



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

115
2 es.

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PSICOLOGIA Y ARTE: LA RELACION ENTRE EDUCACION ARTISTICA Y TERAPIA DE JUEGO.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

ALEJANDRA GUTIERREZ LABASTIDA



DIRECTOR DE TESIS: MTRA. CONCEPCION MORAN MARTINEZ.

MEXICO, D. F., CD. UNIVERSITARIA.

NOVIEMBRE 1998.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

2674.24



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos.

A la vida y al destino por permitirme ser lo que soy, por haber elegido este precioso camino y haber llegado hasta aquí, el día de hoy. A ti que me diriges y guías, quien quiera que seas, como sea que te llames, Gracias.

A mis padres, Rafael y Rebecca, por el apoyo incondicional, por haber estado siempre presentes para tenderme la mano, para otorgarme la palabra indicada en los tiempos difíciles, por haber aplaudido mis pequeños logros y alentarme siempre que lo necesite, por todos los consejos y regaños recibidos, por su inmensa ayuda a ser todo cuanto soy y sobre todo por todo su amor. Les amo. Mil gracias.

A mi hermano Rafael, por ser antes que nada mi mejor amigo, por todas esas innumerables noches que comparto conmigo, por cuidarme aún sin pedírtelo, por tu ayuda para todo y en todo, por escucharme cada vez que lo necesito, por saber todo de mi vida y en especial, por ser mi eterno compañero de aventuras. Te quiero mucho pequeño.

A mi familia por estar siempre conmigo, a todos mis tíos, mis primos, mis sobrinos y muy especialmente a mis abuelos (los abuelos!) y Rocío por ser mi amiga y confidente y por esa linda semilla que nos has dado a todos, a René y Cata, a Roberto y Araceli, a Tía Rafa (sé que sigues aquí) y Tía María, a Lari y Sheli, a mis "casi" hermanos Sandra, Roncho, Gibby, Hugo, Nayeli y Karumi. A todos Gracias por el cariño.

A todos mis amigos, que en todos estos años han compartido su amistad incondicional conmigo (Norma, Linda, Marisol, Edith, Aridiana, Mónica, Claudia, Adolfo y Rodrigo) por haber compartido tristezas y alegrías por igual. A todos mis compañeros de facultad por ser guerrilleros de esta misma batalla, muy particularmente a Mónica, por entenderme siempre y compartir sueños (Gracias loquita), a Victor Hugo y Fer, por estar cada vez que los necesito, a Martha y Lisbeth, por su apoyo sin reservas y esa particular forma de ser, a Gladys, Betse, Alex y Fati, por su muy cercana pero linda amistad. A todos mis compañeros de ruidosos y lúdicos desfiles. A todos, la mejor de las suertes y que sigamos igual.

A la Muestra Concepción Morán un profundo y muy especial agradecimiento, por ser mi mejor modelo a seguir, por permitirme ser tu discípulo, por todas esas enormes oportunidades, por la confianza depositada hasta hoy día en mí, por ser mi ángel de la guarda y ante todo por ser mi amiga. Muchísimas Gracias Ponchita!!

A mi comité de Tesis Carmen Contreras, Raig de Buen, Sheila Vázquez y de manera especial a Jorge Álvarez, por el tiempo dedicado a este trabajo y sobre todo por sus valiosos comentarios

A todos los que han hecho de una u otra forma posible esta tesis, Fabián, Shmita, Ana Luisa. Gracias por toda su ayuda

A la UCAAM por permitirme formar parte de su comunidad, por haberme abierto las puertas de su Casa de estudios y en particular por dejarme ser orgullosamente universitaria. A Fundación UCAAM (programa Becas-Tesis), por haberme integrado a su equipo de trabajo, por las oportunidades que a mí y a muchos más como yo nos han dado, por todos los beneficios otorgados. Por el apoyo a una juventud de sueños

A esas personas "especiales" en mi vida, por haber compartido momentos únicos en mi historia de mujer, por haberme ayudado a crecer, por haber construido dulces y bellos recuerdos, por haber sido algún día mis Romeos, por haber compartido tiempo, espacio y esencia, por habilitar mis sueños, por caminar conmigo en la búsqueda de mi alma gemela y por ser ya parte de mi vida. Porque siempre serán mis amores (y en especial Tii)

Gracias

Temas a desarrollar:

**PSICOLOGÍA Y ARTE: LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y TERAPIA
DE JUEGO**

Resumen.....	1
Introducción.....	3

ARTE

Definición de Arte.....	5
-------------------------	---

I INVESTIGACIONES HECHAS ACERCA DE EDUCACIÓN Y ARTE. ARTICULOS

1. Clasificación de los artículos:

a) Arte intrínsecamente.....	10
• Principiantes	
• Intermedios	
• Avanzados	
b) Arte extrínsecamente.....	12
• Desarrollo cognitivo	
• Desarrollo social	
• Desarrollo emocional	
• Mixto	

II EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DESARROLLO HUMANO

1. Principales líneas de investigación en Desarrollo Humano.....	22
2. Definición de Educación Artística.....	38
3. Áreas de la Educación Artística.....	44
• Dibujo.....	45
• Música.....	47
• Literatura.....	52
• Escultura.....	56
• Arte Dramático.....	59
4. Proyectos de evaluación de la Educación Artística.....	65

III TERAPIA DE JUEGO	
1. Definición de Juego.....	73
2. Funciones y usos terapéuticos del Juego.....	82
3. Definición y funciones de la de Terapia de Juego.....	90
4. Antecedentes históricos y principales representantes.....	95
IV RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y TERAPIA DE JUEGO	
1. El Arte como elemento lúdico y su carácter cognoscitivo.....	101
2. Características que comparten el proceso artístico y el Juego.....	107
3. El Arte como medio terapéutico de Juego.....	110
V CONCLUSIONES.....	123
VI REFERENCIAS.....	128
VII ANEXOS	
Anexo 1.....	130
Anexo 2.....	137

RESUMEN

PSICOLOGÍA Y ARTE: LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y TERAPIA DE JUEGO

En este trabajo se estudió la relación que existe entre la Educación Artística y la Terapia de Juego. Se inició con algunas *definiciones representativas que sobre Arte se han hecho*. Posteriormente se realizó una revisión de artículos publicados en revistas -de 1989 a 1996- se elaboró una clasificación de los mismos, de acuerdo a si pertenecen al *Arte intrínsecamente*¹ nivel principiantes, intermedios o avanzados; o al *Arte extrínsecamente*² relacionado a desarrollo cognitivo, emocional, social o a una combinación de los mismos. Se realizó un esbozo general acerca de las principales *investigaciones sobre Educación Artística y Desarrollo Humano*. También se analizaron algunas áreas que comprenden la Educación Artística: Dibujo, Música, Literatura, Escultura y Arte Dramático y se detectaron los principales proyectos de evaluación que se han desarrollado sobre la Educación Artística. Son estudiadas las bases teóricas que sustentan la Terapia de Juego, considerando los antecedentes históricos, a los principales representantes, los usos terapéuticos de los Juegos y las funciones de dicha Terapia. Finalmente, se señalaron las principales relaciones existentes entre Arte, Educación y Terapia de Juego; concluyendo con una propuesta que sintetizo dichos hallazgos para mejorar - tanto desde el punto de vista teórico como práctico- el desarrollo cognitivo, emocional y social del Ser Humano.

¹ Dentro de éste rubro se consideran los artículos cuyo objetivo se centra en el Arte y no en su aplicación

² Se consideran los artículos cuyo objetivo se centra en su aplicación y no en el Arte

ABSTRACT

ART AND PSICOLOGIST: THE RELATIONSHIP BETWEEN ARTISTIC EDUCATION AND PLAY THERAPY

The relationship between artistic education and play therapy, was studied. The most representative, some definitions that have made about art, were mentioned; a theoretical revision about articles published in magazines since 1989 until 1996, were accomplished; the classification about it, if they were intrinsically art¹, beginner level, intermediate level or advanced level; or extrinsically art², beginner level, intermediate level or advanced level, all of that was in relationship to cognitive development, emotional development, social development or a combination of them. The general panorama about principal researches about artistic education and human development, was realized; some areas that confine the artistic education: drawing, music, literature, sculpture and dramatic art; were abordated and the principal evaluation of projects that have improved about that education, were mentioned. The theoretical bases, which surged the play therapy, were mentioned, considering historical antecedents, the principal authors, the therapeutic uses about plays and the functions of play therapy. Finally, the principal relationships between art, education and play therapy, were mentioned; concluding with a proposal that included those discoveries for a better cognitive development, emotional development and social development for the human, from the theoretical and practical view point.

¹ The articles whose objectives are centraded in the art and not in their application are considered, inside this category.

² The articles whose their objective are centraded in their application and not in the art, are considered.

INTRODUCCIÓN

Es posible que ya se hayan realizado diversos estudios que involucren bajo un mismo rubro a la Psicología y al Arte; sin embargo, en esta tesis se intentó una perspectiva diferente, una forma de mostrar la importancia de ambas disciplinas y cómo pueden ser utilizados para un mismo fin: el bienestar humano.

Este trabajo se ha dividido en cinco Capítulos y una Apartado referente al Arte. Dicho apartado revisa una serie de definiciones acerca del Arte, detectando las características más significativas mencionadas, los puntos de convergencia más importantes hallados en dichas definiciones, para así obtener un panorama general acerca de lo que está considerado como Arte.

El Primer Capítulo esta dedicado a mencionar una investigación previa en la cual se analizaron varios artículos, donde se conjuntaba la Educación y el Arte, se mencionó también una clasificación elaborada para dichos artículos, donde se tomo como referencia si el objetivo se centraba en el Arte y no en su aplicación o viceversa, así como el principal tipo de Desarrollo Humano que se encontraba; además se mencionan las preguntas derivadas de dichos artículos, las cuáles nos fueron guiando en esa investigación.

Para el Segundo Capítulo se revisaron los principales puntos que, a mi juicio, merecían importancia en el área de la Educación Artística y en Desarrollo Humano. Primeramente se investigaron algunas de las principales líneas de investigación seguidas en el campo del Desarrollo del Ser Humano, las clasificaciones elaboradas al respecto y las características que se consideraban para éstas, así como otros puntos relevantes acerca de dicho Desarrollo; posteriormente se consideró importante tener claro a qué se le llama Educación Artística; así que se tomó una serie de definiciones y se buscaron las principales intersecciones; después se analizaron las áreas de esa Educación que cubrían mejor la generalidad del ámbito artístico, qué aportaciones se obtenían en cada una de esas áreas, cuáles eran las características que intervenían y se obtenían en ellas, así como el destacar la importancia de su

estudio; finalmente se mencionó algunos de los proyectos más relevantes en cuanto a la evaluación artística, cómo se han venido realizando, cuáles son sus principales componentes y características a considerar y cuál constituye su principal objetivo.

El Tercer Capítulo procura puntualizar qué es el Juego, cómo se le ha considerado a lo largo de la Historia y las características más significativas del mismo; las funciones que éste desempeña desarrolla en la vida de los seres humanos; así como los posibles usos terapéuticos que se le han atribuido, los cuáles se han venido utilizando muy particularmente en la Terapia de Juego; también se necesitaba saber *que es específicamente la Terapia de Juego, el por qué y para qué de su utilización*, sus principales objetivos a seguir, sus funciones y aplicaciones, así como su surgimiento en el campo de la Psicología dentro de un panorama histórico y los autores que más contribuciones han hecho al respecto.

El Cuarto Capítulo destaca la relación Terapia de Juego - Educación Artística, resaltando algunas de las semejanzas y diferencias existentes entre Arte y Juego, en qué puntos convergen y/o en cuáles divergen; se destaca al Arte no sólo como elemento lúdico sino también como proceso cognoscitivo y como un importante medio terapéutico de Juego, es decir, como se utiliza dentro de la llamada Terapia de Juego.

Finalmente el Quinto Capítulo aborda las conclusiones obtenidas en este trabajo, los puntos que resultaron más significativos y con base en lo revisado y en lo encontrado, se generó una propuesta de integración del Arte hacia el campo terapéutico.

ARTE

DEFINICIÓN DE ARTE

"Lo que hoy llamamos Arte, ¿ha sido y será siempre Arte?"

Umberto Eco.

Se ha hablado mucho acerca del Arte, a su alrededor se han venido realizando un sin fin de intentos por conceptualizarlo o bien por definirlo; aunque, en términos generales, existe un acuerdo en lo que entendemos bajo el nombre de Arte, refiriéndose a objetos considerados como parte del Arte o Artísticos. Lo que no es frecuente, es un cierto consenso sobre lo que se considera artístico. *"Existe la subjetividad de los gustos por las formas y la multiplicidad de estas, como lenguaje variable en los distintos momentos y lugares"* (Fernández Arenas, 1986).

En el Arte no interesa lo que describa el tema de la obra Artística, sino la manera en que fue tratado; los elementos traducibles al lenguaje verbal a símbolos explícitos, a expresiones que hubieran podido formularse de otro modo, son ajenos a la obra, pues ella existe solamente para decir lo que de otro modo sería incomunicable. *"Una obra de Arte no significa otra cosa que lo que muestra; no remite a nada exterior a ella misma. Lo que mediante ella expresa el artista está en la plenitud de su presencia y ésta es toda su finalidad"* (Kogan, 1965)

La obra de Arte, observa Hauser (citado por Kogan, 1965), *"puede ser un engaño, una desfiguración de los hechos, una huida de la realidad, un consuelo, una compensación y, sin embargo, continúa siendo una obra de Arte, es decir, posee su propia significación, su propia unidad y totalidad. La esencialidad de la obra de Arte no desaparece, en absoluto, por la naturaleza no artística de su origen ni por las finalidades transartísticas que persiguiera su autor"*

Se han formulado diversas definiciones de Arte como, *"el Arte es Belleza"*, *"el Arte es Forma"*, *"el Arte es Comunicación"* " el Arte es la intuición estética hecha cosa sensible y susceptible de ser compartida gracias a este acto singular que es el acto de

la creación”(Gloton, 1978) y otras muchas mas, sin embargo estas definiciones siempre han sido históricas, *“en relación con un universo de valores con respecto al cual, fatalmente, una experiencia artística sucesiva se presenta como la “muerte” de cuanto había sido definido y exaltado. Este tipo de definiciones pertenecen a las poéticas y no a las filosóficas.”* (Eco, 1991).

Una definición general de Arte se ciñe a los límites de una generalización no verificable, los límites de una definición cargada de historicidad, *“los límites de una definición que generaliza por la comodidad de un discurso común una serie de fenómenos concretos que poseen una vivacidad de determinaciones que en la definición se pierden necesariamente”* (Eco, 1991). Sin embargo, una definición general de Arte se sabe muy bien que es indispensable, pues en el momento en que se habla de Arte, no es posible escapar a la exigencia de una definición.

Así, nos enfrentamos a la enorme amplitud de manifestaciones dentro del campo del Arte, pues este englobaría, *“todas las manifestaciones formales realizadas por el hombre, desde las literarias y musicales, hasta las edíficas, pasando por las formas del espectáculo y las llamadas aplicadas o decorativas”* (Fernández Arenas, 1986). Ya que el Arte posee *“aspectos psíquicos, biológicos y sociales”* (Read, 1982).

Además del problema relacionado con la amplitud del Arte, para intentar elaborar una definición de Arte, se debe tener presente *“la diferencia existente entre un objeto artístico y un objeto natural”* (Fernández Arenas, 1986). El *objeto artístico* presupone una *artificialidad*, vista esta, como un producto resultado de una actividad humana, como algo distinto de los objetos que han sido elaborados por agentes naturales, o bien por agentes artificiales, pero fuera del control del hombre. *“La artificialidad no es una cualidad opuesta a la esteticidad (belleza) sino simplemente distinta”* (Fernández Arenas, 1986). Objetos producidos por el agua, el aire, el viento, el fuego o un agente químico o físico pueden poseer una cualidad estética, pero, al no ser elaborados bajo el control humano intencionado, no se pueden considerar artificiales o artísticos, son simplemente objetos estéticos o bellos. *“El artista no interpreta a la naturaleza, no la imita, sino que la vuelve a crear. Domina al mundo por medio de la obra...”* (Kogan, 1965).

La *artificialidad* puede extenderse a todos los campos de la actividad humana, pero lo artificial adquiere la cualidad artística cuando se realiza con la intención de ser contemplada o escuchada. Es decir, que el producto, es decir la obra de arte, tenga la intención de comunicar algo visual o auditivamente, transformándose en vehículo o signo. Así entonces, *"la artisticidad sería una cualidad sobreañadida, intencional y mentalmente sobre la artificialidad"* (Fernández Arenas, 1986). Por tanto podemos decir que todo lo artístico es artificial, pero no todo lo artificial puede considerarse como artístico. De igual manera es estético o bello lo que posea unas formas, pero no es artístico si no posee la cualidad de *artificialidad*.

"La artisticidad esta definida por la comunicabilidad del objeto artificializado. Ello supone que esta comunicabilidad depende de unos condicionamientos productivos y de otros receptivos, y que, que cuanto mayor o menor sea el nivel de comprensión, mayor o menor es la cualidad artística del objeto" (Fernández Arenas, 1986).

Es importante señalar que una característica distintiva de las obras de Arte es la individualidad o singularidad del objeto es decir, la no-multiplicidad de la obra. Sin embargo, esta cualidad es válida sobre todo desde el punto de vista económico, como objeto valioso y raro, pero no puede afectarse al valor artístico y cultural de la obra. Lo que sí debe de ser distintivo de la obra de Arte es la *autenticidad* como opuesto a copia, imitación o plagio. Esta autenticidad debe darse en el plano de la concepción, diseño o proyecto que se puede definir como originalidad creativa y también en el plano de la realización técnica de la obra.

De acuerdo con las características referentes lo que es artístico o no, una obra de Arte sería: *"un producto original elaborado por el hombre artificialmente con la intención de comunicar algo"* (Fernández Arenas, 1986).

Las explicaciones del origen del Arte, o de la necesidad que tiene el ser humano de crear imágenes u obras musicales, son diversas y oscilan entre motivaciones espirituales como la Religión y la Magia o bien como simple

comunicación; así como las explicaciones entre los materiales como el clima, la materia y las técnicas utilizadas, son igualmente diversas. No se sabe exactamente por qué surge la necesidad estética en el Hombre, aunque se pertenezca a una cultura llamada primitiva, lo único que se sabe es que aún desde allí, el arte surge. También habría que distinguir entre Arte de estas culturas y lo que llamamos Arte popular o Arte folklórico puesto que, si bien funciona a niveles semejantes, hay muchos aspectos diferentes.

Los objetos de valor artístico han tenido siempre una relación con los valores superiores en cada cultura, cultos religiosos, funerarios o de poder, lo que obliga a conservar y transmitir a otras generaciones tales objetos, pero el carácter reflexivo de cosa bella o artística no es la misma con respecto a la civilización occidental, y mucho menos ahora, que padecemos la influencia de la consumibilidad, incluso en el mundo del Arte.

"El objeto artístico no se define por una categoría de cosas, sino por un nivel de valores. Este nivel de valores se mide por la situación histórica y la cualidad artística del objeto, que es el resultado de una actividad mental y técnica del hombre en un determinado modelo de sociedad" (Fernández Arenas, 1986).

La obra de Arte tal vez sea, simple y llanamente un lenguaje que utiliza el hombre a todos los niveles, desde todos los campos culturales, desde todas las edades y en todos los tiempos.

Lo que realmente confiere a una obra de Arte su cualidad artística, es su valor histórico-cultural y su configuración formal, como un producto técnico y mental del hombre en cualquier momento histórico y geográfico. Así, el sentido del Arte es aproximarnos "a una realidad más esencial y universal" (Gloton, 1978).

"El Arte no debe tratar de emular a la naturaleza en su amplitud y profundidad. Se cife a la superficie de los fenómenos naturales, pero posee su propia hondura, su propio poder; cristaliza los momentos más altos de estos fenómenos superficiales reconociendo en ellos el carácter de legalidad, la perfección de la proporción armónica, el ápice de la belleza, la dignidad de lo significativo, la altura de la pasión"

Goethe.

I INVESTIGACIONES HECHAS ACERCA DE EDUCACIÓN Y ARTE. ARTÍCULOS.

En la investigación intitulada "Psicología y Arte: análisis de investigaciones sobre educación artística" (Morán, Gutiérrez-Labastida y Dávalos-Torres en Castañeda, 1998) en donde se intentó principalmente, demostrar el status de la educación artística y su importancia para el desarrollo integral del individuo. Se llevó a cabo una revisión de artículos referentes a educación y Arte, procedentes de diversas partes del mundo, estos artículos comprendían el período de 1989-1994 y constaba de 55 publicaciones.¹

En dicha obra también se elaboró una clasificación de los mismos de acuerdo a dos grandes rubros: Arte intrínsecamente, cuando el objetivo se centraba en el Arte y no en la aplicación de éste; o bien Arte extrínsecamente cuando el principal objetivo consistía en la aplicación del Arte y no en éste; seguido de esto se consideró dentro de los considerados Arte intrínsecamente si el artículo hacía referencia o estaba encaminado hacia personas en un nivel principiantes, intermedios o avanzados.

Dentro de los considerados Arte extrínsecamente, se consideraron cuatro tipos de desarrollo: 1) cognitivo, 2) social, 3) emocional y 4) mixto, que incluía dos o más de estas categorías y a su vez en cada una de estas categorías se identificó si correspondía a un trabajo elaborado con o para la infancia, la adolescencia, la adultez y la senectud y si se hacía referencia a un área normal o especial.

A partir de esos artículos, se observaron algunas otras características y se elaboraron otras clasificaciones, por lo que se obtuvo la participación de un capítulo en la publicación intitulada: *Evaluación y Fomento del Desarrollo intelectual en la enseñanza de Ciencias, Artes y Técnicas* (Castañeda, 1998). Sin embargo, para esta tesis el interés se centró particularmente, en la clasificación mencionada anteriormente y de manera especial, resaltar cuáles fueron las preguntas que guiaron

¹ Anexo I

en dicha investigación. A fin de ampliar el período, se realizó un segundo análisis, obteniendo un segundo bloque de artículos cubriendo de 1994-1996 y que constó de 53 artículos², después se precedió a clasificarlos tomando como referencia los parámetros anteriores y elaborando, del mismo modo, preguntas a manera de guía.

Enseguida se presentarán dichas preguntas con su respectiva clasificación.

Preguntas derivadas de los artículos que se revisaron:

ARTE INTRÍNSECAMENTE

PRINCIPIANTES

- 1-55 ¿Cómo establecer y estandarizar un curriculum nacional de Arte?. (Zimmerman, Enid, 1994).
- 15-55 ¿Qué efecto tiene la apreciación artística en el curriculum para niños pre-escolares?. (Aylward, Kim; Hartley, Scott; Field, Tiffany; Greer, Jean, 1993).
- 23-55 ¿Por qué la educación artística se empeña en mutilar el Arte de manera arbitraria, considerando solo las Artes visuales.? (Brown, Neil, 1993).
- 26-55 ¿Cuál es la influencia de H. Sherman en la enseñanza de los estudiantes de Arte para aprender a dibujar?. (McWhinnie, Harold, J., 1992).
- 31-55 ¿Por qué necesita ser remodelado el sistema de enseñanza del Arte?. (Karpati, Andrea, 1991).
- 36-55 ¿Cómo explorar la Teoría del Color y desarrollar en sentido del Color, haciendo juicios y comparaciones? y ¿Cómo desarrollar cualidades estético, artísticas en el usuario por medio de un software gráfico?. (Genin, T, 1991).
- 2-53 ¿ Existe alguna diferencia en cuanto a preferencias visuales en niños escolares con entrenamiento artístico y sin entrenamiento? (Bezruczko, Nikolaus; Schroeder, David H., 1996).
- 6-53 ¿Cómo la instrucción formal artística afecta la calidad estética del desarrollo de los niños?(Brewer, Thomas M., 1996).

² Anexo 2

- 20-53 ¿Qué importancia tiene en la infancia, las conversaciones sobre el Arte? (Schiller, Marjorie, 1995).
- 23-53 ¿Cuál es la percepción acerca de la enseñanza y la evaluación del Arte en los maestros de escuela primaria en Nueva Zelanda? (Barry, Chris; Townsend, Michael A. R., 1995).
- 27-53 ¿Cómo validar un test de opción múltiple acerca de Artes visuales ? (Bezruczko, Nikolaus, 1995).
- 39-53 ¿Cómo se encuentra el curriculum artístico elemental en Canadá? (Hanley, Betty, 1994).

INTERMEDIOS

- 4-55 ¿Cómo se puede desarrollar un curriculum en un contexto multiculturalista?. (Dambekains, Lydia, 1994).
- 14-55 ¿Cómo influye la "meditación trascendental" en el Colegio de Arte?. (Fergusson, Lee, C., 1993).
- 25-55 ¿Qué relación existe entre el tiempo de respuesta y la preferencia estética? (McWhinnie, Harold, J., 1993).
- 34-53 ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes de música con discapacidad y cuáles son sus diferencias individuales ? (Darrow, Alice Ann; Johnson, Christopher M., 1994).

AVANZADOS

- 6-55 ¿Por qué es esencial la imaginación natural en la producción y apreciación artísticas y cómo influye el papel del profesor de Arte? (Richmond, Stuart, 1993).
- 12-55 ¿De qué manera los estilos pedagógicos de los profesores de Arte afectan la calidad de las conversaciones de sus alumnos? (Randor, Hilary, A., 1993).
- 27-55 ¿Cuál es la relación entre el pensamiento crítico y la micro, escritura en la apreciación artística? y ¿Por qué es necesario obtener un "Arte hablado" (que hable), que se establezca un diálogo acerca de lo que ellos ven y sienten en su experiencia con los objetos de Arte?(Stout, Candace, J., 1992).

- 46-55 ¿Cómo establecer un modelo de programa de educación disciplinaria para maestros de Arte?. (Troeger, Betty, J., 1990).
- 50-55 ¿Qué relación hay entre las prácticas de evaluación y Arte y el diseño de criterios ya establecidos para otras áreas?. (Beñnett, Garry, 1989).
- 52-55 ¿De qué manera las tipologías de las Ciencias Sociales han sido prestadas a la Educación artística?. (Sacca, Elizabeth, J., 1989).

ARTE EXTRÍNSECAMENTE

I DESARROLLO COGNITIVO

1) INFANCIA

a) Normal

- 3-55 ¿De qué manera se pueden desarrollar prácticas adecuadas a la edad del grupo?. (Lund, Priscilla, 1994).
- 5-55 ¿Qué efecto ejerce la curiosidad en el aprendizaje de la Educación artística?. (Amone, Marilyn, P.; Grabowski, Barbara, L.; Rynd, Christopher, P., 1994).
- 8-55 ¿Cuál es la percepción de la formalidad de las Ciencias y el Arte de los estudiantes?. (Watson, J.; McEwen, A.; Dawson, S., 1994).
- 9-55 ¿Cómo desarrollar habilidades técnicas en los niños para diseñar y hacer objetos y cómo materializan la acción mental?. (Joh, Hitoshi; Amano, Kiyoshi, 1993).
- 20-55 ¿De qué manera las Artes son un recurso real de educación y qué beneficios aporta enfatizar las Artes en el curriculum? (Schiller, Wendy; Veale, Ann, 1993).
- 21-55 ¿Qué influencia ejercen los educadores para desarrollar la creatividad con un curriculum enfocado en el juego?. (Kolbe, Ursula, 1993)
- 22-55 ¿Cómo se puede incrementar la calidad educacional con indicadores de Arte y Matemáticas?. (Sereda, Jane, 1993).
- 28-55 ¿Cómo la educación artística puede desarrollar procesos cognitivos? (Harrison, Eugene, R., 1992). (, 1991).
- 32-55 ¿Cuáles son los pro y los contra del Copiado como un técnica para enseñar a dibujar y qué relación tiene con la aptitud espacial? (Moody, Larrie, J., 1991).

- 49-55 ¿Cómo promover las Artes expresivas (currículum) en las escuelas después de examinar el desarrollo de la imaginación infantil en las escuelas? (Moody, Larrie J., 1990).
- 32-53 ¿Qué correlación existe entre los niños dibujantes, su memoria, lenguaje, desarrollo intelectual y sus cambios cognitivos? (McCloskey, Patrick, 1995).
- 50-53 ¿Cuál es el impacto de los juegos basados en computadora en las actitudes y habilidades en geografía? (Wiebe, James-H.; Martin, Nancy J., 1994).

b) Especial

- 18-53 ¿Examinar qué eficacia tiene la integración de un programa de lectura y escritura en estudiantes de 1º a 4º grado, con problemas de aprendizaje? (Englert, Carol Sue; Garmon, Art; Mariage, Troy; Rozendal, Mary; 1995).
- 48-53 ¿Cuál ha sido el resultado del entrenamiento a niños con Síndrome de Down en una escuela especial en la cual el Arte, el lenguaje y la música han sido enfatizados? (Iimura, Atsuko, 1994).
- 53-53 ¿Cuáles son las diferencias entre niños con problemas de lectura y deletreo y niños rehabilitados pero con dificultades especiales? (Klicpera, C.; Gasteiger Klicpera, B.; Schabmann, A., 1994).

2). ADOLESCENCIA

- 24-55 ¿Por qué la percepción de los estudiantes separa constantemente las Artes de las ciencias manteniéndolas, a menudo, alejadas? (Slater, Judith J., 1993).
- 37-55 ¿Qué relación existe entre un mnemónico cara, nombre en el aprendizaje de asociaciones cuadro, artista.? (Carney, Russell, N.; Levin, Joel, R., 1991).
- 7-55 ¿Cuál es la relación que existe entre la creatividad y las habilidades cognitivas y cuáles son las implicaciones para la educación artística? (Carney, Russell, N.; Levin, Joel, R., 1994).
- 48-55 ¿Cuáles son las aptitudes y las preferencias hacia la historia del Arte? (Stout, Candace, J., 1989).
- 51-55 ¿Cómo los paradigmas correctivos de retroalimentación podrían usarse en los ejercicios basados en computadores y con video? (Waugh, Michael, L.; Jacobson, Michael J., 1989).

- 54-55 ¿Cómo los estudiantes de las escuelas presentan mayor habilidad intelectual que los estudiantes de escuelas regulares? (Dockal, Vladimir, 1989).
- 5-53 ¿ De qué manera el Arte literario puede ayudar a los estudiantes de enfermería? (Mohr, Wanda K., 1995).
- 24-53 ¿Cuál es la relación que existe entre la habilidad para generar imágenes mentales y el entrenamiento artístico? (Zemore, Sarah-E., 1995).
- 29-53 ¿ Cómo utilizar los trabajos mentales en un programa interactivo de educación del SIDA y los video juegos ? (Cahill, John M., 1994).
- 43-53 ¿ Cómo combinar las estrategias mnémicas para recordar quién pinta, qué y cuándo? (Camey, Russell N.; Levin, Joel R., 1994).

3). ADULTEZ

a) Normal

- 40-55 ¿Cuáles son las bases filosóficas de la investigación en Ciencias Cognitivas y cuál es su influencia en la educación artística?(Jones, Beverly J., 1991).
- 49-53 ¿Cuál es el estado del Arte que se percibe por los profesionales del Desarrollo de Recursos Humanos? (Rothwell, William J.; Kazanas, H. C., 1994).

b) Especial

- 51-53 ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje para los adultos con problemas de aprendizaje? (Westberry, Susan J., 1994).

