



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS
POSGRADO EN ARTES VISUALES

“PROPUESTA CURRICULAR
PARA EL NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
EN EL CAMPO DE LAS ARTES VISUALES”

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ARTES VISUALES
PRESENTA
VANESSA CAMACHO TAPIA

DIRECTOR DE TESIS
MTRO. JESÚS FELIPE MEJÍA RODRÍGUEZ

MÉXICO D.F., FEBRERO, 2010





Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Aquello a lo que el hombre aspira
debe estar más allá de su alcance,
si no ¿para qué hay un cielo?

Robert Browning

Índice

Introducción	7
--------------	---

1

Antecedentes.
La **enseñanza**
de las **artes visuales**
durante la
etapa infantil

1.1 La educación artística como autoexpresión creativa	13
1.2 La educación artística desde la reconstrucción disciplinar	21
1.3 El papel del currículo escolar	33
1.4 Principales proyectos de educación artística infantil en México a partir de la doctrina de la autoexpresión creativa	39
1.5 La enseñanza de las artes visuales en México durante la etapa infantil. Pasado y presente	45

2

Desarrollo
humano,
educación
y **artes visuales**

2.1 Nuevas ideas sobre los procesos cognitivos e implicaciones para la educación artística	75
2.2 El paradigma sociocultural vigotskyano	83
2.2.1 Aplicación al contexto educativo	90
2.2.2 Implicaciones del paradigma para la educación artística	100
2.3 Otras teorías del desarrollo del arte infantil	103
2.4 El valor del arte en la educación	115

3

Propuesta
para la
enseñanza
de las
artes visuales

3.1 Presentación	127
3.2 Principios pedagógicos	131
3.3 Descripción de la propuesta	139
3.3.1 Propósitos	145
3.3.2 Competencias y Actividades	146
3.4 ¿Cómo realizar proyectos de artes visuales?	155
3.5 Organización del espacio y tiempo	159
3.6 Evaluación en las artes visuales	163
3.6.1 La carpeta de trabajo de las alumnas y los alumnos	167
3.6.2 Las carpetas de trabajo y los padres	168
3.6.3 Montaje y exhibición de fin de curso como evaluación	169

Conclusiones	171
--------------	-----

Fuentes	175
---------	-----

Introducción

Poder expresarse o comunicarse mediante las posibilidades que brinda un lenguaje es un proceso complejo al cual se va accediendo en forma gradual, y en la medida de las capacidades personales y las posibilidades que brinda el entorno. Las niñas y los niños¹ entran en contacto con el lenguaje visual durante su primera infancia, su ingreso a la educación preescolar permite incorporar a sus aprendizajes espontáneos otros provenientes de la educación formal.

Educación en la experiencia visual significa asumir el compromiso de educar en el conocimiento de un lenguaje que es complejo y necesita ser articulado, que permite crear formas simbólicas (hacer imágenes) y comprender las formas simbólicas creadas por otros seres humanos (leer imágenes). Además, hay que tener en cuenta el tema de la *libre expresión*, tan mencionada en las actividades plásticas. Una niña y un niño son libres para hacer y expresar cuando pueden elegir resoluciones en función de lo que se propone. Al igual que en otras actividades humanas, al conocer más es posible elegir y, a la vez, ser más libre.

La motivación de esta investigación nace de una preocupación personal por la enseñanza de las artes visuales. En primera instancia, debido a un requerimiento profesional en 1999 de crear e implementar un taller de expresión plástica infantil para la Casa Cuna Tlalpan del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y después por la experiencia de la práctica constante con niñas y niños en cursos en periodos vacacionales.

Con los estudios que he realizado sobre las artes visuales, la experiencia estrecha en la creación plástica infantil y la reflexión sobre las cuestiones propias de la teoría y práctica de la educación artística —psicológicas, pedagógicas y artísticas—, este trabajo se propone participar en el análisis del currículo de educación preescolar a fin de contribuir con una propuesta sistematizada para la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales. Pues, es la educación artística formal la que cumple un papel importante en el tipo de experiencias que vive la niña y el niño y que determinan en gran medida su ritmo y su calidad de desarrollo afectivo e intelectual.

Como señala Elliot Eisner, las artes visuales constituyen una dimensión vital de la experiencia humana y, en una propuesta educativa a la que nada de lo humano le sea ajeno, constituye un componente de las oportunidades formativas que podrá ofrecer la escuela.

¹ A lo largo de esta tesis se emplea constantemente la expresión “las niñas y los niños” con la finalidad de usar, en la medida de lo posible, un lenguaje incluyente de ambos géneros; sin embargo, hay ocasiones en que se utilizan los términos niños o alumnos; ambos términos se incluyen para referirse a niñas y niños.

Desde una perspectiva contemporánea la denominación *educación artística*, suscribe un sinnúmero de teorías y prácticas educativas, contextos institucionales y ámbitos de significación derivados de la ambigüedad, relatividad y amplitud del propio concepto de lo *artístico*.

Educación artística es el nombre más extendido en el ámbito internacional que se ocupa de dos tipos de actividades que enlazan con los aspectos relativos a lo que en el contexto cultural se denomina arte, es decir, a actividades vinculadas al desarrollo de conductas y habilidades de percepción del entorno natural, de objetos y temas artísticos; así como a actividades destinadas al desarrollo de conductas y habilidades relacionadas con la producción de significados a través de medios, procesos y materiales artísticos que no necesariamente serán categorizados como obras de arte. Ahora bien, qué y cómo se organiza el proceso educativo de la experiencia artística para cualquier ser humano, son cuestiones que responden a distintas ideas y teorías. Las formas de entender dicho proceso en el campo artístico son llamadas *tendencias u orientaciones de educación artística*; el énfasis sobre una u otra finalidad que puede ofrecer dicha experiencia al individuo y a la sociedad, responde a diferentes contextos históricos y culturales desde la que se ha generado.

Presentar la extensa variedad de tendencias de educación artística que refleja la bibliografía accesible no sería poco productivo para los fines de esta investigación; sin embargo, para un marco explicativo más simplificado es posible ordenar la institucionalización de la educación artística en tres direcciones que se cruzan e influyen mutuamente:

1. La formación artística especializada. Es la tradición más antigua de enseñanza artística, donde el propósito general siempre había sido la formación de artesanos en un principio, y de artistas mas tarde. Propósito que evolucionó en la medida que cambia el propio concepto de arte y las implicaciones de las especializaciones artísticas.
2. La educación artística. Es la tradición que vincula la educación de todo individuo a la estética, que se inicia antes incluso de la extensión real de la educación de masas (escolarización).
3. Las tendencias contemporáneas de educación artística integrada en los planteamientos de una educación general, que se desarrollará a finales del siglo XIX y se proyectarán con fuerza en el siglo XX y XXI en las teorías curriculares, como campo de estudio específico de las decisiones que afecten a la enseñanza.

Así, el primer capítulo se dedica a exponer el resultado de la investigación sobre esta última dirección; la tendencia educativa partidaria del desarrollo de la autoexpresión creativa y de las tendencias educativas que impulsan la reconstrucción disciplinar de la educación artística.

El objetivo principal de este capítulo es presentar a la luz de los considerandos revisados los antecedentes de la enseñanza de las artes visuales en México durante la etapa infantil, a fin de diagnosticar su situación actual.

Además, se aborda una de las nociones clave de la cotidianeidad escolar de cualquier nivel y de la formación de profesores, el *currículo*.²

El segundo capítulo contiene una revisión de los estudios sobre la naturaleza y desarrollo de los procesos cognitivos aportados por Howard Gardner, debido a la incidencia que han tenido en el cambio conceptual experimentado por la educación artística en los últimos tiempos. Después, se establece una cercanía con Lev Semenovich Vigotsky, autor del paradigma en psicología de la educación conocido como sociocultural, que está influyendo de manera muy particular en las nuevas concepciones educativas, especialmente en la enseñanza preescolar, por considerar el desarrollo humano desde el intercambio social y ser perfectamente aplicable al mundo contemporáneo.

Se completa a continuación con la visión de otros autores sobre el desarrollo del arte infantil y el valor del arte en el desarrollo humano —en este último destacan los aportes de Eisner—. Temas sumamente amplios que se encuentran en pleno desarrollo, por lo que presento resumidas aquellas perspectivas que han constituido aportes fundamentales y desde los cuales adopto una postura para la construcción de la propuesta.

Por último, en el tercer capítulo, a partir de la comprensión, análisis y reflexión de la información abordada anteriormente, obtuve conclusiones generales y desarrollé una propuesta educativa para el nivel de educación preescolar en el campo de las artes visuales. Este último capítulo constituye un primer paso sobre un ámbito de investigación que, puede rendir frutos si se sigue explorando y si concita en torno a él un generoso debate.

² “La palabra *curriculum* está tomada del latín; es una expresión formulada en singular, no lleva tilde, su plural es *curricula* y tampoco lleva tilde. Las expresiones correctas son entonces “el *curriculum*”, “los *curricula*”, mientras que expresiones como “la *currícula*” o “los *curriculums*” no son adecuados. [...]”

No pretendo conservar la pureza del latín —idioma que, por otra parte, no domino—, sino evitar errores ortográficos y construcciones que no existen en la literatura especializada. [...] Si el lector prefiere ahorrarse complicaciones, puede castellanizar el término. En ese caso, debe hablar de “el *currículo*” o “los *currículos*”, y entonces es indispensable acentuar ortográficamente” (Terigi, 1998: 20).

Antecedentes.
La **enseñanza** de las
artes visuales **1** durante la
etapa infantil

1.1 La educación artística como autoexpresión creativa

El presente capítulo está dedicado a la revisión de dos tendencias contemporáneas de educación artística originadas en Europa y los Estados Unidos de América y, al análisis de los contenidos curriculares que hacen referencia a las artes visuales en el nivel de educación preescolar en México, en el periodo comprendido entre 1903–2004. Dicho análisis se plantea a la luz de las tendencias revisadas y su propósito es conocer cómo se concibe su enseñanza, cuáles son las disposiciones oficiales que sustentan la impartición de la asignatura artística y cuál es la forma en como están planteadas. La intención es que, con la información obtenida se pueda diagnosticar la situación que guardan actualmente las artes visuales en el jardín de niños.

Iniciado el siglo XX, la educación artística como autoexpresión creativa ha sido la propuesta pedagógica que constituyó una revolución para la educación integral, cuyas fuentes (textos y autores que contribuyeron a su fundamentación teórica) mantienen su vigencia en ese ideario educativo, porque buscaba trascender el conocimiento del arte en beneficio del crecimiento personal, cognitivo, moral y social.

La libertad, sensibilidad, originalidad, creatividad, naturalidad, espontaneidad, imaginación y genialidad son, los conceptos claves de esta tendencia educativa, que además se fundamenta en una concepción completamente rousseauniana del niño.³ Si bien el grueso de sus antecedentes en las ideas pedagógicas y en las teorías estéticas se remonta a los siglos XVIII y XIX, no terminará de fraguarse como proyecto pedagógico hasta los albores del siglo XX, reforzado por el advenimiento del movimiento de la Nueva Educación.

Concebir que desde temprana edad todo ser humano puede tener acceso a una educación artística y, más aún, que la experiencia en este tipo particular de proceso de simbolización es importante para su desarrollo afectivo, social y cognitivo, es un logro.

³ Jean-Jacques Rousseau (Ginebra, Suiza, 1712-1778). Escritor, filósofo y músico cuyas obras pedagógicas revolucionaron las ideas de su tiempo, influyendo sobre los pensadores coetáneos y posteriores.

El pensamiento de Rousseau sobre la naturaleza del niño y sobre el valor de la educación han ejercido gran influencia en los más importantes pensadores europeos hasta la actualidad. En cierto modo se puede decir que Rousseau introduce el interés por la psicología infantil, la confianza en las posibilidades naturales del niño y los métodos activos. En *Émile ou de l'éducation* (Emilio o de la educación), publicado en 1762, presenta los principios pedagógicos que lo han hecho célebre en el ámbito de la educación. Rousseau viene a decir en ese tratado que el ser humano es bueno por naturaleza y que es la cultura, el contacto con los demás seres humanos, lo que ha pervertido su naturaleza originaria. De este modo, la educación es un factor fundamental en el crecimiento del niño y para cumplir adecuadamente su misión, la pedagogía no debe imponer al niño, sino atender a los dictados de su naturaleza. El docente debe saber captar las necesidades que el niño tiene en cada momento de su desarrollo para adaptarse a ellos.

“En lo referente a la educación artística la contribución de Rousseau es modesta y, a menudo, contradictoria. De ella lo más destacable sería que al presentar la creación estética como un saber destinado a producir efectos extraestéticos abriera las puertas a un uso social o político de las artes. Aunque, por otro lado, Rousseau pensaba que el acceso al arte debía estar restringido a unos pocos dotados para ello, de forma que negaba todo valor a la educación artística” (Agirre, 2005: 240).

Hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Europa y en los Estados Unidos de América, el pensamiento intelectual acumulado, contribuyó a la renovación de las propuestas pedagógicas conocidas como Nueva Educación o Escuela Nueva,⁴ que se propagaron durante la primera mitad del siglo XX a casi todos los países del mundo. Los ejes del movimiento de la Nueva Educación marcan una época en esta historia; en primer lugar, por su preocupación por democratizar el acceso a la cultura, extendiendo la educación estética para todos los niños sin excepción; y en segundo, por promover la atención al niño como protagonista de una acción educativa en libertad.

“La educación propuesta era la educación al servicio del niño, a partir del niño, y no de una idea abstracta de la infancia. Y la educación estética parecía corresponder bien a estos objetivos educativos. Las actividades personales, sobre todo las de carácter artístico, permitían satisfacer las necesidades del niño y hacerle penetrar mejor en la realidad de la vida circundante. La educación estética se presentaba como síntesis del principio del interés y del esfuerzo, del pensamiento y de la acción, de la observación y de la expresión libre. Se reconocía el valor inmediato de esta educación, que no es nunca preparación para las actividades artísticas especializadas, sino satisfacción de las necesidades presentes de pintar, de modelar o de cantar... Se insistía asimismo en el principio del juego, considerado muy importante para la educación” (Wojnar, 1967: 106).

Hasta entonces, se trataba de educar al niño según un ideal abstracto de hombre para su integración en el modelo social predominante. Los modelos pedagógicos tradicionales se fundamentaban en la transmisión de los valores morales y contenidos disciplinares considerados esenciales por las clases dirigentes, ignorando al ser humano al que iba destinada la enseñanza.

El movimiento de la Nueva Educación es especialmente relevante para el impulso de la educación estética (término anterior al de educación artística), que “esta relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de actividades y conductas vinculadas con la experiencia estética” (Barragán, 1997: 153). Al respecto, es importante señalar que la educación estética ha evolucionado y hoy en día no aspira ya exclusivamente a formar el gusto y la sensibilidad para la belleza. En su nuevo ámbito y función, la educación estética se considera “como un tipo básico de cognición [...] Esto supone concebir la estética como una perspectiva específica de enfoque sobre la realidad que suministra categorizaciones útiles para extraer significado de las prácticas humanas y en definitiva, para generar conocimiento” (Agirre, 2005: 338).

⁴ El movimiento de la Nueva Educación o Escuela Nueva encuentra sus principios en la teoría y la práctica de Alfred Binet, Ovidio Decroly, G. Stanley Hall, María Montessori, Roger Cousinet y John Dewey.

El espíritu de esta pedagogía renovadora desplaza el arte del ámbito de la regla al de la expresión, preconizando la universalidad de la imaginación sensible. La introducción de esta perspectiva en la escuela, junto a la aplicación o la enseñanza de otras concepciones propias del momento como el valor de la libertad, la creatividad o la individualidad, generaron un campo de acción propicio para que se desarrollaran en él propuestas de educación artística acordes con los nuevos ideales. Es decir, propuesta que brindaban una educación basada en el crecimiento del niño y el carácter espontáneo de este proceso y el establecimiento de vínculos más íntimos entre su crecimiento y la vida.

De acuerdo a Irena Wojnar, el espíritu de la Nueva Educación encontró partidarios en Francia, Alemania, Bélgica, Holanda, Suiza e Inglaterra que trataron de llevar a la práctica los principios del movimiento —preocupación social, tendencia a organizar la educación estética para todos los niños sin excepción, y promover la atención al niño como protagonista de una acción educativa en libertad—. Al mismo tiempo las ideas empezaron a cruzar el Atlántico, llegando a los Estados Unidos de América y de ahí se propagaron al resto de América.

En su primer periodo la Nueva Educación fue especialmente receptiva al valor educativo de las artes que expresan los ritmos de la vida interior, es decir, la música, los juegos dramáticos o la rítmica, ya que parecían estimular los aspectos emocionales e intelectuales del niño. Sin embargo, siendo la época en que empezaba el interés por la expresión gráfica del niño, aparecen también propuestas en relación con la enseñanza del dibujo, cuya aportación consistió en enfrentar el *dibujo espontáneo* y el *dibujo libre* a las viejas prácticas del dibujo de copia, asegurando que los primeros respondían mejor a la psicología y el interés de los niños.

Ahora bien, el concepto de educación estética, que aparecía como el campo idóneo para desarrollar los objetivos de la Nueva Educación, fue cambiando de manera gradual hasta llegar al de *educación por el arte*. Uno de los factores más influyentes para que el movimiento a favor de la educación estética ampliara su alcance, fue la celebración de congresos internacionales, que desde 1900, permitieron el intercambio fluido de ideas y experiencias, el debate y la adopción de compromisos concretos en materia de política educativa.

A continuación se presenta una exposición de las experiencias relevantes de dichos congresos.

En el Primer Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Dibujo, convocado por la Asociación Amistosa de los Profesores de Dibujo en la ciudad de París, Francia en 1900, se discutió sobre “La enseñanza del dibujo, su aplicación práctica a las diversas artes y ciencias, a la ilustración, etcétera”. Todavía se planteaba una función del dibujo excesivamente dependiente de la imitación, de modo que las discusiones se centran sobre los métodos de observación y, entre las conclusiones, la principal fue la de establecer la obligatoriedad de la enseñanza general del dibujo en relación con todo género de enseñanza.

El Segundo Congreso convocado —ahora y hasta 1958 debido a la depresión provocada por la Segunda Guerra Mundial— por la Federación para la Educación Artística (FEA),⁵ se celebró en Berna, Suiza en 1904, a partir de los mismos principios que el precedente, aunque diferenció una sección dedicada a la enseñanza general del dibujo y otra dedicada a la enseñanza especializada. En las conclusiones del congreso se insistía en la necesidad de extender la obligatoriedad del dibujo al conjunto de la enseñanza, justificando esta idea en los siguientes términos: “Que la instrucción siga la ley del desarrollo natural del niño, y que el dibujo, tratado como lengua, se convierta para cada niño en un medio voluntario de impresión y expresión”.

Aparece en este congreso, por tanto, un indicio de que la función estrictamente imitativa del dibujo comenzaba a fracturarse.

El Tercer Congreso celebrado en la ciudad de Londres, Inglaterra en 1908, además de tratar aspectos referidos a la situación profesional de los maestros de arte y de insistir en la importancia de la formación de aprendices expertos; Georg Kerschensteiner abordó la cuestión del desarrollo de la facultad de la expresión gráfica y Paul Souriau resaltó la importancia formativa del dibujo, incluso en la enseñanza superior. En las conclusiones a que se llegó en dicho congreso, cabe señalar que por primera vez se alude a la concepción del dibujo libre, como creación, tomando conciencia, además, de que esa opción es el resultado de un giro del sistema educativo sin retorno, un nuevo modelo educativo: “La enseñanza antigua pedía la imitación; el trabajo requiere en nuestros días el esfuerzo creador”.

En el Cuarto Congreso celebrado en Dresden, Alemania en 1912, ya se abordaron cuestiones psicológicas estableciendo la distinción entre una expresión gráfica correspondiente a las necesidades técnicas y una expresión libre orientada hacia la formación de la personalidad: “el objeto de la

⁵ Referida como Federación Internacional para la Educación Artística por Irena Wojnar o Federación Internacional para la Enseñanza del Dibujo por Víctor Reyes en su obra Pedagogía del dibujo. Teoría y práctica en la escuela primaria (1986:83).

educación es el cultivo de todas las facultades, el desarrollo completo del hombre, y la enseñanza del dibujo debería ocupar un lugar importante en las escuelas secundarias... Es deber del maestro de arte demostrar hasta qué punto la enseñanza del arte es necesaria a este desarrollo”.

Debido a la Primera Guerra Mundial (1914-1918), que vino a interrumpir la celebración periódica de los congresos internacionales, el quinto se celebró nuevamente en París, en 1925. En éste se asienta la posición de una enseñanza dirigida hacia la formación cultural de los individuos, orientándose hacia una idea de educación estética que debe hacerse extensiva a todos los niños.

Como resultado del Sexto Congreso celebrado en Praga, Checoslovaquia, en 1928, se propuso que “el dibujo sea el punto de partida y preceda a todo trabajo manual; que este dibujo se inspire en las necesidades de formación educativa del alumno”.

En el Séptimo Congreso celebrado en Bruselas, Bélgica en 1935, fueron planteados asuntos pedagógicos, principalmente de metodología y de pedagogía aplicada. Como resultado de las discusiones, se aceptó lo siguiente: “Hay que considerar que la inteligencia perfecta comprende una inteligencia visual, auditiva y verbal. La educación literaria y científica desenvuelve sobre todo la inteligencia verbal. El alumno especialmente dotado para el dibujo posee una inteligencia visual más desenvuelta. Si esta inteligencia se desarrolla en perjuicio de la inteligencia verbal, este alumno muestra quizás aptitudes reducidas para el estudio de ciertas ramas científicas o literarias; pero esto no significa que este alumno pueda ser considerado como un inferior al lado de sus condiscípulos: por esto se debe considerar que no hay cultura general sin el dibujo”.

El Octavo Congreso se celebró una vez más en París, en 1937. La discusión giró en torno al dibujo infantil, dejando entrever dos posiciones diferenciadas: la de la escuela tradicional, partidaria de instruir al niño en las concepciones propias del arte adulto, y la de la escuela moderna, que aceptaba la legitimidad de la visión infantil del mundo y su derecho a ser libremente desarrollada. Se recordaron y recomendaron las experiencias de educación estética realizadas a finales del siglo XIX procedente y consistente en rodear al niño de belleza, incluso en el ámbito escolar. En las conclusiones se prestó especial atención a las teorías sobre dibujo infantil de Kerschesteiner y de Luquet.

Este fue el último congreso celebrado antes de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y en éste destaca ya el cambio que se había operado en Europa desde principios de siglo en la función de la educación artística. Desde el concepto inicial referido exclusivamente a la enseñanza del dibujo, en 1900, los temas fueron adquiriendo nuevas dimensiones.

Lo que se pone de manifiesto durante los ocho congresos celebrados, es cómo debían ser abordado el conjunto de saberes relativos a la enseñanza del dibujo y la educación estética por aquellas personas que querían dedicarse a la educación artística (pedagogos, artistas profesionales y artistas convertidos en profesores de dibujo), circunscritos bajo el término *pedagogía del dibujo*. Concepto que por cierto “sólo habla de los modelos [ideas, teorías, estilo], métodos educativos y formas de aprendizaje del dibujo [y por tanto] presentaba un inconveniente específico: el carácter sinecdótico que tiene el termino dibujo con respecto a la variedad de materias que incluye la educación artística” (Barragán, 1997: 159-160).

Finalmente, el Décimo Congreso fue celebrado en Basilea, Suiza en 1958. Su tema resulta ya elocuente del cambio en la orientación de la educación artística y de la vocación de los organismos por adaptarse a los nuevos tiempos, el tema fue: “La educación artística, parte integrante de la formación general del hombre”.

El despliegue económico del mundo occidental, tras la depresión provocada por la Segunda Guerra Mundial, preciso tanta imaginación como audacia creativa y el congreso, consciente de este hecho, circuló entre los asistentes la idea de que la educación artística, en tanto que pone al hombre en condiciones de crear, responde perfectamente a las necesidades de la época moderna, así como a las actitudes humanas, propias de la misma. Se debatió sobre la creatividad plástica infantil y sobre la importancia de la contemplación estética, entendida como contemplación activa.