4).SENECTUD

5) NO ESPECIFICADO

a) Normal

- 36-53 ¿ Cómo el escribir no es el factor más importante en el desarrollo del pensamiento? y ¿Cómo otros tipos de composición tienen un valor igual para la construcción del pensamiento? (Smagorinsky, Peter, 1995).
- 52-53 ¿Cómo combinar ideas acerca de Arte y creatividad con técnicas terapéuticas para ayudar a expandir la habilidad intuitiva? (McClure, Bud A.; Merrill, Ellen, Russo, Thomas R., 1994).

b) Especial

- 33-53 *Cómo hacer una integración de métodos cuantitativos y cualitativos en investigación de educación?* (Mahoney, Colleen A.; Thombs, Dennis L.; Howe, Christine Z., 1995).

II DESARROLLO SOCIAL

1). INFANCIA

a). Normal

- 38-55 *¿Cuál es el efecto de las actividades preparatorias y post-visita en las actitudes hacia museos y estudios sociales?* (du,Sablon, Celine; Racette, Genevieve, 1991).
- 42-53 *¿ Por qué los estudiantes se ven involucrados en conductas violentas dentro de las escuelas en un rango alarmante ?* (Zins, Joseph E.; Travis, Lawrence; Brown, Mark; Knighton, Art., 1994).

b). Especial

- 16-55 *¿Cómo se puede utilizar el Arte para enseñar a pre-escolares con discapacidades?* (, Martha,L.; Wolery, Mark; Werts, Margaret,G.; Morris, Andrea, 1993).
- 7-55 *¿Por qué el Arte es importante en la vida de los niños y adolescentes y cómo la cultura puede ser mejorada por la integración de las Artes dentro del curriculum escolar?* (Burton, Judith,M., 1994).
- 29-55 *¿Cuáles son los efectos del Video y la Televisión en el desarrollo de los niños y adolescentes y Cómo el consumo excesivo de la Televisión y el Video pueden originar problemas de conducta?* (Theunissen, Georg, 1992).

2). ADOLESCENCIA

- 43-55 ¿Qué efecto ejerce un programa de drama sobre la madurez social? (Beales, Joseph,N.; Zemel, Brook, 1990).

3). ADULTEZ

- 13-55 ¿Por qué es importante la biografía personal, la identidad cultural y la experiencia cultural afectiva?(Hernandez, Fernando, 1993).

4). SENECTUD

- 33-55 ¿Qué relación existe entre la educación artística efectiva y la interacción social? (durr, Dixie; Fortin, Sylvie; Leptak, Jeffrey,1992).
- 41-55 ¿Cuál es el efecto de instrucciones de procedimiento y resultado sobre la experiencia de control?(Downey, Nancy , 1991).

5). NO ESPECIFICADO

a) Normal

- 19-55 ¿Cómo se pueden incluir las Artes indígenas dentro del curriculum escolar con programas que sensibilicen e integren estas Artes? (Stevenson, Christine, 1993).
- 42-55 ¿Cuál es el atractivo del Arte producido en masa?(Lindauer, Martin,S., 1990).
- 53-55 ¿Cómo estructurar sugerencias para interpretar trabajos de Arte dentro de un contexto sociocultural? (Anderson, Tom, 1989).
- 19-53 ¿Cómo influye la supervisión experimental a través del dibujo y el habla simultáneos? (Lett, Warren R., 1995).
- 28-53 ¿Cuál es el estado de Arte de la investigación del trabajo social? (Glisson, Charles, 1995).

b) Especial

- 9-53 ¿Cómo el Arte es utilizado para facilitar la integración social y el proceso de rehabilitación de personas con discapacidades? (Nicholls, Robert W., 1995).

III DESARROLLO EMOCIONAL

1) INFANCIA

a) Normal

- 10-55 ¿Por qué el multiculturalismo, la educación terapéutica son imperativas en la escuela del futuro? (Smith, Peter, 1993).
- 30-55 ¿Cómo desarrollar la música y un programa de Arte que pueda promover la exaltación de los estados emocionales en las escuelas elementales? (Giles, Martha, M.; Cogan, Deirdre; Cox, Carol, 1992).
- 1-53 ¿Cómo la auto-determinación influye en la signación de roles, en la importancia de tomar riesgos, en la orientación individual Vs grupal y en la importancia de la temprana experiencia? (Field, Sharon, 1996).
- 41-53 ¿Qué consecuencias tienen las Artes como pArte integral de la educación? (Darby, Jaye T.; Catterall, James S., 1994).

b) Especial

- 40-53 ¿Cuáles son las causas y las implicaciones del dominio del sexo masculino en programas para estudiantes con desordenes de conducta y emocionales? (Callahan, Kevin, 1994).

2). ADOLESCENCIA

a) Normal

- 4-53 ¿Cómo el diagnóstico de las series de dibujos es una buena alternativa que en conjunto con la Psicoterapia verbal, resulta una fuente de versatilidad para el uso clínico? (Cohen, Barry M.; Mills, Anne; Kijak, Adrienne Kwapien, 1994).
- 44-53 ¿Cuál es el efecto de la participación intergeneracional entre adolescentes y adultos pertenecientes a la senectud, así como qué actitudes presentan estos? (Darrow, Alice Ann; Johnson, Christopher M.; Ollenberger, Texanna, 1994).

b) Especial

- 14-53 ¿Cómo utilizar el Arte en programa de una institución para niñas invidentes? (Hermann, Uwe, 1995).

3). ADULTEZ

a) Normal

- 55-55 ¿Cuáles son las metas y los efectos terapéuticos de la educación estética y cuál es la actividad de creatividad visual para individuos mayores? (Giles, Martha, M.; Cogan, Deirdre; Cox, Carol, 1989).

b) Especial

- 47-53 ¿Cuál es la interpretación de la representación expresional así como espiral en estados psíquicos específicos? (Petrzelka, Zdenek, 1994).

4). SENECTUD

5) No especificado

a) Normal

- 3-53 ¿Cómo utilizar la dramatización y la fantasía intrínseca a esta, como una herramienta en el proceso de asimilar y reflexionar acerca de la muerte? (Sin autor, 1995).
- 12-53 ¿Cómo utilizar el Arte en la psicoterapia, para obtener como resultados análogos a los obtenidos dentro de otras terapias? (Smitskamp, Herman, 1995).
- 13-53 ¿Cómo hacer uso de la fantasía y las respuestas estéticas en la Terapia de las Artes? (Maclagan, David, 1995).
- 15-53 ¿Qué beneficios se han obtenido de la Terapia de Artes? (Gersie, Alida, 1995).
- 16-53 ¿Cómo podría incorporarse dentro de la estancia terapéutica, la terapia de las Artes de acuerdo a la influencia del Post-modernismo? (Byrne, Peter, 1995).
- 17-53 ¿Cómo desarrollar herramientas profesionales en Psicoterapia, psicodiagnóstico y todo lo relacionado a las funciones profesionales? (Peterson, Donald R., 1995).
- 22-53 ¿Cómo utilizar el Arte dramático para entender las emociones y todos los procesos que subyacen al problema del SIDA? (Hart, Gina K.; LaBree, Steffany M., 1995).
- 25-53 ¿Cómo influye la noción Jungiana de el inconsciente y la religión en el cambio de la creatividad en la terapia de Artes? (Politsky, Rosalie H., 1995).

- 30-53 ¿Cómo examinar los textos de Psicología arquetípica y cómo explicar el valor y el uso del dilema conductual, usando la creatividad en la Terapia de las Artes? (Politsky, Rosalie H., 1995).
- 38-53 ¿Qué efecto tiene la aplicación de la teoría de la terapia de Arte en mujeres estudiantes de Arte? (Murayama, Kumiko, 1994).
- 46-53 ¿Cuáles son los usos modernos de la meditación mental en la Terapia médica moderna? (Greenspan, Marlene; Schneider, Stanley, 1994).

IV MIXTO

1). INFANCIA

- 2-55 ¿Cómo se pueden utilizar los museos como una alternativa de educación integral? (Giles, Martha, M.; Cogan, Deirdre; Cox, Carol, 1994).
- 18-55 ¿Cómo el drama puede capacitar a los niños en un desarrollo apropiado? (Giles, Martha; Cogan, Deirdre; Cox, Carol, 1993).
- 44-55 ¿Cómo un currículum artístico debe ser compatible con las necesidades educativas? (Wieder, Charles, G., 1990).
- 45-55 ¿Por qué se deben de reconsiderar las nociones conflictivas sobre la naturaleza del objetivo de la enseñanza del Arte? (Manley, Delacruz, Elizabeth, 1990).
- 11-53 ¿Cómo utilizar la tecnología computarizada para promover un avance multicultural en estudiantes de edad escolar? (D'Andrea, Michael, 1995).
- 21-53 ¿De qué manera se debe considerar importante la diestridad de los individuos para realizar actividades artísticas? (Cox, Maureen V.; Chapman, Lynne, 1995).
- 37-53 ¿Cuál es la diferencia entre las preferencias de materias de los alumnos que asisten a escuelas secundarias unisex y mixtas? (Colley, Ann; Comber, Chris; Hargreaves, David J., 1994).

2). ADOLESCENCIA

- 34-55 ¿Qué impacto a largo plazo se obtuvo de un programa de Arte? (Confessore, Gary, J., 1991).

3). ADULTEZ

a). Normal

b). Especial

- 35-55 ¿Cuál es el efecto de la habilidad para dibujar en medidas en las que una clasificación de diferenciación de dibujo es diseñado para reflejar el nivel de desarrollo psicológico? (Confessore, Gary, J., 1991).
- 10-53 ¿Cómo utilizar el Arte para desarrollar otras actividades de la vida ordinaria en pacientes con "síndrome del sabio"? (Barnes, Richard C.; Earnshaw, Stephen M., 1995).

4) SENECTUD

5) NO ESPECIFICADO

a) Normal

- 11-55 ¿Cómo elaborar un curriculum con una aproximación estético-étnica? (Ambush, Debra, 1993).
- 39-55 ¿Qué relación existe entre la estimulación fisiológica y el desarrollo de la inteligencia, así como el bienestar emocional y mental? (Swenson, Anne, B., 1991).
- 35-53 ¿Cómo la instrucción y el aprendizaje pueden utilizarse para abrir otros mundos y ampliar el potencial de la educación? (Stuewe Portnoff, Greg; Stuewe Portnoff, Cher, 1995).

b) Especial

- 17-55 ¿Qué papel juegan las Artes en el curriculum, escolar y en la educación especial? (Hull, Jean, 1993).
- 45-53 ¿Cuál es la relación entre el desorden de déficit de hiperactividad y el extraño caso de Vicent Van Gogh? (Cooper, Paul, 1994).

Con base a la revisión de estos artículos y siguiendo como guía las preguntas anteriores, se puede observar la tendencia general a suponer que la educación artística, independientemente del tipo que sea esta, conduce a un desarrollo particular del individuo, bien sea cognitivo, social, emocional o mixto, es decir, podría resumirse a un desarrollo integral del ser humano.

Otro punto importante a destacar, resulta ser la propuesta generalizada en los artículos, acerca de que *"el estudio de la producción artística deber ser un complemento al estudio del desarrollo del pensamiento científico "* (Morán, Gutiérrez-Labastida y Dávalos- Torres en Castañeda, 1998), ya que urge involucrar la educación artística dentro del currículum general de educación, que insiste en abandonar a la primera, considerando la práctica y la enseñanza de ésta solo como un medio de ornamento y entretenimiento , a pesar de que se ha venido demostrando que existen *"mecanismos y estrategias que subyacen a desarrollos específicos en los campos artísticos"* (Morán, Gutiérrez-Labastida y Dávalos- Torres en Castañeda, 1998).

Para concluir sería acertado referir dos cuestiones que sinteticen las preocupaciones actuales de las investigaciones revisadas en este Capítulo:

"1. ¿Cómo se han de enseñar las artes si, además de potenciar el saber y las habilidades concretas, se quiere que contribuyan a perfeccionar la mente humana?"

2. ¿De qué forma se puede esperar que la enseñanza artística haga avanzar otros campos de estudio, como las ciencias? y al revés" (Morán, Gutiérrez-Labastida y Dávalos- Torres en Castañeda, 1998).

II EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DESARROLLO HUMANO

En este capítulo dedicado al desarrollo del ser humano y a la educación artística se revisaron algunas de las más importantes líneas de investigación que se han seguido en cuanto al tema del desarrollo humano, cuáles son los principales autores dedicados a éste y sus más relevantes propuestas y conclusiones.

Se intento conciliar los principales aspectos en común de varias definiciones referentes a la educación artística, tratando de obtener una visión general de qué es la educación artística y cuáles son sus características más importantes.

Se consideró importante el establecer, a qué áreas del Arte nos estamos refinando en este trabajo, pues comúnmente al mencionar Arte se tiende a englobar solo algunas de éstas áreas, dejando fuera otra buena parte de ellas; a pesar de que en realidad el Arte encierra en su haber varias manifestaciones artísticas, siempre existe la inclinación hacia el reduccionismo en cuanto a cuáles áreas están consideradas Arte y cuáles no, así que aquí se intentó abarcar la mayoría de estas áreas que lo conforman: el dibujo, la música, la literatura, la escultura y el arte dramático. De cada una de ellas se observaron aspectos tales como qué características del desarrollo en general tienden a incrementar o apoyar, así como qué habilidades intervienen y de qué manera se van manifestando, de acuerdo con los niveles de maduración y aspectos cronológicos de los individuos.

Por último, se revisaron los más significativos proyectos de evaluación de la educación artística, de qué manera se evalúa o debiera evaluarse para obtener los mejores resultados y la retroalimentación más provechosa, así como que aspectos deben considerarse para obtener una adecuada evaluación. Acerca de cuáles serían las principales reformas educativas que debieran llevarse a cabo y bajo qué términos se han obtenido, es el planteamiento final de este capítulo.

1. PRINCIPALES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN DESARROLLO HUMANO

A raíz de la influencia de los temas evolutivos, los investigadores comenzaron a considerar las fases o etapas por las que pasa normalmente un individuo en su desarrollo mental, físico, social y emocional. De entre los cuales figura Jean Piaget, que con base en la proposición *rousseauuniana*, según la cual los niños no son simplemente “estúpidos” o no están tan bien formados como adultos; sino que desde temprana edad los individuos muestran una forma particular de descifrar su ambiente y sus propias concepciones del mundo.

Piaget no negó la existencia de las diferencias culturales e individuales, pero estaba interesado en proporcionar un modelo que resultara universal es decir, que se aplicase a cualquier ser humano. Su interés educativo era limitado no así en cambio, se dedicó a describir procesos y formas de desarrollo que tienen lugar incluso en ausencia de las prácticas escolares. Piaget forjó un enfoque del desarrollo cognitivo que se convirtió en fundamental a mediados del presente siglo.

“El desarrollo mental del niño aparece, en total, como una sucesión de tres grandes construcciones, cada una de las cuales prolonga la precedente, reconstruyéndola, ante todo, en un nuevo plano para sobrepasarla luego cada vez mas Esto es verdad desde la primera, porque la construcción de los esquemas senso-motores prolonga y sobrepasa la de las estructuras orgánicas durante la embriogénesis. Luego, la construcción de las relaciones semióticas, del pensamiento y de las conexiones inter-individuales interioriza esos esquemas de acción, reconstruyéndolos en ese nuevo plano de la representación; y los rebasa hasta constituir el conjunto de las operaciones concretas y de las estructuras de cooperación. Finalmente, desde el nivel de once-doce años, el pensamiento formal naciente reestructura las operaciones concretas, subordinándolas a nuevas estructuras, cuyo despliegue se prolongará durante la adolescencia y toda la vida posterior (con otras muchas transformaciones todavía)” (Piaget, 1984).

"Esa integración de estructuras sucesivas, cada una de las cuales lleva a la construcción de la siguiente, permite dividir el desarrollo en grandes períodos o subestadios" (Piaget, 1984).

A partir de Piaget, los teóricos, que estaban invadidos por la oleada conductista de ese entonces, comienzan a considerar al aprendizaje como algo más que simples asociaciones o *impresiones sacadas del entorno*, que la cognición humana no puede simplemente extrapolarse a partir de los estudios de la cognición animal, y que *"los propios niños pasan a través de una variedad de estadios de comprensión cualitativamente diferentes"* (Gardner en Hargreaves, 1991).

Surge entonces una nueva teoría del desarrollo, la cual sugería que el crecimiento era el reflejo de una compleja interacción entre las predisposiciones genéticas y las oportunidades medioambientales.

Ese enfoque de desarrollo sugería la posibilidad de no sólo aplicarse a niños que maduran, sino que también se podría aplicar a las producciones del individuo durante el tiempo, incluyendo las artísticas; al estado en desarrollo del conocimiento en un ámbito e incluso, a la sofisticación de las poblaciones.

El nuevo enfoque se concentró en el estudio del desarrollo y comenzaron a hallarse debilidades u omisiones, algunas de ellas se refieren a que los niños resultan estar mejor dotados para descentrar lo que se les muestra en exposiciones familiares o conocidas. *"Quizá concluyeron, los niños pequeños eran sofisticados en cuanto al desarrollo y lo que fallaba eran las técnicas experimentales"* (Gardner en Hargreaves, 1991). Cuando los investigadores profundizaron en el estudio de la relación entre el dominio de una clase de contenido y el dominio de otros contenidos, *"la adecuación bien ordenada que Piaget afirmaba encontrar no se mantenía"* (Gardner en Hargreaves, 1991).

Allí donde Piaget retrataba a los niños como si fueran más o menos semejantes, los estudiosos de las diferencias individuales en el interior de una misma cultura y a través de otras culturas aportaron pruebas de la existencia de enormes y

persistentes diferencias en los estilos y las fuerzas cognitivas de los individuos. Tales fuerzas y propensiones cognitivas pueden influir en los modos en que los individuos enfocan y dominan clases particulares de contenidos. Se encontró que las diferencias individuales principales para la educación iban más allá de lo meramente cognitivo. "*La escuela familiariza al individuo con una nueva clase de contexto <desmontado>*" (Gardner, 1994).

Tomando como punto de partida el mencionado nuevo enfoque desarrollo, se elaboraron dos teorías sobresalientes del desarrollo artístico, esencialmente explicaciones cognitivas, cuyos orígenes se encuentran en Piaget: 1) la *Teoría Evolutivo - Cognitiva*, postulada por Parsons y basada en la teoría del desarrollo moral de Köhlberg; y 2) la *Teoría del Desarrollo Simbólico*, postulada por Howard Gardner.

La teoría de Parsons propone tres tipos de Cognición: 1) empírica, que se refiere al mundo externo de los objetos (Piaget); 2) moral, mundo social de las normas (Köhlberg); y 3) estética, mundo interior del yo (Parsons). Postula, además, cinco etapas que se suceden cronológicamente en cuatro áreas de contenido, siendo. a) tema, b) expresión, c) medio/forma/estilo y d) juicio.

Las cinco etapas propuestas por Parsons son:

- "Favoritismo", se refiere al deleite intuitivo en la mayoría de las pinturas, una fuerte atracción hacia el color y una respuesta asociativa libre al tema.
- "Belleza y realismo", se da énfasis al tema y existen juicios con bases objetivas.
- "Expresividad", determinada con independencia de la belleza o el realismo del tema, importa aquello que desee expresar.
- "Forma y estilo", se determinan a partir de juicios sociales, se crean y juzgan de acuerdo a normas de gusto y construcción socialmente determinadas.
- "Autonomía", el artista evalúa la relación entre las normas personales y sociales de juicio, concediendo mayor importancia a las personales, lo que representa un cambio respecto a la etapa anterior.

Parsons edificó una Teoría Cognitivo-Estructural Arquetípica muy similar con la original de Piaget. Sin embargo, surgieron algunas críticas a esta teoría, las cuales

básicamente se refieren a que Parsons se ciñe al arte visual y que todas las pinturas utilizadas en su investigación están tomadas en la tradición "seria" o de las "Bellas Artes"; además de que sus entrevistas semi-estructuradas utilizadas en su investigación, carecen de rigor experimental. Se le ha considerado como una evidencia empírica, por lo tanto no se puede estar seguros de que las conclusiones de Parsons sean las mismas que resultarían si la muestra de sujetos y/o entrevistadores hubieran sido distintos.

Gardner (1994), por su parte, posee una visión iconoclasta al postular que: "*las adquisiciones evolutivas que precisan los niños para disponer a una participación plena en las artes se efectúan antes de los 7 años más o menos*", de acuerdo con esto las operaciones concretas (Piaget) no constituyen, por lo tanto, una parte esencial del desarrollo artístico.

La Teoría de Howard Gardner, está basada en un amplio cuerpo de investigación (Proyecto Zero en la Universidad de Harvard). La mayor parte de la investigación fue realizada con técnicas experimentales controladas y parte del trabajo de grupo ha sido llevada con métodos abiertos.

Así, Gardner propone la existencia de tres niveles de respuesta al arte.

1. *respuestas inmaduras*, relativas a los mecanismos y técnicas de producción de una obra.
2. *respuestas maduras*, revelan la comprensión de las dificultades que encierra la producción de obras de arte, las diferencias de estilo existente entre ellas y las propiedades de distintos medios artísticos.
3. *respuestas de transición*, contienen algunas características de ambas, así como una concepción del arte como lucha hacia el realismo sobre todo.

Gardner, propone tres sistemas que interactúan entre sí en el desarrollo: 1. el *Sistema de Creación*, el cual produce actos o acciones, como pueden observarse en el *creador* o en el *intérprete*. 2. el *Sistema de Percepción*, relacionado con las

* Para una explicación más amplia, ver tema 4, capítulo II de ésta tesis.

discriminaciones y las distinciones, ámbito principal del *crítico*. 3. el *Sistema de Sensación*, que tiene que ver con el afecto *público*.

El grado de interacción entre estos tres sistemas se incrementa gradualmente en el transcurso del desarrollo, hasta volverse imposible separar uno de los otros, funcionando de manera interdependiente, lo cual permite tratar la difícil distinción entre efecto y cognición en la conducta artística; (los pensamientos estéticos producen al mismo tiempo pensamientos y sentimientos en el observador). Existe, para Gardner una distinción entre percepción estética y producción creativa.

Gardner (en Hargreaves 1991) plantea dos amplios periodos evolutivos: a) el *Presimbólico* el cual se da en el primer año de vida y en el que se desarrollan los tres sistemas, acción, percepción y sensación; y b) el periodo de utilización de *Símbolos*, se presenta entre los 2 y los 7 años de edad.

Gardner con su postura específica del medio o de medios múltiples, menciona que la percepción estética se desarrolla "propiedad a propiedad" y "campo a campo." *"Hemos de estar seguros de considerar totalmente el distinto entrenamiento de los niños y la diversa familiaridad que tienen con los medios artísticos específicos"* (Gardner, 1994).

Gardner considera también, que los niños pasan por una serie de "oleadas de simbolización" a intervalos aproximados de 1 año en la primera infancia. Propone cuatro oleadas básicas: 1) la "representación enactiva", que se refiere a la habilidad para organizar las acciones en sucesiones simbólicas; 2) la "oleada de cartografías", presentada a los tres años de edad, donde las relaciones de espacio, tamaño o distancias pueden captarse en medios como el canto o el dibujo; 3) la "cartografía digital", en la que se supone un grado mucho mayor de precisión en la representación, por ejemplo de las relaciones en torno al canto, o de la exactitud de detalles en la representación mediante el dibujo y 4) la "oleada de simbolización", donde sugiere que hacia los 5 o 6 años, el niño puede utilizar ya los sistemas simbólicos culturales, como la notación musical o el lenguaje escrito.

A partir de estudios de desarrollo y educativos Gardner (1994), sugiere la existencia de cinco clases diferentes de conocimientos que cualquier individuo que crece en un entorno escolarizado a la larga tiene que intentar dominar e integrar.

*Durante el primer año de vida, los individuos adquieren una considerable cantidad de conocimiento simplemente en virtud de sus interacciones con el medio ambiente, considerando objetos físicos y otras personas. Gran parte de este conocimiento se adquiere a través de percepciones sensoriales y de las interacciones motrices, y funciona principalmente a través de la estimulación de estas capacidades. Esta forma de conocimiento ya se encuentra bien desarrollada a la edad en que se empieza a andar y sigue evolucionando. A este conocimiento se le llamara *conocimiento intuitivo*.*

A la edad de los 2 años de edad, una segunda forma de conocimiento se vuelve muy importante. Los individuos empiezan a utilizar y a dominar la mayoría de los sistemas simbólicos disponibles en su cultura, se le llamara *conocimiento simbólico de primer orden* y se adquiere fácilmente como parte de nuestra pertenencia a la especie. Se proyecta así el conocimiento intuitivo en simbólico.

Las dos primeras formas de desarrollo se supone que se encuentran en todas las culturas, mientras que las dos siguientes formas de conocimiento están restringidas a los marcos escolares.

"Entre los cinco y los siete años, los niños empiezan a dar señales de que desean emplear diversas clases de sistemas notacionales" (Vygotsky, 1979). A esta etapa se le denomina de los *sistemas sensoriales*. Los códigos simbólicos como el lenguaje escrito, lenguaje oral sistemas notacionales numéricos, códigos, gráficas mapas y similares. Para el dominio de estos sistemas notacionales se requiere invariablemente de por lo menos cierta enseñanza formal o escolar.

La cuarta forma de conocimiento se refiere al dominio de diversos conceptos, principios y cuerpos formales de saber que los especialistas han descubierto, inventado y/o codificado durante siglos. Sin que haya escolaridad formal, es poco

probable que los individuos corrientes en la sociedad estén expuestos a esas materias, y esencialmente no hay posibilidades de que las dominen.

Una quinta forma de conocimiento podría ser la del desarrollo de conocimiento especializado, referente a oficios, disciplinas y prácticas. Esta amplia categoría incluye multitud de juegos, actividades de ocio, formas de arte, procedimientos religiosos y vocaciones. En una sociedad tradicional, buena parte del conocimiento se centra en la adquisición de estas especialidades.

En realidad se podría decir que "el individuo más especializado en una sociedad ha integrado de un modo idóneo estas diversas formas de conocimiento en el interior de la envoltura de una disciplina u oficio culturalmente valorado" (Fisher en Hargreaves, 1991). Tal parece que el enlace entre el conocimiento intuitivo y el simbólico de primer orden suele producirse sin dificultad, sin embargo investigaciones recientes sugieren una dificultad para integrar otras formas de conocimiento.

Por otra parte, Gardner (en Hargreaves, 1991) se inclina hacia la perspectiva de que *"los materiales, habilidades y sistemas simbólicos específicos de cada forma artística han de estudiarse en sus propios términos"*; pero, al mismo tiempo, reconoce que se dan cambios generales relacionados con la edad que se producen en todos los campos. No obstante, esto no significa de ninguna manera la aceptación de la existencia de etapas al estilo piagetano.

La Teoría de Howard Gardner esta considerada como una descripción de la evolución de los sistemas de símbolos, ubicando a estos, como denotativos o expresivos en esencia.

Gardner considera que uno de los cometidos más importantes de la Psicología Evolutiva, consiste en comprender cómo se desarrollan gradualmente las competencias adultas con respecto a los sistemas simbólicos específicos y explicarlas en relación con el desarrollo de la cognición en su conjunto.

Al respecto, se generan dos cuestiones que marcan la principal diferencia entre la Teoría de Gardner y la de Parsons.

La primera cuestión se refiere al postulado de que los principales desarrollos simbólicos necesarios para las artes se generan antes de los 7 años: *Presimbólico*.

El segundo postulado propone que los desarrollos en los sistemas simbólicos distintos tienden a producirse independientemente unos de otros, sin que sea necesario postular operaciones cognitivas generales que medien en los cambios de edad en el desarrollo artístico global: Simbólico.

Además de las Teorías de Parsons y Piaget, nos encontramos con una tercera línea, la *Perspectiva Lifespan* que se refiere al desarrollo del ciclo vital y es sostenida por Sugarman (en Hargreaves, 1991), la cual refiere: *"el potencial de desarrollo se extiende a lo largo de todo el ciclo vital. No se presupone que la vida haya de alcanzar una meseta y/o declive durante la edad adulta y la vejez"*. Esta perspectiva crea una tensión entre los que creen que el desarrollo se detiene al llegar la adolescencia y los que opinan que este continúa y nunca se detiene, como los son Piaget y Parsons

Pero ¿qué es en realidad el desarrollo?, ¿cómo se le considera a un individuo "desarrollado"? En el occidente existe un prejuicio cultural muy marcado, referente a que significa ser un adulto *"bien desarrollado"*. *"El individuo desarrollado es capaz de ejercer supensamiento lógico racional equivalente al pensamiento mostrado por matemáticos, científicos y demás especialistas de nuestra cultura"* (Gardner y Langer en Hargreaves, 1991).

Se considera que el individuo en desarrollo es alguien que gradualmente adquiere estos hábitos de clasificación sistemática, de explicación internamente coherente, de educación a partir de principios rigurosos y la oportuna aplicación de sistemas de reglas organizados que son el marchamos de la ciencia occidental, por lo menos tal como se ha descrito habitualmente en los libros de ciencia elemental.

Las capacidades del adulto maduro se definen como las de un "ordenador" capaz de solucionar razonablemente problemas al enfrentarse con un mundo de objetos físicos. Sin embargo, en cualquier caso, el foco de la investigación recae en la solución de problemas, y no en el descubrimiento de problemas; en las deficiencias, no en las fuerzas; en la comprensión de conceptos, no en la realización calificada y sobre aquellas tareas que pueden describirse fácilmente en función de respuestas correctas y erróneas, en lugar de recaer en aquellas cuya realización podría igualmente producirse en diversas direcciones.

Así, nos encontramos con diversas posturas, perspectivas y teorías que intentan explicar la manera en que va surgiendo el desarrollo en un individuo y básicamente, nos encontramos con dos tendencias explicativas: la inclinada hacia el plano meramente cognitivo y la artística. Sin embargo, *"sería tan erróneo afirmar que el desarrollo debe estudiarse exclusivamente desde la perspectiva del artista, como lo es sostener que sólo vale la pena tomar en serio la competencia científica final"* (Hargreaves, 1991). Sin duda, una ciencia comprensiva del desarrollo humano necesita en cierto modo considerar el espectro completo de las capacidades y los talentos mostrados por los seres humanos maduros en diversas culturas.

Durante las últimas décadas, un enfoque con una base mucho mayor de la cognición, aquel que tiene en cuenta una gama de competencias humanas, ha comenzado a dominar. Este enfoque se basa en los estudios filosóficos, especialmente aquellos llevados a cabo por especialistas interesados en las capacidades de utilización de símbolos. Sin embargo, Cassier (1953-1957), Langer (1942) y Goodman(1968,1978) desafiaron frontalmente estas ideas. *"Los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas, cuyo alcance se extiende más allá de la lógica y del lenguaje en su atuendo científico"* (Gardner, 1994).

Por su parte Goodman se interesó por las implicaciones psicológicas de las diferentes clases de competencias simbólicas. En su estudio clásico *Languages of Art* (1968), sostuvo que los diferentes sistemas simbólicos podían apelar a diferentes clases de habilidades en la utilización de símbolos por parte de los seres humanos, y

llegó a sugerir que estos perfiles de habilidades podían tener consecuencias educativas en las artes y en otras disciplinas.

Desde finales de la década de los 60's, el Grupo de Desarrollo fundado por Goodman y colaboradores, intentó definir el curso del desarrollo de diversas habilidades y capacidades de utilización de símbolos, poniendo acento especial en aquellas capacidades valoradas en las Artes.

Los investigadores buscaron cruzar el análisis que Goodman hizo del funcionamiento simbólico humano, con los enfoques y métodos de desarrollo ideados por Piaget y sus colaboradores.