El encuentro se caracterizó, además, por la notable presencia de teóricos de la educación artística y, posiblemente debido a este hecho, es el congreso que más argumentos presentó a autoridades educativas y profesionales en general para justificar la generalización de la educación artística en los sistemas de educación, así como la necesidad de su inclusión en todos los ramos de la enseñanza. Sobresalen dos cuestiones de valor capital para la concepción de la educación artística en su sentido actual y extenso. La primera desarrollada por el biólogo Adolf Portmann, quien vinculando los problemas estéticos de la percepción y la creación a cuestiones que preocupan a físicos y biólogos, concluía que la educación artística, en tanto educación de los sentidos, resulta primordial para el pleno desarrollo perceptivo y sensorial del niño. La segunda se debe a las investigaciones del austriaco Viktor Lowenfeld, que expuso su teoría sobre el papel de la educación artística en el desarrollo de las facultades creadoras en el hombre (*Creative and Mental Growth*, 1947), tras hacer una crítica al sistema de enseñanza, excesivamente centrado en los conocimientos y las cualidades espirituales y culturales.

Lowenfeld destaca el valor de la formación artística en otros dominios de la actividad humana y ofrece argumentos que justificarían sobradamente el interés por la educación artística. El cultivo de las facultades creadoras, según él, incidiría en: a) la facultad sensitiva, b) la receptividad (por ejemplo asociar nociones diversas de un mismo objeto), c) la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, d) la originalidad de la expresión individual, e) la capacidad para transformar y determinar nuevos usos, f) la facultad de abstracción, g) la capacidad de síntesis y h) la capacidad de organización coherente e integración del pensamiento.

“A Lowenfeld le interesaba fundamentalmente lograr el desarrollo de la capacidad creadora y mental de los alumnos, apoyándose en las premisas intuitivas que la educación artística tradicional había establecido. Con ello se va abriendo paso una idea ya latente en aquel contexto, la de la educación por el arte, que había dado nombre a otra de las obras más influyentes en la educación artística, *Education Through Art* (1943) de H. Read” (Barragán, 1997: 203-204).

En 1945, paralelamente a las actividades de la FEA se crea la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que concedió vital importancia a la educación artística. En cierto sentido la UNESCO heredó los ideales que perseguía la FEA, y adoptó nuevas resoluciones muchos más importantes para levantar el interés por las artes creadoras en el desenvolvimiento de la personalidad del educando, así como la necesidad de emplear la enseñanza artística en provecho de la comprensión internacional.

En virtud de lo anterior, la UNESCO celebra el Curso Internacional de Profesores de Arte en la ciudad de Bristol, Inglaterra en 1951. El tema fundamental fue: “Las artes plásticas en la enseñanza general”. El curso reunió no solamente a maestros de arte y artistas, sino a eminentes personalidades como Herbert Read, Thomas Munro, Charles Dudley Gaistkell y otros doctores bien conocidos en los campos de la filosofía, la psicología y la educación.

Recuperando viejos paradigmas de la estética de siglos pasados y algunas experiencias educativas celebradas a principios del siglo, se postula algo más que la enseñanza del arte o la idoneidad del arte en el proceso de desarrollo humano, se propone que la educación por el arte debe encarnarse en todo genero de enseñanza. “Los principios fundamentales de esta tendencia es la idea de que sin distinciones entre los sujetos dotados o no para las materias artísticas, éstas requieren métodos de enseñanza propios que redundan después en la formación general del individuo” (Barragán, 1997: 204).

La concepción de la educación por el arte difundida por Read fue el punto de partida conceptual de la Sociedad Internacional para la Educación por el Arte (INSEA) que nació en París, en 1954, y que actualmente sigue organizando congresos internacionales sobre la educación artística.

La educación por el arte en la sociedad contemporánea corresponde más particularmente a la formación general: desea ayudar al ser humano a participar en el patrimonio cultural de toda la humanidad y se identifica con el despliegue de la totalidad de la personalidad humana, pues favorece la asociación de la actividad intelectual y la habilidad manual fundiéndolas en un proceso creador que es, en sí, uno de los atributos más preciados del ser humano. Asimismo examina el valor educativo de otros géneros de arte, ya no solamente la plástica.

El pensamiento filosófico y estético de Read, expresado en su obra *Educación por el arte*, vivifica las ideas que Platón desarrolló en *La República* y *Las Leyes*; considerando que el arte es un proceso general a través del cual el hombre alcanza la armonía entre su mundo interno y el orden social en el que vive.

Hasta aquí se ha descrito brevemente y de acuerdo a los propósitos de esta investigación el desarrollo de la educación artística como autoexpresión creativa de la personalidad del individuo, que por primera vez consideró el arte como parte de la formación del niño por el beneficio que ejerce en el desarrollo personal, y que a la postre repercute en lo social.

Las ideas procedentes de esta tendencia habrían de ser trascendentes no sólo en el panorama de la educación artística en Europa, sino además en el del continente americano; de hecho es posible documentarlas en los currículos latinoamericanos contemporáneos.

Estas consideraciones ayudarán en la construcción de un marco explicativo del contexto educativo en México, particularmente, de la educación artística en los currículos nacionales para nivel de educación preescolar, que nutre una parte de la presente propuesta curricular, como se verá más adelante.

1.2 La educación artística desde la reconstrucción disciplinar

La situación social y política derivada del final de la Segunda Guerra Mundial y la tecnologización de la cultura y la vida diaria, estaban poniendo en peligro la pervivencia de la enseñanza artística en los currículos occidentales. Un riesgo más acentuado en los Estados Unidos de América que en Europa, que lleva a los educadores a buscar un modelo de educación artística, porque de esa manera este campo tendría más posibilidades de sobrevivir en el sistema escolar. Dicho modelo debía ser semejante al de las ciencias donde el conocimiento producido muestra indiscutiblemente su utilidad social.

Hacia la década de los sesenta del siglo XX, comienza a consolidarse tanto en Europa como en los Estados Unidos de América, una tendencia de la educación artística que bien como complemento o como superación de las prácticas didácticas de la autoexpresión creativa, busca reconstruir y sintetizar la educación artística. Tendencia conocida como *reconstrucción disciplinar*.

La educación artística de base disciplinar contempla el arte desde su dimensión emocional, como una forma de conocimiento. Es decir, reivindica el valor cognitivo del arte y no sólo su carácter emotivo. La educación artística de base disciplinar busca un espacio en el sistema educativo que permita superar la tradicional polaridad cartesiana entre el arte —como ámbito de la sensibilidad— y la ciencia —como ámbito de la razón—, mediante una propuesta educativa que concibe al arte como un hecho mental y práctico que puede ser enseñado.

“La propuesta de reconstrucción disciplinar aflora con todo su vigor justo en el momento en el que en pedagogía y en psicología están triunfando las tesis constructivistas, que fundamentan el aprendizaje en la acción y la experiencia personalizadas. Sin embargo, no son actitudes y procedimientos ajenos al arte, y quizás por ello, penetran con tanta facilidad en la educación artística. Estos procedimientos habían sido, a lo largo del siglo, los mayoritariamente empleados por los artistas de vanguardia y las instituciones formativas que se desarrollaron al amparo de sus programas estéticos —desde los talleres de los Nazarenos hasta la Bauhaus” (Agirre, 2005: 253).

El primer modelo de base disciplinar más desarrollado en Europa es el que promueve una educación artística, concretamente una educación plástica y visual como alfabetización para la interpretación de imágenes.

“En Europa tiene más aceptación la línea que, al amparo de la todavía recién clausurada experiencia de la Bauhaus y las últimas teorías sobre comunicación, busca ordenar y sistematizar la expresión artística. Trata de establecer las bases de una pedagogía del arte menos dependiente de la propia iniciativa individual, más fundamentada en el conocimiento profundo de los mecanismos de la comunicación artística y abierta a las nuevas formas de expresión artística propiciadas por la nueva tecnología” (Agirre, 2005, 249).

Este modelo concibe el arte como un sistema de comunicación de tipo no verbal ante el reto de dar respuesta educativa al progresivo avance de los medios de comunicación y la facilidad de producir, reproducir y difundir imágenes que propician las nuevas tecnologías. Así pues, su ámbito de estudio se extiende hasta el diseño, la publicidad y, en general, el mundo icónico propio de la cultura moderna.

Procedente directamente de las teorías de la imagen (semiótica fundamentalmente), la educación artística centrada en la alfabetización visual para la interpretación de imágenes enfatiza los aspectos formales y conceptuales, en detrimento de destrezas propiamente artísticas. Su campo de estudio traspasa, por tanto, los límites tradicionales del arte para abordar junto a él toda la cultura de la imagen de la civilización occidental. El objetivo primordial de esta tendencia es:

“lograr lo que denominan “la alfabetización visual”, es decir, la competencia en la “emisión” y, sobre todo, “lectura” de los mensajes visuales, ya que la comunicación visual implica que el receptor sea capaz de percibir e interpretar —decodificar— adecuadamente los mensajes elaborados por el creador. Alfabetizar visualmente significa enseñar a percibir —leer— desentrañando a partir de los signos y su disposición en la imagen el mensaje visual” (Agirre, 2005:256).

En otras palabras, punto, línea, plano, color (luz), textura, forma, entre otros, se convierte en los elementos básicos del lenguaje visual que, relacionándose entre sí, dan lugar a los mensajes de las imágenes que cualquier individuo puede leer.

Aquí, se considera a la imagen en su ámbito comunicativo y como sistema de signos que atiende a un código, similar al del lenguaje verbal, se habla de una gramática, una morfología y una sintaxis visual.

La acción educativa recae en la imagen que se analiza o se elabora y, por lo tanto, la enseñanza se organiza en torno a una gramática y una sintaxis de la producción y lectura, a semejanza del lenguaje verbal; de ahí la comparación entre el texto escrito y la imagen como texto visual, ambos sujetos a normas generales de producción y lectura.

Dentro de este modelo del arte como lenguaje visual, se ha puesto énfasis en el desarrollo de la percepción visual como forma de cognición; la percepción visual encuentra sus antecedentes en el trabajo de Portmann, expuesto en el décimo congreso (1958) organizado por la INSEA y posteriormente desarrollado por Rudolf Arnheim, cuya obra tiende puentes entre los campos de la historia del arte, la psicología y la educación artística.

En *El pensamiento visual* (1986: 27) Arnheim, afirma que la percepción misma es una actividad cognitiva:

“Por “cognitivo” quiero significar todas las operaciones mentales que intervienen en la recepción, el almacenamiento y procesamiento de la información: percepción sensorial, memoria, pensamiento y aprendizaje. Esta utilización del término entra en conflicto con aquella a la que muchos psicólogos están habituados y que excluye de la cognición la actividad de los órganos de los sentidos. Refleja la distinción que estoy tratando de eliminar; por tanto, debo extender la significación de los términos “cognoscitivo” y “cognición” de modo que abarquen la percepción. De manera semejante, no veo como eliminar la palabra “pensar” de lo que ocurre en la percepción. No parece existir ningún proceso del pensamiento, que por lo menos en principio, no opere en la percepción. La percepción visual es pensamiento visual”.

A Rudolf Arnheim le interesa demostrar cómo la propia percepción es un hecho cognitivo, recordando que la creación de imágenes en cualquier medio (visual, auditivo o verbal) requiere la invención y la imaginación. Entiende la visión no como un registro mecánico de estímulos físicos, sino ligada inseparablemente a los recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos. La abstracción se apoya en el único universo mental de que se dispone, el mundo de los sentidos; en consecuencia, ver implica pensar.

Resumiendo: Arnheim entiende los sentidos como la base en la que se construye la vida cognitiva, y las artes como los medios idóneos para enriquecer las experiencias sensitivas.

Varias son las características de la cultura occidental, entre ellas, la eminente orientación a la imagen y la comunicación no verbal, que habrían de favorecer la difusión de estos enfoques.

Se suele creer que las artes tienen poco que ver con las formas sutiles y complejas del pensamiento. Se consideran más concretas que abstractas, más emocionales que mentales; se tienen por actividades que se hacen con las manos, no con el cerebro; se dice que son más imaginarias que prácticas o útiles, que están más relacionadas con el juego que con el trabajo. Sin embargo, las tareas que plantean las artes exigen modos complejos de pensamiento cognitivo, como: observar sutilezas entre relaciones cualitativas, concebir posibilidades imaginativas, interpretar los significados metafóricos que muestran las obras y aprovechar oportunidades imprevistas en el curso del propio trabajo.

Desde una perspectiva que también considera el arte como un lenguaje visual, aunque desde un punto de vista más simbólico-cultural que semiótico, aparece el segundo modelo de reconstrucción disciplinar.

Más desarrollada en los Estados Unidos de América, la propuesta tiende a una educación artística cuyo eje articulador es la práctica del arte y todas las instituciones culturales y saberes que en él se concitan: la estética, la crítica, la historia y la producción artística.