Parte del trabajo ha sido longitudinal: se han observado los mismos niños a intervalos regulares durante largos períodos de tiempo a medida que desarrollan gradualmente la competencia en diferentes ámbitos simbólicos (Gardner y Wolf en Hargreaves, 1991). Gran parte del trabajo ha sido experimental: adaptando el enfoque de Piaget, los investigadores han ideado medidas de diferentes competencias estéticas y han establecido el modo en que estas competencias se despliegan durante los años de la infancia. (Gardner y Winner en Hargreaves, 1991). La investigación, al considerarla juntamente con la de otros muchos investigadores, ha proporcionado un retrato incipiente del desarrollo artístico tal como se produce, por lo menos entre los niños de clase media, en el contexto contemporáneo de los Estados Unidos

Los investigadores con decidida orientación hacia el desarrollo humano, incluyendo el Proyecto Zero, han examinado principalmente tres aspectos de la competencia de los niños en las artes visuales: la percepción, la conceptualización y la producción. Estos estudios demuestran que las facultades sensoriales y perceptivas de los niños se desarrollan mucho más durante la temprana infancia. Principalmente se ha centrado la atención en: a) las cuestiones de estilo; b) determinar la importancia de la educación formal para el desarrollo de las artes; c) observar las conceptualizaciones que los niños elaboran de las artes; d) estudiar los niveles de comprensión hacia las obras; e) contemplar el desarrollo de las habilidades

en la producción artística y f) determinar si existe la calidad en las producciones artísticas de los niños

Por ejemplo, se ha llevado a cabo un grupo de estudios sobre la distinción del estilo artístico para determinar los modos en que los niños pequeños son o no capaces de distinguir el estilo en las obras de arte esto se ha convertido en una cuestión interesante. Al respecto se llevaron a cabo varios estudios experimentales, todos del mismo tipo y éstos sólo demostraron que los pequeños escolares son incapaces de apreciar los estilos artísticos. Sin embargo, tal y como ha sucedido en general con la investigación posterior a Piaget, la trayectoria real del desarrollo del estilo resulta ser mucho más compleja.

Ante todo, el grupo de investigación del Proyecto Zero determinó que en ausencia de indicaciones de asunto temático que pudiera distraer la atención, los niños de seis años eran tan sensibles al estilo como los pre-adolescentes. Sorprendentemente, se vio incluso que los niños de seis años son capaces de prestar atención a los rasgos estilísticos.

Otras distinciones útiles han surgido. Hardiman y Zernich (1978,1982) proporcionaron pruebas en el sentido de que puede ser la atención al realismo, en lugar de al asunto temático *per se*, lo que ciñe las valoraciones estilísticas hechas por los niños.

Cabe preguntar si " *la capacidad para la clasificación de las obras sobre la base de determinados rasgos perceptivos demuestra una comprensión del concepto de estilo*" (Parsons en Hargreaves, 1991). Esta línea de investigación alienta a afinar la definición de lo que quiere dar a entender por competencia estilística; " *de qué modo <operacionalizar> mejor este concepto a fin de que se pueda medir en el laboratorio de investigación; y de qué modo, en consecuencia interpretar un amplio cuerpo de descubrimientos, a veces contradictorios, e incorporarlos a una visión más amplia del desarrollo artístico* " (Gardner,1994).

En general, los investigadores han descubierto durante las dos últimas décadas que incluso los niños pequeños pueden mostrar sensibilidad con relación a los aspectos artísticos de las obras de arte. Por otro lado, si se les deja con sus propios dispositivos, los niños no muestran una *tendencia natural* a centrarse en los aspectos estéticos. Por último, las formas sofisticadas de distinción son sólo posibles tras muchos años de cuidadoso estudio.

Estas investigaciones, señalan otro aspecto muy importante de los estudios del desarrollo en las artes. En ausencia de un contexto cultural de apoyo, es poco probable que alguien pudiera llegar a ser un experto conocedor de arte

Las primeras investigaciones revelaron que, "*en ausencia de tutela, los niños pequeños demuestran tener concepciones empobrecidas y a menudo erróneas de las artes*" (Gardner, Winner y Kircher en Hargreaves, 1991). Esta investigación indica que a la edad de los diez años, las concepciones más inmaduras se han diluido, y que los niños en la infancia están todavía indecisos acerca de los factores que entran en la producción y en la comprensión de las obras de arte.

A partir de una excesiva fe en la legislación de los cánones artísticos, en la adolescencia, los jóvenes llegan a la conclusión opuesta, de que todos los juicios en arte son igualmente provisionales.

Otra línea de estudio acerca del área de sensibilidad estética se ha centrado en las conceptualizaciones que los niños, de ahora en adelante, harán de las artes; es decir, cómo piensan lo que ven, qué sentido les encuentran a sus propias obras y a las de los demás, y más ampliamente, cómo reflexionan y comprenden la empresa artística.

Una línea de investigación más, ha intentado esclarecer los diferentes niveles de comprensión que los individuos muestran hacia las obras, dentro de las artes visuales. La variedad de etapas de comprensión que se identifican y los modos precisos en los que se describen, difieren hasta cierto punto entre los investigadores, sin embargo la línea general de desarrollo es, básicamente la misma.

Gardner (1994) elaboró una síntesis acerca de estas diversas consideraciones: los estudiantes del nivel de las escuelas primarias prefieren las obras sobre una base puramente idiosincrásica. Un enfoque un poco más sofisticado establece determinado asunto temático o estilo como si fuera inherentemente superior a los demás. Hacia los últimos años de la infancia, los sujetos comienzan a hacer referencia a los efectos emocionales de las obras de arte y a hablar en términos de facultades expresivas. Un adolescente puede añadir, también a sus discusiones cierta consideración de las propiedades formales, como el estilo la composición elementos históricos o culturales.

A diferencia de las capacidades perceptivas de los niños, que probablemente con cierta rapidez pueden ser inducidas a cambiar, es poco probable que las concepciones de individuos mayores sean susceptibles de una transformación rápida. *"El nivel de comprensión de un individuo en las artes va apareciendo lentamente como resultado de sus interacciones en el dominio artístico y sus comprensiones más generales de la vida física y social"* (Kohlberg, Piaget y Turiel en Hargreaves, 1991).

La trayectoria ideal para realizar el nivel de comprensión de un individuo consiste en involucrarlo profundamente, durante un periodo de tiempo significativo, en el dominio simbólico en cuestión, alentarle para que interactúe regularmente con individuos que son un poco más (y no demasiado) sofisticados de lo que él es, y proporcionarle amplias oportunidades para reflexionar sobre su propia comprensión emergente de dominio. De hecho, cuando se llega a la conceptualización y reconceptualización que el estudiante hace del dominio artístico, nos encontramos con un ámbito que al parecer es *de desarrollo* en el sentido originalmente descrito por Piaget.

Un tercer estudio sobre el desarrollo artístico, se ha centrado en el desarrollo de las habilidades en la producción artística visual, en poblaciones normales y a veces hasta excepcionales. Se han examinado millones de obras de manera sistemática con el fin de descubrir si son etapas *universales* de desarrollo de la producción artística por las que pasan los niños normalmente.

La mayoría de los niños disfruta garabateando. A la edad de 3 a 4 años comienzan a dibujar de un modo ya figurativo, la figura humana o bien, figuras de animales, además de determinados objetos como árboles y soles. *"Los niños de esta edad intentan crear un equivalente en forma gráfica de su concepción general del objeto"* (Amheim, 1986). A la edad de 5 a 6 años, los niños ya no dibujan los objetos de manera aleatoria, sino que ahora comienzan a organizarlos generalmente con relación a un horizonte o algún otro rasgo que funcione como limitador. En conclusión podría decirse que a esta edad *"el niño tiene ya una comprensión de "primer esbozo" acerca de cómo elaborar y cómo componer una imagen"* (May en Hargreaves, 1991).

Al ingresar al sistema escolar, alrededor de los 7 u 8 años, los niños continúan dibujando, pero *"cada vez se encuentran más interesados en pintar contenidos aceptables de una forma aceptable"* (Rosenblatt y Winner en Hargreaves, 1991). Más adelante esos niños se vuelven más convencionales. *"Los investigadores todavía están indecisos en cuanto a si el cambio hacia una estética realista es un desarrollo natural, producido ampliamente por la cultura o espoleado por los educadores, los compañeros o los alumnos mayores "* (May y Zurmuehlen en Hargreaves, 1991).

Como regla general, por lo menos en Occidente, los niños empiezan a dibujar menos frecuentemente a medida que van creciendo; esto podría deberse a que no se aprecia demasiado la habilidad para dibujar en contraste a la demanda para realizar otras actividades. Sin embargo, en la adolescencia, se puede producir una nueva síntesis: el joven une entonces su facilidad técnica con una visión más personal, esto a medida que las obras se convierten en ocasiones para expresar. Esta imagen del desarrollo artístico puede resultar menos cierta en otras culturas de lo que es en Occidente.

Otra cuestión controvertida se refiere a la calidad de las obras artísticas de los niños. *"En siglos anteriores, los adultos no prestaban atención a los dibujos de los niños"* (Korzenik en Hargreaves, 1991). Gardner (1994) opina que *"existen afinidades serias y no triviales entre el niño pequeño y el artista adulto"* y que *"las artes proporcionan un marco especial, puede que incluso único, de expresión personal"*. A pesar de existir importantes afinidades, aún no puede

llegarse a concluir que el arte infantil merece una comparación directa con el arte adulto.

“Los niños absorben los valores estéticos de su cultura” (Wilson y Wilson en Hargreaves, 1991) y en general la sociedad adulta, incluyendo los educadores de la escuela elemental en su país o en el extranjero, prefiere las obras realistas y figurativistas. En la mayoría de los ámbitos de desarrollo, suele suponerse una mejoría en los individuos y sus productos de acuerdo a la edad. Sin embargo, en la producción en artes visuales (al igual que en otras formas de arte), la trayectoria del desarrollo puede ser mucho más escalonada.

Con base a las determinaciones anteriores, surgidas de las investigaciones llevadas a cabo alrededor del desarrollo artístico, se puede observar, la necesidad de establecer teorías que fundamenten la enseñanza artística. Una de estas teorías fue elaborada por Hargreaves (1991) y la denomina *“Teoría Traumática”*

Las *“experiencias traumáticas de conversión”* contienen 4 elementos: 1) la concentración de la atención (percepción total del objeto artístico); 2) Sensación de revelación (reacción emocional); 3) inarticulación (incapacidad de expresar con sus palabras la propia experiencia a otros); 4) Despertar del apetito (motivación para repetir una experiencia y para elaborarla).

Ésta cadena causal da la vuelta a la sucesión que suele proponerse para describir el proceso de productividad creativa. Puede que las reacciones de la mayoría de la gente frente al arte consistan en experiencias mundanas y rutinarias y no traumáticas. Ésta teoría es más clara para esclarecer el aprendizaje que se produce en la *apreciación del arte*.

Hargreaves (1991), a su vez, considera que existe la sensación de que debe darse a la dimensión creativa la misma importancia en el curriculum, ya que *“puede que sea cierto que creatividad e inteligencia tengan idéntica importancia respecto al éxito escolar y también en posteriores logros de la vida”*.

Si bien se vislumbra la importancia del desarrollo artístico, *“las decisiones acerca de la educación artística no pueden realizarse en un vacío de valores: lo que pensamos que es meritorio para el arte infantil, y el modo en que relacionamos las producciones juveniles de obras adultas, comporta importantes implicaciones para el modo en que instruimos a la generación más joven en una cultura”*. (Gardner, 1994).

2. DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

"La educación debe ser una especie de iniciación, a fin de que cada uno se equiepe lo mejor posible para llevar adelante su vida personal y para enriquecer la vida del otro y de la colectividad".

Prefacio Art et Éducation UNESCO.

"Cuanto menos universal es un ámbito, más probable resulta que un individuo requiera escolarización. En un punto histórico determinado, se hizo evidente que la prosperidad - y quizá incluso la supervivencia- de la comunidad dependía de la consecución de la alfabetización por lo menos por parte de algunos de sus miembros; una nueva forma institucional se hizo entonces deseable. Así, nacieron diferentes variedades de escolarización" (Gardner, 1994).

La finalidad de la educación, en general, es desarrollar *"la singularidad, la conciencia o reciprocidad sociales del individuo"* (Read, 1982). El individuo será único y esta singularidad que no la posee ningún otro individuo será de valor para la comunidad; sin embargo la educación no debe ser solo proceso de individualización sino también de integración. Así entonces, la educación debe reconciliar singularidad individual con unidad social entonces, para la finalidad general de la educación, es de vital importancia la educación estética o artística.

La necesidad de establecer una educación artística viene desde tiempos remotos, y en esto tal vez el mejor ejemplo sea Platón quien planteó que *el arte debe ser la base de la educación*, esta tesis *"generalmente ha sido reconocida pero nunca aplicada"* (Read, 1982).

Existe una simplificación al relacionar Arte-creatividad y Ciencia-resolución de problemas, lo que constituye una concepción errónea que, por consecuencia, produce una idea falsa. Gardner (1985) dice que *"se presta escasa consideración a los procesos de pensamientos que utilizan los artistas..."* y Hargreaves (1991), se refiere a las artes como una *"comprensión implícita del papel complementario de la ciencia"*.

Mientras que Hearber Read (1982) considera que *"la educación artística tiene como alcance algunas de las principales funciones de los procesos mentales"*. Considerando como funciones, la *sensación*, dedicada a la conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación; la *intuición* o la coordinación de los diversos modos de percepción y sensación entre sí y en relación con el ambiente; el *sentimiento* la expresión del sentimiento en forma comunicable; y el *pensamiento* como la expresión, en forma comunicable, de los modos de experiencia mental que, si no fuera así, permanecerían parcial o totalmente inconscientes.

Los fines especiales sociales, morales y estéticos de la educación artística, según Read (1982) *"justifican la instauración del Arte en la escuela"*, en la formación general y la convierten en *"instrumento irremplazable para el desarrollo de las funciones esenciales del pensamiento y de la acción. Poner al arte al servicio de la educación general, a título de instrumento, jamás como un fin"* (Gloton, 1978).

De esta forma, se percibe con mayor intensidad la necesidad inmediata de universalizar la educación estética en esa edad privilegiada que es la de los niños, beneficiar con ella a todos los jóvenes sin distinción y trabajar en la primaria en pro de la formación del gusto de los niños de la misma manera que se trabaja para formar su inteligencia, su juicio, su cuerpo y su sentido moral. *"La educación artística ha de integrarse de forma totalmente natural en el proceso educativo, es decir, aplicada desde el parvulario hasta la Universidad, bajo formas y en condiciones adaptadas a las distintas edades"* (Gloton, 1978), pues la forma de conocimiento que nos proporciona la educación artística *"sólo puede adquirirse a través de cierta clase de formación formal, que hasta ahora ha estado limitada, ante todo, a la educación posterior al nivel secundario"* (Gardner, 1994).

El desafío de la educación artística consiste, según Gardner (1994), *"en modular de un modo eficaz los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes y para la evaluación, y los particulares perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes a educar"*.

La educación artística formal comenzó en el Occidente alrededor de la segunda mitad del siglo XIX. Consistía básicamente en aprender a dibujar de un modo realista, utilizando modelos bidimensionales así como modelos de la vida real. El dibujo preciso se consideraba un signo importante de pericia a través de una gama de áreas artesanales y de habilidad. Sin embargo a pesar de eso, la formación en las escuelas en lo que respecta a la percepción y la reflexión artística fue poca, al igual que fue escasa la atención que se dio al grupo de conocimientos en los estudios históricos o críticos.

En los Estados Unidos, el movimiento de educación progresiva, impactó en la educación artística disponible en escuelas públicas y privadas. La tendencia consistía en dar a los estudiantes una mayor libertad en el modo de enfocar las artes visuales.

La educación artística ha continuado siendo considerada un vehículo para fomentar la autoexpresión, la imaginación, la creatividad y el conocimiento de la propia vida afectiva, no como un tema escolar, no como un oficio que hay que dominarse.

A pesar del enorme cambio, hasta nuestros días, no se ha encontrado modificación en lo que respecta a los estudios perceptivos, históricos o críticos. Getty Trust (en Gardner, 1994) encontró una escasez de programas articulados que se aventuraran "*mas allá de la creatividad*" y determinó que "*la educación artística es una parte insignificante del currículo escolar del niño*".

Durante el último cuarto del siglo XX se han realizado algunos esfuerzos por sustentar en una posición más firme a la educación artística dentro de los marcos escolares norteamericanos. Entre los esfuerzos más destacables se encuentran los surgidos de los intentos de reforma del currículo a principios de la década de 1960 (Bruner y Ravitch en Gardner, 1994).

Al tiempo que los especialistas en otras disciplinas buscaban modos de transmitir a los estudiantes los *componentes fundamentales* de sus áreas de

conocimiento, los educadores de arte buscaron construir un currículo nuevo y más riguroso en torno a los componentes fundamentales del saber artístico. Adoptando un temperamento decididamente más progresista, un elenco de norteamericanos prominente, presididos por Rockefeller Jr. abogaron por la diseminación de los programas de arte en toda la nación. Diversos esfuerzos desarrollados en el currículo sostuvieron que la educación artística ejercía efectos positivos sobre otras áreas del aprendizaje que iban desde otras formas de arte a la historia o la ciencia, o a las *capacidades básicas* de la lectura, la escritura o la aritmética. Sin embargo, pese a todos los esfuerzos, ninguno de ellos ha modificado de un modo significativo la *naturaleza de la educación artística* en la amplia gama de las escuelas norteamericanas.

Durante las dos últimas décadas ha surgido un enfoque consensual entre los educadores en artes en el cual, la mayoría coincide en que una educación artística limitada a la producción no es suficiente. Los educadores *buscan el modo óptimo* de proporcionar a los estudiantes los aspectos comunes del saber artístico, que hasta ahora, sólo habían sido asequibles a quienes realizaban un estudio formal de las artes o a quienes elegían la realización de cursos sobre artes en el ámbito universitario.

Gardner (1994), por su parte, se ha preguntado acerca de *"qué formas de educación son posibles y cuáles son deseables, y de qué modo tales formas se podrían realizar mejor"*. ya que, considera, es muy probable que las dificultades que han surgido en otras disciplinas en el ámbito de la educación, se repitan en las artes.

"Antes de la edad escolar, cualquier tipo de formación artística formal parece ser innecesaria". (Gardner en Hargreaves, 1991). Los niños pequeños están enormemente dotados para aprender del mundo de los objetos y de las personas, y pueden hacer descubrimientos importantes sin la necesidad de la intervención de los adultos. El conocimiento intuitivo sólo necesitará de buenas oportunidades para emerger, sólo en niños que resulten precoces en la producción artística o en aquellos que no son capaces de emprender ninguna actividad artística visual, es recomendable una educación especial.

“El conocimiento conceptual y formal acerca de las artes es un componente importante de este legado cultural, y se debería empezar temprano a hacer que los niños se sintieran cómodos con estas formas de conocimiento” (Eisner en Gardner 1994).

En la medida en que se elija introducir las formas escolares de conocimiento del Arte, la forma de introducirlas se convertirá en asunto de esencial importancia. Se debe tener un aprendizaje bien “situado”. Gardner (1994), recomienda como *“una técnica poderosa durante los años de la temprana escolarización, involucrar a los estudiantes en proyectos de envergadura y alcance”*. Posteriormente en el decurso de sus propios trabajos, introducir a los estudiantes de un modo gradual y sensible en los aspectos notacionales y formales del análisis artístico.

Eisner (en Gardner, 1994) refiere que *“la adopción de una perspectiva progresista psicológica, en la educación artística tuvo tres importantes consecuencias prácticas para la actividad pedagógica concreta”*. La primera se refiere a que se estimulo a los profesores para buscar en el arte infantil significados que no tenían porque existir.

La segunda es que se estimuló para que los profesores pensarán en sí mismos más como facilitadores de las condiciones, actitudes y ambientes apropiados para el arte infantil que como directores didácticos del trabajo de clase.

La tercera es contagiar a los profesores acerca de la importancia del arte para promover una positiva salud mental y la creatividad a través de la expresión del yo, y el desarrollo de la imaginación.

Los modelos psicológicos evolutivos no se han propuesto teniendo presente la educación. La educación artística necesita desesperadamente un marco teórico específico propio.

La aculturación son los cambios que se producen de manera espontánea, sin esfuerzo o dirección autoconciente. El entrenamiento es el proceso de tratar de promover cambios conductuales específicos de forma conciente y directiva.

Gardner (1994) comenta al respecto, "*es muy fácil establecer esta distinción y pronunciarse después a favor de que la postura ideal se halla entre ambos extremos*" (postura de Gardner: *desenvolvimiento* y *entrenamiento*). El papel del profesor debe consistir en proporcionar un ambiente de aprendizaje óptimo y dirigir a los niños dentro del mismo

Desenvolvimiento es la perspectiva *natural*, donde el profesor debe de proporcionar las condiciones adecuadas para esos desarrollos que provienen del interior del niño. Mientras que *entrenamiento* se refiere a que los niños necesitan una atención y cultivo especiales si queremos que se desarrollen de forma conveniente

La enseñanza artística se empeñará en demostrar que sólo aspira a expandir la adquisición de ciertas técnicas o de ciertos valores particularmente agradables o útiles.

La educación artística debe de esforzarse en encontrar "*el lazo viviente, el lugar donde la verdad poética y la realidad se compenetran*" (Clot, 1976).

3. ÁREAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Sin duda las áreas de la educación artística podrían ser muchas y definitivamente el cuáles se incluyan depende mucho del punto de vista de quien las menciona. Sin embargo, existe una clara tendencia a referirse exclusivamente a la Pintura, pues generalmente, al pensar en educación artística o en Arte, siempre se observa la inclinación a reducirla a ésta o bien a las Artes Visuales. Otras veces también se piensa en Música, pero con relativa menor frecuencia.

Las áreas de la educación artística o las manifestaciones artísticas no son solo Pintura y Música, son muchas más, y se podrían mencionar pero, también se podría caer en una controversia. Queda claro, que en este trabajo no se han incluido a todas las áreas artísticas, más sí se intentó ofrecer un panorama más abierto y general de ellas y no sólo ceñirnos a las Artes Visuales.

Es por ello que en este capítulo nos avocamos a estudiar en primera instancia al Dibujo y no así a la siempre citada Pintura, aunque en mi punto de vista muy particular, considero que indudablemente no son excluyentes y por el contrario ambos se encuentran estrechamente relacionados, aunque decididamente diferenciados. En segundo término se menciona a la Música, para tomar en cuenta el aspecto auditivo; la tercera área se refiere a la Literatura, donde la palabra escrita se convierte en Arte; posteriormente se menciona a la Escultura, actividad que involucra a la vista y al tacto y con el fin de no dejar de lado a la tridimensionalidad y finalmente se revisa al Arte Dramático, movimiento, expresión corporal y la palabra hablada unidos.

Seguramente se ha olvidado mencionar a otros muy importantes, como la Poesía, la Danza, el Arte Cinematográfico, la Arquitectura, el Grabado y la Fotografía, por mencionar solo algunos.

DIBUJO

No es frecuente concebir al dibujo como una habilidad por derecho propio, ya que generalmente éste siempre resulta accidental con respecto al curriculum escolar.

Dibujar es una actividad placentera puesto que no se encuentra sometida a presiones y que por tanto se ha venido utilizando como mero aditamento decorativo o de recompensa, sin embargo, Cox (en Hargreaves, 1991) afirma que *"el dibujo constituye una actividad de resolución de problemas tan exigente como cualquier otra, no obstante la resolución de problemas puede resultar divertida"*. Pero al parecer, no existen criterios formales o informales que determinen un rango aceptable de dibujo para cada edad.

A partir de innumerables observaciones, se ha visto que la primera vez que un niño dibuja no trata de dibujar nada reconocible, más bien, poco a poco se van dando cuenta que las demás personas esperan que sus garabatos representen algo. *"Los primeros dibujos que los adultos primeramente "reconocen" y que los niños tratan de construir de forma deliberada son los de personas"* (Cox, en Hargreaves, 1991).

A los tres años dibujan "renacuajos", figuras que carecen de torso y tienen brazos que se unen a la cabeza. ¿Por qué renacuajos?, Existen varias respuestas. a) Gibson (en Hargreaves, 1991) opina al respecto, *"los niños tiene una imagen mental incompleta del cuerpo humano (sin torso) o pudiera ser que no la tuvieran, pero por "algo" no la incluyen"*. b) Freeman (en Hargreaves, 1991) dice que existe una *"imagen mental completa del niño"*, pero que hay excesivos problemas de creación en el dibujo. c) Ghent, Howard y Templeton (en Hargreaves, 1991) refieren que *"los niños tienden a examinar en un eje vertical de arriba-abajo y en ese orden dibujar"*. d) Glanzer y Cunitz (en Hargreaves, 1991) comentan que se debe a su memoria, específicamente a que es *"una tendencia a recordar lo primero y lo último de la lista y olvidan los intermedios, además deben de recordar para satisfacer otras exigencias"*. e) Piaget y Arnheim (1986) , por otro lado opinan que los niños *"tienen una imagen corporal completa y en realidad sí está incluido el torso en los renacuajos"*.

No todos los renacuajos tienen que significar lo mismo. La falta de diferenciación torso-cabeza sólo se da a nivel de representación, no así en la comprensión real.

Se proponen dos métodos para estimular a los niños para que dibujen una representación más convencional. El primero, dirigido por el profesor, quien propone una tarea de copia, es decir al copiar el dibujo de una figura convencional, el niño observa como dibuja "x" parte y posteriormente él la dibuja. El segundo método resulta menos directivo, así el maestro proporciona importantes claves indirectas de que cabeza-cuerpo son dos formas separadas.

Cuando los niños comienzan a ir a la escuela tratan de que sus dibujos puedan ser reconocidos, adoptando formas convencionales y estilizadas de dibujar cosas. Pero es raro, sin embargo, que demuestren preocupación por el realismo fotográfico.

Existen cuadros centrados en el espectador, donde se muestra la forma aparente del objeto, desde cierto punto de vista, y además existen cuadros centrados en el objeto, donde se pone de manifiesto la información efectiva precedente del objeto con independencia de la forma aparente que presente. Los niños tienden a dibujar más cuadros centrados en el objeto, tanto al dibujar un objeto o varios pertenecientes a una escena.

Los niños pequeños tienden a mostrarse relativamente desinhibidos en el dibujo, rara vez, si es que hay alguna, se plantea a los niños una tarea de dibujo que ponga a prueba sus capacidades de resolución de problemas en un contexto pictórico. Manipulando el contexto se puede llevar al niño hacia una solución de las tareas centradas en el espectador.

El que los niños disfruten dibujando no constituye una experiencia suficiente, aunque sí importante, para garantizar una enseñanza directa de las técnicas de dibujo.

Parece que se trata de mantener el dibujo en el nivel de la autoexpresión, sin intentar acercarla al arte en el sentido comunicativo.

La falta de enseñanza, contrario a lo que comúnmente se cree, conduce a los niños y a los adultos a quedarse en formas pictóricas estilizadas. "*La educación, lejos de debilitar la imaginación, puede ayudar a liberarla*" (Cox, en Hargreaves 1991).

MÚSICA

La música se conoce clásicamente como "*la combinación de sonidos y silencios*"; sin embargo, hay una falta de consenso entre investigadores y educadores sobre lo que puede ser el desarrollo musical

Las premisas de la práctica educativa contemporánea pueden contemplarse con tres perspectivas diferentes sobre el desarrollo: 1. Madurativo, 2. Transmisión cultural y 3. Cognitivo-evolutivo.

La Teoría de Maduración, aplicada a la música, favorece los programas que permitan al niño la máxima oportunidad para ejercer sus impulsos creativos y sugiere que el niño "*puede sufrir si se introducen a destiempo intervenciones pedagógicas o programas y convenciones flexibles*" (Lyle Davidson y Larry Scripp, en Hargreaves 1991)

El Modelo de Transmisión Cultural, afirma que el aprendizaje se produce mediante continua acumulación de informaciones o habilidades culturales y que descansa en el aprendizaje rutinario, en los ejercicios y otros métodos de prácticas muy estructurados.

El modelo Cognitivo-Evolutivo, concede el valor supremo a las interacciones del individuo con su medio. El aprendizaje se traduce en el cambio activo de las pautas de pensamiento que se desarrollan con la evolución cognitiva así, el desarrollo musical se produce a través de asimilaciones y acomodaciones.

Bruner (en Hargreaves, 1991) habla acerca de los niveles iniciales de pensamiento musical. Dicho autor propone la existencia de tres tipos de procesos representacionales basados primeramente en las acciones motoras, posteriormente en las imágenes y finalmente en los sistemas de lenguaje. Estos procesos representacionales expresan tipos de conocimiento cualitativamente diferentes. Cuando se inventan o aprenden los sistemas simbólicos, las representaciones más activas se dimensionan cada vez más.

Otra teoría que proporciona un medio más articulado para descubrir los detalles del desarrollo musical, es la Teoría de la Habilidad que explica que, éste desarrollo se extiende desde las coordinaciones físicas o las representaciones y, por último, a las abstracciones y principios. La teoría es postulada por Fischer (en Hargreaves, 1991), quien nos explica que en cada etapa evolutiva *"podemos identificar tres momentos característicos en el ascenso a conductas cada vez más complejas y además representa una expansión geométrica de las estructuras mentales que se producen con la madurez y con la interacción con el medio"*.

Así bien la teoría propone en específico, tres etapas, la primera que consiste en *regular* dimensiones sencillas de una tarea; la segunda en *coordinar* relaciones simples entre cualesquiera de dos dimensiones de la tarea; y la tercera, donde se es capaz de *integrar* de forma sistemática interacciones complejas de relaciones en una tarea. Dichas etapas, caracterizan el desarrollo cognitivo como la habilidad para regular o coordinar uno o dos conjuntos de dos dimensiones de una tarea en un campo concreto.

Si bien los niños muestran un rápido desarrollo de sistemas de notación, existen muy pocas pruebas que apoyan que éste crecimiento continúa gracias a la preparación musical.

Los cambios espectacularmente rápidos que se observan en las notaciones musicales y en la interpretación de canciones proporcionan pruebas del conocimiento musical cada vez más complejo de los niños. Las habilidades de notación no sólo son

cada vez más capaces de centrarse en aspectos musicales de las melodías, sino que también surgen las bases de amplias y profundas habilidades que adquieren en otros campos.

Algunos de los aspectos que complican el desarrollo musical, se refieren a que muchos estudiantes saben más acerca de los *símbolos musicales*, que de lo que pueden *utilizar* de forma satisfactoria.

Davidson y Scripp (en Hargreaves, 1991), sugieren que el desarrollo musical de los niños, desde los tres hasta los 15 años se presenta en cuatro niveles con dos etapas cada una. Las etapas, por un lado son: manipulación sensorial, imitación, interpretación imaginativa y reflexión. En tanto que los niveles son: 1) dominio de los materiales; 2) realizar obras expresivas; 3) tocar con forma musical, y 4) concentración sobre los valores musicales. En cada uno de los niveles aparece una *espiral asimilación y acomodación*, además de existir una progresiva habilidad para descentrarse.

Algunos hallazgos respecto al desarrollo musical se mencionan a continuación. Cada vez más, con o sin entrenamiento, parece que los músicos buscan una complejidad mayor de la concepción musical dirigida, al principio por la manipulación más diestra de los materiales musicales, mediante la asimilación de la expresión y las peculiaridades de la cultura y, por último, a través de la construcción de sistemas libres de composición que expresan los criterios individuales de los valores musicales.

Frente a lo que sucede en la interpretación vocal y en las habilidades de *notación*, *no hay pruebas suficientes de que los músicos no entrenados puedan encargarse de la resolución de problemas de composición formal utilizando la notación normalizada.*

Profesores e investigadores han utilizado el ordenador para ampliar los límites del desarrollo musical, en especial respecto a la composición. También ayuda a los estudiantes de música en especial respecto a la composición y en aquellas actividades donde tienen que afrontar tareas más difíciles. Además apoya la

integración de la producción musical (opciones de composición), percepción (supervisión de la reproducción por ordenador), cifra y revisión en la notación normalizada (manipular símbolos para representar cálculos musicales).