Tras la Segunda Guerra Mundial, la Unión Soviética y los Estados Unidos pasaron a controlar la economía y la política mundial. La guerra tuvo su efecto también en el ámbito cultural, pues fueron muchos los artistas, intelectuales y científicos que se refugiaron en Norteamérica durante el conflicto. Al finalizar éste la población principal en el desarrollo de la cultura pasó de París a Nueva York y pronto, con la ayuda de una prensa y crítica de arte motivada por ostentar la supremacía mundial también en lo cultural, vería la luz el primer movimiento de la vanguardia artística de origen claramente americano: el *expresionismo abstracto*.

La época que vivía el arte en la década de los cincuenta se vería empañada, por un hecho que, aunque aparentemente lejano, marcaría el futuro de la educación artística en aquel país. El lanzamiento del Sputnik I⁶ por parte de los soviéticos, removió los cimientos de todo el sistema educativo norteamericano, puesto que en los Estados Unidos se pensó que la tecnología soviética era superior a la norteamericana y que esto ponía en peligro a dicha nación en caso de conflicto bélico. El sistema educativo norteamericano, fue calificado de incompetente para ofrecer a los estudiantes el nivel de preparación técnica que el país requería.

Así, el gobierno estadounidense se propuso mejorar la enseñanza de las ciencias y de las matemáticas en las escuelas para que el país pudiera ponerse a la altura de la preparación en las ciencias y en las matemáticas que resultaba esencial para los intereses estadounidenses.

⁶ El Sputnik I fue el primer satélite artificial lanzado al espacio. Fue puesto en órbita alrededor de la Tierra el 4 de octubre de 1957 y permaneció en el espacio durante tres meses.

En este contexto socio-político aparece la propuesta de Jerome Bruner (1960), revisando los últimos enfoques abiertos a metodologías autoexpresivas y de cierta flexibilidad curricular. “El argumento de Bruner, según el cual los estudiantes aprenden mejor una disciplina cuando la experimentan de una manera similar a la forma de indagación usada por los especialistas de esa disciplina, atrajo a los educadores deseosos de satisfacer nuevas expectativas con currículos más rigurosos y sustanciales” (Eisner, 2004: 48).

Para Bruner los estudiantes no obtienen todo el provecho que debieran de sus estudios porque la estructuración del currículo les impide tener una visión global del conjunto de la materia y de la relación entre aquello que están aprendiendo en cada momento con el conjunto. Por tanto, los currículos debían organizarse como disciplinas.

Si en principio la noción de disciplina nace aplicada a las ciencias, en 1960 las ideas de Bruner también parecían tener sentido para las humanidades y las artes. El resultado fue el desarrollo de una concepción de los currículos de arte que examinaba las artes en función de sus disciplinas componentes, es decir, la historia del arte, la crítica del arte, la estética y la producción artística. Era una concepción del currículo con el que los profesores de arte esperaban devolver la sustancia y el rigor a lo que generalmente se tenía por una materia más blanda que dura, más simple que compleja y en general, más afectiva que cognitiva.

Si bien, desde el punto de vista pedagógico es evidente una ruptura con la tendencia de autoexpresión creativa, ésta no es total si se considera la fidelidad del proyecto disciplinar a categorías como: la creatividad, libertad, excelencia o individualidad, que constituye una versión mitigada de la genialidad. La tendencia disciplinar, en sus diferentes planteamientos puede considerarse como la culminación del proyecto moderno de educación artística. Como en las primeras décadas del siglo se presentaba un sistema normativo, pero adaptado a los nuevos tiempos e incorporando en él todas aquellas dimensiones de lo artístico que, junto a la práctica, se configuraron como nuevas disciplinas autónomas: la estética, la historia del arte y la crítica. La reconstrucción disciplinar es el resultado de aceptar que para la enseñanza del arte todas las dimensiones de lo artístico son igualmente relevantes.

Los programas de educación artística de base disciplinar, surgen sobre el estado de la enseñanza artística en la escuela, que sólo se ocupa de los aspectos de la autoexpresión creativa desde una visión limitada de las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, muy cargada de idealismo hacia la infancia. En los nuevos planteamientos curriculares todos los dominios de indagación en el arte son objeto de conocimiento o saber instruable, no meras posiciones del individuo ante el hecho artístico. Así, al integrar la crítica de arte como objeto de conocimiento se produce una superación

del subjetivismo como elemento central de la experiencia y el juicio estéticos; se piensa en las obras de arte como el vehículo de las mayores ideas, a través de las cuales los seres humanos han constituido las visiones simbólicas de sí mismos, del mundo y de los valores y acontecimientos futuros.

El paradigma disciplinar integra el trabajo de psicólogos, pedagogos y artistas en la elaboración de programas escolares y reasigna el papel del docente en el proceso de la enseñanza. Pues frente al protagonismo concedido al niño-alumno en la tendencia de autoexpresión creativa, se recupera la dialéctica maestro-alumno como marco del aprendizaje.

Los primeros ensayos de disciplinarización de la educación artística se produjeron a principios de los sesenta en los Estados Unidos de América; uno de los enfoques curriculares que más ampliamente han recogido estas ideas es el de Eisner.⁷

“En la actualidad suele denominarse a las distintas orientaciones de educación artística, como enfoques curriculares, para señalar propuestas que vinculan muy estrechamente la enseñanza con un determinado contexto institucional y social. Esta denominación genérica obedece a una concepción amplia de currículum como proyecto en el que se organizan las decisiones fundamentales sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de la educación institucionalizada. Pero desde un punto de vista más restringido del termino quizá solo deberíamos atribuir ese carácter curricular a las propuestas de educación artística que como las de Brent Wilson o Elliot W. Eisner, se formulan desde una teoría curricular (una concepción de la educación institucionalizada) explícita” (Barragán, 1997: 209-210).

La concepción curricular de Eisner (1972) parte de la taxonomía de Ralph W. Tyler (1949), sobre las actividades propias de la práctica y la educación artística. Eisner critica el carácter tecnológico de los ensayos disciplinadores de la educación artística elaborados desde la década de los sesenta. Sin embargo, su propuesta curricular no renuncia a ésta; entiende y apoya la orientación sistematizadora de las enseñanzas artísticas, pero sin sustraer lo que de específico tiene el arte respecto a otras disciplinas escolares más formales, es decir, su capacidad de simbolizar. Tres ámbitos o dominios estructuran su propuesta: el productivo, el crítico y el histórico (cultural), que surgen de la creencia de que el aprendizaje artístico no es una consecuencia automática de la madurez.

⁷ Elliot W. Eisner es conocido como profesor de arte y educación de la universidad de Stanford, donde además participó en el proyecto Kattering, que se propuso definir los ámbitos o dominios de la enseñanza y el aprendizaje del arte. Ha sido presidente de la American Educational Research Association (AERA), la National Art Education Association, la John Dewey Society, la International Society for Education through Art (INSEA), y miembro del consejo de publicaciones de la revista Art and Education. Entre sus obras destacan Cognición y currículo: una visión nueva, Educar la visión artística y El ojo ilustrado. Las ideas de Eisner han contribuido a la discusión que ha modernizado los enfoques de la educación artística en Occidente.

1. El dominio *productivo*. Se refiere al desarrollo de habilidades y sensibilidades necesarias para producir imágenes visuales, como el contacto directo con los procesos de trabajo, los procedimientos, el uso adecuado de materiales y la incorporación de nuevos registros y medios expresivos en la experiencia creadora. La representación en cualquiera de sus formas, ayuda a pensar sobre la creación de imágenes visuales que implican la habilidad para recordar, el uso de la imaginación y la fantasía, cualidades mentales que cualquier individuo puede desarrollar.

2. El dominio *crítico* permite desarrollar la capacidad de responder sensiblemente a la forma visual realizada por el ser humano y por la naturaleza y la capacidad de apreciar —mediante la comprensión— las funciones que realiza el arte en la expresión cultural del hombre. La crítica artística permite superar las lecturas exclusivamente formales y revelan otros significados, fomentando el ejercicio cognitivo y los procesos afectivos que de otra manera serían difícilmente estimulados. Asimismo, precisa del conocimiento exhaustivo posible de las circunstancias de producción de las obras —la biografía del artista, el contexto de producción— y la observación directa de lo que en la obra acontece, tanto en el plano formal compositivo, como en la sugerencia emotiva o la comprensión intelectual de su contenido.

3. El dominio *histórico*, ayuda a comprender el lugar y la época en que las obras de arte se producen. No existe prácticamente ninguna forma visual realizada por el hombre que no pueda relacionarse con la tecnología y los valores de una cultura.

“El planteamiento curricular de Eisner tiene muy en cuenta tanto la importancia del arte en los procesos de simbolización del hombre, como las disciplinas que puedan contribuir a enriquecer ese proceso de simbolización, en un sentido distinto al de las propuestas disciplinares conductistas [...] Eisner presenta la educación artística organizada como disciplina e insiste en otorgar un valor esencial a la experiencia simbólico-artística como transmisión cultural de gran importancia educativa” (Barragán, 1997: 210).

Así, las propuestas de reconstrucción disciplinar se fueron sucediendo, con altibajos, hasta principios de los ochenta cuando se consolida el proyecto conocido como Discipline Based Art Education (DBAE),⁸ cuyo impulso correría a cargo del Getty Center For Education in the Arts y que ha logrado imponerse y convertirse en modelo para el sistema educativo americano desde los años noventa.

⁸ Denominación propuesta por Dwaine Greer en 1984. La orientación llamada Enseñanza del Arte Basada en las Disciplinas (en su traducción al español, y cuyas siglas correspondientes son EABD) se originó en el Pennsylvania State Seminar for Research and Curriculum Development celebrado en septiembre de 1965. Las ideas básicas de la DBAE o EABD se encuentran en Jerome Bruner, *The Process of Education*, Cambridge (Cambridge University Press, 1960).

“El DBAE, surge en oposición a las prácticas escolares de la autoexpresión, recuperando en cierta forma el espíritu disciplinar que había aireado la situación de la educación artística en los años sesenta. Con la denominación DBAE, por tanto, se quiere significar un ámbito del saber artístico que deja fuera de la educación artística tradicionales prácticas escolares como las manualidades o las prácticas artísticas que no integran aspectos de crítica, estética o historia. Así mismo, queda fuera del ámbito de interés del DBAE las actividades escolares que se sustentan en la mera creatividad o la expresión individual” (Agirre, 2005: 275).

En la DBAE se funden cuatro ámbitos disciplinares: la producción artística, la crítica, la historia del arte y la estética, a los que corresponden cuatro objetivos:

- Ayudar a los estudiantes a desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para la ejecución artística de calidad.
- Ayudar a los estudiantes a aprender a observar las cualidades del arte que ven, y hablar de ellas.
- Ayudar a los estudiantes a comprender el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte.
- Ayudar a los estudiantes a abordar cuestiones relacionadas con la justificación de las afirmaciones sobre el valor y la función que el arte ofrece.

Desde su primera formulación en el Penn State Seminar, el modelo de la DBAE fue motivo de controversia. Por un lado, recibió las críticas de quienes veían en ella un retroceso respecto a los logros a favor de la autoexpresión y el desarrollo de la creatividad natural de los niños o estudiantes. Por otro, la de quienes a pesar de comprender la necesidad del cambio, observaban en la tendencia un excesivo ajuste curricular y con ello el retorno de un nuevo academicismo. Con todo, desde su origen, este modelo disciplinar fue adaptándose a lo que los nuevos tiempos requerían.

A continuación se presenta un “Cuadro comparativo entre la tendencia de autoexpresión creativa y la tendencia de reconstrucción disciplinar”, extraído de la obra *Teorías y prácticas de la educación artística* de Imanol Aguirre. A modo de recapitulación de los principales conceptos de ambas tendencias contemporáneas.

AUTOEXPRESION CREATIVA	EDUCACIÓN ARTISTICA BASADA EN LA DISCIPLINA
<p>Objetivos Desarrollo de la creatividad, la autoexpresión, la integración de la personalidad, centrado en el niño.</p> <p>Contenidos Práctica del arte como autoexpresión; variedad de métodos y materiales.</p> <p>Currículo Desarrollado por cada profesor individualmente, implementación no secuenciada ni articulada.</p> <p>Concepción del alumno Los alumnos son expresivos creativos de nacimiento, necesitan motivación más que instrucción. La exposición a las imágenes de arte adulto inhibe el desarrollo creativo de los alumnos.</p> <p>Concepción del profesor Proporciona motivación, apoyo; no impone los conceptos o imágenes adultas, cuida de no inhibir la autoexpresión infantil.</p> <p>Creatividad Innata en el niño; se desarrolla naturalmente mediante la motivación y las oportunidades; la falta de su desarrollo es usualmente resultado de la intervención del adulto.</p> <p>Implementación Puede lograrse simplemente en un aula; la coordinación entre aulas y escuelas no es esencial.</p> <p>Las obras de arte Las obras de los adultos no son estudiadas; las imágenes de los adultos pueden influir negativamente en la autoexpresión de los niños y en su desarrollo creativo.</p> <p>Evaluación Basada en el crecimiento del niño y su proceso de hacer arte; generalmente se renuncia a la evaluación de los logros del estudiante.</p>	<p>Objetivos Desarrollo de la comprensión artística, papel esencial del arte en una educación completa, centrado sobre el arte como objeto de estudio.</p> <p>Contenidos Estética, crítica de arte, historia del arte y producción artística; arte de todos los tiempos y culturas.</p> <p>Currículo Currículo escrito con implementación secuencial, acumulativa, articulada y unificada para cada distrito escolar*</p> <p>Concepción del alumno Los alumnos son estudiantes de arte, necesitan instrucciones para desarrollar la comprensión artística. La exposición a las imágenes de arte adulto favorece el desarrollo creativo de los alumnos.</p> <p>Concepción del profesor Proporciona motivación, apoyo; ayuda a los niños a comprender conceptos válidos sobre el arte, a su nivel; usa imágenes artísticas de los adultos valoradas culturalmente; promueve la expresión creativa de los niños.</p> <p>Creatividad La creatividad es una conducta no convencional que puede darse mediante la implicación de la comprensión del arte convencional; la expresión del niño no tutorizado no tiene por qué considerarse necesariamente creativa.</p> <p>Implementación Requiere la participación del distrito escolar* para obtener un efecto completo sobre la secuencia y la articulación.</p> <p>Las obras de arte Las obras de los adultos son centrales para el estudio del arte; las imágenes de los adultos sirven como foco para la integración del aprendizaje a partir de las cuatro disciplinas artísticas.</p> <p>Evaluación Basada en los objetivos educativos; centrada en el aprendizaje; esencial para confirmar el progreso de los estudiantes y la efectividad del programa.</p> <p>*Concepto propio de la organización escolar estadounidense</p>

Comparación curricular entre la tendencia de autoexpresión creativa y la de reconstrucción disciplinar. (Agirre, 2005: 280)

Los cuatro componentes principales de un currículo basado en la reconstrucción disciplinar aborda los cuatro aspectos que realizan las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia.

La educación artística de fundamentación disciplinar ofrece, mediante la investigación y la experimentación, vías consolidadas para conectar los procesos de trabajo del estudiante con los del artista, pues desde esta tendencia, el arte o la experiencia artística, se revela como un ámbito excepcional para mostrar la interacción individuo-sociedad que explica el desarrollo del conocimiento. El arte es un medio para mostrar que el desarrollo cognitivo-afectivo del ser humano debe considerar la naturaleza de la cultura en la que crece. Por tanto, a través de él se ponen en evidencia las relaciones entre los productos humanos (artísticos), el proceso y el contexto sociocultural del que emana y en el que se práctica. Y se tiene con ello el fundamento de un enfoque artístico del currículo de educación artística.

En conclusión, los cambios en el ámbito de educación artística, son posibles por la existencia de un ambiente cultural que los propicien o amparen; el concepto de individuo, de educación, de arte y de sociedad que incorpora determinada tendencia corresponde a un contexto histórico y social distinto del pasado y del presente, contexto influido por la economía y la política del momento. La situación actual de la educación artística es compleja, como toda actividad social vinculada a un determinado contexto histórico y cultural del que se nutre.⁹

A finales del siglo XX crece progresivamente la sensación de que valores como el cientifismo, la individualidad y el progreso (propios de la cultura moderna que nace con el proyecto ilustrado), se desvanecen para dar paso a lo que se conoce como la cultura de la *posmodernidad*. La crisis de los valores modernos ha colocado a la cultura occidental en un momento de apertura y mezcla que afecta a las tendencias más recientes de la educación artística, teniendo que responder a retos culturales como los que plantean los siguientes fenómenos: a) cambios en las concepciones del arte y las estéticas, b) la aparición de la psicología cognitiva y su incidencia en educación, c) el avance en la investigación pedagógica, sobre todo en didáctica y currículo.

⁹ La modernidad se ha caracterizado fundamentalmente por la necesidad de ubicarse y tomar posiciones ante el panorama polarizado por las nociones de razón y emoción, tratando de encontrar su propio espacio de estabilidad.

Con base en un criterio cronológico, se han expuesto por separado los principales conceptos de tendencias y modelos de educación artística —generados en Europa y Norteamérica— a fin y efecto de presentar un marco histórico de cómo estas ideas serán adoptadas en el planteamiento de las artes visuales dentro de los contenidos curriculares de educación preescolar en México, y con ello estar en condiciones de construir una propuesta acorde a la perspectiva curricular vigente. No obstante, que en todos los asuntos humanos donde se deben decidir cuestiones de importancia no es frecuente que se llegue a un acuerdo general que establezca una función clara y perdurable para las artes en la enseñanza.

1.3 El papel del currículo escolar

En una época, las niñas y los niños aprendían los valores, los conocimientos y las habilidades de su cultura observando a los adultos e imitándolos; las formas de vida y de trabajo se pasaban fundamentalmente de una generación a otra. Aunque las niñas y los niños son capaces de desarrollar una serie de competencias, nunca lo hacen de forma aislada, gran parte de lo que aprenden después de los dos años de edad lo construyen en un contexto social (dentro del sistema de valores de la sociedad, de su religión, su ética y en general de sus normas). En el momento actual, los padres deben trabajar fuera del hogar y pueden no querer que sus hijos sigan sus pasos, por lo que rara vez les proporcionan la instrucción necesaria para sus ocupaciones futuras. Por ello, las niñas y los niños se alfabetizan y aprenden las especialidades del conocimiento (hechos, habilidades, métodos y teorías) básicamente a través de la escolarización.

Los gobiernos refuerzan este cambio en la responsabilidad de los padres legislando la escolaridad obligatoria. “La escolarización ha constituido un medio para la ilustración y el desarrollo del individuo pero también para lograr los propósitos del Estado. El estado nacional pasó a ser el principal dispensador de educación y su aplicación se convierte cada vez más en una preocupación del gobierno” (Barragán, 1997: 194).

Con los movimientos de urbanización e industrialización que tuvieron lugar en todos los países de Occidente, comenzaron a cambiar los procesos tradicionales de socialización. Mientras que en el pasado la teoría de la educación se refería a las relaciones generales entre educación y sociedad, expresando los puntos de vista sobre el bien de la humanidad y sobre el papel de la educación para fomentar tanto el bien de las personas como el bien social, a lo largo del siglo XIX con el advenimiento del moderno estado industrial y el desarrollo subsiguiente de la educación empezaron a centrarse en la relación entre la escolarización y el estado, haciendo más específicas y detalladas las prescripciones para los docentes y las escuelas, pues estos tenían un papel muy importante en la construcción de nuevos ciudadanos. Todo esto incidió en la ampliación y en el refinamiento de la noción de *currículo* con el que se inauguró el siglo XX.

En este momento conviven diversas construcciones teóricas sobre el currículo que se desarrollaron en el siglo XX y que explícitamente pertenecen a las diferentes formas de pensar y actuar frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los que se dedican a la profesión docente.

El objetivo principal de un currículo nacional es regular y determinar el contenido de lo que se ha de enseñar en las escuelas, establecer los criterios relativos a cuándo y cómo deben de impartirse los contenidos de aprendizaje.

El establecimiento de un currículo nacional es, para la sociedad, el resultado de la obligación que tiene cualquier estado —democrático o no— de decidir y especificar qué debe ser enseñado en la escuela, garantizando el acceso igualitario de todos los ciudadanos a la instrucción básica. Sin embargo no todos los docentes, estudiantes, autoridades, padres de familia, políticos, empresarios economistas y cada uno de los involucrados están de acuerdo con la necesidad de los currículos nacionales, ya que ven en ello una forma de imposición cultural y control político, que puede derivar en una estrategia para abolir la diversidad cultural y social a favor de la unificación de valores y la asimilación a los fundamentos culturales del grupo social dominante.

Como docentes, no sólo se trata de constatar que existen distintas teorías sobre el currículo escolar sino de cooperar en la definición de condiciones de existencia oportuna y adecuada para el campo de las artes visuales a través de ejercer distintas formas de pensar acerca de él, diferentes concepciones de lo que significa elaborar la teoría y práctica del currículo.

Para Ivor. F. Goodson “el currículum escolar es un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados”(1995: 95). El currículo, es un producto histórico, social, cultural que sintetiza aspiraciones, necesidades, expectativas, sueños, deficiencias e intereses de grupos sociales en diferentes momentos. Apareció y se fue desdoblado en el contexto de discursos y enfrentamientos políticos, que desembocarían en lo que hoy se conoce como modernidad.¹⁰

Son muchas las definiciones y consideraciones que la pedagogía ha hecho sobre el concepto currículo y su diseño. Para Ma. Esther Aguirre (2005: 193) el currículo:

“...pone sobre la mesa los polos de tensión entre los grupos académicos, sus alianzas y sus lealtades, entre las diversas formas de producción del conocimiento y sus procesos de transmisión, entre la vida interna de la instrucción y las exigencias que vienen de la sociedad en su conjunto (nuevas formas de producción de conocimiento, de demandas de la empresa, de la industria, de políticas nacionales y de organismos internacionales); entre la autonomía relativa de las instituciones formativas y las fuentes de financiamiento, entre la modernidad y la posmodernidad”.

¹⁰ La modernidad en sí misma, puede considerarse como una matriz que incluye diversas expresiones, tales como la ilustración, la expansión del capitalismo, el incremento de las redes de comunicación, el desarrollo de la lectura y la escritura como prácticas culturales, la confianza en el conocimiento científico y en la tecnología, la secularización de las sociedades, el deslinde de los ámbitos de incidencia de la Iglesia y el estado, la mayor interdependencia de los sistemas económicos mundiales, el desarrollo de las redes de escuelas, y otras más. Uno de los indicios de estos procesos es, precisamente, la construcción del currículo *escolar*

Definido, redefinido y gestionado en una serie de niveles y terrenos de enfrentamiento, el currículo, encierra la problemática de decidir sobre lo que hay que enseñar, cómo y en función de qué, es un concepto intrínseco a un sistema socialmente construido para transmitir algo a alguien de manera específica y con fines predeterminados. En este sentido, dista mucho de ser un artefacto dado, neutral o estático, pues con el tiempo se ha venido refinando en sus usos y en sus planteamientos. Hasta hoy sus, premisas didácticas e ideológicas inciden en todos los factores integrantes de la vida de las instituciones educativas.

Es en los Estados Unidos de América donde surgieron teóricos del currículo como: John Dewey, Franklin Bobbit, Charters, Hilda Taba y Ralph W. Tyler, entre otros, quienes impulsaron sistemas teórico-metodológicos de educación. En el ámbito mexicano después comenzaron a formularse las aportaciones de Raquel Glazman, María de Ibarrola, Alicia de Alba y Ángel Díaz Barriga.

Ralph W. Tyler, ha sido posiblemente el estudioso que ha desarrollado los principios fundamentales más amplios para el diseño del currículo. Considera que durante el curso de su trabajo, quien planifica el currículo debe atender cuatro cuestiones fundamentales:

1. ¿Qué fines educativos debe atender la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas tendrán mayor probabilidad de atender a dichos fines?
3. ¿Cómo pueden organizarse de forma más eficaz estas experiencias?
4. ¿Cómo pueden evaluarse estas experiencias?

Para Elliot W. Eisner, quien considera que “el currículo constituye la serie de actividades que dan dirección al desarrollo de las *aptitudes cognitivas* de la persona[...] bajo el término aptitudes cognitivas [se incluye] la capacidad de sentir y actuar” (Eisner, 2004: 185), utiliza el principio fundamental de Tyler, para la planificación del currículo de arte, agregando que sería necesario describir qué es lo que los estudiantes deberían ser capaces de hacer después de haber trabajado con un currículo, es decir: ¿Qué tipos de conductas deben ser capaces de mostrar? Las descripciones de tal conducta constituirán los objetivos educativos del currículo.