Al respecto *Fischer y Pipp* (en Hargreaves, 1991), comentan "*con un apoyo óptimo los adultos no entrenados reaccionan de maneras sorprendentemente elaboradas a las soluciones modeladas de problemas de composición, poniendo en marca nuevas soluciones a problemas musicales más avanzados*". El ordenador constituye un nuevo enfoque de alfabetización musical y proporciona las técnicas necesarias para operativizar las dimensiones musicales complejas y muy diferenciadas necesarias para resolver problemas de composición musical.

Las técnicas de alfabetización suponen una integración operativa del conocimiento musical. Son el conocimiento más rico y más pleno de ejecución, reflexión y percepciones musicales. Los niveles profesionales de estas técnicas requieren de un programa intensivo de apoyo especial.

Al exhibir una carencia de interiorización, el desarrollo musical no llega a incluir un conjunto de conocimientos integrados.

Cuando no se han desarrollado las destrezas de alfabetización al tiempo que se lleva a cabo el entrenamiento técnico-instrumental, se produce un conocimiento fragmentario de la música y, en último término, la desintegración de las habilidades. Esto puede llevar a los estudiantes a sustituir *lo que saben de música* por lo que oyen.

El entrenamiento cataliza nuevos niveles de pensamiento musical respecto a habilidades cada vez más complejas.

El pensamiento reflexivo desde una perspectiva cognitivo-evolutiva, se desarrolla con la interacción de habilidades motoras y las de alfabetización que permiten al estudiante relacionar ejecución, pensamiento y percepción.

El pensamiento reflexivo aparece como una imperante dimensión de la evolución musical que surge de las etapas más enactivas en las que se manifiestan en primer lugar las habilidades para vincularse después a las destrezas de alfabetización simbólicas de la cultura musical. Los niveles más efectivos de la educación musical han de ajustarse a ésta perspectiva

Se han desarrollado algunas pedagogías musicales, en particular existen 2 enfoques de la educación musical de los niños de Norteamérica, el método susuki y el dalcroze.

Susuki (en Hargreaves, 1991), cree que *“cualquier niño es capaz de exhibir habilidades superiores sólo si se utilizan los métodos adecuados en su entrenamiento”* El talento es no heredado, sino producido por la adaptación al medio, *“se asimila todo, bueno o malo”*.

Dalcroze (en Hargreaves, 1991), por su parte se encuentra en contra de la temprana especialización en la preparación musical con cualquier instrumento y refiere que hay que preparar al niño para el aprendizaje del repertorio que se efectuará más adelante con el instrumento. Se queja de que la especialización prematura de las habilidades instrumentales *“ya no es un medio, sino que se ha convertido en un fin”*.

Éstos dos métodos de educación musical miden también el desarrollo musical de formas opuestas. Ambos métodos muestran su preocupación por las primeras etapas de aprendizaje de la música y hacen hincapié en el modo de representación físico y enactivo de la música; a las normas relativas al carácter musical de la persona, coordinadas con el uso de sistemas normalizados de notación.

Aunque ambos métodos son muy eficaces, representan dos enfoques de la instrucción musical en abrupto contraste: el modelo de transmisión cultural, de aprendizaje asociativo, y el modelo progresivo, cognitivo-evolutivo.

Su orientación psicológica diferente de formas diversas. En una el desarrollo es continuo, progresivo y se aprende mediante la imitación exteriorizada de repetición rutinaria.

LITERATURA

"La sensibilidad respecto a las narraciones, proporciona el principal enlace entre nuestro propio sentido del yo y nuestros sentidos de los otros, en el mundo social que nos circunda", y que "los niños crean relatos; no solo para dar sentido a una experiencia, sino también para explorar formas alternativas de actuar con esa experiencia". (Bruner y Haste en Hargreaves 1991).

Muchos niños parecen haber desarrollado hipótesis sobre la escritura y sus formas de utilización, aún mucho antes de que de que escriban algo por primera vez.

En los garabatos de niños muy pequeños, ya se puede reconocer el intento de crear significados utilizando las habilidades de que disponen en su repertorio. También es probable que los niños experimenten con una forma de comunicación que han visto utilizar a otras personas.

Wolf y Colaboradores (en Hargreaves, 1991) comentan que *"los niños parecen experimentar con el conjunto de sistemas simbólicos que poseen y que ese proceso es de exploración activa, más que de imitación"*. Los niños preparan sus propias estrategias para resolver los problemas a los que se enfrentan y tratan de expresar significados.

De manera gradual se produce la percepción de la correspondencia directa entre las palabras escritas y las habladas. Se ha visto que *"niños muy pequeños experimentan con la escritura mucho antes de que nadie se las enseñe"*.(Wolf, en Hargreaves 1991).

En las primeras etapas, la escritura tiende a ser un mero apoyo para el dibujo y carece con frecuencia del dramatismo y entusiasmo que los niños pequeños expresan con mayor facilidad en el juego o en dibujos

Hacia la edad escolar la mayoría de los niños parece distinguir entre escritura y dibujo, pero hasta que el niño llega a dominar las técnicas de escritura y el estilo literario, el dibujo sigue siendo un medio poderoso para expresar lo que se siente ya en los años de escuela primaria.

La forma narrativa aparece también en el juego simbólico de los niños de edad preescolar. Al respecto Smith (en Hargreaves, 1991), comenta que *"en algunos aspectos importantes, la fantasía y el juego sociodramático de los niños pueden considerarse los precursores de la posterior escritura o narración de cuentos. Existen entre ellos, semejanzas estructurales y algunos psicólogos han indicado vínculos directos entre ambos"*.

Los niños muestran un conocimiento de que existe una separación entre su narración y el mundo real, asimismo desarrollan el concepto de que una historia tiene una estructura y la sensación de que el lenguaje puede captar acontecimientos y diseñar un personaje.

También, los niños, parecen desarrollar un conjunto de sistemas simbólicos, como formas de expresar significados que integran en su escritura en una etapa posterior.

Desde muy pronto, los niños utilizan convenciones para marcar sus narraciones, éstas convenciones básicas evolucionan luego hacia estrategias más elaboradas para crear narraciones convincentes.

Applebee (en Hargreaves, 1991), descubrió que *"hacia el camino de la creciente complejidad de las narraciones contadas y escritas por los niños aparecen pautas definidas"*. Por ejemplo, los niños progresan desde un "montón" de

percepciones desconectadas hacia narraciones más organizadas, las cuales ya contienen un episodio central en torno al cual se construye la historia.

Otros autores indican también que el concepto de argumento surge poco a poco. A pesar de que la amplia variación que se registre en el uso individual del relato, los niños pequeños, de 2 a 5 años, tienden a construir historias "marco", es decir, historias que consisten sobre todo en un comienzo y un final, sobre personajes típicos que viven trastornos y aventuras sin resolver.

Mandler y Johnson (en Hargreaves, 1991), afirman que *"una buena narración tiene 4 partes: escenario, planteamiento, nudo y desenlace. La narración sencilla más completa consiste en un escenario y una estructura de acontecimientos; dicha estructura de acontecimientos puede subdividirse en un episodio que contenga un planteamiento y lleve a un desarrollo que, por último, provoca el desenlace"*.

Desde el punto de vista del lector adulto, si las narraciones están *gramaticalmente* bien formadas, se recuerdan mejor. En los niños se dan diferencias evolutivas, de los 6 a 7 años recuerdan con más frecuencia los escenarios, los acontecimientos iniciales y las consecuencias de una narración que las tentativas para resolver el problema planteado y de los 9 a 10 años recuerdan también los intentos de hallar solución. Mientras que los niños pequeños dan mayor importancia a las consecuencias que a los hechos desencadenantes; a los niños mayores les sucede lo contrario.

Cuando los niños pequeños comienzan a poner por escrito sus narraciones, las habilidades de adopción de roles y de empatía que se desarrollan durante la infancia, pueden plasmarse en la conciencia social, que se expresa en los temas que los niños crean en sus narraciones.

Applebee y Britton (en Hargreaves, 1991), afirman que *"la creación de narraciones imaginativas incrementan la capacidad de los niños para entender a las personas y los hechos de su mundo social ya que los niños, adoptan, en cuanto a*

autores, el "rol de espectador" al narrar las experiencias e interacciones de sus personajes".

Al distanciarse ellos mismos de la experiencia, los niños no sólo representan los hechos que ocurren, sino que también desarrollan un sistema que les ayuda a dar sentido a los acontecimientos pasados y a efectuar predicciones respecto a hechos similares del futuro. A través de sus historias, los niños crean ocasiones para experimentar con roles y explorar situaciones que les afectan; utilizan los personajes, acciones y escenarios de sus narraciones como medios importantes para tomar conciencia social.

Wilkinson y colaboradores (en Hargreaves, 1991), hallaron tendencias relacionadas con la edad referente a "la autoconciencia, la sensibilidad social y la capacidad para adaptarse a las necesidades del público".

Los padres desempeñan un papel clave para ayudar a la formación de sus hijos en cuanto a escritores, dado que las habilidades lingüísticas, que desarrollan durante los años preescolares, parecen cruciales para el posterior despliegue de la lectura y escritura. Ya que los niños responden muy bien a la idea de que las técnicas de escritura pueden aprenderse, más tarde los adultos pueden ayudar a los niños en edad escolar a que desarrollen el arte de escribir.

Muchos jóvenes escritores necesitan tiempo para experimentar durante la fase de borrador del proceso de escritura, además de que un ambiente cooperativo en clase es utilísimo para que el niño desarrolle el sentido de que existe público, permitiéndole así, controlar sus propios procesos de escritura.

Quizá el aspecto más importante del papel adulto radique, no obstante, en la capacidad de escuchar lo que los niños tienen que decir y de entrar en el mundo de la imaginación que los niños crean en sus historias.

ESCULTURA

Todos los estudios de arte infantil se centran en las formas características que adopta el desarrollo del dibujo en las primeras etapas evolutivas y tratan de explicar lo que parecen ser indicadores evolutivos del estilo del arte infantil.

Goodenough y Harris (en Hargreaves, 1991), consideran "el desarrollo del dibujo en relación con la adquisición de conceptos específicos por el niño, y específicamente en el caso de la figura humana, el concepto de hombre o persona". Piaget e Inhelder (en Hargreaves, 1991), toman a los dibujos como "indicadores del desarrollo de los conceptos geométricos espaciales del niño". Arnheim (1986), invoca "la ley de diferenciación y la tendencia a la simplicidad como determinantes principales de la evolución lógica gráfica del niño". Freeman (en Hargreaves, 1991), "analiza los estilos inmaduros de dibujo de los niños sobre todo en términos de problemas de producción". Wilson and Wilson (en Hargreaves, 1991), consideran el desarrollo del dibujo como "*un fenómeno social en esencia, función de la influencia de los compañeros durante los primeros años y producto de los estilos dominantes en la cultura en fases posteriores*".

En el dibujo unos equivalentes gráficos *bidimensionales* llegan a representar el objeto *tridimensional*. Los psicólogos han tenido que trabajar muchas décadas para comprender que la representación no ha de confundirse con la imitación de la naturaleza en un sentido literal y que el arte, incluso el infantil, no es un intento de copiar *per se*.

Sin embargo, se piensa que las teorías de representación gráfica ganarían poder explicativo si considerarían también la evolución en los medios tridimensionales, puesto que el análisis del desarrollo de la escultura y del modelado lleva un considerable retraso en comparación a los bidimensionales. Así, en general una revisión de la bibliografía publicada indica que el desarrollo de la representación tridimensional constituye un área un tanto abandonada, pues aparentemente los investigadores han obviado sin más en este campo de investigación.

Golomb y Claire (en Hargreaves, 1991), consideran que *"el presente estado de la cuestión es lamentable porque el desarrollo del modelado en arcilla o plastilina es importante de por sí, y no sólo un medio de resolver las controversias respecto al desarrollo del dibujo"*.

La escultura permite que el artista considere la totalidad del objeto y represente sus aspectos principales. Tanto el artista como el espectador pueden cambiar su posición frente a la escultura que, a diferencia del dibujo, puede mirarse desde distintos ángulos. Por tanto, la escultura permite una exposición más amplia de la naturaleza del objeto que el dibujo.

La escultura en niños de 2 años, la exploración temprana de este medio está orientada a la acción; sólo consiste en acción *sobre* o *con* la pasta, sin que suponga, por tanto, esfuerzo alguno para representar un objeto. La conducta del niño indica con toda claridad que todavía no concibe esa posibilidad. En el transcurso de unos pocos meses, sin embargo, el niño prefigurativo efectúa la transición del manejo pasivo y sin objeto específico de la pasta de modelar a una exploración más activa del material y, por último, a la representación en sentido estricto. En este proceso el niño emplea primero instrumentos pseudo-figurativos muy primitivos.

Todos éstos artilugios pre-figurativos tienden a dejar de lado la tarea propuesta por el experimentador, o sea, la representación de un objeto específico. Cualesquiera que sean las acciones llevadas a cabo por el niño sobre el medio, no producen un parecido visible con el objeto designado, de modo que el niño utiliza comentarios verbales y acciones imitativas para substituir la representación propiamente dicha. Sin embargo, el uso de todos éstos artilugios indica que el niño pequeño o preescolar intuye de algún modo que otra persona puede *hacer* algo a partir de la pasta de modelar. No obstante, el niño no tiene ni idea de lo que necesita para hacerlo.

Estos descubrimientos de que *"acciones específicas dan como resultado formas identificables"* (Golomb y Claire en Hargreaves 1991), facilitan la transición a la representación propiamente dicha, cuyos inicios se producen hacia los tres años.

Se presenta una evolución de tres modelos distintos que los niños descubren de manera independiente: "1) la columna que se mantiene erecta; 2) la pelota o plancha de pasta con características faciales; y 3) la disposición de partes separadas, sobre todo de partes de la cara, aunque a veces incluye también extremidades "Estos tres tipos de figura parecen evolucionar por separado, logrando las diferencias de sus partes mediante un proceso de adición o de subdivisión interna de la figura". (Golomb y Claire en Hragreaves 1991).

Los procedimientos concretos de creación de una figura pueden variar significativamente: encontramos formas esféricas-redondeadas, unidas con todo cuidado, pero también piezas asimétricas -aplanadas que aparecen pegadas a la figura. Si bien la mayor parte de las figuras se construyen en una sucesión de arriba-abajo o de abajo-arriba, algunos niños comienzan su escultura por el medio. Pueden construir su figura por partes, modelando una por una y añadiéndola a la estructura coherente. De éste modo, las secuencias de construcción varían ampliamente. Las esculturas difieren también en su orientación apareciendo verticales o tumbadas.

Es interesante señalar que, a pesar de la importancia de las partes frontales, el orden en el que los niños adquieren los términos *frente* y *espalda* muestra la prioridad léxica de la última sobre la primera, pues aparentemente, los modos visuales y verbal de pensamiento no siempre coinciden

La práctica hace que el niño descubra las posibilidades únicas del medio *tridimensional*. La manifestación de las posibilidades de éste medio de representación tiene implicaciones significativas de la comprensión que el niño logre de la naturaleza del objeto y de la actividad simbólica de la creación de equivalencias.

Ésta manifestación puede afectar no sólo a su desarrollo cognitivo y artístico, sino también quizá, a su sentido personal del yo. "El hecho de verse a sí mismo como verdadero autor en el sentido básico de creador de formas, incluye la mente, el corazón y el cuerpo" (Golomb y Claire en Hargreaves 1991).

A causa de la posibilidad de revisión que permite el medio, el niño goza de oportunidades de las que carece en el dibujo, por ejemplo el contacto táctil con el material le facilita un compromiso más íntimo en el proceso de la creación y un aprecio especial por los volúmenes y superficies.

Asimismo el modelado requiere también más persistencia y *repensar* el objeto que representar, pudiendo conducir a una comprensión más profunda del objeto y del yo.

Los resultados del estudio de Golomb (en Hargreaves, 1991), indican que incluso los niños muy pequeños, o sea, preescolares, tienen una concepción rudimentaria de la tridimensionalidad.

ARTE DRAMÁTICO

No existe ninguna investigación empírica seria de la Psicología de la evolución dramática ni, por tanto, de la actividad dramática en cuanto fenómeno conductual.

El juego dramático de los niños pequeños ha sido considerado un tema más clínico que de clase. *Poter Slade* fue el primero que trató de construir una teoría del desarrollo en el arte dramático. La mayoría de los autores que tratan del arte dramático en la educación, no obstante, han evitado todo intento de elaborar ningún tipo de marco evolutivo.

Slade(en Hargreaves, 1991), desarrolló un marco evolutivo que incluía la idea de disposición para la representación. Afirmaba que *"los inicios de la representación dramática podían detectarse desde la misma época de lactante y que los experimentos del niño respecto al movimiento, el sonido y el ritmo representan las primeras etapas de la música, el arte dramático y la danza"*.

Planteó también una importante distinción entre lo que denominaba representación *personal* y representación *proyectada*. La *personal*, incluye a toda la

persona (cuerpo y mente) y lo lleva a la actuación adulta; mientras que la *proyectada*, no utiliza el cuerpo, aplica la mente a algo que halla fuera del yo, y además lo utiliza en la dirección teatral.

Igualmente Slade (en Hargreaves, 1991), refiere que "la representación teatral es la tendencia a agruparse en formas espaciales identificables en su representación".

Por otro lado, Brian Way (en Hargreaves, 1991), se ocupó de la idea de representación dramática para el desarrollo personal, particularmente en relación con lo que consideraba como *facetas de la personalidad*: sentidos, imaginación, yo físico, habla, emoción, intelecto y concentración.

En cuanto a problemas relacionados con el desarrollo del arte dramático, Richard Courtney (en Hargreaves, 1991), ha prestado atención personal profesional de un modo continuado y sus teorías del desarrollo están tan relacionadas con sus aspectos psicológicos, sociológicos, estéticos, morales y lingüísticos.

Courtney (en Hargreaves, 1991), propone las etapas dramáticas con relación a su edad, *"si el arte dramático es capaz de influir en el proceso de maduración del niño, el observador ha de estar alerta ante la posibilidad de que cualquier cambio supuestamente producido por el arte dramático puede corresponder a una o más de las siguientes categorías: cognitiva, afectiva, psicomotriz, moral, social, lingüística, estética, de identificación con el rol, de rasgos de personalidad y de sentido teatral"*.

Así, propone etapas relacionadas con la edad. 1) Etapa de *identificación* (0-10 meses); 2) Etapa de *encarnación de personajes* <el niño como autor> (10 meses a los 7 años) y en la que se presentan las siguientes fases: a) la primera representación (10 meses); b) representación simbólica (1-2 años); c) Representación secuencial (2-3 años); d) representación exploratoria (3-4 años); e) representación expansiva (4-5 años); f) representación flexible (5-7 años); 3) Etapas del grupo dramático <el niño como planificador> (12-18 años). Incluye las fases a) la "aparición del rol" (12-15 años); b) la "verdad" del rol (15-18 años). En cada caso, la etapa de orden superior integra en sí la característica de las etapas precedentes.

Las teorías de la educación artística por Robert Witkin y Malcolm Ross (en Hargreaves, 1991) -basándose en Piaget y Reid- han creado un complejo fundamento racional que se basa en el supuesto de que pueda identificarse los procesos psicológicos comunes a todas las artes. Ross, trata de los programas evolutivos.

El panorama se considera sombrío, ya que los autores se agrupan en torno a dos amplias categorías: quienes optan por elaborar teorías sobre la educación artística en general, sin reconocer de ninguna manera esencial la existencia del arte dramático en clase, y los especialistas en arte dramático que presentan teorías evolutivas no muy pertinentes en relación con la práctica habitual.

Dorothy Heathcote (en Hargreaves, 1991), dice que "*el arte dramático realza la calidad de los resultados del aprendizaje*".

Siguiendo a Piaget, muchos teóricos aceptan que la adquisición de conocimientos supone un proceso acumulativo de asimilación y acomodación, la integración gradual de lo nuevo en el marco de referencia y sistema de valores personales es decir, lo aprendido pasa a formar *parte de uno mismo*

En relación con lo anterior, Guy Claxton (en Hargreaves, 1991), realiza una distinción entre captar y conseguir, *captar* es una etapa intelectual de la adquisición del saber y el *conseguir* sucede cuando comprendemos algo de tal manera que tiene una significación personal, empírica para nosotros, cuando la persona se ve involucrada. "*La calidad del aprendizaje en la acción dramática parece ser de esta orden*" (Claxton en Hargreaves, 1991).

Existen tres orientaciones en la educación artística: funciones de creación, de interpretación y de percepción-reflexión.

John Seely (en Hargreaves, 1991), dice que "*el niño (antes de la adolescencia) lleva a cabo una conducta imitativa exploratoria que llama modelo exploratorio; mientras que el adolescente se interesa por las conductas*

interpersonales y utiliza técnicas de actuación para demostrar sus ideas a sus compañeros, a esto le llama modelo ilustrativo; por último la presentación pública de las ideas sociales a través de un tipo de teatro brechtiano es el modelo expresivo y este solo puede apreciarse en una minoría de alumnos".

Gavin Bolton (en Hargreaves, 1991), localiza tres fases: juego dramático, ilustración e interpretación de una obra. Se caracteriza por su independencia de la imitación continua relacionado con la intención de los participantes.

FASE I. *Juego dramático*. Se debe identificar la intención del juego dramático (cada fase difiere en grado de intención), la intención de manejar un acontecimiento social, aunque como él sabe perfectamente ficticio, exige prácticas de destrezas que no puede emplear en la vida real, sentimiento especial que caracteriza el hecho dramático *ocurre ahora y estamos haciendo que ocurra* es una experiencia existencial.

FASE II: *Ilustración*. Tres factores que modifican la naturaleza de la experiencia dramática; 1) la actividad se basa casi por completo en la conducta de modelado; 2) comunicabilidad aparece como un criterio fundamental de eficacia; 3) Espectadores se responsabilizan de interpretar, manipular o dirigir a los actores. La percepción pasa a ser tan importante, al menos como la participación. Ésta fase suele estar orientada a la tarea y a corto plazo, con un fuerte sentido de los objetivos relacionados con la exploración, demostración y respuesta a ideas sobre las relaciones personales y sociales, y tiende a pasar de manera imperceptible al modo de juego dramático cuando desaparece el sentido del *aquí y ahora*.

FASE III. *Interpretación de una obra*. Se trata de una orientación más difícil y compleja, donde lo dado se amplía mucho, el *mundo exterior* que ha de modelarse incluye ahora las concepciones de un autor acerca de los temas, el contexto, el argumento y la caracterización revelados a través del diálogo y de las instrucciones del guión. Pueden surgir momentos de comportamiento existencial por cambios *repentinos inesperados* en la calidad de la interacción entre actor y actor, rompiéndose de manera temporal la conducta modelada, la comunicabilidad se

convierte en un objetivo de máxima prioridad. Pueden surgir momentos mágicos cuando la presencia del público ayuda a que los actores sientan que *aquello está sucediendo en realidad*.

Byron (en Hargreaves, 1991), distingue tres tipos de aprendizaje en la acción dramática: 1) *aprendizaje cognitivo*, desarrollo de conceptos y de técnicas cognitivas; 2) *aprendizaje social*, capacidades para trabajar en grupo de forma productiva; 3) aprender cómo emplear la forma dramática.

Sara Smilanski (en Hargreaves, 1991), "*la existencia de lo que podríamos llamar disposición a hacer-crear puede estar determinada por influencias ambientales*". Hay que distinguir entre la incapacidad de hacer-crear, lo que supone una forma grave de desajuste, la falta de inclinación que puede adoptar muchas formas que no se relacionan necesariamente con la edad. Ningún niño puede ponerse en la situación de hacer-crear en un contexto en el que se sienta inseguro. Otra causa de inhibición radica en la cantidad de participantes.

Las habilidades conductuales de la acción dramática no difieren mucho de las precisas en cualquier situación social nueva en la que adaptamos nuestra conducta de modo apropiado. En la acción dramática la lógica de la situación puede exigir que los participantes se adapten a todo tipo de conductas sociales deformadas. Sea cual fuere el contexto, deben reconocer sus parámetros y comportarse de manera lógica en relación con ellos.

Responsabilidad del docente. El profesor ha de llevar el timón cuando dirige una experiencia de acción dramática. Al respecto Dorothy Heathcote (en Hargreaves, 1991), afirma que "*el profesor proporciona el catalizador para la mayor parte de las actividades en acción dramática en clase*" (en Hargreaves, 1991).

La habilidad de los alumnos respecto a la acción dramática no sólo depende de la capacidad para imaginar una situación ficticia, sino también de un conjunto de técnicas que tiene que ver con la *lectura* y la respuesta al profesor que desempeña su papel.

Cuando los alumnos experimentan los objetos y la conducta propia de papel del profesor en su contexto, se ha observado que, incluso los más pequeños tienen oportunidad de adoptar significados simbólicos aunque en un nivel no consciente, sin embargo las operaciones subconscientes desempeñan destacadísimo en el juego dramático. Los niños pequeños no suelen ser capaces de articular los significados simbólicos que se acrecientan a medida que se desarrolla la experiencia, pero estos significados, por encima de todos los demás, proporcionan sentido a la acción dramática.

También tiene lugar otro tipo de aprendizaje inconsciente. Cuando el profesor, mediante su interpretación del rol, configura la conducta *de dominios* de los alumnos de acuerdo con la forma teatral, estos desarrollan poco a poco el sentido de lo dramático, de modo que empiezan a preciar el uso formal deliberado del tiempo y el espacio, del contraste, tensión, simbolismo, ambigüedad, contradicción, ritual, simplicidad, resolución de la cualidad de completo e incompleto, sorpresa, humor y magia.

No basta con imponer todo esto a los niños como reglas de teatro, cuando son mayores necesitan sentir su significación *en su propia carne* desde mucho antes a crear *un buen argumento* (el argumento es la parte más importante de la estructura dramática).

La tensión de la espera quizá sea el primer aspecto de la forma dramática que ha de aprender el niño, mientras que la segunda será el poder de la acción y la palabra rituales; relacionada con ellos se encuentra la comprensión de que el uso especial del espacio realza el significado. La adquisición de los elementos más complejos, mencionados antes, puede llevar años para comprender lo que significa el desarrollo en el arte dramático necesitamos ser capaces de reconocer esta particular evolución del niño. Es la clave de la capacidad dramática. La reflexión dramática es la parte más importante del proceso del aprendizaje y ésta genera la siguiente acción dramática.

4. PROYECTOS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Se ha discutido ya a menudo, sobre la consideración de los valores en el ámbito educativo y la educación artística no es la excepción. La cultura y los valores pueden derivarse fácilmente a partir de la manera en que una sociedad organiza el aprendizaje en las aulas.

En muchos lugares las clases de arte se dedican a la transmisión de habilidades y generalmente se intenta impulsar a los niños a crear una obra, pero siempre ese impulso está alejado de las cuestiones históricas o estéticas.

Existen diferentes actitudes que dominan la educación en las artes visuales. En los Estados Unidos se considera que las artes *"proporcionan las oportunidades a los niños para explorar su entorno, para inventar sus propias formas y para expresar las ideas, sensaciones y sentimientos que consideran importantes"* (Gardner, 1994) además el inculcar la facilidad técnica hacia las artes es generalmente sencillo.

Al revisar los regímenes de la educación artística en todo el mundo se encuentra una *"diversidad de posturas y métodos educativos que reflejan la gama de factores históricos y de las consideraciones valorativas que operan en las diferentes culturas"* (Ott y Hurwitz en Gardner 1994)

Es interesante preguntarse si en realidad son variados los métodos y prácticas en la educación artística, o si lo que verdaderamente sucede es que *"los principios que rigen el desarrollo humano colocan limitaciones significativas en el curso de la educación artística, sobre aquello que puede enseñarse, sobre cómo puede enseñarse y sobre qué base deben darse los resultados educativos"* (Gardner, 1994). La *"eliminación de riesgos y ambigüedades de las actividades creativas, se lograrían si los profesores pusieran de manifiesto sus objetivos y propósitos de manera que los alumnos pudieran comprender lo que se exige de ellos y cómo se juzgarán sus ideas y trabajos"* (Hargreaves, 1991).

Dentro de la psicología transcultural continúa debatiéndose si es que *"los individuos no escolarizados razonan de un modo esencialmente diferente, en comparación a aquellos que han asistido a la escuela, bien si es que las diferencias son de tipo superficial"* (Horton y Finegeren en Gardner, 1994). Parece ser que los periodos de aprendizaje y las formas de dominio resultan ser más flexibles de lo que se había pensado. Los investigadores reconocen ahora que la naturaleza, e incluso la existencia, de un sistema educativo puede también marcar las trayectorias del desarrollo humano en el interior de una cultura.

Para algunos, la evaluación en el campo de las artes es rotundamente *indeseable*. Ross (en Hargreaves, 1991), afirma que someter a las artes a los procedimientos convencionales de evaluación, pone en peligro sus cualidades esenciales como imaginación, libertad, imparcialidad, pasión, encanto, entretenimiento y sensibilidad; esto amenaza el concepto de educación equilibrada, integral. La actividad artística es por placer, puesto que son *"intrínsecas y autoevidentemente buenas"* (Ross en Hargreaves, 1991).

Otros creen que aún aceptando la evaluación no podemos llevarla a cabo en las artes utilizando los mismos métodos que en otros campos, ya que *"las artes se consideran como materias de categoría inferior, cuya evaluación no es cuantificable, injustificable quizá, y sujeta a interpretación y a los valores individuales; además afirma que la división entre ciencias objetivas y artes subjetivas es falsa"* (Aspin en Hargreaves, 1991). Se menciona, también, que los criterios para evaluar deben establecerse mediante acuerdos intersubjetivos entre expertos en el campo correspondiente, puesto que los *métodos científicos* de calificación y verificación, sin embargo son *inadecuados* para medir habilidades tan importantes como la comprensión, imaginación, sensibilidad y perspicacia.

Gardner y Grunbaum (en Hargreaves, 1991), recomiendan que los procedimientos de evaluación de las artes *"reflejen los progresos de los niños respecto al dominio de la inteligencia artística apropiada"*.

En la actualidad las medidas normalizadas de evaluación no gozan de validez ecológica. Además es difícil cumplir con las exigencias de responsabilidad pública y normalización. Dos iniciativas que han tratado de solucionar éste problema son el **Project Spectrum** y el **Arts PROPEL** ambos bajo los auspicios del **Project Zero** de Harvard. Los investigadores de ambos proyectos creen que es posible mezclar la evaluación con las actividades normales de clase y sus procedimientos alternativos se basan en ello.

Es así que se ha venido realizando desde 1967 el **Proyecto Zero** que constituye un esfuerzo innovador, interdisciplinario y colaborativo en la enseñanza de las artes y cuyo representante Goodman, en el "Grupo de desarrollo", había llamado ya la atención respecto a una gama de códigos simbólicos humanos -lenguaje, gestualidad, pintura, notación musical y similares- y también con relación a un espectro de capacidades humanas de utilización de símbolos, como la expresión metafórica, la ironía, la autorreferencia, la citación y otras similares. A raíz de la sugerencia de que esas capacidades simbólicas podían tener consecuencias psicológicas, se convirtió en algo natural preguntarse por el desarrollo en los niños en cuanto a las diversas clases de competencias simbólicas.