Según esta concepción, el currículo incluye actividades a las cuales se dedican los estudiantes y tienen consecuencias educativas. Las actividades suponen que el estudiante realice cierto tipo de acciones, como pintar, discutir, leer, analizar o explorar algún objeto o idea. Estas actividades pueden desarrollarlas el estudiante sin ayuda del docente, conjuntamente el docente y el estudiante, el docente solo o desarrollarlas grupos al margen de la clase, haciéndolas después efectivas con el docente.

Además, se puede desarrollar un currículo durante períodos de tiempo muy breves, durante un año escolar completo o en toda una serie de años.

Si se concibe el currículo como algo más que un documento de objetivos e instrucciones para la práctica docente, es decir, como el reflejo en la educación de los intereses, proyectos, búsqueda de identidad, valores sociales, culturales e ideológicos de una comunidad, es necesaria la reflexión sobre el papel que el arte y la educación artística cumple en la sociedad mexicana.

Uno de los primeros aspectos a considerar en el diseño curricular de educación artística es llevar a cabo un diagnóstico del lugar que éste tiene en la realidad cultural y el valor asignado al arte en la sociedad. En este sentido, aunque habiendo avanzado en los Programas de Educación Preescolar, la educación artística orientada al campo de las artes visuales, presenta todavía una articulación débil con respecto al resto de las asignaturas, con aquellas que le son afines e incluso dentro de la propia disciplina.

En México, Europa y en los Estados Unidos de América existen argumentos de índole socio-cultural atribuidos al propio carácter de la disciplina que representan un problema para la elaboración de un currículo de educación artística.

1. La concepción mitificada que comúnmente se tiene del arte; como un “don natural” que sólo es educable (mejorable) en aquellos individuos que ya lo poseen.
2. El tipo de valoración que se hace de las artes en relación con otros saberes; las artes generalmente son concebidas más como una cuestión lúdica.
3. La carencia de instituciones educativas para la formación del profesorado apto para la enseñanza de las artes. Si no se forman los conocimientos, habilidades comprensivas y actitudes adecuadas hacia las artes, difícilmente se empezara a revertir la consideración social de la educación artística.

Con respecto a la estructura y organización de los conocimientos artísticos en los currículos existen diferentes formas: *por disciplina, por actividades y por proyectos*.

Organización del conocimiento por disciplinas

Esta opción está regida por dos principios básicos:

1. La estructura lógica de la realidad objetiva es establecida por las disciplinas científicas, y puede conocerse tal y como está a través de ellas

2. La realidad es tan compleja que lo más eficaz para aprender y enseñar es dividir la información en unidades ordenadas

Si bien las estructuraciones pueden presentarse por bloques o, temas relacionados, entre otras alternativas se encuentran siempre condicionadas por varios factores:

- La cantidad de disciplinas hace necesaria una selección mediatizada por condicionantes sociales, políticos y epistemológicos.
- Dentro de cada materia existen múltiples perspectivas metodológicas y de interpretación
- La forma de entender cómo se articula la información se suele traspasar al currículo debido al tipo de reconstrucción que haga quien tiene que aplicarla, y esta aplicación la suele hacer el docente con base al tipo de formación que ha recibido, con lo que se genera una inercia paralizante de acumulación y repetición de los conocimientos.

Organización del conocimiento por temas o actividades

Sus fundamentos son dos:

1. La escuela debe preocuparse de la vida actual de los alumno y su tarea principal debe ser ayudar a guiar los a escoger las partes más satisfactorias e interesantes de esta vida como contenido de su actividad escolar
2. La tarea del docente no debe ser presentar resultados de investigaciones sino introducir a los alumnos en los procesos de las mismas, resaltando las cualidades intelectuales presentes en toda investigación.

Esta forma de organizar el desarrollo curricular es la base de la “escuela activa” defensiva del aprendizaje por descubrimiento. No obstante, puede presentar complicaciones organizativas pues precisa de una organización curricular cuyos límites sean muy flexibles, organización de los espacios, de un profesorado con gran capacidad de adopción y dispuesto a la colaboración ya que la planificación no puede hacerse a priori.

Organización del conocimiento por proyectos

Esta perspectiva esta a medio camino entre las dos anteriores, permitiendo organizar los contenidos a partir de los intereses de los alumnos e incluso romper los límites disciplinarios, la responsabilidad y el control del progreso en el conocimiento recae en el docente. Para ello la referencia docente no es la asignatura sino el proyecto del trabajo, que permite una perspectiva más globalizadora y relacional entre los conocimientos, independientemente del campo disciplinar del que provengan.

Los proyectos de trabajo pueden tener diferentes dimensiones, según las pretensiones y los niveles educativos. En ese sentido el desarrollo por proyecto ofrece la posibilidad de articular el currículo “a la carta”, separándolo en sub-proyectos o unidades didácticas que enriquecerán o servirán de base para configurar un proyecto más ambicioso.

El tipo de problemas que se abordan, desde esta perspectiva curricular va desde la profundización en un concepto concreto y relevante en la base formativa de los individuos hasta la elección de un área vagamente definida sobre la que es posible plantear preguntas desde diferentes campos. Lo interesante del desarrollo por proyectos es que permiten proponer actividades metodológicas diferentes, permiten aprovechar y elaborar materiales variados, dan opción a enlazar aprendizajes específicos y nucleares con aprendizajes más generales donde encuentran sentido, y hasta pueden servir para realizar evaluaciones de tipo formativo.

Cada una de las diferentes formas de articular los conocimientos artísticos en los currículos presentan determinadas ventajas y desventajas psicopedagógicas.

Sin embargo, el tipo de estructuración curricular por proyectos pudiera ser perfectamente factible en cualquier nivel educativo —de hecho es con el que se ha venido trabajando en educación preescolar a partir de 2004—. En el trabajo por proyectos se plantean problemas que hacen necesario un criterio de indagación interdisciplinar que favorece las metodologías de investigación, análisis, observación, selección de información, enjuiciamiento, tan útiles en la educación artística; pero ello implica también que el docente supere la tendencia tradicional hacia la transmisión lineal de la información y a pensar que los alumnos son capaces de aprender a partir de secuencias organizadas y prefijadas en una programación, lo que conlleva a un trabajo de planificación diferente para cada propuesta, y un trabajo extra en la preparación de materiales y disposición de recursos.

Todo lo referente al currículo implica poder hacer frente al cúmulo de dificultades entre quienes comparten la responsabilidad política y técnica de definirlo y diseñarlo. El proceso del diseño curricular requiere tomar en cuenta: alumnado, docente, entorno, campo de conocimiento; y combinar las exigencias educativas con las limitaciones materiales, institucionales y personales, la concepción que se tiene de cuál es la manera en que actúa el proceso de enseñanza escolar y cada uno de sus elementos con las aspiraciones que se tienen; y finalidades con las formas en las que éstas pueden hacerse operativas. A partir de los cuales se tomen decisiones para la estructuración y organización de la experiencia artística.

1.4 Principales proyectos de educación artística infantil en México, a partir de la tendencia de autoexpresión creativa

En México, las ideas de los pensadores de los sistemas educativos europeos y norteamericanos, han servido para la construcción y las reformas de los currículos escolares. A continuación se presentan algunas consideraciones sobre la repercusión de los conceptos procedentes de la tendencia de educación artística como autoexpresión creativa y, en particular, de las ideas expuestas en los Congresos Internacionales sobre la Enseñanza del Dibujo en proyectos educativos infantiles y, desde luego, en el currículo de educación básica que se originaron en el país, entre 1900 y 1930. Esto con el fin de iniciar la exposición de un marco histórico que más adelante permitirá conocer el estado actual de la educación artística en educación preescolar.

De 1900 a 1912, el ingeniero y arquitecto Manuel Francisco Álvarez,¹¹ asistió del primero al cuarto Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Dibujo como representante de la Secretaría de Instrucción Pública. Álvarez publicó lo referente a dichos congresos en folletos; y siendo admirador de Francia, procuró que el método francés “Guillaume”¹² —propuesto en el primer congreso—, fuese adoptado para la enseñanza en del dibujo en las escuelas del país.

“El licenciado Justo Sierra, Subsecretario de Instrucción Pública por aquellos años, acogió esas observaciones y al efecto se empezó a dar clases de dibujo conforme a este método francés, desde su fase elemental que correspondía a las escuelas primarias, hasta la enseñanza que se daba en la Escuela Nacional de Bellas Artes” (Reyes, 1986: 95).

No obstante, el indiscutible interés de Álvarez por la educación, tal vez por sus ocupaciones profesionales no le era posible transformar las experiencias adquiridas con su asistencia a cuatro de los Congresos Internacionales de Dibujo y actualizar la información que publicaba en México. Por ejemplo, en 1905 todavía editó un trabajo basado en el método francés que ya se había abandonado en Europa por no tener un valor educativo, de acuerdo con los trabajos de investigación expuestos en el segundo congreso —celebrado en 1904— donde se difundió el concepto de *dibujo libre* como un lenguaje de expresión gráfico propio del niño.

Al no presentar de manera oportuna un informe sobre las investigaciones expuestas en los congresos, Álvarez no posibilitó la adopción de los conceptos pedagógicos europeos a las realidades mexicanas,

¹¹ Manuel Francisco Álvarez, recibió su educación profesional en la Academia de San Carlos y ocupó durante muchos años la Dirección de la Escuela Nacional de Artes y Oficios.

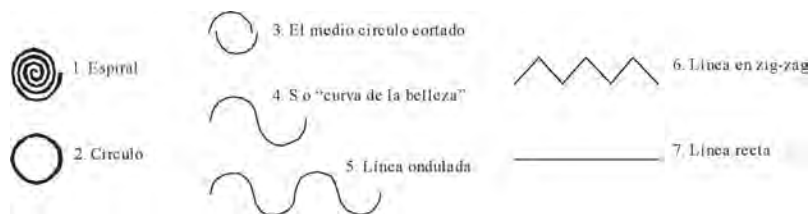
¹² Método del escultor francés Eugenio Guillaume que subsistió hasta 1909 en México y fue propagado por el arquitecto J.J. “Pillet”, nombre éste con el cual se conoce hasta nuestros días.

ni tampoco logro despertar el interés de los profesores de dibujo, que en esa época eran artistas egresados de la Escuela Nacional de Bellas Artes, pero sin preparación pedagógica.

Hasta 1912, en México no se había proyectado una reforma educativa, cuando en otros países ya se adaptaban nuevos métodos pedagógicos más acordes con la infancia. La dictadura de Porfirio Díaz, derrocada en 1910, había beneficiado de manera evidente a una élite de intelectuales y nunca consideró el desarrollo de un proyecto global para las masas. La enseñanza artística para los niños en aquella época apenas era considerada en las escuelas primarias de la capital, mientras que en las escuelas rurales no existía. Así, transcurrió el periodo revolucionario —de 1910 a 1920—, que vino a retardar la indispensable transformación educativa.

La educación artística instaurada durante la época posrevolucionaria (1920-1930) quedó marcada por el Método de Enseñanza del Dibujo, del pintor Adolfo Best Maugard y, por la creación de las Escuelas de Pintura al Aire Libre en la ciudad de México, por el pintor Alfredo Ramos Martínez. Estos dos hechos influyeron en la educación artística de varias generaciones de niños en México, por ser una novedosa visión frente al concepto tradicional en la creación artística y los métodos pedagógicos conservadores que las precedieron.

Desde 1910 Adolfo Best Maugard había realizado estudios arqueológicos y estéticos del arte precortesiano y del arte popular para ilustrar una obra etnológica del investigador Franz Boas. Así, creó un método propio que consistía en trazar todos los dibujos que se quisiera “a partir de siete elementos primarios de arte, [que] son o se pueden reducir a variantes o derivaciones de la recta y el círculo. Estos signos primarios fueron cosas sagradas y objetos de adoración, pues representaban a los dioses” (Best, 1964: 26). La exposición completa del método se encuentra en el libro *Método de dibujo: tradición, resurgimiento, evolución del arte mexicano*, publicada por primera vez en 1923 y reeditada en 1964. De esta obra se extrae el origen y significación de los siete elementos primarios que a continuación se presentan:



Estos motivos tienen en el arte mexicano la peculiaridad de que al combinarse, ni se cruzan, ni se entrelazan, con lo cual, estéticamente hablando, resulta una enorme pureza de cada línea (Best, 1964: 26-28).