El enfoque de la competencia artística, según el **Proyecto Zero** y otros investigadores, se refiere a que *"la habilidad artística se considera principalmente un ámbito de uso humano de símbolos"* (Gardner, 1994). Es decir, no se intenta negar que las artes implican emociones, sino que se considera que las emociones funcionan de un modo cognitivo. Sin embargo, la habilidad artística humana se enfoca primero y ante todo como una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas de símbolos

Los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción artística tienen que aprender a descodificar los diversos símbolos presentes en su cultura; asimismo los individuos que quieren participar en la creación artística tienen que aprender el modo de manipular esos símbolos de su cultura.

De acuerdo a un análisis realizado por Goodman, ningún sistema simbólico es *"inherentemente artístico o no artístico; más bien los sistemas de símbolos se movilizan con finalidades artísticas cuando los individuos explotan esos sistemas de modos determinados y en función de determinados fines"* (Gardner, 1994).

Los modelos de investigación y análisis desarrollados en relación con los sistemas simbólicos matemáticos y lingüísticos no se pueden transportar de un modo automático a las formas estéticas de simbolización y expresión. Más bien los investigadores han tenido que idear clases apropiadas de tareas, instrumentos, medidas y demás, así se ha realizado una búsqueda de métodos que puedan captar lo que resulta distintivo de la práctica artística.

Ahora bien, en el **Project Spectrum**, las tareas de evaluación tratan de medir un conjunto de habilidades de los niños más amplio que el abarcado por las pruebas tradicionales. Se ocupan de capacidades en los campos de música, aritmética, artes visuales, movimientos, ciencias y lenguaje.

Mientras que en el **Project Arts PROPEL**, la evaluación de las técnicas artísticas debe tener en cuenta aspectos cualitativos; que debe examinar tanto el proceso como el producto, y que han de tenerse en cuenta las opiniones de los alumnos sobre sus propios trabajos artísticos. Esto lleva a un **enfoque tripartito** de la evaluación.

Arts PROPEL es un experimento educativo basado en la teoría del desarrollo además de constituir un nuevo esfuerzo en el área de la evaluación y del programa de estudios en artes. Representa un intento de ir más allá de la *producción pura* en la educación de las artes y de exponer también a los estudiantes al conocimiento formal y conceptual dentro de las mismas. El programa educativo de **Arts PROPEL** busca crear situaciones ricas en las que los estudiantes puedan fácil y naturalmente oscilar entre diferentes formas de conocimiento artístico.

Arts PROPEL, trabaja con estudiantes de enseñanza media en las áreas de la música, la escritura de ficción y las artes visuales. Fue lanzado a mediados de la

década de 1980, teniendo como meta inicial la creación de nuevas formas para evaluar el desarrollo de las inteligencias artísticas. Se dedican tanto al currículo como en cuanto a la evaluación.

Los vehículos educativos de Arts PROPEL, por lo que se considera un enfoque tripartito, son *Producción*, *Percepción* y *Reflexión*, tres componentes que se consideran fundamentales en toda educación artística. Estos, intentan comprometer la elaboración de una obra artística, la distinción de rasgos importantes en las obras de arte y la habilidad para distanciarse y reflexionar sobre el significado de las obras artísticas, tanto las obras creadas por otras personas como las creadas por los mismos estudiantes.

Con *Percepción* y *Reflexión* intentan resaltar la cuestión de que la comprensión artística no necesita producirse simplemente a través de la alianza con un contenido disciplinar diferente, sino que más bien debe surgir como parte de las facultades discriminativas y reflexivas propias y, por tanto, debe estar conectada tan uniforme e idóneamente como sea posible con los demás cuerpos de saber.

Este enfoque intenta fusionar explícitamente, en la medida de lo posible, conectar las materias referentes a una habilidad artesanal con lo aprendido en un sistema notacional o en un cuerpo formal de saber, así se espera volver a configurar el aprendizaje artístico en un modelo que establezca el modo en que las formas de conocimiento debe sintetizarse a través del currículo.

En Arts PROPEL también se idearon dos *vehículos educativos*, como medios de fomentar la mezcla de la *producción*, la *percepción* y la *reflexión*. Los *proyectos de ámbito*, diseñados tanto para transmitir a los estudiantes aquellos conceptos y prácticas considerados fundamentales para una forma de arte como para permitir a estos estudiantes que integren sus diversas formas de conocimiento acerca de artes. Como complemento de la gama de *proyectos de ámbito* se diseñaron las *carpetas-proceso*, que están ideadas para alentar la exploración, la revisión y otros procesos artísticos formativos.

Las *carpetas* están deliberadamente diseñadas para ser recuerdos de *obras en proceso*. Una carpeta estudiantil típica bien elaborada sobre artes visuales consta de planos para obras de arte, bocetos preliminares y esbozos más acabados; primeras críticas de la obra en proceso, "*piezas fundamentales*" comentadas, que "*parecen señalar puntos de inflexión en el desarrollo de la obra del estudiante*" (Brown en Gardner, 1994), colecciones de materiales asociados, incluyendo proyectos de ámbito relacionados y obras de otros artistas, tanto los reputados como los conocidos personalmente; un "*producto final*", "*acompañado de observaciones y reflexiones por parte de otros individuos y por parte del artista estudiante*" (Brown y Wolf en Gardner, 1994); y quizá una afirmación acerca de una obra o un esbozo de la misma, que se vaya a emprender en el futuro.

Tanto los *proyectos de ámbito* como las *carpetas* reflejan su creencia de que los estudiantes aprenden mejor, y de un modo más integral, a partir de la producción significativa y que se construyen sobre conexiones naturales con el conocimiento perceptivo, reflexivo y artístico-escolar.

Gardner (1994) ve a Arts PROPEL como "*un proyecto que debe de ser capaz de sostenerse por sí mismo, como una contribución legítima y valiosa a la educación en las artes*". Hace hincapié de que en la evaluación, debe tener un papel importante la propia participación del estudiante dentro de la actividad artística. Para Gardner lo que tiene más sentido para la evaluación es que se produzca "*en el contexto*" como parte de las actividades artísticas en marcha del estudiante.

En su uso de *proyectos de ámbito* y de las *carpetas*, identifican cuestiones según el modo en que los estudiantes y los educadores puedan reflexionar sobre cuáles son los objetivos, aquellos que se han cumplido, y donde han estado mal enfocados los esfuerzos o bien, han sido inadecuados, además en que direcciones resulta más prometedor enfocarlos para un desarrollo futuro.

Han estado ideando también, formas de evaluación más "*distanciadas*", en las que los proyectos de dominio y las carpetas puedan ser valoradas por individuos

entendidos que no tienen, sin embargo, ninguna clase de compromiso directo con los mismos estudiantes, pero tal evaluación resulta difícil.

En el proyecto **Arts PROPEL** se evidencia en general, que un gran número de estudiantes avanza según dimensiones de saber y de práctica consideradas importantes por expertos en el campo de estudio. Así, se considera a **Arts PROPEL** como un *"esfuerzo contemporáneo para crear una educación en artes que abarque las formas de conocimiento importantes en las artes, y lo haga de un modo que se adecue al conocimiento actual acerca del desarrollo y del aprendizaje humano"* (Gardner, 1994). De acuerdo también con el *Getty Center for Education in the Arts*.

III TERAPIA DE JUEGO

Este Capítulo intenta aclarar qué es el Juego y cuáles aspectos intervienen en él. Se revisaron varias definiciones de Juego, donde se obtuvieron las características y puntos principales en común.

Se determinaron algunas de las principales funciones que lleva a cabo el proceso de jugar y cuáles serían los usos terapéuticos de dicho evento lúdico; de qué manera un evento tan cotidiano como el jugar contribuye al desarrollo de habilidades y capacidades en los individuos, de qué modo ayuda al crecimiento general de los seres humanos y cómo se ha venido utilizando como un recurso terapéutico.

Por otro lado, se habla de a qué se le llama Terapia de Juego, intentando así obtener una definición global de ésta Terapia y sus características más sobresalientes, así como sus funciones primordiales dentro del ámbito terapéutico de la misma.

Y para complementar lo relativo a la Terapia de Juego se revisaron ciertos antecedentes históricos, así como sus representantes y contribuciones a la misma, a fin de entender el surgimiento de ésta Terapia y cómo es que ha venido evolucionando desde su inicio.

1. DEFINICIÓN DE JUEGO

"A todo el mundo le gusta jugar. Nos gusta probar nuestras fuerzas o habilidades. Jugar es humano. El juego pone de manifiesto las tensiones y problemas de nuestra condición humana"

Chanan y Hazel, (1984).

"El hombre solo es completamente hombre cuando esta jugando" (Schille en Moor, 1987). Se considera al juego *"como una visión íntegra de la conducta humana y animal"* (Millar, 1972). *"Todas las formas de juego son intentos cinestésicos de integración"* (Read, 1986). *"Sólo cuando estamos jugando conservamos el equilibrio interno; lo perdemos, cuando nuestra acción u omisión se vuelven serias"* (Moor, 1987). Sin embargo por el hecho de que no se tome en serio una ocupación, no necesariamente se convierte en juego; a pesar de que generalmente se piensa que éste es la antítesis del trabajo y se le considera divertido, pues el juego *"esta libre de compulsiones de la conciencia y de impulsos de irracionalidad"* (Erikson en Schaefer, 1988). Pero, con la mera negación de la seriedad no tenemos aún lo positivo que va encerrado en el verdadero juego.

En el juego infantil vemos que juego y seriedad no necesitan estar en mutua oposición, pues el juego no es sencillamente lo que carece de seriedad, por el contrario, el juego infantil contiene aún toda la seriedad de la vida, la seriedad del trabajo, la seriedad de la responsabilidad naciente, la seriedad de la emoción y de la satisfacción. Todo esto en un estado todavía sencillo, indiferenciado e inmaduro, pero que precisamente por esto, mantiene aún todas sus posibilidades.

En el juego infantil nos encontramos con algo en lo que, por una parte, se refleja toda la vida y la vivencia del niño, pudiendo ser concebida como una totalidad conjuntamente a todo lo que la acompaña y con el proceso de madurez en vías hacia una vida que en todas partes es deber y regalo.

El juego infantil puede llamarnos la atención, en ocasiones, como delicado y encantador, como alborotador y turbulento, ingenioso, o tan sólo tonto y molesto, cuando imita los actos y las actitudes de los adultos. Sin embargo cuando lo

consideramos más atentamente, observamos que el juego *"se produce con mayor frecuencia en un período en el que se va ampliando dramáticamente el conocimiento acerca de sí mismo, del mundo físico y social, así como los sistemas de comunicación, por tanto es de esperar que se halle íntimamente relacionado con estas áreas de desarrollo"* (Garvey, 1981)

El juego tiene realmente un significado para la vida activa, pero no se ocupa de él, y precisamente tiene este significado solamente cuando no se ocupa de él; pues sólo entonces es un verdadero juego.

A pesar de que generalmente se confunde la esencia con uno de sus efectos y que esto lleva a destruir a la esencia cada vez que aparece, la esencia del juego no consiste en la actividad, ni en el fin, ni en un significado que emane de él y que lo desborde. Su esencia esta cerrada completamente en él mismo. Se basta a sí mismo, tiene sentido por sí mismo. *"Se dice que tiene en sí mismo su propia finalidad; aunque sería mejor aún decir que no tiene finalidad, que su sentido no es de la índole de una finalidad, pues no esta orientado a nada, posee ya todo; se basta a sí mismo, es existencia pura, completa. Es lo contrario de una vida de acción y pertenece a la vida receptora"* (Moor, 1987).

"El juego no acostumbra a estar constituido por acciones resultantes de un plan, aunque los planes también tienen su lugar en el juego" (Millar, 1972). La palabra juego se aplica más a menudo a la conducta que, según el observador, no parece ser el resultado razonable de un plan, ni escapar al control de la persona, sin embargo las condiciones que refuerzan el juego distan mucho de ser uniformes, pues este puede ser violento e inadecuado, o quieto y concentrado. Puede implicar exploración, agresión, elementos de conducta sexual, puede ser social o individual. Hay, sin embargo, una característica que distingue cada uno de los tipos de juego de la conducta de cuyo nombre deriva. É l hecho de que, en cada caso, existe una diferencia paradójica entre el juego y la correspondiente conducta seria. En algunos casos el juego parece una versión incompleta de otro patrón de conducta ya conocido.

El juego es algo completamente diferente a una actividad orientada hacia un fin y bien se podría encontrar la posibilidad de una compensación mucho más esencial y profunda que la única compensación que se tiene comúnmente en cuenta y que se debe a un cambio en las metas de la actividad. *“Cuando la reserva de fuerzas de que se dispone en cada caso, no ha sido agotada completamente por las exigencias de la vida, las energías sobrantes tienen que buscar una salida; y por esto, se descargan en actividades que no van dirigidas a metas reales, es decir en el juego”* (Herbert Spencer en Moor, 1987). Mas, el juego puede actuar como un incentivo. *“No es necesario, en absoluto, un exceso de energía para que surja el juego”* (Millar, 1972).

Las primeras teorías sobre el juego se formularon a mediados y fines del siglo XIX y tuvieron un matiz evolucionista. Si las principales actividades de la vida se dirigen a satisfacer las necesidades físicas (ocupaciones necesarias para conservar la vida y la especie) ¿qué función puede asignarse al juego?. *“El juego se realiza para recuperar fuerzas”* (Millar, 1972). La idea apareció ya incidentalmente en algunas obras del siglo XVII, pero generalmente se atribuye a dos pensadores alemanes del siglo XIX, Schaller y Lazarus, autores de algunos trabajos sobre el juego. Schaller pensó que el juego repone fuerzas en período de desaparición Lazarus comparó el juego con el trabajo y con el ocio, consideró que un recreo activo restaura las energías.

Por otra parte se han venido elaborando algunas teorías que han intentado explicar bajo que circunstancias o cuáles son algunas de las características que sustentan el juego. Así, Stanley Hall (en Millar, 1972) y su ley fundamental de la biogénesis, sugieren que *“en los juegos de los niños vuelven a revivir las formas primitivas del ser humano”*, de esta forma el hombre tiene la posibilidad de *“poner en movimiento las aspiraciones adquiridas por herencia pero no adaptadas ya a la cultura del presente y con esto de hacerlas reaccionar de una forma inocua e inofensiva”*. De esta forma el juego es valorado solamente por la importancia que juega en la vida activa, pero no según su propio sentido, es decir por el sentido que lleva en sí mismo *“En este sentido es indudable que todo hombre es más primitivo cuando juega que cuando actúa seriamente”* (William Stern en Moor, 1987). Sin embargo, Spencer (en

Millar, 1972) arguyó, desde un giro típicamente evolutivo, *"que cuanto más bajo está un animal de la escala evolutiva, tanto más necesita emplear sus energías para encontrar alimento y escapar de sus enemigos. El juego solo puede desarrollarse en los animales superiores puesto que, gracias al perfeccionamiento de sus habilidades, emplean menos tiempo en su propia conservación y, a su vez, están mejor alimentados, más sanos, siendo, por tanto, mucho mayor su energía disponible"* Spencer ha intentado conectar lo hechos fisiológicos, psicológicos y sociales

Otro punto de vista sugiere que el juego surge en un ámbito particular, bajo condiciones especiales y que concretamente *"el recreo surge en la vida familiar"* (Chanan y Hazel, 1984). Por otro lado, al hablar de juego resulta inevitable asociarlo a los juguetes o bien a algún objeto que tome la función de estos, mas en una exposición de la UNESCO se hizo evidente que las personas de culturas diferentes consideran los juguetes y los juegos de maneras muy diferentes. *"El juego llega primero, el juguete simplemente le sigue"* (Chanan y Hazel, 1984).

Otras teorías, llamadas del futuro, ponen el acento en el hecho de que en la conducta lúdica se puede preparar lo que está por llegar, que el juego es instintivo y que su función consiste en ejercitar capacidades que son necesarias para la vida adulta. *"Se considera al juego como un instinto destinado a poner en práctica otros instintos, necesarios después en la vida adulta"* (Millar, 1972).

Según Karl Groos (en Garvey), 1981 *"el juego es un ejercicio previo, un estudio y una práctica orientados hacia una meta"*, éste consideraba los juegos de la lucha de animales y el comportamiento imitativo por parte de los niños como *"una preparación para las actividades propias de la edad adulta"*. El juego según Stern (en Moor, 1987), también puede ser una *predicción anticipada*, pues posee no sólo un valor de expresión en cuanto a diagnóstico sino también en cuanto a pronóstico y, partiendo del punto de vista del niño mismo, puede ser considerado como una *fase previa*. En esta teoría del ejercicio previo es donde vemos con mas claridad el intento por interpretar el juego con base a sus repercusiones. La repercusión es algo que sigue al juego sin ser buscado; que solo se da, cuando no ha sido buscada. *"En el*

juego se ejercita involuntariamente lo que más tarde se ha de realizar en la vida activa con la seriedad de la responsabilidad" (Moor, 1987).

La imitación de la vida adulta parece ser universal en el juego infantil y empieza a temprana edad. En la mayoría de las sociedades, si no en todas, los niños juegan a ser papás o mamás. Cuando los niños se hacen mayores, sus juegos de actuación se hacen algo más que meras imitaciones o identificaciones. *"Empiezan a valorar y comprender la interacción entre lo real y lo posible que expresan los mitos, tragedias y comedias de su cultura"* (Chanan y Hazel, 1984). La estructura del juego reside en una réplica de las actividades adultas, por lo que su contenido y ámbito varía según la cultura en que se produzca, las diferencias en las funciones sexuales, en las pautas de educación del niño, en el status y el papel dentro de la familia y el plano ocupacional se reflejan en los juegos, hasta el punto de que si uno deja de hacer la imitación, los demás suelen acusarle de *echar a perder* el juego.

Bien es cierto que todo juego tiene repercusiones y presupone además, una situación en la cual nace y de la cual depende la posibilidad de su existencia, sin embargo estas condiciones previas y estas repercusiones no son el juego mismo ya que no afectan a su esencia; pues el juego no procede exclusivamente de las condiciones previas y no solo se realiza por razón de sus repercusiones. *"Pero las condiciones y las repercusiones nos muestran, a pesar de todo, como el juego esta enmarcado en el conjunto de la vida cultural y de los sentidos"*. (Moor, 1987). Una de las condiciones previas del juego, se refiere a que debe existir un *excedente* para que surja el juego, según Moor tiene que existir *"un sobrante de imágenes"*.

Existen otras teorías que tratan del contenido del juego, donde se quiere basar el juego en el instinto de imitación, o se lo relaciona con la posibilidad de ampliación de la esfera del yo, o bien se menciona la posibilidad de compensar los sentimientos de inferioridad; finalmente, se dice que el juego puede ofrecer la posibilidad de hacer reaccionar instintos reprimidos. Con esto se enumeran unas cuantas cosas que se pueden realizar en el juego, pero que no tienen que realizarse necesariamente y que no pertenecen al juego en sí, aunque se realicen dentro de este. *"El juego es algo diferente y debido a este carácter diferente puede ofrecernos estas posibilidades; sólo*

si se tiene en cuenta esta única característica esencial se pueden comprender sus condiciones previas, así como sus repercusiones; también así se pueden comprender los efectos terapéuticos de unos procesos que se dan con más facilidad en la actitud lúdica" (Moor, 1987).

"Los juegos del recreo tienen una estructura emergente y quizá mas personal o privada. El recreo solitario puede tener su propia estructura, pero no tiene que limitarse mediante acuerdos, con lo que la fantasía y expresión personal alcanza una mayor libertad. Entre las estructuras de los juegos se cuentan las basadas en el mimo o la imitación. Los juegos apuntan en un continuo con los juegos adultos, por un lado, y con la vida de la sociedad, por otro" (Chanan y Hazel, 1984).

"La expresión libre cubre una amplia gama de actividades corporales y procesos mentales. El juego es la forma más evidente de expresión libre en los niños" (Read, 1986). El juego no representa la totalidad de la vida del niño, pero en el juego esta contenida toda su vida, el niño esta absorbido completamente por el juego y en el juego encuentra todo lo necesario para una vida plena. Jugar con otros puede significar competir o colaborar con ellos y precisa de unas negociaciones. El juego está íntimamente entretreído en nuestra personalidad y en nuestro modo de vida e impregna incluso aquellas actividades que nos tomamos más en serio por afectar a nuestras creencias o a nuestro sustento. "En nuestra actitud hacia el juego, igual que caemos presa de nuestro egocentrismo, también podemos mostrarnos muy etnocéntricos". (Chanan y Hazel, 1984).

El juego ha sido vinculado a la creatividad, a la solución de problemas, al aprendizaje del lenguaje, al desarrollo de papeles sociales y a otros numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales. Cada una de estas características es, en parte, típica de otros estados distintos del de juego *"El trabajo o las actividades artísticas son frecuentemente fuente de placer y se realizan espontáneamente, pero en ambos casos se da algún género de producto: cada una de estas actividades esta destinada a cambiar el mundo de la realidad, de algún modo perceptible" (Garvey, 1981).*

Sin embargo, con relación a las actividades lúdicas Groos (en Millar, 1972), señalo, que *"las funciones naturales del organismo, prácticamente todas, pueden desarrollarse en el juego. El juego, por tanto, no puede ser una forma especial de actividad con características propias que la distingan de otras actividades", "no obstante, un cierto grado de elección, una ausencia de coacción por parte de las formas convencionales al usar objetos materiales o ideas, está siempre inherente al concepto de juego. Y en ello reside precisamente su conexión con el arte y con las diversas formas de creación"* (Millar, 1972). Por su parte, Spencer consideró *"el juego como origen del arte"* (Millar, 1972).

Así, se ha ido viendo cada vez más claramente que resulta imposible definir el juego como un tipo o una serie particular de acciones, pues saltar, arrojar una piedra, perseguir a alguien, incluso dirigir una pregunta o imitar el modo de hablar o los movimientos de otra persona, son actividades que pueden realizarse como juego, pero que también pueden efectuarse, desde luego, de un modo no lúdico y sin intenciones de jugar. *"El juego es un sistema efectivo-comportamental propiamente dicho, es un producto natural de los procesos de desarrollo físico y cognitivo. La mayoría de los aspectos del juego surgen espontáneamente si el niño de muy corta edad experimenta algún modelo básico de tratamiento no literal de recursos. Cuando el niño madura, los diversos aspectos del juego van quedando cada vez más sometidos a la influencia de factores culturales y ambientales, que seleccionan y elaboran ciertas clases de comportamiento y no fomentan, en cambio, otros"* (Garvey, 1981).

Por todo lo anterior se puede observar la inmensa cantidad de ideas generadas acerca del juego, desde el porqué, para qué, cómo y de dónde surge esta actividad lúdica. Sin embargo desde el punto de vista plenamente psicológico y a pesar de que no se ha desarrollado una definición única y comprensible del termino, encontramos que *Erikson*, proporciona la más usual o común en el área, *"el juego es una función del yo, un intento por sincronizar los procesos corporales y sociales con el sí-mismo"* (Schaefer, 1988).

Entonces, resumiendo algunas características descriptivas del juego encontramos que: a) el juego es placentero, divertido. *"Aún cuando no vaya acompañado por signos de regocijo, es evaluado positivamente por el que lo realiza"* (Garvey, 1981). Así, ser placentero resulta uno de *"los elementos que se consideran típicos de la conducta de juego"* (Beach, Csikszentmihalyi, Dohlinow y Bishop; Hult, Plant, Weisler y Mc Call; en Schaefer, 1988); b) el juego no tiene metas o finalidades extrínsecas. *"Es intrínsecamente completo ya que no depende de recompensas externas o de otras personas"* (Csikszentmihalyi, Plant, en Schaefer, 1988). Sus motivaciones son intrínsecas y no se hallan al servicio de otros objetivos. De hecho, es más un disfrute de medios que un esfuerzo destinado a algún fin en particular. *"En términos utilitarios es inherentemente improductivo"* (Garvey, 1981); c) el juego es espontáneo y voluntario. *"No es obligatorio, sino libremente elegido por el que lo practica"* (Garvey, 1981). *"El juego tiende a ser persona en vez de objeto dominado; es decir no está dirigido para adquirir nueva información de un objeto sino para hacer uso de éste"* (Hutt, Weisler y Mc Call, en Schaefer, 1988). ; d) *"el juego implica cierta participación activa por parte del jugador"* (Garvey, 1981). *"La motivación intrínseca e independencia tienden a hacer el juego, muy variable frente a las situaciones y a los niños"* (Weisler y Mc Call, en Schaefer, 1988); e) *"el juego guarda ciertas conexiones sistemáticas con lo que no es juego"* (Garvey, 1981). *"El juego no es instrumental: no tiene metas, ya sea en forma interpersonal, no tiene propósitos ni orientaciones de tareas"* (Berlyne, Bettelheim, Goldberg y Lewis, Huizinga, Hutt, Plant, Weisler y Mc Callen Schaefer, 1988); f) *"La conducta de juego no ocurre en situaciones nuevas o de temor"* (Beach, Berlyne, Hutt, Mason, Piaget, Switsky, Hywood y Isett, Weisler y Mc Call, en Schaefer, 1988).

"El juego es una actividad dominada por un fin constante, el de toda actividad humana, a saber, la búsqueda del placer, las emociones dichosas y, en una palabra, el deseo de vivir". (Gloton, 1978). "En el juego infantil, por otra parte, tenemos algo que aún no está afectado apenas por nuestro modelo y nuestro ejemplo, algo que no solo carece de lo que nosotros tenemos aún que darle, sino que tampoco ha tomado aún nuestros caminos de error, que no ha sido aún víctima de las soluciones unilaterales y erróneas de nuestra vida; algo en lo que todo está aún por crecer y

madurar, algo que, precisamente por esto, no está todavía atrofiado; algo que contiene aún en sí todas las posibilidades; algo de lo cual puede surgir todo aún y con lo cual podemos empezar, por decirlo así, nuevamente desde el principio” (Moor, 1987).

2. FUNCIONES Y USOS TERAPÉUTICOS DEL JUEGO

"El juego es la expresión más elevada del desarrollo humano en el niño, pues sólo el juego constituye la expresión libre de lo que contiene el alma del niño. Es el producto más puro y más espiritual del niño, y al mismo tiempo es un tipo y copia de la vida humana en todas las etapas y todas las relaciones".

Froebel (en Read, 1986)

Las situaciones que favorecen una conducta relativamente no selectiva o no organizada, como el juego, *"pueden ocurrir en cualquier tiempo del desarrollo o maduración, pero son típicas de la infancia. Los adultos algunas veces juegan, pero los niños mucho más"* (Millar, 1972).

El juego y las actividades sirven para varios propósitos en la vida de los individuos. El juego es la principal y más significativa de las formas en que el niño aprende. Es el principal medio por el que un niño ensaya actividades y papeles sociales y llega a las condiciones con objetos y personas en su ambiente. *"El juego adopta diversas formas que cambian y se hacen más elaboradas conforme el niño madura. El juego con diferentes recursos y a distintos niveles de desarrollo ha de tener evidentemente, diversas funciones"* (Garvey, 1981).

Con frecuencia, los niños disfrutan con un juego en que dos grupos o equipos simulan ser enemigos en plena batalla y o bien tienen que reducir el número de jugadores del adversario, o bien tienen que tomar el control del *territorio* de este; estos juegos se practican en todos los continentes. Las pelotas, las cestas y los pucheros son universales. *"Los papeles sexuales son aprendidos universalmente no solo mediante la observación de los adultos, sino también a través de los juguetes y de los juegos"* (Chanan y Hazel, 1984). Desde el nacimiento se enseña a los chicos en qué consiste ser hombre, y a las chicas en qué consiste ser mujer.

Todos los demás, padres, maestros y otros niños, desempeñan asimismo un papel. *"Cuando los niños inventan juegos o juguetes se fijan en la aprobación o desaprobación de quienes les rodean, y mucho de lo que aprenden exhibe una poderosa similitud de una cultura a otra"* (Chanan y Hazel, 1984). El uso educativo de

los juegos y juguetes en la escuela puede no armonizar siempre con las tradiciones culturales. Según una norteamericana, "es el juego, tanto entre adultos como entre niños, lo que conserva lo que está sucediendo en una cultura, lo que conserva la cultura y la mantiene separada de otras culturas" (en Chanan y Hazel, 1984).

Así, los cambios en cuanto a las formas de juego, que reflejan las capacidades de nueva adquisición, están asociados con el curso del desarrollo y la maduración normales. Los niños, cuando juegan, manifiestan o representan un conocimiento acerca de su mundo social y material que no pueden "*verbalizar explícitamente o demostrar dentro de una batería de pruebas experimentales*" (Garvey, 1981).

El juego tiene lugar en un espacio y en un tiempo determinado, es hacer. Existe en el una dosis de realidad, de acción concreta, de cuerpo de tacto y de desplazamientos que configura el jugar como un *hacer*. Existe un *no-hacer* parcial en la mera verbalización. El juego es una actividad.

Un modo ampliamente aceptado de dividir el juego es de acuerdo a los cambios evidentes con relación al desarrollo del niño. Así Jean Piaget, ha dividido el juego en tres tipos, sólo que daremos un mayor énfasis al primer tipo de juego, describiendo, asimismo las etapas que lo constituyen.

1) El *Juego Sensoriomotor*, este ocupa el período hasta el segundo año de vida, cuando el niño se encuentra adquiriendo el control sobre sus movimientos y aprende a coordinar sus gestos y sus percepciones con los efectos de los mismos. Aquí el juego consiste en repetir con frecuencia y variar movimientos. El niño obtiene placer a partir de su dominio de capacidades motoras y de experimentar en el mundo del tacto, la vista y el sonido.

El juego sensoriomotor es el juego del lactante predominantemente biológico, autocentrado, concreto. En éste período, los movimientos del bebé progresan de ser torpes e indiferenciados a directos y refinados. Los movimientos, a medida que el lactante se desarrolla, se transforman en esfuerzos deliberados orientados hacia un fin. Hay un progreso en el trato del bebé a los objetos del mundo exterior, estudia los

objetos, los manipula y realiza maniobras hábiles con ellos. Así, el niño desarrolla tres conceptos en forma gradual: a) constancia de objeto; b) causa y efecto; c) tiempo y espacio (para preparar el camino de la simulación, hacer creer fantasía y simulación).

Piaget (1952), separa el período sensoriomotor en 6 etapas:

ETAPA 1 (0-1 mes), los reflejos con los que nace el lactante son los determinantes principales de sus acciones.

ETAPA 2 (1-4 meses), los reflejos se modulan a través de experiencia y empiezan a coordinarse entre sí. Susan Millar (1972), sobre éste período "ahora la conducta del lactante va más allá de la etapa de reflejos. se integran nuevos elementos a la reacción circular de estímulos y respuestas, pero aún sólo como repetición; tal repetición "por sí misma" es la precursora del juego".

ETAPA 3 (4-8 meses), la conducta se dirige hacia hechos externos y las cosas fuera del cuerpo del lactante. "el ver y el tocar se han coordinado y el niño aprende que al empujar el juguete que cuelgue de su cuna hará que éste se mueva o suene. Una vez aprendida la acción se repetirá una y otra vez. Esto es juego". (Millar, 1972)

ETAPA 4 (8-12 meses), el niño hace las cosas con un propósito definido. "El haber aprendido a remover cubiertas para encontrar juguetes y otros objetos hace que esto se vuelva un juego divertido". (Millar, 1972).

ETAPA 5 (12-18 meses), el niño experimenta y busca activamente nuevas sendas debido a que disfruta su novedad.

ETAPA 6 (18 meses -2 años), las representaciones internas, la simbolización, la simulación y el hacer creer, reemplazan al ensayo y al error. El niño recurre a la fantasía para inventar soluciones nuevas. Debido a ésta conceptualización del desarrollo sensoriomotor del niño. "Piaget no tiene necesidad de suponer un impulso especial para jugar", afirma Millar (1972), "ya que lo considera como un aspecto de la simulación, es decir, la repetición de una ejecución para intercalarlo y consolidarlo".

1) Al principio de la etapa sensoriomotora el lactante es ya responsivo, éste grado de sensibilidad a los estímulos, disminuye con el tiempo. Cada parte de la conducta y cada paso que se da durante la fase sensoriomotora tiene propiedades que mejoran el crecimiento, las que aparecerán en forma especial en fases posteriores.

2) El *Juego Simbólico o Representativo*, predomina desde los 2 a los 6 años. Durante este período el niño adquiere la capacidad para codificar sus experiencias en símbolos; pueden recordarse imágenes de acontecimientos. Un niño comienza a jugar con símbolos y las combinaciones de éstos.

3) *Juegos Sujetos a Reglas* que se inicia con los años escolares. El niño ha comenzado a comprender ciertos conceptos sociales y de cooperación y competición; esta empezando a ser capaz de trabajar y de pensar más objetivamente. *"Su juego refleja este cambio cuando se enfoca sobre actividades lúdicas que están estructuradas con base en reglas objetivas y que pueden implicar actuaciones en equipo o en grupo"* (Garvey, 1981).

La esencia real del juego es no tomarlo *en serio*. Así aunque el juego es parte de los problemas serios de la infancia a través de que el niño aprende a manejar su ambiente, no necesita ser tomado en serio. En los juegos los niños se sienten verdaderamente libres para ser ellos mismos, para divertirse *probando las cosas*. Por lo general, no tenemos que trabajar para que un niño juegue. *"Los juegos son catárticos y autorreveladores, además de ser de naturaleza instructiva, son divertidos y automotivadores* (Nickerson en Schaefer, 1988) pues, *"los niños conservan más las cosas (Cultura) mediante los juegos que mediante los juguetes"* (Chanan y Hazel, 1984).

Los fundamentos para incorporar los medios del juego y el juego al trabajo con niños se basan en los siguientes conceptos:

Las variaciones en el concepto general de la conducta de juego incluyen: simulación, fantasía y juegos con reglas. El juego simulado se caracteriza por ciertos tipos de comunicación; negación, actuación, señales, gesticulaciones preparatorias, situación simulada. El juego se puede convertir en fantasía cuando tiene que ser secreto. *"Ambas situaciones permiten descargas instintivas que no serían permitidas dentro del marco de la realidad"* (Sandler y Nagera en Schaefer, 1988). Los juegos con reglas en general no encajan dentro de la definición común del juego, ya que existe cierto sentido de una tarea implícita. Sin embargo, se le ve como una fase intermedia entre el juego no regulado de los niños pequeños y el juego a menudo sobrerregulado de los adultos, además, Opie y Opie (en Millar 19723), hacen una distinción esencial entre juego y juegos. *"El juego no tiene restricciones y los juegos tienen reglas"*.

Algunos de los criterios adicionales para la selección del juego apropiado son: el juego debe ser familiar o fácil de aprender, debe ser apropiado para el individuo o para el grupo en términos de edad y desarrollo. El juego debe tener propiedades claras en relación con los resultados terapéuticos que se desean.

Quizá las diferencias esenciales en la utilización de los juegos como medio terapéutico residen en la orientación teórica del terapeuta y en la centralidad de éstos en el proceso terapéutico.

El niño distingue muy bien la realidad del mundo de su juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura, y gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real, éste apoyo es lo que aun diferencia el jugar infantil del fantasear.

El jugar significa siempre una transgresión y la posibilidad de transformación de conductas enfermas tiene que ver casi siempre con algún grado de capacidad para transgredir, es decir, para poder adaptarse de lo repetitivo y del acatamiento.

En psicoterapia, *"cada vez que proponemos un juego, estamos proponiendo entrar en una zona de riesgo, el riesgo de la repetición, el riesgo (tal vez más temible)*

de la no-repetición; por que, cuando en un juego efectivamente se juega, inevitablemente se produce algo nuevo, se crea, y no hay creación posible sin el riesgo (las ansiedades consiguientes) del pasaje por la zona de la muerte, de lo muerto de cada uno" (Schaefer, 1988).

3. DEFINICIÓN Y FUNCIONES DE LA TERAPIA DE JUEGO

"Representar a través del juego" es la medida de autocuración más natural que brinda la infancia.

Erikson, (1977)

Uno de los desarrollos contemporáneos en el área de Terapia infantil y de adolescentes ha sido la utilización de juegos y la teoría del juego. Éste desarrollo ha tenido lugar en las escuelas debido a su utilidad demostrada en la instrucción en clase.

Los antecedentes corresponden a *Anna Freud, Slavson y Schiffer, entre otros*. La posición general de los enfoques de la Terapia de Juego es: 1) las conductas problemáticas son un intento por comunicar; 2) los sentimientos y las conductas se exploran a través de los juegos; 3) los sentimientos y las conductas se exploran en una atmósfera en la que existen salidas para su expresión, así como medio para su sublimación, y donde pueden aprenderse nuevas conductas por la observación, modelamiento y ensayo.

Cuando el juego tiene lugar hay creación y ello constituye, de por sí, uno de los mecanismos terapéuticos más potentes y efectivos con que cuenta cada uno de los integrantes de un grupo.

El juego es una vía regia hacia el develamiento de lo inconsciente alertando sobre su condición transformadora intrínseca, en cuanto a que una buena capacidad de jugar (un progreso de ella) supone un vector hacia la salud mental. *"A través del juego se pueden observar situaciones patológicas, un equivalente de la asociación libre en los adultos", desde el punto de vista psicoanalítico (Klein en Schaefer, 1988).*

Winnicott (en Schaefer, 1988) afirma que *"la psicoterapia es la zona de encuentro entre el juego del terapeuta y el juego de su paciente, y que cuando uno de los dos no sabe jugar, la psicoterapia es imposible"*.

El juego no esta dentro ni fuera (objeto transicional). Es una zona de pasaje entre lo uno y lo otro; es una zona de operación imprescindible para el dominio de lo externo, del no-yo, de lo que esta fuera del alcance del dominio mágico.

Jugar es hacer, es una de las características indispensables, ya que el dominio de lo externo no se logra a partir de fantasear sino- fundamentalmente- a través del hacer, como etapa básica de lo sentido, reflexionado, imaginado, recordado, etc.

Esta zona intermedia, este espacio real-potencial entre lo interno y lo externo, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo aparente y lo fantaseado, es la zona de juego, el fluido intercambio y pasaje entre el adentro y el afuera; pero con una característica fundamental. El objeto transicional es, además y realmente, un objeto es decir, que tiene característica de realidad física concreta. Esto es lo que establece una diferencia muy importante entre el fantasear y el jugar:

Así, la terapia de juego ha evolucionado, pues se sabe que el juego en sí tiene la clave para el proceso curativo. Se ha considerado también que el juego sirve para propósitos educativos y terapéuticos en la vida del niño.

Dentro de las funciones de la terapia de juego tenemos:

BIOLÓGICAS:

- aprender habilidades básicas
- relajarse, liberar energía excesiva
- estimulación cinestésica

INTRAPERSONALES:

- deseo de funcionar
- dominio de situaciones
- exploración
- desarrollar la comprensión de las funciones de la mente, el cuerpo y el mundo

- desarrollo cognoscitivo
- dominio de conflictos
- satisfacción de simbolismos y deseos.

INTERPERSONALES:

- desarrollo de habilidades sociales
- separación- individuación. el juego sirve como una distracción cuando las personas significativas se encuentran ausentes. Sirve para controlar la ansiedad relacionada con la separación y puede usar objetos para reemplazar simbólicamente a las personas significativas ausentes.

SOCIOCULTURALES:

- imitar papeles deseados (adultos).

Por tanto, para ayudar a los niños con problemas emocionales y de conductas se desarrolló el Terajuego o Terapia de Juego, una nueva forma de Terapia infantil, en la que, principalmente, se producen los rasgos de cariño y alegría de la interacción padre-hijo

Cuando se habla acerca de Terapia de Juego, implica *"una aproximación holística del empleo del juego como un medio para ayudar en una forma no agresiva, a los aspectos físicos, espirituales, emocionales y cognoscitivos, tanto conscientes como inconscientes; tomando en cuenta el pasado, presente y futuro del niño completo"* (West, 1994). La terapia de juego se ocupa de los sentimientos de los niños no sólo de su conducta. El terapeuta en gran parte, *espera y asiste* al niño, lo acepta y respeta, y posee una fe implícita de que el proceso de la terapia de juego, *funciona*.

Ya que el juego constituye su medio natural de autoexpresión, el niño tiene la oportunidad de actuar por este medio todos sus sentimientos acumulados de tensión, frustración, inseguridad, agresión, temor, perplejidad y confusión. El poder actuar estos sentimientos por medio del juego hace que emerjan a la superficie expresándolos abiertamente, así el niño puede enfrentarse a ellos aprendiendo a controlarlos o a rechazarlos. *"Cuando logra alcanzar una relajación emocional*

empieza a darse cuenta del poder interno que tiene para ser un individuo con derechos propios, de poder pensar por sí mismo y tomar sus propias decisiones, de lograr una mayor madurez psicológica; y al hacerlo llega a realizarse plenamente. Cuando el individuo llega a conocerse completamente se convierte en su propio dueño y verdaderamente en un hombre libre" (Axline, 1994).

Desarrollada a partir del trabajo de Carl Rogers (1951) por Virginia Axline (1964), la terapia de juego proviene de la escuela humanista y en esencia se encuentra en el niño, además implica que éste, en cierto sentido actúe como terapeuta. *"Jugar, en presencia de un adulto dispuesto y permisivo en ocasiones es curativo" (West, 1994).* El terapeuta de juego refleja las acciones y sentimientos del niño mediante su participación en el juego. *"La terapia de juego es un método de ayuda al niño problema a ayudarse a sí mismo" (Axline, 1994).* Los niños a los que generalmente se les refiere a terapia de juego presentan problemas emocionales, conductuales o de ambos tipos, y es adecuada, principalmente para niños que oscilan entre los cuatro y doce años de edad, aunque hay algunas técnicas que se han venido adaptando al trabajo con adolescentes y adultos, así como a la terapia grupal.

Dentro de la terapia de Juego, Virginia Axline ha formulado algunos principios básicos que surge dentro de ésta, y son los siguientes:

- 1) El terapeuta debe desarrollar una relación interna y amigable con el individuo, mediante la cual se establece una armonía lo antes posible.
- 2) El terapeuta acepta al niño tal como es.
- 3) El terapeuta crea un sentimiento de actitud permisiva en la relación, de tal forma que el niño se siente libre para expresar sus sentimientos por completo.
- 4) El terapeuta está alerta a reconocer los *sentimientos* que el niño está expresando y los refleja de nuevo hacia él de tal forma que logra profundizar más en su comportamiento.

- 5) El terapeuta observa un gran respeto por la habilidad del niño para solucionar sus problemas, si a éste se le ha brindado la oportunidad para hacerlo. Es responsabilidad del niño decidir y realizar los cambios.
- 6) El terapeuta no intenta dirigir las acciones o conversación del niño en forma alguna. El niño guía el camino; el terapeuta lo sigue.
- 7) El terapeuta no pretende apresurar el curso de la terapia. Este es un proceso gradual y, como tal, reconocido por el terapeuta.
- 8) El terapeuta establece sólo aquellas limitaciones que son necesarias para conservar la terapia en el mundo de la realidad y hacerle patente al niño de su responsabilidad en la relación.

La duración del tratamiento depende de los avances del niño, esto es, deberá observarse hasta que la terapia ya no sea necesaria. Obviamente esto no siempre es posible, debido a factores de cambio geográfico y terminaciones prematuras (p. ej. el ciclo escolar). En cualquier caso, se le recomienda que se le informe al niño la naturaleza y duración probable del "contrato terapéutico", y que el campo de trabajo necesario para la terminación radica en las primeras etapas y se lleva a cabo cuando es oportuno.

Por lo general, se requiere de que el terapeuta posea habilidades, comprensión y capacidad para relacionarse con el niño en forma empática y sin juicios para que las transacciones terapéuticas tengan éxito.

4. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y PRINCIPALES REPRESENTANTES.

“La mayoría de los terapeutas han utilizado el juego de una manera ecléctica, sin seguir una línea teórica demasiado estricta, sino recogiendo las ideas, técnicas o sugerencias más apropiadas a cada caso particular” (Millar, 1972).

Hasta el momento presente, existen tantas y tan prolíferas técnicas de juego con niños perturbados como variadas y fecundas son las teorías de los terapeutas. No derivan sólo del psicoanálisis y, en muchas de ellas, ni siquiera es el psicoanálisis su fuente principal.

Las Teorías de la Gestalt y del Campo conciben el desarrollo de la personalidad como una serie de diferenciaciones crecientes dentro del mismo individuo. El juego es el medio del que se vale el niño para explorar y afrontar el universo que le rodea, y para aprender la coordinación física y el uso de los símbolos y de la fantasía. La participación del adulto en el juego y la fantasía del niño le ratifica a éste la validez y significado de su acción. La Terapia no-directiva, que considera el juego *intrínsecamente terapéutico*. El Juego ha sido utilizado para ayudarle en el ajuste de sus problemas habituales. En la línea analítica más ortodoxa, el juego se considera un reflejo del desarrollo *libidinal*, es como una conducta sustitutiva de lo que no puede conseguirse en la realidad, o como un dominio imaginario de las ansiedades que provocaron el juego y que da al niño *“la oportunidad de afrontar, más adelante, perturbaciones parecidas con una mayor seguridad”* (Millar, 1972).

La psicoterapia con niños fue intentada primero por Freud (1909), para tratar de aliviar la reacción fóbica de un niño llamado Hans. No lo trató directamente, pero le sugirió al padre del niño algunas formas para resolver los principales problemas de aquél (trabajar con los padres del niño fue el primer caso terapéutico).

El juego no se uso directamente en la terapia infantil hasta 1919 por Hug-Hellmuth, quien pensaba que era una parte esencial en el análisis infantil.

Anna Freud y Melanie Klein (en Schaefer, 1988) adaptaron la técnica psicoanalítica tradicional para su uso con niños, incorporando el juego a sus sesiones. La meta principal de su enfoque era ayudar a los niños a trabajar con sus dificultades o traumas auxiliándolos a obtener "*insight*". Aunque ellas consideraban el juego como una parte del tratamiento, lo usaban en muchas otras formas, ambas se dieron cuenta de que, mientras los adultos utilizan el lenguaje para la asociación libre y para contar sus problemas, el juego podía cumplir la misma función para los niños. El psicoanálisis freudiano era reduccionista y de manera general rastreaba el origen de la perturbación actual hasta el trauma vital original.

Anna Freud en 1928 (en Schaefer, 1988), empezó a usar el juego como una forma de atraer a los niños a la Terapia, constituir la llamada alianza terapéutica, puesto que el uso del juego -el medio natural del niño- para construir su relación con sus pequeños pacientes. Utilizó juegos y juguetes para interesar al niño tanto a la terapia como en el terapeuta. A medida que se desarrollaba una relación satisfactoria, el énfasis del enfoque de la sesión se trasladaba lentamente del juego hacia interacciones de tipo verbal.

Melanie Klein en 1932 (en Schaefer, 1988), propuso usarlo como un sustituto directo de las verbalizaciones. Klein, consideraba al juego como el medio de expresión natural del niño. Pensaba que las habilidades verbales de él se encontraban poco desarrolladas para expresar de manera satisfactoria los pensamientos complejos y afectos que podía experimentar. En la terapia kleniana no hay fase introductoria, simplemente el terapeuta comienza a hacer interpretaciones directas de la conducta de juego del niño. Cualquier niño desde el más normal hasta el más perturbado, se podría beneficiar con su "*análisis del juego*".

Alfred Adler, consideraba que *“una vez que el niño ha atravesado cierto cambio personal, no importa, que tan superficial, su situación ambiental ya no es la misma”* (citado por Dorfman en West, 1994).

Carl Jung (en Shaefer, 1988), consideraba a la persona de manera holística y aceptaba la influencia formativa de los padres en el desarrollo del niño, reconociendo la importancia de los impulsos de crecimiento como progresivos y en desarrollo.

En la misma línea que Jung, Frances Wickes refiere e que n el juego infantil hay un contenido simbólico y, aunque *“en la terapia de juego en la mayor parte de los casos no se les hacen interpretaciones a los niños sobre los símbolos, un conocimiento del simbolismo agrega significado y comprensión al juego”* (en West, 1994)

En los últimos años de 1930, se desarrolló una técnica de terapia de juego, conocida ahora como terapia estructurada, usando la teoría psicoanalítica como una base para un enfoque orientado hacia objetivos.

Levy desarrolló en 1938 una técnica llamada *“terapia de liberación”* para niños que habían experimentado un suceso traumático específico. Les proporcionaba materiales y juguetes dirigidos a ayudarlo a recrear el suceso traumático mediante el juego. (derivado del concepto repetición o compulsión a la repetición, Sigmund Freud) A un niño al que se le da seguridad, apoyo y los materiales adecuados, puede repetir un suceso traumático una y otra vez, hasta que es capaz de asimilar sus pensamientos y sentimientos negativos relacionados.

Solomon en 1938, desarrolló una técnica llamada *Terapia de Juego Activa*, para usarla con niños impulsivos *“acting-out”*. Pensaba que ayudar a un niño a expresar su ira y temor a través del juego tendría un efecto abreactivo, debido a que el niño podría actuar sin experimentar las consecuencias negativas que tenía.

Hambridge en 1955, más directivo, pero similar a Levy, recreó directamente el suceso productor de ansiedad en el juego para facilitar la abreacción del niño. Se introdujo como una fase intermedia en una relación terapéutica previamente establecida con el niño. No se usó en forma aislada.

Otras técnicas que se produjeron "*Terapias de Relación*" por Otto Rank (1936) quien recalco la importancia del trauma del nacimiento en el desarrollo. Le resto importancia a la transferencia y a la examinación de sucesos pasados dentro de la terapia, y se enfocó en las realidades de la relación paciente-terapeuta y en la vida presente del paciente.

Taft (1933), Allen (1942), y Moustakas (1959), enfatizan el papel negativo que tiene el trauma del nacimiento sobre las habilidades del niño para establecer relaciones profundas. Trabajaban con Terapia de Juego, a través de éste se le brinda la oportunidad de establecer una relación más profunda con el terapeuta en un escenario en el que se sentiría más seguro que en cualquier otro lugar debido simplemente al acuerdo terapéutico básico.

Carl Rogers (1959) desarrolló el enfoque centrado en el cliente a la terapia para adultos y Virginia Axline (1947) lo modificó en una técnica de terapia de Juego y extrajo la aplicación de Rogers para un rango de niños con perturbación mental. "*La terapia no directiva se basa en la suposición de que el individuo tiene dentro de sí no solo la capacidad para resolver de manera satisfactoria sus propios problemas sino también este impulso de crecimiento que hace que la conducta madura sea más satisfactoria que el comportamiento inmaduro*" (Axline, 1969). Este enfoque se basa en la filosofía de que los niños luchan de manera natural para el crecimiento y que ésta lucha natural se ha derribado en los niños emocionalmente perturbados. La terapia de juego centrada en el cliente, tiende a resolver el desequilibrio entre el niño y su ambiente para facilitar el crecimiento natural. "*Cuando los niños pueden ser ellos mismos y sentirse queridos dentro del ambiente terapéutico, tienen una oportunidad para quererse y valorarse a sí mismos y es probable que su conducta madure*" (West, 1994).

Bixler (1949), desarrolló un enfoque donde el desarrollo y ejecución de los límites, se considero el vehículo principal de cambio en las sesiones de terapia.

Ginott (1961) (1959). Al llevar a cabo apropiadamente los límites, el terapeuta puede establecer la visión de sí-mismo del niño como protegida por adultos. El que esta terapia haga hincapié en los límites, no significa que otras técnicas no los utilicen, pero no los ven como el principal elemento efectivo de la Terapia.

Aunque la terapia de juego se deriva principalmente del enfoque terapéutico centrado en la persona, de Carl Rogers, ésta se enriquece con el conocimiento de otras disciplinas como la escuela de rehabilitación conductual y las teorías del aprendizaje, que proponían con frecuencia, a las conductas de los niños como respuestas aprendidas moldeadas por el ambiente. Asimismo, la teoría de los sistemas informa que las personas no están aisladas, y que los niños se ven afectados por los grupos dentro de los cuales viven (familia, escuela, comunidad) y viceversa.

Por otro lado, Piaget investigó las normas y expectativas sobre el crecimiento cognoscitivo infantil y mediante el empleo de mosaicos y mundos del cajón de arena, Margaret Lowenfeld, permitió que los niños se comunicarán cuando las palabras eran inapropiadas o no se encontraban disponibles; la escuela cognoscitiva señala la importancia del diálogo personal y sugiere cómo el lenguaje y las acciones pueden volverse a enmarcar y a reestructurar para dar un enfoque positivo.

Posteriores contribuciones provienen de Erik Erikson quien proponía que, con oportunidades razonables, los niños progresaban a través de niveles inherentes de desarrollo y proponía ocho etapas psicosociales, donde cada etapa se construye sobre la precedente. *"Los niños cuyo desarrollo se ha visto impedido pueden quedar detenidos o fijados en una etapa previa del desarrollo hasta que han tenido oportunidad de elaborarla. Es necesario un ambiente nutriente que responda a las necesidades a través de toda la infancia del individuo"* (West, 1994).

IV RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA TERAPIA DE JUEGO

El arte no sólo es un elemento de ornato o una actividad que practican los intelectuales, el arte es mucho más que eso. Es bien sabido que la actividad artística en general contiene un elemento lúdico, es decir, una característica placentera, sin embargo es poco común que sea considerado como una actividad que involucre procesos intelectuales superiores, pocas veces se considera que el arte incluya alguna característica cognoscitiva, por tal motivo son mencionadas ambas características en el primer apartado de este capítulo llamado: el arte como elemento lúdico y su carácter cognoscitivo.

En la segunda parte: características que comparten el proceso artístico y el juego, se hace mención a las principales semejanzas y diferencias que existen entre el arte y el juego, pues ambos procesos son lúdicos y sin embargo poseen características cognitivas, así se mencionan tanto los puntos convergentes como los divergentes entre ambos tópicos.

Finalmente se observa cómo el arte funge como un medio terapéutico de juego, cómo se han utilizado diversas manifestaciones artísticas en diversas terapias, introduciéndolas como parte de varios juegos, intentando de ésta forma hacer énfasis en la relación existente entre la educación artística y la terapia de juego.

1. EL ARTE COMO ELEMENTO LÚDICO Y SU CARÁCTER COGNOSCITIVO

"Gadamer intenta reivindicar el carácter cognoscitivo del arte" (Rafael Argullel en Gadamer, 1991) y ve en Aristóteles y sobre todo en Platón una base sólida para esa reivindicación.

La experiencia de lo bello, según Platón, implica verdad. Lo bello se cumple en una suerte de autodeterminación y transpira el gozo de representarse a sí mismo. Gadamer (1991), encuentra en Kant una base estable para defender la unidad del arte.

La experiencia antropológica del arte, la establece Gadamer (1991), a través de tres conceptos: juego y fiesta, como carácter lúdico; y el símbolo como el aspecto cognoscitivo.

El *Juego* para sostener una tendencia innata del hombre al arte, implica autonomía y desinterés, la obra producto del juego, deja siempre un espacio de juego que hay que *rellenar*. Lo estético que proporciona el arte es, precisamente, es esta posibilidad de *relleno*, nunca acabado, del espacio de juego. Pero, *"el juego artístico a diferencia de los otros juegos de la naturaleza busca la permanencia"* (Gadamer, 1991). La *Fiesta* vista como celebración, es la ruptura del presente, el despojo del tiempo y sugiere lo eterno, es lúdica. El *Símbolo* no sólo remite al significado, sino que representa al significado en el aspecto cognoscitivo.

1) El *Juego* es una función elemental de la vida humana. No se puede pensar en absoluto en la Cultura humana sin un componente lúdico. Hablar de juego, implica:

a) *Movimiento de vaivén*. Lo que esta vivo lleva en sí mismo el impulso de movimiento, es automovimiento. El juego aparece como un automovimiento, que indica, por así decirlo, un fenómeno de exceso, de la autorrepresentación del ser viviente.

b) Lo particular del juego humano estriba en que el juego también puede incluir en sí mismo a la razón, el carácter distintivo más propio del ser humano consistente en poder darse fines y aspirar a ellos conscientemente y puede burlar lo característico de la razón conforme a fines.

"La humanidad del juego humano reside en que, en ese juego de movimientos, ordena y disciplina, por así decirlo, sus propios movimientos de juego como si hubiesen fines, es decir, existe una racionalidad libre de fines" (Gadamer, 1991). El juego es, en definitiva autorepresentación del movimiento de juego

c) El juego es un quehacer comunicativo, en el sentido de la distancia entre el que juega y el que mira el juego. Uno de los impulsos fundamentales del arte moderno es el deseo de anular la distancia que media entre audiencia, consumidores o público y a la obra. *"Es un error creer que la unidad de la obra significa su clausura frente al que se dirige a ella al igual que ella alcanza. Es la identidad hermenéutica la que funda la unidad de la obra"* (Gadamer, 1991).

La identidad consiste, precisamente en que hay algo *que entender*, en que pretende ser entendida como aquello a lo que *se refiere* o como lo que *dice*; es éste un desafío que sale de la obra y que espera ser correspondido. Exige una respuesta que solo puede dar quien haya aceptado el desafío, y esta respuesta tiene que ser la suya propia, la que el mismo produce activamente. El Cojugador forma parte del juego.

"La determinación de la obra como punto de identidad del reconocimiento, de la comprensión, entraña, además que tal identidad se halla enlazada con la variación y con la diferencia. Toda obra deja al que la recibe un espacio de juego que tiene que rellenarse" (Gadamer, 1991).

Siempre hay un trabajo de reflexión, un trabajo espiritual, lo mismo si se ocupa de formas tradicionales de creación artística, que si se recibe el desafío de la

creación moderna. *"El trabajo constructivo del trabajo de reflexión reside como desafío en la obra en cuanto a tal"* (Gadamer, 1991).

En un juego todos son cojugadores, lo mismo vale para el juego del Arte, no hay ninguna separación de principio entre la propia confirmación de la obra de arte y el que la experimenta.

El juego considerado como un exceso. *"Lo que intentamos con nuestra relación con el mundo y en nuestros esfuerzos creativos -formando o coparticipando en el juego de las formas- es de retener lo fugitivo. Hay que considerar el carácter de exceso de juego como la base propia de nuestra elevación creativa al arte. Debemos reconocer cuál es el motivo antropológico más profundo que hay detrás y que da al juego humano, y en particular al juego artístico, un carácter único frente a todas las formas de juego de la naturaleza: otorga la permanencia"* (Gadamer, 1991).

2) En el arte como *Fiesta*, continuando con su característica lúdica se observa que en la fiesta siempre se rechaza todo aislamiento de unos hacia otros y se considera que saber celebrar es un arte. Celebramos al congregarnos por algo y esto se hace especialmente claro en el caso de la experiencia artística. No se trata de estar uno junto a otro como tal, sino de la intención que une a todos y les impide desintegrarse en diálogos sueltos o dispersarse en vivencias individuales. Al celebrar una fiesta, la fiesta está siempre y en todo momento ahí.

Existen dos experiencias fundamentales del tiempo, según Gadamer (1991): 1) *Tiempo para algo*, que es un tiempo vacío, algo que hay que tener para llenarlo con algo; 2) Otra experiencia del tiempo muy afín tanto a la fiesta como al arte. Frente al tiempo vacío, que debe ser *llenado*, Gadamer lo llama tiempo lleno, o también tiempo propio. La fiesta que por su propia cualidad de tal ofrece tiempo, lo detiene, nos invita a demorarnos. La celebración, en ella, por así decirlo, se paraliza el carácter calculador con el normalmente se dispone uno de su tiempo.

Una obra de arte es, una unidad estructurada en sí misma, también tiene su tiempo propio, no está determinada por la duración calculable de su extensión con el

tiempo, sino por su propia estructura temporal. Hay que tomar el tiempo correctamente, es decir, tomarlo tal y como la obra lo exige. Toda obra de arte posee una suerte de tiempo propio que nos impone.

En la experiencia del arte se trata de que aprendamos a demorarnos de un modo específico en la obra de arte. Un demorarse que se caracteriza porque no se torna aburrido. Cuanto más nos sumerjamos en ella, demorándonos, tanto más elocuente, rica y múltiple se nos manifestará. La esencia de la experiencia temporal del arte consiste en aprender a demorarse. Y tal vez sea ésta la correspondencia adecuada a nuestra finitud para lo que se llama eternidad. La fiesta es lo que nos une a todos, pues celebración no lo es sino para el que participa en ella.

3) En su carácter *Cognoscitivo*, lo que reconocemos en la obra de arte no es, ni mucho menos, aquello en lo que habla el lenguaje del arte. *"Es justamente la indeterminación del remitir lo que nos colma con la conciencia de la significatividad, del significado característico de lo que tenemos ante los ojos; es el ser-remitido a lo indeterminado"* (Gadamer, 1991).

El símbolo, en griego, significa *tablilla de recuerdo*. *"La significatividad inherente a lo bello del arte, de la obra de arte, remite a algo que no está de modo inmediato en la visión comprensible como tal"* (Gadamer, 1991). Símbolo o la experiencia de lo simbólico, quiere decir que individual o particular, se representa *como un fragmento de ser que promete complementar en un todo íntegro al que se corresponda con él*; o también quiere decir que existe el otro fragmento siempre buscado, que complementará en un todo nuestro propio fragmento vital.

No quiere decir que la expectativa indeterminada de sentido que hace que la obra tenga un significado para nosotros pueda consumirse alguna vez plenamente, que nos vayamos a apropiarnos, comprendiéndolo y reconociéndolo, de su sentido total.

La obra nos habla como obra y no como portadora de un mensaje diferente, dicho por Hegel *"la apariencia sensible de la idea"*.

“Lo simbólico del arte; descansa sobre un insoluble juego de contrarios, demostración y ocultación” (Gadamer, 1991) En su insustituibilidad, la obra de arte no es un mero portador de sentido, como si ese sentido pudiera haberse cargado igualmente sobre otros portadores. El sentido de la obra estriba en que ella está ahí.

Gadamer (1991), propone sustituir obra por conformación, pues en ésta no se puede pensar que alguien lo haya hecho deliberadamente, mientras que en la obra sí. En realidad el que se crea una obra de arte no se encuentra ante la conformación salida de sus manos de un modo diferente a cualquier otro. Hay todo un salto desde lo que se planea y se hace hasta lo que finalmente sale.

En la obra de arte hay algo más que un significado experimentable de un modo indeterminado como sentido. *“Lo simbólico no sólo remite al significado, sino que lo hace estar presente: representa el significado. Lo representado está él mismo ahí en absoluto”* (Gadamer, 1991). En la aplicación del arte se conserva algo de esta existencia en la representación.

La obra de arte no sólo se remite a algo, sino que en ella está propiamente aquello a lo que se remite, la obra de arte significa un crecimiento en el ser. La obra de arte es irremplazable. En toda obra de arte hay algo así como *mimesis*, es decir lleva algo a su representación. La representación simbólica que el arte realiza no precisa de ninguna dependencia determinada de cosas previamente dadas.

“El sentido del símbolo y de lo simbólico, en él tiene lugar una especie de paradójica remisión que a la vez, materializa en sí mismo, e incluso garantiza, el significado al que remite” (Gadamer, 1991).

El arte exige siempre en nosotros un trabajo propio de construcción. La obra de arte solo y precisamente en ella misma puede encontrarse lo que ella tenga que decir.