En 1921 siendo José Vasconcelos titular de la Secretaría de Educación Pública, creó para el pintor un Departamento Especial de Dibujo y Enseñanza Artística, con el cual se le dio auge a las teorías que precisaban el método y se logró implantar en las escuelas del Distrito Federal y de algunos estados del país (1920 a 1924) con el nombre de “Dibujo Mexicano”.

Como toda propuesta, dicho método encontró partidarios y detractores. Por un lado, se le reconocían finalidades patrióticas y educativas; pero, por otro, y con respecto a esta última finalidad, los maestros normalistas juzgaban que no tenía una base pedagógica y no se especificaba para qué grado de la educación correspondía. Además, los siete elementos primarios que se manejaban eran el resultado de una evolución y expresión adulta que no eran pertinentes al proceso de la infancia.

Si bien el método careció de sustento psicopedagógico, el mérito que tuvo, es que no había sido de importación ni de influencia extranjera, y de los 150 asistentes de Best Maugard, en ese entonces jóvenes de gran talento, surgieron pintores como: Rufino Tamayo, Rodríguez Lozano, Abraham Ángel, Julio Castellanos, Leopoldo Méndez, Miguel Covarrubias, Antonio Ruiz y Carlos Mérida.

A partir de 1925 con el cambio en la Dirección de Dibujo y Enseñanza Artística y con el auge de los ideales de la “escuela activa”,¹³ promovida por el movimiento de la Nueva Educación, el método de dibujo fue retirado de la enseñanza y comenzó a promoverse la *libre expresión* y el respeto a la espontaneidad, conceptos que se venían difundiendo desde 1904 en Europa.

En pleno movimiento revolucionario, el estallido de la huelga que encabezaron los estudiantes de la Escuela Nacional de Bellas Artes contra los métodos de enseñanza que predominaban en la institución —1911—, derivó uno de los pocos logros artísticos-educativos que, pueden mencionarse durante la etapa bélica: la fundación de la Escuela de Pintura al Aire Libre —dependiente de la Escuela Nacional de Bellas Artes— en 1913 por el pintor Alfredo Ramos Martínez en Santa Anita, en la ciudad de México.

Su sustento ideológico estuvo apoyado en las teorías de algunas pedagogías avanzadas de la época, provenientes de Europa que buscaban, entre otros objetivos, impulsar la educación hacia la creación artística libre y espontánea alejada de los métodos de enseñanza académica.

Así, a través de la instauración de las escuelas —hasta 1935— se dio auge a la educación artística dirigida a sectores desatendidos de la población, pues se caracterizaba por el hecho de admitir en su mayoría a niños de entre 9 y 15 años de edad y, sobre todo, a los que provenían del sector indígena y campesinos de la ciudad.

¹³ Que entonces ya tenía 20 años de estar presente en algunos países de Europa.

Para ingresar a las escuelas no era necesario requisito alguno, no existía edad límite ni tampoco grado de escolaridad. Se trabajaba en las mañanas y en las tardes y al alumno se le dejaba en constante libertad para que desarrollara su obra. También se le proporcionaba un lugar desde el cual pintar y se le daban los útiles indispensables. El papel del profesor era vigilar su ejecución y no dejar al alumno desviarse de sí mismo por ninguna influencia pictórica extranjera.

En 1928, la Secretaría de Educación Pública aprovechó algo de la experiencia y sustento pedagógico de las Escuelas de Pintura al Aire Libre cuando en el nuevo programa para escuelas primarias se incluyó el dibujo ilustrativo de libre expresión y hasta cierto punto también se siguió el mismo procedimiento didáctico, pues se dejaba hacer libremente a los niños. “El programa de dibujo de esta época —1928— fue el primero que hemos tenido en México formulado conforme a los intereses de nuestra escuela primaria y con bases pedagógicas” (Reyes, 1986: 100).

Desafortunadamente, si bien los docentes poseían una amplia preparación profesional artística como egresados de la Escuela Nacional de Bellas Artes —en aquella época— carecían de conocimiento pedagógico, indispensables para aplicar una técnica de enseñanza en los grados primarios; y al promover actividades de dibujo, se convertían muchas veces en pasivos observadores de la acción realizada por las niñas y niños, abandonando su rol de docentes. Aún hoy subsisten dichos problemas y prácticas que son fácilmente reconocidas a partir de propuestas sin ninguna relación entre sí, o como espacios donde dibujar, pintar, modelar, etc. forma parte de los llamados “trabajos manuales o manualidades”, que en sí mismos cumplen una función distinta de la que tienen las propuestas artísticas o, mejor dicho, de las conductas y habilidades que se busca desarrollar a través de la educación artística.

Hacia 1937, durante el Octavo Congreso internacional celebrado por la FEA, Víctor Reyes, entonces dirigente de la Sección de Artes Plásticas (antes Departamento Especial de Dibujo y Enseñanza artística) asiste a sus sesiones con el carácter de delegado de México. Al conocer los trabajos ahí expuestos —y básicamente el de Luquet— en torno a la psicología del dibujo infantil, vuelve a México y organiza trabajos de investigación de expresión gráfica del niño mexicano con la colaboración del Instituto Nacional de Psicopedagogía y de los profesores de la Sección de Artes Plásticas que más experiencia tenían en la enseñanza, y durante dos años se efectuaron dichas investigaciones en las escuelas del Distrito federal y en algunos estados.

1.5 La enseñanza de las artes visuales en México durante la etapa infantil. Pasado y presente

La educación artística en México contempla tres grupos: profesional, escolar y extraescolar —o no formal. Estas modalidades se dan tanto en el ámbito de la educación pública como privada. A su vez, la educación artística escolar comprende los siguientes niveles:

- Inicial.
- Básico: preescolar, primaria y secundaria.
- Medio superior.

En el presente punto oriento mis esfuerzos hacia la indagación del lugar que tiene el campo de las artes visuales en el currículo oficial de educación preescolar, puesto que es necesario un espacio de reflexión y análisis de las propuestas que se han documentado y difundido en el periodo comprendido entre 1903-2004 en México para conocer el devenir histórico de algunos acontecimientos y sucesos que permitirán ir descubriendo cuáles de éstos han determinado la situación actual de la educación artística en el nivel preescolar.

Este análisis se plantea a la luz de los considerandos revisados en los primeros dos apartados.

La exposición que se hace está basada en información obtenida, principalmente en documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), consultados en la biblioteca “Adolfo López Mateos” de la Escuela Nacional de Maestras para Jardines de Niños (ENMJN) y en el área de Apoyos Documentales, espacio dentro de la misma escuela que rescata documentos históricos de la educación preescolar.

Actualmente la educación preescolar es un servicio educativo que se ofrece durante la primera infancia a niñas y niños que tienen entre tres y cinco años once meses. Esta población es atendida por educadoras egresadas de las escuelas formadoras de docentes, como por ejemplo la Escuela Nacional de Maestras para Jardines de Niños y la Universidad Pedagógica Nacional en el Distrito Federal y su labor se realiza con apego a los planes y programas de estudio vigentes según el perfil que se solicita.

Dicha atención se ofrece tanto en el medio indígena, rural y urbano, en un turno matutino de 9 a.m. a 12 p.m., en turno vespertino de 14:30 a 17:30 p.m. o bien en tiempo completo de 9:00 a.m. a 16:00 p.m. Cabe aclarar que las escuelas de tiempo completo no imparten el horario matutino y/o vespertino. Esta educación esta organizada por grados:

- Primer grado, para niñas y niños de 3 años cumplidos al 31 de diciembre.
- Segundo grado, para niñas y niños de 4 años cumplidos al 31 de diciembre.
- Tercer grado, para niñas y niños de 5 años cumplidos al 31 de diciembre.

Pero no siempre ha sido así; durante la segunda mitad del siglo XIX el panorama nacional se caracterizaba por: la pugna por el poder que se acentuaba entre los conservadores y liberales, problemas agrarios, malas condiciones en los centros de trabajo, privilegios en la inversión extranjera. Por esto, gran parte de la educación que se impartía se daba en casa. Hay que recordar que en las ciudades se encontraba una sociedad artesanal, y campesina en las zonas rurales, por lo cual los oficios se transmitían de padres a hijos en el mismo taller artesanal o en el campo, sin que la niña o niño se desplazaran a algún plantel escolar.

De ahí que fueran pocos los que llegaban a instruirse, la educación formal estaba orientada hacia las clases dominantes, existía en el país, y particularmente en el medio rural un estado general de pobreza y analfabetismo.

Hasta 1867, el gobierno de Benito Juárez, formó una comisión de Instrucción Pública presidida por Gabino Barreda, que expidió la Ley Orgánica de Instrucción Pública, e incorporó la educación laica y científica. También estableció la gratuidad y la obligatoriedad de la educación primaria elemental —que abarcaba tres grados de escolaridad y en 1940 se ampliaría a seis— y reglamentó la educación superior. En tanto, los menores de 6 años continuaban fuera de la educación formal, situación que no sucedía en los países de Europa.

En 1869, como resultado de la Ley de 1867, se reforman las escuelas del Distrito Federal y pasan a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, con financiamiento de los municipios. En algunos casos, esta responsabilidad se asignó a la Tesorería General de la Nación y a la Sociedad de Beneficencia.

En 1882, Joaquín Baranda fue nombrado Secretario de Justicia e Instrucción Pública, y durante su administración empezó a surgir la idea de instruir *Escuelas de párvulos*,¹⁴ aunque desde 1880 el Ayuntamiento Constitucional había aprobado la escuela para niños de ambos sexos en beneficio de la clase obrera, cuya tarea, a cargo de la Comisión de Instrucción Pública, era la de prestar atención

¹⁴ A partir de 1907 las escuelas dejaron de llamarse así para denominarse *Kindergarten* vocablo acuñado por Fröebel, haciendo una metáfora sobre los niños que “son como plantas a las que hay que cultivar”. La traducción del alemán al español es *jardín de niños*

a niños de entre 3 y 6 años. Este sistema de enseñanza establecía que los niños a través del juego comenzaran a recibir lecciones instructivas y preparatorias que más tarde perfeccionarían en las escuelas primarias. La Escuela de párvulos No. 1 quedó abierta al público el 4 de enero de 1881.

Los lineamientos pedagógicos relativos a la educación preescolar comenzaron a aparecer con la propuesta del profesor Manuel Cervantes Imaz, quien a principios de 1884 estableció en el Distrito Federal una escuela de párvulos. Por esa misma época, en Jalapa, Ver., el educador alemán Enrique Laubscher promovió la fundación de otra escuela, ambas basadas en las ideas de Pestalozzi y Fröebel.¹⁵

A lo largo del siglo XIX las nuevas teorías de la enseñanza prolongan la tradición filosófica de la educación. Expresa la relación entre los valores sociales generales, religiosos, políticos y económicos, y los específicamente educativos. Estos cambios vinculados a la transformación social, política y cultural ante el empuje de la industrialización, originan una necesidad que en el siglo XVIII había sido solo una idea utópica: la de escolarizar a sectores cada vez más amplios de la población. El siglo XX será el siglo de la expansión educativa, de la diversificación y eclecticismo epistemológico, de los conflictos bélicos mundiales, de las crisis cíclicas del sistema capitalista, del desarrollo espectacular de la ciencia y la técnica, y del reforzamiento de la educación como clave para la ciencia de un sentido de identidad nacional y cultural.

Para el periodo 1901-1905 Justino Fernández es nombrado Ministro de Justicia e Instrucción Pública, y en 1902 inicia una etapa de reorganización de las escuelas de párvulos. Así las profesoras Estefanía Castañeda, Laura Méndez Cuenca y Rosaura y Elena Zapata fueron comisionadas para observar la organización y funcionamiento de las escuelas de párvulos de los Estados Unidos de América. Un año más tarde, Estefanía Castañeda presenta al Subsecretario de Instrucción Pública Lic. Ezequiel A. Chávez un programa adaptado del curso de los *Kindergartenes* de Manhattan-Bronx y Nueva York, que se puso en práctica el 1º de julio de 1903 en la Escuela de párvulos No. 1; y tenía por objeto:

¹⁵ Friedrich Wilhelm August Fröebel, el discípulo más sobresaliente de Pestalozzi, continuador de sus teorías didácticas fundó el primer kindergarten en 1837. Todo el movimiento moderno de jardines infantiles, escuelas maternas y centros de párvulos encuentran su base en las doctrinas froebelianas. Más tarde, María Montessori añadió nuevos conceptos y corrigió otros, pero los fundamentos son aún los que preconizó Fröebel.