“El símbolo es reconocimiento; llevar este proceso a su culminación es propiamente la función del símbolo y de lo simbólico en todos los lenguajes artísticos.”

El símbolo es una tarea de construcción. El encuentro con el lenguaje de las formas artísticas, del arte, saber leer y saber leer es una relación de intercambio" (Gadamer, 1991).

2. CARACTERÍSTICAS QUE COMPARTEN EL PROCESO ARTÍSTICO Y EL JUEGO

El juego y el arte infantil presentan varios caracteres comunes. En primer lugar, un carácter exterior: todo juego, visto desde fuera, *"aparece como una explosión jubilosa y apasionada"*, según Henri Wallon (en Shcafer, 1988), y se manifiesta como una *"liberación de energía empleada gratuitamente y por el solo placer de dispensarla"*.

Otra de las características esenciales de juego y el arte infantil es liberar al individuo de aquello que motiva de modo principal su actividad: la preocupación por adaptar su conducta a las circunstancias, aquello que hace intervenir la función de lo real y exige siempre un cierto grado de tensión psíquica. *"Tanto el juego como el arte infantil escapan a la presión de la necesidad exterior y de la intención. Esto no quiere decir que suprima todo esfuerzo, sino que confiere a éste un carácter tónico y agradable, pues "el juego es toda condición necesaria a toda búsqueda artística"* (Clot, 1976).

El arte y el juego son actividades cuya única razón de ser está en ellas mismas. El niño juega por jugar, dibuja por dibujar. Por lo general con el acto de creación se agota la razón de ser de su actividad. a este respecto, cabe agrupar juego y arte en la definición ya célebre de Kant. *"El arte es una finalidad sin fin"*.

Al respecto se podría discutir que el arte y el juego no tienen una finalidad concreta o ya planeada, aunque en el arte algunas de las veces ya esta contemplada, generalmente se empieza a jugar porque sí, y se empieza a hacer arte casi por la misma razón; es sólo que ambos son un proceso con un inicio similar , pero en el arte ese inicio se va transformando en algo más complejo y con una intención explícita de comunicar. El arte en el principio del proceso, se podría decir que es un "jugueteo" solo que al paso que avanza, ese juego se completa con algo más sustancial y elaborado.

"En su paralelismo funcional el juego y el arte se definen como instrumentos diferenciados, y progresivamente más adaptados, de la integración de la actividad a las funciones todavía en construcción, solidaria de la evolución y jerarquización de estas funciones" (Gloton, 1978).

El juego infantil es expresión de la relación del niño con la totalidad de la vida, y no es posible teoría lúdica, o arte, alguna que no cubra también la totalidad de la relación del niño con su vida. Se considera que el juego se aplica a todas las actividades espontáneas y autogeneradas del niño; a todas las actividades que son fines en sí mismas y que no se relacionan con las *lecciones* o con las necesidades fisiológicas normales cotidianas del niño. *"Es la expresión externalizada de su vida emocional y ejerce, para el niño, la función que el arte toma en la vida adulta"* (Löwenfeld en Read, 1986). *"El juego pasa a ser arte en el momento en que se dirige a un espectador o a un auditorio"* (Hartlaub en Read, 1986). *"El juego no es únicamente el medio en el cual el niño llega descubrir el mundo: es sobre todo la actividad que le confiere equilibrio psíquico en los primeros años. En sus juegos, el niño externaliza y elabora hasta cierto grado de armonía las diferentes tendencias de su vida psíquica interna. Por otro lado, a través de las actividades lúdicas halla tranquilidad mental y puede trabajar sobre sus deseos, temores y fantasías, de modo de integrarlos en una personalidad viviente"* (Isaacs en Read, 1986).

Read (1986) ha observado que el juego se considera más como una función de la infancia, que del niño. Lo lúdico, como el jugar, el juego, los juegos o el arte; se encuentran sobre su vertiente creadora, motorizadora de salud, *"como una categoría con sus propias especificidades, hipótesis teórico-técnicas y experiencias clínicas"* (Read, 1986). El jugar, lo imaginario, lo creativo, son aspectos inseparables entre sí del mismo modo que lo son de una actitud vital.

Finalmente, algunas de las semejanzas entre el arte y el juego, que sirven como fundamentos para incorporar el arte como medio terapéutico al juego, son. 1. Los medios del arte facilitan la comunicación con los niños sin considerar posibles barreras de lenguaje, cultura, experiencias reprimidas y resistencia. 2. Las actividades del arte alientan la creatividad, espontaneidad, autoexpresión y el descubrimiento.

3. Las producciones artísticas suministran medios proyectivos similares a la catarsis en la que se proyectan los sentimientos, las ideas y las preocupaciones y, finalmente se exploran, se entienden y se interpretan. 4. Debido a que en el trabajo artístico existe un producto final definitivo, trabajar en un ambiente artístico significa un proceso activo, creativo e intuitivo que permite que surjan sentimientos de dominio y de competencia.

En cuanto a las diferencias existentes entre juego y arte, encontramos que para expresar su vida interior, el niño ha creado el juego *simbólico o de imaginación*, que tiene por función permitir - en caso necesario por compensación- *“una expresión todo lo completa posible del propio yo como entidad distinta a la realidad material y social”* (Piaget en Gloton, 1978).

En cuanto a las manifestaciones artísticas se consideran sucesivas síntesis de la expresión del yo y la sumisión a lo real, *“mediante el arte el niño busca satisfacer sus necesidades y adaptarse a los objetos así como a otros sujetos...Intenta insertar e introducir lo que él piensa y siente en este mundo de realidades objetivas y comunicables constituido por el universo material y social”* (Piaget en Gloton, 1978).

Así por tanto, el juego simbólico sería la expresión de una necesidad íntima del yo para escapar a la realidad exterior, y el arte un esfuerzo de conciliación y síntesis de las dos realidades (vida mental y vida afectiva del niño), que *“en el fondo son sólo dos aspectos antagónicos de una sola y única realidad”*(Gloton,1978).

Entonces bien, algunas otras de las diferencias consisten en que el juego aunado a la utilización de ciertos juguetes específicos, plantean la posibilidad de llevarnos a funciones predeterminadas; mientras que el arte permite al niño crear y pueden ser creaciones tan variadas, imaginativas y personales como el niño lo desee.

3. EL ARTE COMO MEDIO TERAPÉUTICO DE JUEGO

"El arte representa una salida emocional y física que origina un vínculo comunicativo entre el producto y el receptor de esa producción"

Shaefer, (1988).

Se ha venido utilizando la Terapia por el arte, en ella el terapeuta interpreta dibujos y pinturas o también pueden utilizarse los dibujos y pinturas simplemente *"como una expresión de los sentimientos, expresión que, ya de por sí, se considera terapéutica"* (Millar, 1972)

La utilización del arte como una modalidad terapéutica vino a hacerse en la década de los 40's, siendo la pionera en este campo Margaret Naumburg (1966), ella apoyándose en la Teoría Psicoanalítica, pedía a sus pacientes que realizaran dibujos, de manera espontánea, y asociaran libremente sus obras.

En la década de los 50's, Edith Kramer (1971) continuó con el uso de ésta técnica con los niños. Señaló las propiedades de integración y curativas del proceso creativo que no requieren verbalización de la reflexión e *"insight"*

Posteriores Investigaciones incluyen el uso de la terapia de arte en el trabajo con niños en escenarios escolares (Nickerson en Shaefer, 1988); familiares y como terapia familiar (Burns y Kaufma; Kwiatkowska en Schaefer, 1988)).

La Terapia de arte se ha ampliado desde su uso inicial para funcionar en forma conjunta con la Terapia de *"insight"* orientada psicodinámicamente en los conflictos de tipo neurótico, hasta su utilización en sintomatología que va *"desde trastornos psiquiátricos menores a mayores, y a los que procuran mejorar el crecimiento en los problemas del diario vivir"* (Wadeson en Schaefer, 1988).

Al trabajar con niños, *"el dibujo se ha utilizado cada vez más como medio terapéutico"* (Kramer; Rubin en Schaefer, 1988) o en combinación con otras modalidades expresivas incluyendo el juego.

El arte también se ha utilizado conjuntamente con el juego en un número cada vez mayor de niños, que incluyen normales y retrasados; y en una variedad de escenarios que comprenden escuelas.

El arte y el juego se han utilizado como medios terapéuticos auto-expresivos significativos en personas de diferentes edades, condiciones y diagnósticos; así como para diferentes objetivos terapéuticos y propósitos.

Se intenta señalar el uso del arte como un medio de juego particularmente adecuado para utilizarse con niños como oportunidad benéfica y significativa para su crecimiento y satisfacción personal.

La terapia de juego proporciona al niño una oportunidad natural, sencilla y no amenazante para no revelar sus temores, esperanzas y fantasías, esto se representa en forma simbólica o representacional. *"El arte es una forma de comunicación simbólica que ofrece una oportunidad para la representación terapéutica y su solución"* (Schaefer, 1988).

Dentro de éste contexto el arte es comunicación gráfica instantánea dirigida hacia alguien o hacia el "yo" como expresión de alguna emoción.

Así, el arte es como una forma de juego que contribuye a que los individuos se expresen más abiertamente, y nos ayuda a comprender los problemas de los que no pueden hablar. *A través de las actividades del arte, el niño exterioriza sus preocupaciones con mayor facilidad que en el proceso común de la terapia verbal*

Los niños representan los sentimientos y preocupaciones que los molestan pero que no entienden completamente o pueden "comentarlo" de manera directa con el terapeuta, mediante garabatos, dibujos, pinturas o utilizando materiales como barro y pintar con los dedos.

En lo referente a espacio, mobiliario y materiales: la utilización del arte como proceso terapéutico requiere de espacio suficiente, mobiliario y materiales. Se puede utilizar una amplia variedad de materiales, los cuales deben elegirse de acuerdo a un objetivo y con sensibilidad hacia las necesidades del paciente (es necesario familiarizarse con diferentes materiales, lo que puede evocar y cuáles son sus ventajas y limitaciones relativas. Wadeson (en Schaefer, 1988) menciona dos importantes consideraciones para la selección de material; una dimensión de control que se refiere a que unos materiales son más fáciles de controlar que otros; y una dimensión de facilitación, donde el tiempo necesario para el uso de los materiales es tan importante como su naturaleza y su uso.

En el arte existen diversas alternativas y participan varios aspectos. Dependiendo de la población de que se trate existen diversos objetivos posibles en los escenarios y en las estructuras de acuerdo a las necesidades de cada paciente, del escenario, etc. En general, una vez que se han establecido los objetivos, se diseñan el proceso y la estructura que los harán más fáciles.

La orientación teórica también afecta los objetivos, los papeles y uso de las actividades artísticas que se utilizan. Los terapeutas humanísticamente centrados en el cliente, como Axline (1969), y Rubin (1977), creen en el valor curativo básico del arte y el juego en sí y utilizan menos interpretaciones verbales para producir el cambio.

Sin considerar los objetivos terapéuticos ni la orientación teórica, casi todos los terapeutas de juego que utilizan el arte concuerdan en la necesidad de ciertos rasgos

estructurales como en las dimensiones claramente definidas de tiempo y espacio sin las que *"el crecimiento interno no ocurre"* (Schaefer, 1988).

Existen algunos enfoques y técnicas específicas dentro de la terapia de juego, donde se encuentra la utilización del arte, por mencionar sólo unas cuantas, encontramos:

1) DIBUJO EN SERIE. Allan (en Schaefer, 1988). Sus objetivos son:

- retrabajar ciertos aspectos de las relaciones de apego padre-hijo en las que el niño empieza a sentirse querido, aceptado y respetado
- que el niño exprese su inconsciente en forma simbólica (a través de la actividad del arte) y *"penetrar en el potencial curativo de la psique"*.

Esta técnica consiste en observar a un niño sólo por un período programado de 15 a 20 minutos pidiéndole que *"haga un dibujo"*. Las instrucciones correspondientes a ésta técnica son: *"Éste tiempo es nuestro y vamos a estar juntos, me gustaría si puedes hacer un dibujo, cualquier dibujo que quieras"*.

En las primeras etapas de la terapia el terapeuta funciona como alguien que escucha y espera que el niño se exprese, excepto al final de una sesión en donde se le instruye al terapeuta a hacer tres preguntas similares a las del TAT a saber *"¿Qué sucede en el dibujo?, ¿Qué sucederá después? (¿Cuál es el resultado?), ¿Tiene un título?"*.

Posteriormente Allan (en Schaefer, 1988) delinea tres etapas de éste enfoque:

a) Una Etapa Inicial, que dura de dos a tres sesiones, con tres aspectos principales del dibujo que proporcionan una visión del mundo interno del niño, que indican la posición donde el niño está *"atorado"* y representan el vehículo para establecer la interacción inicial con el terapeuta. b) Etapa Intermedia, dura de 4 a 7 sesiones, se

refiere a la separación de la ambivalencia con una expresión más clara de los sentimientos dolorosos, y una profundización de la relación con el terapeuta donde el niño comparte sentimientos más profundos en forma más libre. c) Etapa de Terminación, dura de 8 a 10 sesiones; Hay un cambio rápido hacia la solución de los sentimientos más profundos y al dolor. con imágenes positivas del dominio y surgimiento de control.

Con los niños más perturbados, el terapeuta tiende a ser más activo en la etapa intermedia, relacionando los dibujos con la realidad del mundo exterior del niño y la naturaleza de la relación terapéutica presente.

2) PSICOICONOGRAFÍA. (*Brown*, 1960, en *Schaefer*, 1988).

Es utilizada para trabajar con pacientes más perturbados (p.ej. psicóticos). El terapeuta comienza a dibujar lentamente un punto sobre un papel con una pluma con punta de fieltro, después le da al niño el papel y le pide que dibuje cualquier cosa que le venga a la mente, ya sea un grabado o un dibujo. Posteriormente, el terapeuta utiliza éste material para valorar el nivel emocional / psicológico y utiliza el material altamente reprimido en transacciones terapéuticas futuras. El terapeuta asume una posición altamente directiva con personas altamente perturbadas. Ésta técnica se utiliza en conjunto con otras interacciones terapéuticas y durante un período largo.

3) EL JUEGO DE DIBUJAR GARABATOS. (*Claman*, 1980, en *Schaefer*, 1988).

Ésta es una técnica de arte dirigida a niños en edad de latencia. Es una adaptación de las técnicas de garabato de Winnicott (1971) y del enfoque Narración de historias de Gardner (1971).

Se recomienda como una técnica útil para obtener material temático y comunicación a través de metáforas dibujadas y narración de líneas rectas, curvas u onduladas.

Se le pide al niño que haga una historia sobre el dibujo elaborando algunas preguntas comunes sobre el mismo (p. ej. "¿Qué está sucediendo en él?"). Posteriormente invierte el procedimiento, donde el niño empieza con el garabato y hace una historia sobre él y el niño plantea las preguntas.

Simon (1978), utiliza ésta técnica en combinación con otro procedimiento de dibujo llamado "*doblamiento*", donde ambos participantes dibujan una cabeza en la parte superior de hojas de papel separadas y después lo doblan, de tal manera que sólo se observe la base del cuello, después intercambian papeles entre ellos y dibujan cuerpos desde el cuello hasta la cintura, después vuelven a doblarse los dibujos y a intercambiarse con algunas claves visibles para reconocerse; luego dibujan el cuerpo desde la cintura hasta los tobillos y por último los pies. Afirma que éstos juegos de dibujo "*tienden a salvar obstáculos y a aprovechar y ordenar los recursos escondidos*", así como "*complementar e inducir el diálogo... fomentar la cooperación, etc.*".

4) TU MUNDO EN COLORES, LÍNEAS Y FORMAS. (Oaklander, 1996)

Esta técnica les da la oportunidad a los niños de crear su propio mundo en un papel, usando sólo formas, líneas, curvas, colores- pero nada real. "Cierren los ojos y vayan a su espacio. Vean su mundo, ¿qué les parece?, ¿cómo mostrarían su mundo en el papel usando nadamás que curvas, líneas y formas?. Piensen en los colores de su mundo. ¿Cuánto espacio ocuparía cada cosa en su papel' ¿dónde se ubicarían ustedes en el cuadro?" (Oaklander, 1996).

5) DIBUJOS DE FAMILIA (Oaklander, 1996).

Un ejercicio muy eficaz es hacer que los niños dibujen su familia en forma de símbolos o animales. "Empiecen con el primero que recuerden, pueden usar burbujas de colores, formas, objetos, cosas, animales y lo que se les ocurra" (Oaklander, 1996) Para este ejercicio a menudo se varían las instrucciones al trabajar con el dibujo terminado. Tras una descripción general hecha por el niño, se le puede pedir que haga una declaración sobre cada persona, si alguna cosa pareciera faltar en la descripción; o que diga algo a cada persona del dibujo o viceversa; o bien se suele

ser más específico sobre lo que se quiere que se diga- "Di algo que te agrada y algo que te desagrada a cada uno o de cada uno" Se le puede pedir que conduzca un diálogo entre dos símbolos cualesquiera. "A través de los dibujos es mucho más seguro y fácil de hablarse entre sí en una sesión familiar, o a mí en una sesión individual" (Oaklander, 1996).

6) EL ROSAL (Oaklander, 1996).

Se pide a los niños que cierren los ojos, vayan a su espacio e imaginen que son rosales, se les dan claves, varias sugerencias y posibilidades. "¿Qué tipo de rosal eres tú? ¿eres muy pequeño? ¿eres grande? ¿eres grueso? ¿eres alto? ¿tienes flores? si es así , ¿de qué variedad? ¿de qué color son tus flores? ¿tienes muchas o pocas? ¿estás en plena floración o sólo tienes capullos? ¿tienes hojas? ¿de qué tipo? ¿cómo son tu tronco y tus ramas? ¿cómo son tus raíces? ¿dónde estas? ¿qué hay a tu alrededor? ¿cómo sobrevives? ¿hay alguien que te cuide? ¿cómo esta el tiempo para ti en este momento?..." (Oaklander, 1996). Posteriormente se les pide, que abran los ojos y que dibujen sus rosales, se les pide que expliquen sus dibujos en tiempo presente.

7) EL GARABATEO (Oaklander, 1996).

El garabateo es un método muy poco amenazante para ayudar a los niños a expresar exteriormente algo de su ego interior. Primero el niño utiliza todo su cuerpo para hacer un dibujo en el aire con amplios movimientos rítmicos, después con los ojos cerrados, dibuja estos movimientos en una gran hoja de papel simulada. Se le pide que dibuje en el papel real, aveces con los ojos cerrados a veces abiertos. Examina el garabateo desde todos su ángulos, encontrando formas que sugieran un cuadro, y luego completar el cuadro borrando las líneas que se deseen. "Es entretenido hablar sobre las formas que ven y a veces ser esas formas- como mirar las nubes y ser ellas. Los niños me cuentan historias sobre sus cuadros" (Oaklander, 1996).

8) CUADROS DE IRA (Oaklander, 1996).

De vez en cuando, un niño expresa una ira intensa durante el curso de la sesión, "puedo usar la ocasión para mostrarle cómo el dibujar los sentimientos puede ser de gran alivio" (Oaklander, 1996).

9) MI SEMANA, MI DÍA, MI VIDA (Oaklander, 1996).

Conseguir una iluminadora percepción de la vida del niño pidiéndole trazar un dibujo de su semana, de su día o de su vida. Este brinda una oportunidad para conversar. "Algunos niños trazan dibujos muy escuetos, por que así es como sienten su vida. A veces sin instrucciones específicas para hacerlo, dibujan un cuadro de fantasía de cómo querrían que fuese su día o su semana, y esto me da mucho material para trabajar" (Oaklander, 1996).

10) EL "SQUIGGLE" (COMPLETAR UN TRAZADO) (Oaklander, 1996).

Consiste en hacer una marca al azar, generalmente negra en una hoja de papel y pedirle que termine el cuadro. Puede contar un cuento sobre el cuadro, ser el cuadro, hablar al cuadro, etc.

11) COLORES, CURVAS, LÍNEAS Y FORMAS

Estimular a los niños, adolescentes y adultos para que dibujen sus sentimientos y respuestas en colores, curvas, líneas y formas. Alentarlos a alejarse de dibujar cosas reales e ir a la expresión del sentimiento. Pedir contemplar durante cinco minutos algo que se considere muy hermoso, y después dibujar los sentimientos que les sugirió, también se les puede hacer escuchar una pieza musical.

12) DIBUJO EN GRUPO (Oaklander, 1996).

Hacer que los miembros de una familia (o dos niños, o solo un niño y el terapeuta), dibujen juntos en la misma hoja. Se observa lo que sucede y finalmente se conversa sobre esa experiencia. Puede que cada miembro tenga un tiempo

determinado para realizar su parte del dibujo y después ese mismo pasa a otra persona, se puede acompañar la creación del dibujo a la par de algún cuento que ellos mismos vayan inventando.

13) DIBUJO LIBRE (Oaklander, 1996)

Con frecuencia los niños prefieren dibujar o pintar lo que se les antoja y no lo que se les dice que hagan. Esto no desvirtúa el proceso terapéutico, la importancia reside en lo que es el primer plano para el niño.

14) PINTURA (Oaklander, 1996).

La pintura tiene un especial valor terapéutico. Según fluye la pintura, así fluye con frecuencia la emoción. Los niños disfrutan pintando, en especial los que han pasado la edad de la sala de cuna y el jardín infantil.

15) DÁCTILOPINTURA (Oaklander, 1996).

La dactilopintura y la arcilla tienen cualidades táctiles y kinestésicas similares. Tienen excelentes cualidades, es tranquilizante y tiene fluidez. Puede hacer diseños y cuadros experimentales y borrarlos rápidamente, no experimenta frustraciones y no necesita de mucha pericia. Puede contar una historia sobre un cuadro que él considera terminado o puede hablar sobre lo que le evoca el cuadro "¿Han probado pintar a dedo usando vaselina, crema de belleza o flan de chocolate?" (Oaklander, 1996).

16) PINTAR CON LOS PIES (Oaklander, 1996).

Los pies son muy sensibles y generalmente están encerrados en los zapatos, donde no pueden sentir nada. Cuenten lo que sus pies serán capaces de hacer. Se colocan rollos de papel en el suelo, junto a bandejas de pintura. Después conversan sobre esa experiencia. Pueden hacer pinturas individuales, grupales o murales. Finalmente se lavan y secan los pies interactuando unos con otros.

17) ARCILLA (Oaklander, 1996).

Su flexibilidad y maleabilidad se acomoda a diversas necesidades. Considerando sus atributos: es maravillosa porque es sucia, blanda, suave y sensual, atrayente para todas las edades. Promueve el trabajo a través de los procesos internos más primarios. Permite el flujo entre ella y el usuario, que no es igualado por ningún otro material. Es fácil identificarse con ella, ofrece experiencias táctiles y kinestésicas. Muchos niños con problemas de percepción y motricidad necesitan este tipo de experiencia. La arcilla acerca a las personas a sus sentimientos. "Las personas que están muy distanciadas de sus sentimientos y que continuamente bloquean su expresión, por lo general están desconectadas de sus sentidos. A menudo la arcilla les tiende un puente entre sus sentidos y sus sentimientos" (Oaklander, 1996). El niño agresivo puede usar la arcilla para golpearla y machacarla. Los que son inseguros y temerosos pueden sentir una sensación de control y dominio a través de la arcilla. Es un material que se puede *borrar* y que no tiene normas claras y específicas para su uso. Es difícil cometer un *error* con la arcilla. Los niños necesitan reforzar su experiencia de autoestima vivencian un sentido único del yo a través de su manejo. "Es el material más gráfico de todos para que el terapeuta pueda observar el proceso de un niño" (Oaklander, 1996). También se pueden utilizar: la arcilla plástica (plastilina) o la masa (hecha a base de harina).

18) ESCULTURA Y CONSTRUCCIONES (Oaklander, 1996).

Hay muchos modos de hacer escultura simple. Son materiales útiles la arcilla, el yeso, la cera, el jabón la madera, el alambre, el metal, el papel, el limpia-pipas, cajas y muchos otros. El objetivo es hacer esculturas de fácil confección

19) MADERA Y HERRAMIENTAS (Oaklander, 1996).

"Si se da a los niños sobrantes de madera, serruchos, martillos, taladros de mano, clavos y una sierra, pueden hacer toda clase de objetos interesantes. Todos los niños deberían tener acceso a utilizar herramientas con madera. Las reglas y

limitaciones deben quedar claramente establecidas y ser obedecidas con sumo rigor, ya que las herramientas pueden ser bastante peligrosas”.

20) COLLAGE (Oaklander, 1996).

Cualquier diseño o cuadro que se realiza pegando o añadiendo materiales a un respaldo plano tal como tela o papel. A veces el collage se hace en conjunción con el dibujo, la pintura o algún tipo de escritura. “He descubierto que el collage es un excitante medio de expresión para cualquier edad” (Oaklander, 1996). Algunos de los materiales que se pueden usar para el collage son: papel de todos los tipos, varias texturas de géneros (como algodón, lana, franela, etc.), cosas suaves, hilo cordel, mallas, cartón, plástico, corcho y prácticamente cualquier cosa que sea liviana y pueda ser adherida a una superficie plana.

21) NARRACIÓN (Oaklander, 1996).

“El uso de cuentos en terapia implica inventar mis propias historias para contárselas a los niños; que los chicos inventen cuentos; leer historias de libros; escribirlas; dictarlas; usar cosas para estimularlas tales como cuadros, títeres, franelógrafo, bandeja de arena, dibujos, etc.” (Oaklander, 1996). Los cuentos de hadas, p. ej., impactan directamente sobre las emociones universales básicas, amor, odio, miedo, ira, soledad y sentimientos de aislamiento, inutilidad y carencia.

22) ESCRITURA (Oaklander, 1996).

Pedir a los niños que escriban algo propio, es una de las herramientas más satisfactorias, valiosas y eficaces que existen para la autoexpresión y el autodescubrimiento. Sin embargo la mayoría de los niños se resisten a llevar a cabo esta tarea, porque generalmente no ha tenido buenas experiencias escribiendo. “Pienso que los niños con frecuencia rechazan la escritura porque en las escuelas ponen gran énfasis en la ortografía, la forma, la estructura de la oración, e incluso la caligrafía, ahogando así el flujo creativo del niño” (Oaklander, 1996).

23) POESÍA (Oaklander, 1996).

“Pídale a un niño que escriba un poema y automáticamente tratará de hacer rimar las palabras. No quiero decir que un poema no deba rimar, pero la rima es en sí

una destreza aparte. La poesía rimada no es lo más útil para una expresión libre y fluida. La poesía brota del corazón. Uno puede decir cosas en forma de poema que podrían ser difíciles de compartir en la conversación y escrituras corrientes. En la poesía uno puede dejarse llevar con toda libertad, incluso locamente" (Oaklander, 1996).

24) TÍTERES (Oaklander, 1996).

Con frecuencia es más fácil para un niño, hablar a través de un títere que decir lo que le cuesta trabajo expresar. El títere da distancia, y el niño se siente más seguro de revelar por este medio algunos de sus más íntimos pensamientos.

25) MÚSICA (Oaklander, 1996).

La música y los golpes rítmicos son antiguas formas de comunicación y expresión. El uso de esta modalidad encaja magníficamente en la labor terapéutica con niños. La música se puede usar de muchas maneras. Uno puede tocar o poner música mientras los niños pintan a dedo o trabajan con arcilla. La música puede ser de fondo o el centro de la actividad.

26) DRAMATIZACIÓN (Oaklander, 1996).

"La actuación ayuda a los niños a acercarse a sí mismos, pues les permite salirse de sí mismos. Esta afirmación aparentemente contraria sí tiene sentido. Cuando los niños actúan, en realidad jamás dejan de ser ellos mismos; usan más de ellos mismos en la experiencia de la *improvisación*" (Oaklander, 1996). En la dramatización creativa los niños pueden aumentar la percepción de que disponen, pueden desarrollar una total toma de conciencia del yo (el cuerpo, la imaginación y los sentidos). El drama se convierte en una herramienta natural para ayudarlos a encontrar y dar expresión a las partes ocultas y perdidas de sí mismos, y desarrollar una mayor fortaleza e individualidad.

En la dramatización creativa, los niños son llamados a vivenciar el mundo a su alrededor y también su propio yo. Para interpretar el mundo que los rodea y transmitir ideas, acciones, sentimientos y expresiones, apelan a todos los recursos que puedan

reclutar dentro de sí mismos: vista, oído, gusto, olfato, expresión facial, movimiento corporal, fantasía, imaginación, intelecto.

Hacer la mímica de simples imágenes sensoriales, usando expresiones faciales y movimientos corporales sin palabras, realza en gran medida la percepción sensorial.

Así tenemos que en la actualidad una de las tendencias educativas es la de incorporar los materiales y técnicas "orientadas terapéuticamente" al plan de estudios escolar, las ciencias sociales, educación física (danza, etc) y las artes en sí mismas

Kramer afirma en *Arts as Therapy whit children* (1971), que "el simple hecho de crear de manera -activa es ya terapéutico, dado que permite que el niño exprese sus pensamientos, sentimientos y sueños". (en *Schaefer*, 1988). El arte puede ayudar a ampliar el conocimiento del propio medio y a desarrollar la auto-estima.

En el salón de clases no es necesario que se tenga una educación artística, forzando a los niños a realizar cosas convencionales. **Lo importante es el proceso no el resultado.** El arte se presenta como una herramienta para ser disfrutada y para la auto-exploración.

V CONCLUSIONES

Existe una enorme centralización intelectualista que predomina actualmente, se observa una simplificación del tipo creatividad-arte y ciencia-cognición. Generalmente no se toma en cuenta todos aquellos procesos mentales que intervienen en el arte.

El sólo hecho de definir arte, no es tarea sencilla, pues por parte de los expertos, se le ha dedicado una enorme atención y aún así continúa siendo tan basto lo que hay que mencionar al respecto. ¿Qué es arte?, ¿qué es todo lo que nos conlleva a este?, ¿para qué? y ¿por qué?; verdaderamente resultaría inmensamente complicado el intentar responderlo en este instante. Sin embargo, algo que particularmente deseo hacer resaltar es que el arte existe indiscutiblemente desde tiempos remotos en la humanidad, y el que aún permanezca presente sólidamente, es una circunstancia innegable. Así una manifestación humana que ha soportado evolución, desarrollo tecnológico y la prisa cotidiana a la que estamos sujetos en el mundo actual, nos habla por sí misma de su importancia.

Ahora bien, siendo un tanto más específicos y remitiéndose a los resultados obtenidos a partir de la revisión acerca de las últimas investigaciones realizadas, se podría decir que el arte es útil; que el arte aporta al ser humano una serie de habilidades y características; que es un móvil extraordinario por sí mismo y para el desarrollo integral de los individuos. Y ésta última característica se ha demostrado en dichas aportaciones, es un desencadenador de funciones cognitivas, emocionales y sociales, así por tanto de ese mencionado desarrollo integral. El arte no es sólo las grandes obras instaladas en un museo o en una galería, no es sólo una genialidad como siempre se le ha llamado, no es sólo excentricidad o una gran creatividad, el arte es un factor importantísimo en el desarrollo de un individuo, pues independientemente del producto obtenido, el arte implica valiosos procesos internos que difícilmente son aportados por otra actividad.

Hoy en día, se le da demasiada relevancia a todo aquello que nos sugiera racionalización, objetividad y ciencia, ya que el mundo está preocupado por crear individuos cada día mejores, que posean a toda costa un alto potencial intelectual. Sin embargo, no se han detenido a contemplar que si bien es importante ese desarrollo intelectual del ser humano, únicamente constituye un área seleccionada de un amplio conjunto de ellas, pues se ha venido dejando de lado la contraparte: la emoción.

Un desarrollo realmente eficaz implicaría de esta manera, fomentar, además del aspecto intelectualista, el crecimiento emocional de un individuo, considerando que es un ser con emociones, que pertenece a una sociedad donde influye e influyen en él y que finalmente, sus áreas cognitiva, emocional y social se encuentran cohabitando permanentemente.

El aspecto reduccionista, como es de esperarse, ha contagiado al ámbito educativo, donde educar simplemente significa que el individuo adquiera habilidades y herramientas meramente intelectuales donde, si erróneamente se observa el implemento de alguna manifestación artística, es sólo para premiar la adquisición o el buen desempeño de una actividad intelectual. Pero incluso, ni siquiera para el aspecto cognitivo es utilizado el arte, pues es difícil entender esta utilidad en una actividad que posee belleza y ocupa espacios libres. Es decir, las actividades artísticas son utilizadas de manera cotidiana dentro del colegio, solo como recompensa a otras actividades.

El arte es todo un proceso por demás complejo y elaborado, el arte no es la producción artística u objeto obtenido, no es la obra ya que ésta es solo parte de ese proceso, pero no la esencia en sí. Sin importar el resultado, el arte incluye a la razón, es comunicación para sí mismo y con los otros, el arte es un esfuerzo de conciliación de la realidad mental y afectiva.

Sin embargo, el arte sencillamente es relegado a simple actividad lúdica, al igual que el juego, el cual raras ocasiones se le considera como un factor importante en el desarrollo de un individuo como tal. Es decir, se sabe que todos los niños juegan y que es una actividad importante para ellos, pero hasta donde los adultos se

detienen a pensar en dónde radica la importancia real del juego, generalmente están más concentrados en otros aspectos y actividades y solo se reconoce la comodidad resultante del que los niños se vayan a jugar a sus espacios, pero cuándo se observa lo que hacen y dicen verdaderamente en sus juegos, cuándo se preguntan de qué le esta sirviendo y qué le esta proporcionando, además de cansancio.

El arte y el juego están vinculados a creatividad, solución de problemas, desarrollo de papeles sociales y a fenómenos cognoscitivos, emocionales y sociales, en general. Son un producto natural de los procesos de desarrollo físico y cognitivo. Ambos escapan a la presión de la necesidad exterior y de la intención planeada (aunque algunas ocasiones el arte se escape a este hecho), su razón de ser está en ellos mismos, cubren, tal vez, la totalidad de la relación del individuo con la vida, poseen una vertiente creadora, facilitan la comunicación sin barreras de lenguaje o cultura, son espontáneos, son un proceso intuitivo que permiten surgir sentimientos y emociones.

El juego y el arte son actividades realmente valiosas en la vida de los individuos, ya se ha puntualizado estos aspectos, a la par que se ha destacado la importancia de formar individuos con un desarrollo integral. Así se llega al punto principal de intersección, pues arte y juego comparten indiscutiblemente características para desarrollar a los individuos de la mejor manera posible.

Dentro del campo psicológico, lo que en verdad nos atañe es el ser humano, su bienestar en todos los aspectos, su óptimo desempeño y desarrollo y cuando un individuo no lo posee, nuestra tarea consiste en proporcionárselo ayudándolo a adquirirlo. Es por eso una de las razones por las cuales el implemento de múltiples técnicas y corrientes terapéuticas a tenido un gran auge y dentro de esta variedad, el interés se centró en la Terapia de Juego, pues considerando el funcionamiento de ésta y sus principales aportaciones a los individuos que se han encontrado bajo esta modalidad terapéutica, además de haber observado la similar utilidad que posee con relación a la utilidad aportada por el arte.

A pesar de que dentro de la Terapia de Juego ya se ha iniciado el empleo de algunas manifestaciones artísticas como técnicas de intervención psicoterapéutica, aun no se ha considerado el empleo de todas las posibles manifestaciones que podrían utilizarse, pues principalmente se han centrado en la utilización del dibujo y la pintura, excluyendo otras tantas que podrían aportar un rico bagaje a la terapia, como lo son la música, la escultura, la dramatización y la literatura por mencionar solo algunas.

El interés de su utilización consiste en resaltar, que al utilizar esa serie de manifestaciones artísticas, podemos dar pauta a la utilización de diferentes significados, el arte maneja símbolos y estos mismos nos son de utilidad en la intervención terapéutica.

El objetivo principal del arte es comunicar, y la sola intención de comunicar es ya terapéutica. El arte posee un lenguaje más rico y complejo, incluso que el verbal y en comparación a este, menos estructurado o rígido, en cuanto a que el arte posee una característica polisemántica y que por tanto constituye una fuente infinita de significados y si consideramos, que terapéuticamente intentas decir o comunicar algo interno, donde no existen definiciones concretas, entonces estamos hablando de su valor intrínseco del arte.

Finalmente cuando se está realizando el proceso artístico, se está haciendo terapia de juego y entonces lo cotidiano a través del arte es hacer terapia de juego. A pesar de que tradicionalmente se ha considerado que el carácter terapéutico solo es adquirido al intervenir una tercera persona, un terapeuta que intervenga escuchando e interpretando. El postulado particular de este trabajo consiste en dejar manifiesto, que incluso sin la intervención de otra persona que escuche e interprete, el arte posee una característica terapéutica.

Para fines de ésta tesis se entiende como terapéutico el producir una atmósfera afectiva sana, el curar, aliviar o precaver perturbaciones emocionales, el liberar angustias, el adaptarse e integrarse armónicamente con su medio; buscar, en general, reestablecer el equilibrio afectivo

No se intenta dejar de lado la enorme importancia de una sesión terapéutica propiamente dicha o el valor de un terapeuta o terapia en el sentido estricto. La intención es dejar el planteamiento que a través del proceso artístico es posible proporcionar herramientas a los individuos para manifestar sus emociones, que a través del arte se pueden proporcionar alternativas cercanas a ellos para sentirse mejor, para buscar el bienestar, pues el solo hecho de plasmar su mundo interno en el mundo real, sin importar la manera o el tipo de manifestación artística elegida o bien el producto final (obra artística o no), pues recordemos que lo importante es el proceso en sí mas que nuestro resultado; así, la posibilidad tangible de transmitir sus sentimientos y emociones ya es terapéutico. Por tanto, si le enseñas el proceso de hacer arte, ese proceso te enseñara a manejar tus emociones.

Por otro lado, otro aspecto que no se ha tomado en cuenta es la cuestión de que el arte puede, y de hecho lo hace, funcionar como un móvil hacia el desarrollo integral, pues en el área de la psicoterapia, y concretamente en la terapia de juego sólo y escasamente se ha contemplado como un apoyo para obtener material emocional e intrapsíquico, nunca como un elemento que por sí mismo aporta bienestar al individuo, independientemente del material que se obtenga para la intervención terapéutica; como un elemento que apoya ese desarrollo integral que es tan importante fomentar y obtener en un individuo; como un elemento que le esta desarrollando habilidades cognitivas, emocionales y sociales al mismo tiempo.

Asimismo si deseamos individuos integra y óptimamente desarrollados, no solo debemos centrarnos en educarlos intelectualmente o en ayudarlos sólo emocionalmente, pues el ser humano posee ambas características, ligada una a la otra inter e intrafuncionando en conjunto.

VI REFERENCIAS

Arnheim , R. (1986). Arte y Percepción visual. Madrid: Alianza.

Axlin, V. (1994). Terapia de juego. México: Diana.

Castañeda, S. (1998)). Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. México: Miguel Angel Porrúa.

Clot, J. (1976). La educación artística. México: Planeta.

Chanan, G. et al. (1984). Juegos y juguetes de los niños del mundo. España: Serbal, Unesco.

Eco, U. (1972). Definición del Arte Barcelona: Ediciones Martinez Roca.

Fernández Arenas (1984). Teoría y metodología de la Historia del arte. Barcelona: Anrhopos.

Gadamer, H. (1991). La actualidad de lo Bello. Barcelona:Paidós, Universidad Autónoma de Barcelona.

Gardner,H. (1985). Estructuras de la Mente. Teoría de las múltiples inteligencias. México: Fondo de Cultura Económica

Gardner, H. (1994). Educación artística y Desarrollo humano. España: Paidós.

Garvey, C. (1981).El juego infantil. Madrid: Ediciones Morata.

Gloton, R. (1978). El arte en la escuela. España: Planeta.

Hargreaves, D. (1991). Infancia y Educación Artística. Madrid: Ediciones Morata.

Kogan, J. (1965). El lenguaje del Arte, Psicología y Sociología del Arte. Buenos Aires: Paidós.

Millar, S. (1972). Psicología del Juego Infantil. España: Editorial Fontanella.

Moor, P. (1987). El juego en la Educación. España: Editorial Herder.

Oaklander, V. (1996). Ventanas a nuestros niños. Terapia gestáltica para niños y adolescentes. Chile: Editorial cuatro vientos.

Piaget, J. (1984). Psicología del niño. Madrid: Ediciones Morata.

Read, H. (1986). Educación por el arte. Barcelona: Paidós.

Shaefer, E. et al. (1988). Manual de Terapia de Juego. México: Manual Moderno.

Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica

West, J. (1994). Terapia de Juego centrada en el niño. México: Manual Moderno

ANEXO 1

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN HECHOS ACERCA DE EDUCACIÓN Y ARTE (1989-1994)

1. Zimmerman,-Enid. (1994). How should students' progress and achievements in art be assessed? A case for assessment that is responsive to diverse students' needs. *Visual-Arts-Research*; Spr Vol 20(1)(39) 29-35.
2. Stone,-Denise-Lauzier. (1994) Facilitating cooperative art museum-school relationships: Museum educators' suggestions. *Visual-Arts-Research*; Spr Vol 20(1)(39) 79-83.
3. Lund,-Priscilla. (1994). Idea-keepers. Young children's drawings and writings. *Visual-Arts-Research*; Spr Vol 20(1)(39) 20-28.
4. Dambekains,-Lydia. Challenging notions of curriculum development: Questions of multicultural context and content in how we encourage students to learn. *Visual-Arts-Research*; 1994 Spr Vol 20(1)(39) 84-90.
5. Amone,-Marilyn-P.; Grabowski,-Barbara-L.; Rynd,-Christopher-P. (1994). Curiosity as a personality variable influencing learning in a learner controlled lesson with and without advisement. *Educational-Technology-Research-and-Development*; Vol 42(1) 5-20.
6. Richmond,-Stuart (1993). Art, imagination, and teaching: Researching the high school classroom. *Canadian-Journal-of-Education*; Fal Vol 18(4) 366-380
7. Burton,-Judith-M. (1994). The arts in school reform: Other conversations. *Teachers-College-Record*; Sum Vol 95(4) 477-493.

8. Watson,-J.; McEwen,-A , Dawson,-S. (1994). Sixth form A level students' perceptions of the difficulty, intellectual freedom, social benefit and interest of science and arts subjects. *Research-in-Science-and-Technological-Education*, Vol 12(1) 43-52
9. Joh,-Hitoshi; Amano,-Kiyoshi. (1993) An experimental study on the formation of designing and making activity in middle grade school children *Psychologia-An-International-Journal-of-Psychology-in-the-Orient*, Dec Vol 36(4) 214-224.
10. Smith,-Peter.(1993). Multiculturalism's therapeutic imperative. *Visual-Arts-Research*; Fal Vol 19(2)(38) 55-60
11. Ambush,-Debra. (1993) Points of intersection: The convergence of aesthetics and race as a phenomenon of experience in the lives of African American children. *Visual-Arts-Research*; Fal Vol 19(2)(38) 13-23
12. Randor,-Hilary-A. (1994) The problems of facilitating qualitative formative assessment in pupils *British-Journal-of-Educational-Psychology*, Feb Vol 64(1) 145-160
13. Hernandez,-Fernando.(1993). *From multiculturalism to mestizaje in world culture* *Visual-Arts-Research*; Fal Vol 19(2)(38) 1-12
14. Fergusson,-Lee-C. (1993). Field independence, transcendental meditation, and achievement in college art: A reexamination. *Perceptual-and-Motor-Skills*; Dec Vol 77(3, Pt 2) 1104-1106
15. Aylward,-Kim; Hartley,-Scott; Field,-Tiffany; Greer,-Jean, et-al. (1993) An art appreciation curriculum for preschool children. *Special Issue: Enhancing young children's lives. Early-Child-Development-and-Care*; Dec Vol 96 35-48

- 16.Venn,-Martha-L ; Wolery,-Mark; Werts,-Margaret-G.; Morris,-Andrea; et-al. (1993). Embedding instruction in art activities to teach preschoolers with disabilities to imitate their peers. *Early-Childhood-Research-Quarterly*; Sep Vol 8(3) 277-294.
- 17.Hull,-Jean.(1993) What price the arts in the curriculum?. *Support-for-Learning*; Nov Vol 8(4) 163-168
- 18.Warren,-Kathleen. (1993). Empowering children through drama. Special Issue: Issues in expressive arts curriculum for early childhood: An Australian perspective. *Early-Child-Development-and-Care*; Vol 90 83-97.
- 19 Stevenson,-Christine.(1993). The arts curriculum and indigenous art: Hands off or on? A personal view. Special Issue: Issues in expressive arts curriculum for early childhood: An Australian perspective. *Early-Child-Development-and-Care*; Vol 90 31-45.
- 20.Schiller,-Wendy; Veale,-Ann.(1993) The arts: The real business of education. Special Issue: Issues in expressive arts curriculum for early childhood: An Australian perspective. *Early-Child-Development-and-Care*; Vol 90 5-13.
- 21.Kolbe,-Ursula. (1993) Co-player and co-artist. New roles for the adult in children's visual arts experiences. Special Issue: Issues in expressive arts curriculum for early childhood: An Australian perspective. *Early-Child-Development-and-Care*; Vol 90 73-82.
- 22.Sereda,-Jane. (1993) Educational quality indicators in art and mathematics. *Alberta-Journal-of-Educational-Research*; Jun Vol 39(2) 217-233
- 23.Brown,-Neil. (1993) Art education and the mutation of art. *Visual-Arts-Research*; Spr Vol 19(1)(37) 63-84.
- 24.Slater,-Judith-J. (1993) Perceptions of the college application process: Art or artifact. *High-School-Journal*; Apr-May Vol 76(4) 273-286

25. McWhinnie, Harold-J. (1993) Response time and aesthetic preference. *Perceptual-and-Motor-Skills*; Feb Vol 76(1) 336-338.
26. McWhinnie, Harold-J. (1992) Contributions to the history of psychology: XCI. Gestalt psychology and art education: Adelbert Ames and Hoyt Sherman. *Perceptual-and-Motor-Skills*; Dec Vol 75(3, Pt 2) 1233-1234
27. Stout, Candace-J. (1992) Critical thinking and micro-writing in art appreciation. *Visual-Arts-Research*; Spr Vol 18(1)(35) 57-71
28. Harrison, Eugene-R. (1992) Classification redefined: Research and implications for art education. *Visual-Arts-Research*; Spr Vol 18(1)(35) 42-49.
29. Theunissen, Georg. (1992) Dem Fernsehen und Video hilflos ausgeliefert? Zum Videokonsum bei Kindern und Jugendlichen--Folgerungen für den Kunstunterricht mit lernbehinderten und verhaltensauffälligen Schülern. (At the mercy of television and video? How children and adolescents consume these media: Consequences for art education of students with learning and behavior problems.) *Vierteljahresschrift-für-Heilpädagogik-und-ihre-Nachbarggebiete*; Jun Vol 61(2) 250-264.
30. Giles, Martha-M.; Cogan, Deirdre; Cox, Carol. (1991) A music and art program to promote emotional health in elementary school children. *Journal-of-Music-Therapy*; Fal Vol 28(3) 135-148.
31. Karpati, Andrea. (1991) Hungarian national assessment of critical skills to 6- to 14-year-olds in art. *Visual-Arts-Research*; Fal Vol 17(34, No 2) 11-27.
32. Moody, Larrie-J. (1991) Copying, naturalistic drawing, and spatial aptitude. *Visual-Arts-Research*, Fal Vol 17(34, No 2) 33-42.
33. Durr, Dixie; Fortin, Sylvie; Leptak, Jeffrey. (1992) *Effective art education for older adults*. *Educational-Gerontology*; Mar Vol 18(2) 149-161.

34. Confessore, Gary-J. (1991) What became of the kids who participated in the 1981 Johnson Early College Summer Arts Program?. *Journal-for-the-Education-of-the-Gifted*; Fal Vol 15(1) 64-82.
35. Kaplan, Frances-F. (1991) Drawing assessment and artistic skill. *Arts-in-Psychotherapy*; Vol 18(4) 347-352.
36. Genin, T. (1991) Information technology in art and design: Visual sensitivity, learning and assessment. *Journal-of-Computer-Assisted-Learning*; Sep Vol 7(3) 178-186.
37. Carney, Russell-N.; Levin, Joel-R. (1991) Mnemonic techniques and art education: Get the picture. *College-Student-Journal*, Sep Vol 25(3) 318-324
38. du-Sablon, Celine; Racette, Genevieve. (1991) Les effets d'un programme educatif museal chez des eleves du primaire. (The effects of a museum education program among primary school students.). *Canadian-Journal-of-Education*; Sum Vol 16(3) 338-351.
39. Swenson, Anne-B. (1991) Relationships: Art education, art therapy, and special education. *Perceptual-and-Motor-Skills*; Feb Vol 72(1) 40-42.
40. Jones, Beverly-J. (1991) Cognitive sciences: Implications for art education. *Visual-Arts-Research*; Spr Vol 17(1) (Issue 33) 23-41.
41. Downey, Nancy. (1991) Mindfulness training: The effect of process and outcome instructions on the experience of control and the level of mindfulness among older women. *Special Issue: Women, education, and aging. Educational-Gerontology*; Mar-Apr Vol 17(2) 97-109.
42. Lindauer, Martin-S. (1990) Reactions to cheap art. *Empirical-Studies-of-the-Arts*; Vol 8(2) 95-110.

43. Beales, Joseph-N.; Zemel, Brook. (1990) The effects of high school drama on social maturity. *School-Counselor*; Sep Vol 38(1) 46-51.
44. Wieder, Charles-G. (1990) Essentialist roots of the DBAE approach to curriculum: A critique. *Visual-Arts-Research*; Fal Vol 16(2)(32) 26-30.
45. Manley-Delacruz, Elizabeth. (1990) Revisiting curriculum conceptions: A thematic perspective. *Visual-Arts-Research*; Fal Vol 16(2)(32) 10-25.
46. Troeger, Betty-J. (1990) Delineating a model of a knowledge base for art teacher education: A response to NCATE. *Visual-Arts-Research*; Fal Vol 16(2)(32) 31-35.
47. Wakefield, John-F. (1989) Creativity and cognition: Some implications for arts education. *Creativity-Research-Journal*; Spr Vol 2(1-2) 51-63.
48. Stout, Candace-J. (1990) An analysis of students' questions in college art history classes. *Visual-Arts-Research*; Spr Vol 16(1, Issue 31) 58-76.
49. Jalongo, Mary-R. (1990) The child's right to the expressive arts: Nurturing the imagination as well as the intellect. *Childhood-Education*; Sum Vol 66(4) 195-201.
50. Bennett, Garry. (1989) Words in my eyes: The assessment of art and design in GCSE. *Educational-Studies*; Vol 15(3) 241-249.
51. Waugh, Michael-L.; Jacobson, Michael-J. (1989) The influence of videodisc-enhanced drill on student achievement in an introductory art appreciation course. *Visual-Arts-Research*; Fal Vol 15(2) 31-41.
52. Sacca, Elizabeth-J. (1989) Typologies in art education: How to live with them and how to live without them. *Visual-Arts-Research*; Fal Vol 15(2) 58-70
53. Anderson, Tom (1989) Interpreting works of art as social metaphors. *Visual-Arts-Research*; Fal Vol 15(2) 42-51

54. Dockal, -Vladimir. (1987) Estetická výchova a rozvoj intelektových schopností. / Esthetic education and intellectual abilities development. Psychologia-a-Patopsychologia-Dietata; Vol 22(5) 429-442
- 55 Aissen-Crewett, -Meike. (1987) Asthetische Erziehung alter Menschen. Unter besonderer Berücksichtigung therapeutischer Effekte bildnerisch-kreativer Aktivitäten. / Aesthetic education of the elderly: With special consideration of the therapeutic effects of artistic-creative activities. Zeitschrift-fur-Gerontologie; Sep-Oct Vol 20(5) 314-317.

ANEXO 2

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN HECHOS ACERCA DE EDUCACIÓN Y ARTE (1994-1996)

1. Field, Sharon. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. Journal-of-Learning-Disabilities; Jan Vol 29(1) 40-52
2. Bezruczko, Nikolaus; Schroeder, David H. (1996). The development of visual preferences in art-trained and non-art-trained schoolchildren. Genetic, Social-and-General-Psychology-Monographs, May Vol 122(2) 181-196.
3. (Sin autor). (1995). Behavioral rehearsal: A way of talking about the dying process. Omega-Journal-of-Death-and-Dying; Vol 32(1) 63-76.
4. Cohen, Barry M.; Mills, Anne; Kijak, Adrienne Kwapien. (1994). An introduction to the Diagnostic Drawing Series: A standardized tool for diagnostic and clinical use. Art-Therapy, Vol 11(2) 105-110.
5. Mohr, Wanda K. (1995). Integrating esthetics into nursing. Literature as a suggested modality. Archives-of-Psychiatric-Nursing; Dec Vol 9(6) 365-372.
6. Brewer, Thomas M. (1996). An examination of untutored thematic and observational drawings made by third- and seventh-grade students Visual-Arts-Research; Fall Vol 21(2) 57-65
7. Taylor, David. (1995). Über einige Aspekte von Melanie Kleins Einfluss auf die British Psycho-Analytical Society. (Regarding some aspects of Melanie Klein's influence on the British Psychoanalytical Society) Luzifer-Amor-Zeitschrift-zur-Geschichte-der-Psychoanalyse; Vol 9(17) 113-123.

8. Wamboldt, Marianne Z.; Levin, Lara (1995). Utility of multifamily psychoeducational groups for medically ill children and adolescents. Special Issue: Child and Adolescent illness and treatment. Family-Systems-Medicine; Sum Vol 13(2) 151-161.
9. Nicholls, Robert W. (1995). Pragmatic spirituality: Enablement in traditional Africa. Special Double Issue: Spintuality, disability, and rehabilitation. Rehabilitation-Education; Vol 9(2-3) 147-158.
10. Barnes, Richard C.; Earnshaw, Stephen-M. (1995). Problems with the savant syndrome: A brief case study. British-Journal-of-Learning-Disabilities; Sep Vol 23(3) 124-126.
11. D'Andrea, Michael. (1995). Using computer technology to promote multicultural awareness among elementary school-age students. Special Issue: Applications of computer technology. Elementary-School-Guidance-and-Counseling, Oct Vol 30(1) 45-54.
12. Smitskamp, Herman. (1995). The problem of professional diagnosis in the arts therapies. Special Issue: European Consortium for Arts Therapy Education (ECArTE). Arts-in-Psychotherapy; Vol 22(3) 181-187.
13. Maclagan, David. (1995). Fantasy and the aesthetic. Have they become the uninvited guests at art therapy's feast? Special Issue: European Consortium for Arts Therapy Education (ECArTE). Arts-in-Psychotherapy; Vol 22(3) 217-221.
14. Herrmann, Uwe. (1995). : A Trojan horse of clay: Art therapy in a residential school for the blind. Special Issue: European Consortium for Arts Therapy Education (ECArTE). Arts-in-Psychotherapy; Vol 22(3) 229-234.
15. Gersie, Alida. (1995). Arts therapies practice in inner-city slums: Beyond the installation of hope. Special Issue: European Consortium for Arts Therapy Education (ECArTE). Arts-in-Psychotherapy; Vol 22(3) 207-215.

16. Byrne, Peter.(1995). From the depths to the surface: Art therapy as a discursive practice in the post-modern era. Special Issue: European Consortium for Arts Therapy Education (ECArTE). Arts-in-Psychotherapy, Vol 22(3) 235-239.
17. Peterson, Donald R. (1995). The reflective educator. American-Psychologist; Dec Vol 50(12) 975-983.
18. Englert, Carol Sue; Garmon, Art; Mariage, Troy; Rozendal, Mary, (1995). The Early Literacy Project: Connecting across the literacy curriculum. Learning-Disability-Quarterly; Fal Vol 18(4) 253-275.
19. Lett, Warren R. (1995). Experiential supervision through simultaneous drawing and talking. Arts-in-Psychotherapy; Vol 22(4) 315-328.
20. Schiller, Marjorie.(1995). The importance of conversations about art with young children Visual-Arts-Research; Spr Vol 21(1) 25-34.
21. Cox, Maureen V.; Chapman, Lynne. (1995). The air-gap phenomenon in young children's pictures. Educational-Psychology; Sep Vol 15(3) 313-322
22. Hart, Gina K.; LaBree, Steffany M. (1995) Two white roses. Death-Studies; Jul-Aug Vol 19(4) 379-389.
23. Barry, Chris; Townsend, Michael A. R. (1995). Teachers' judgements about the teaching of art in primary schools. New-Zealand-Journal-of-Educational-Studies, Vol 30(1) 51-63.
24. Zemore, Sarah E. (1995). Ability to generate mental images in students of art Current-Psychology-Developmental, Learning, Personality, Social; Spr Vol 14(1) 83-88.

25. Politsky, Rosalie H. (1995). Acts of last resort: The analysis of offensive and controversial art in an age of cultural transition. Arts-in-Psychotherapy; Vol 22(2) 111-118.
26. Schleien, Stuart J.; Mustonen, Theresa; Rynders, John E. (1995) Participation of children with autism and nondisabled peers in a cooperatively structured community art program Journal-of-Autism-and-Developmental-Disorders; Aug Vol 25(4) 397-413.
27. Bezruczko, Nikolaus. (1995). Validation of a multiple choice visual arts achievement test. Educational-and-Psychological-Measurement; Aug Vol 55(4) 664-674.
28. Glisson, Charles. (1995) The state of the art of social work research: Implications for mental health. Research-on-Social-Work-Practice; Apr Vol 5(2) 205-222
29. Cahill, John M.. (1994). Health Works: Interactive AIDS education videogames Theme Issue: Electronic tools for social work practice and education: I. Computers-in-Human-Services; Vol 11(1-2) 159-176.
30. Politsky, Rosalie H.(1995). Penetrating our personal symbols. Discovering our guiding myths. Arts-in-Psychotherapy; Vol 22(1) 9-20.
31. Elkins, David N. (1995). Psychotherapy and spirituality: Toward a theory of the soul. Journal-of-Humanistic-Psychology; Spr Vol 35(2) 78-98.
32. McCloskey, Patrick.(1995). The relationship between children's drawings of rectangular solids from memory and performance in cognitive tests, art and practical subjects. Educational-Psychology; Vol 15(1) 3-10.
33. Mahoney, Colleen A.; Thombs, Dennis-L.; Howe, Christine-Z. (1995). The art and science of scale development in health education research. Special Issue Measurement in health education research. Health-Education-Research; Mar Vol 10(1) 1-10.

34. Darrow, Alice Ann; Johnson, Christopher -M. (1994). Junior and senior high school music students' attitudes toward individuals with a disability. Journal-of-Music-Therapy, Win Vol 31(4) 266-279.
35. Stuewe Portnoff, Greg; Stuewe -Portnoff, Cher. (1995) Disciplines as worlds. A constructivist approach to instruction. Journal-of-Psychology; Jan Vol 129(1) 5-13.
36. Smagorinsky, Peter. (1995). Constructing meaning in the disciplines: Reconceptualizing writing across the curriculum as composing across the curriculum. American-Journal-of-Education; Feb Vol 103(2) 160-184.
37. Colley, Ann; Comber, Chris; Hargreaves, David J. (1994). School subject preferences of pupils in single sex and co-educational secondary schools. Educational-Studies; Vol 20(3) 379-385.
38. Murayama, Kumiko (1994). An application of art therapy to education of female art students. Japanese-Psychological-Research; Vol 36(4) 201-210
39. Hanley, Betty. (1994). Canadian arts education: A critical analysis of selected elementary curricula. Canadian-Journal-of-Education; Sum Vol 19(3) 197-214
40. Callahan, Kevin. (1994). Wherefore art thou, Juliet? Causes and implications of the male dominated sex ratio in programs for students with emotional and behavioral disorders. 17th Annual Conference of Teacher Educators for Children with Behavior Disorders (1993, Tempe, Arizona). Education-and-Treatment-of-Children; Aug Vol 17(3) 228-243
41. Darby, Jaye T; Catterall, James S. (1994) The fourth R: The arts and learning. Teachers-College-Record; Win Vol 96(2) 299-328.
42. Zins, Joseph E.; Travis, Lawrence, Brown, Mark, Knighton, Art. (1994) Schools and the prevention of interpersonal violence. Mobilizing and coordinating community resources. Special-Services-in-the-Schools; Vol 8(2) 1-19.

- 43 Carney, Russell N.; Levin, Joel R. (1994). Combining mnemonic strategies to remember who painted what when. Contemporary-Educational-Psychology; Jul Vol 19(3) 323-339.
- 44 Darrow, Alice Ann; Johnson, Christopher M.; Ollenberger, Texanna. (1994). The effect of participation in an intergenerational choir on teens' and older persons' cross-age attitudes. Journal-of-Music-Therapy; Sum Vol 31(2) 119-134.
45. Cooper, Paul. (1994). Attention deficit hyperactivity disorder and the strange case of Vincent Van Gogh. Therapeutic-Care-and-Education; Sum Vol 3(2) 86-95.
46. Greenspan, Marlene; Schneider, Stanley. (1994) Therapeutic touch and healing meditation: A threesome with education. International-Journal-of-Adolescence-and-Youth; Vol 5(1-2) 115-125.
- 47 Petrzelka, Zdenek (1994). K utvárení významu a interpretaci spirály jako výrazové reprezentace specifického psychického stavu (The meaning and interpretation of the spiral as an expressional representation of a specific psychic state.) Ceskoslovenska-Psychologie; Vol 38(2) 143-159.
48. Imura, Atsuko. (1994). (Long-term guidance of a child with Down's syndrome by applying movement training: A 10-yr experience.). Japanese-Journal-of-Special-Education; Mar Vol 31(5) 7-13
49. Rothwell, William J.; Kazanas, H. C. (1994). Management development: The state of the art as perceived by HRD professionals. Performance-Improvement-Quarterly; Vol 7(1) 40-59.
50. Wiebe, James H., Martin, Nancy J. (1994). The impact of a computer-based adventure game on achievement and attitudes in geography. Journal-of-Computing-in-Childhood-Education, Vol 5(1) 61-71.

- 51 Westberry, Susan J. (1994). A review of learning strategies for adults with learning disabilities preparing for the GED exam. Journal-of-Learning-Disabilities; Apr Vol 27(4) 202-209.
52. McClure, Bud A.; Merrill, Ellen; Russo, Thomas R. (1994). Seeing clients with an artist's eye: Perceptual simulation exercises. Special Issue: Counseling and counselor education. Simulation-and-Gaming; Mar Vol 25(1) 51-60
53. Klicpera, C.; Gasteiger Klicpera, B., Schabmann, A. (1994). Wieweit unterscheiden sich durchschnittliche Leser mit Rechtschreibschwierigkeiten von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten? Verlauf, Art der Rechtschreibfehler und Lernvoraussetzungen. (How do average readers with spelling difficulties differ from children with both reading disabilities and spelling difficulties? Developmental course, types of spelling errors, and cognitive prerequisites.) Zeitschrift-fur-Kinder-und-Jugendpsychiatrie; Jun Vol 22(2) 87-96