En su obra *La educación del hombre*, publicada en 1826, Fröebel trata de demostrar que la educación debe ser un proceso creador de autodesarrollo, que el maestro debe dirigir, encauzar, pero sin dañar la naturaleza misma del educando. La mejor educación, según él, es la que exterioriza las aptitudes innatas, la que saca afuera las potencias en germen en el espíritu infantil.

“proporcionar al párvulo el cuidado y protección necesaria, como todo ser que comienza a la vida; favorecer paulatinamente su desarrollo y su progreso, o por mejor decir, cultivar la planta humana que es por sí misma una promesa de ventura y que en cambio solicita nuestro auxilio, para su lucha con la tierra” (Castañeda, 1903: 255).

Para lograr dichos objetivos se valían de experiencias relacionadas con: trabajos manuales, dentro de los que se contemplaban actividades de modelado en arena y barro, dibujo de fantasía explicativo y de objetos, pintura, tejido con cintas de papel, plegado, recortado y construcción de objetos sencillos, y cultura estética relacionada con inculcar en el niño la concepción de que toda acción noble y buena era esencialmente bella y que el espíritu humano cuando es sano y libre, es asimismo un gran productor de belleza.

La educación preescolar se caracterizó desde un inicio como un ámbito donde dibujar, pintar y modelar son actividades cotidianas. Sin embargo, cuando dichas actividades se incluyen dentro del concepto trabajos manuales (como se manifiesta en el programa de estudios de 1903), por lo general, éstas no posibilitan, en sí mismas, un enriquecimiento visual, creativo, reflexivo y expresivo de los niños; ya que en ellos comúnmente un adulto selecciona el objeto a reproducir según su gusto, y pretendiendo básicamente que cubra una función práctica-utilitaria.

“Los trabajos manuales [...], tienen un campo educativo específico con fundamentos, objetivos; y mérito propio; desarrollan destrezas y habilidades; satisfacen las necesidades estéticas de un determinado grupo social; cumplen una función distinta de la que tiene la educación artística” (Venegas, 2002: 46-47). En la actualidad los trabajos manuales que se realizan en las escuelas, son actividades muy comunes, que tienen como propósito fabricar objetos que son obsequiados en el día de la madre.

El impulso dado a la educación nacional continúa durante los últimos años del Porfiriato con Justo Sierra, quien en 1907 comisionó a la profesora Berta von Glümer, para cursar en la Normal Fröebel de Nueva York, lo referente a la formación de maestras de párvulos; y de vuelta en México impartió clases como maestra de las practicantes. Pero fue hacia 1910 cuando finalmente la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública creó la carrera de Educadoras de jardines de niños en la misma Escuela Normal para Maestros.

Pronto el país atravesaría por una etapa de dificultades, que no impidió que los jardines de niños siguieran en funcionamiento, y más adelante, ya en el gobierno de Francisco I. Madero (1911-1913) quien se preocupó de la educación y de la instrucción para el pueblo, publicó en 1913 una ley para

que al igual que la primaria, esta educación fuera gratuita (mas no obligatoria), a fin de que el proletariado también disfrutaran de ella.

En abril de 1920 Adolfo de la Huerta tomó la Presidencia del país provisionalmente y dispuso que la Universidad Nacional, en su calidad de Departamento Universitario, constituyera un organismo destinado a la orientación y vigilancia de la educación del país, tomando a su cargo también las escuelas del Distrito Federal. Como rector de la Universidad se nombró a José Vasconcelos, quien inició la formulación práctica del proyecto, emprendiendo diversas medidas con el objeto de reunir a los distintos niveles educativos; depuró las direcciones de los planteles, y llevó a cabo su idea fundamental: que la nueva *Secretaría de Educación Pública* tuviese una estructura departamental y de alcances nacionales.

Los tres departamentos fundamentales fueron:

- El Departamento Escolar en el cual se integraron todos los niveles educativos, desde el jardín de niños hasta la Universidad,
- El Departamento de Bibliotecas, con el objeto de garantizar materiales de lectura para apoyar la educación en todos los niveles, y
- El Departamento de Bellas Artes para coordinar las actividades artísticas complementarias de la educación.

Más adelante se crearon otros departamentos para combatir problemas más específicos, como el Especial de Dibujo y Enseñanzas Artísticas, en ese mismo año y el de Educación Preescolar en 1941.

Como resultado de las elecciones realizadas en 1920 Álvaro Obregón asumió la presidencia para el periodo 1920-1924 y Vasconcelos tomó protesta como titular de la nueva dependencia, la SEP. En febrero de 1922, en el boletín de la SEP, apareció el Reglamento de Trabajo a seguir por los jardines de niños, estableciendo que la directora era la responsable de formular el programa de trabajo para el centro escolar donde laboraba, el cual acatarían las educadoras a su cargo.

En adelante, con la creación de la SEP, el interés de las educadoras y la regularidad de los periodos de gobierno subsecuentes, se oficializaba y consolidaba el nivel educativo de preescolar y con ello la posibilidad de contar con la presencia de las artes visuales en los programas de carácter nacional, y consecuentemente, con un permanente cambio en cuanto a su contenido, fundamentación, enfoque, objetivos y aspectos metodológicos. Aunque no de manera constante ya que hasta la fecha no se ha impulsado lo suficiente en el sistema educativo.

Uno de los obstáculos mayores para el progreso del kindergarten en México fue la falta de concentración de los esfuerzos de las educadoras, era preciso reunirlos y encauzarlos bajo doctrinas más sólidas que orientaran debidamente su trabajo, modificándolo y dándole la fuerza requerida. Para el efecto, en el año de 1928 fue creada la Inspección General de Jardines de Niños (que el 1º de septiembre de 1931 se elevó a la categoría de Dirección General), a cargo de Rosaura Zapata, quien como directora de la Escuela Nacional de Maestros, introdujo cambios como: la creación de un ambiente propicio para que los pequeños que asistían al jardín de niños entraran en contacto directo con la naturaleza, al mismo tiempo que disfrutaran de ella; suprimió los horarios y los programas detallados, sustituyéndolos por el encauzamiento hacia la *libre expresión*, tanto anímica como motora. Así, la educadora ejecutaba los programas, estableciendo actividades de acuerdo a la edad de las niñas y los niños.

Como se ha visto a finales del siglo XIX y especialmente durante las primeras décadas del siglo XX: “en la mayoría de los trabajos subyacen los principios de la Nueva Escuela, que centra el eje de la atención en el proceso de construcción de conocimiento por el que atraviesa el niño en la ejecución de actividades relacionadas con las artes, y algunos esfuerzos por alcanzar interacciones didácticas que establezcan un diálogo educativo respetuoso y espontáneo en el manejo de contenidos artísticos” (Morton, 2001: 65).

Es en este momento que se acuñan conceptos, como libre expresión, que se convertirán en pilares de la enseñanza más progresiva. Pero como todo remedio el paso del tiempo también trajo sus efectos secundarios, posiblemente relacionadas con la interpretación de los postulados y su adecuación al trabajo del salón de clases.

A partir de este mismo año se hizo más urgente dar respuesta a una educación que postulaba imprimir el sello del nacionalismo y del patriotismo a todas sus acciones para cimentar la unidad nacional como una forma de resolver las diferencias existentes. La meta principal de este proyecto fue la unificación de la población de una nación mestiza. Así, el Estado se apoya en el arte y la educación de la sensibilidad como elementos sustanciales en el proceso de integración nacional.

En aquel entonces el *jardín de niños*,¹⁶ había abandonado en su denominación la palabra extranjera kindergarten.

¹⁶ *jardín de niños*, también sugiere la idea de almáximo de nuevas vidas, de jardín viviente en el que los niños pequeños encontrarían un ambiente apropiado para su crecimiento.

Durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940), la educación adquiere una radical expresión jurídica, mediante la reforma que Cárdenas hace al Artículo 3° constitucional:

“...que la educación que imparta el Estado sea socialista, excluyendo toda enseñanza religiosa, proporcionando una cultura basada en la verdad científica, que forme el concepto de socialización progresiva de los medios de producción económica; que la educación, en todos sus tipos y grados, se imparta con carácter de servicio público, por la Federación, los Estados y los Municipios...” (Cámara de diputados H. Congreso de la Unión, 2009).

El Estado será quien se encargue de impartir, planificar, administrar y orientar la educación pública, recalando además, la función social y el sentido socialista de la misma. En apoyo a esta reforma, la educación artística se orientó a dar impulso a todo un movimiento cultural que intentó recuperar las tradiciones populares como elementos para la construcción de una identidad nacional.

Así, la sistematización de las actividades en el preescolar se da en 1937; cuando Rosaura Zapata encarga a una comisión la elaboración de un nuevo programa que definiera el papel del jardín de niños dentro de la educación general y que marcara los lineamientos y temarios a seguir por dicha institución; se contemplaron entonces tres aspectos a desarrollar: salud, educación y recreación, por lo que se impuso la educación física y el cultivo de huertos escolares. Cabe señalar que en 1937, los Jardines de Niños son excluidos de la SEP para depender del Departamento de Asistencia Social Infantil.

En 1941 se formó una comisión integrada por las profesoras Rosaura Zapata, María de la Luz R. de Izunza y por las inspectoras Luz González Baz, Cleotilde González García, Ernestina Latour y Amparo Camarena, para que revisaran los contenidos de los programas, temarios y planes de trabajo de los Jardines de Niños, puestos en práctica durante la política educativa del gobierno de Cárdenas.

Para el siguiente año, en 1942, el contenido del Programa de Educación Preescolar se basaba en las experiencias relacionadas con el hogar, la comunidad, la naturaleza y la escuela misma, a fin de propiciar que el niño diera respuesta a las demandas que la vida misma le haría. En ese mismo año por decreto del presidente Manuel Ávila Camacho, los jardines de niños reingresan nuevamente a la SEP.

Se inicia la separación de grados: primero, segundo y tercero. Las tareas designadas para los tres incluían: actividades para adquirir medios de expresión, que abarcaban dibujo, modelado, conocimiento del color: rojo, azul y amarillo, después verde, anaranjado, morado, blanco y negro para finalmente establecer diferencias en cada gama y aprovecharlas en forma adecuada en las expresiones; construcción con bloques de madera, manejo de sencillos juguetes desmontables y construcción de juguetes de armado. Y expresión artística, que incluía música y teatro.

Al respecto, debe señalarse que si bien las actividades de dibujo y modelado se deslindan de la noción de manualidades para ser reconocidas como técnicas gráficas que permitirán a los pequeños *expresar libremente* sus ideas —cabe aclarar que la expresión “libre” no significa necesariamente expresión “artística”—, simultáneamente también se las concibe como estímulos para el desarrollo psicomotor. Y que por desgracia lo que propiamente corresponde al desarrollo de la sensibilidad y la expresión artística, estará confinado únicamente al género de la música.

Existe entonces la constante necesidad de aportar conocimientos al campo de las artes visuales a fin de mejorar su enseñanza en los tres grados que desde entonces conforman la educación preescolar y, que los niños puedan externar sus percepciones y sentimientos a través de actividades concretas, en función de su experiencia, desarrollo y capacidad individual.

En 1947 los programas del jardín de niños se orientaban de acuerdo a los ideales de humanidad, trabajo, confraternidad, unión y paz, teniendo por objeto el conocimiento del ser interno del niño y respetando siempre su personalidad; por lo que se tratan de fomentar hábitos que delinearán la conducta futura del niño para el bien propio y de los demás, considerando los principios de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Cabe recordar que en ese mismo año se publica *Creative and Mental Growth* de Victor Lowenfeld, quien:

“...dotó a la actividad de aprendizaje artístico de un fundamento, basado en las teorías del desarrollo, que podía hacer más comprensible a los profesores la expresión gráfica de los niños. A partir de modelos psicoanalíticos y de estudios sobre el desarrollo piagetiano, descubrió una serie de estadios en el desarrollo de la expresión gráfica del niño y dio pautas que explicaban el significado de tales dibujos” (Barragán, 1997: 203).

En el país, las investigaciones de Lowenfeld influyeron en las prácticas docentes relativas a la plástica, en todos los niveles educativos, al posibilitar un cambio de los objetivos de la enseñanza del arte, así como de la metodología para su enseñanza y las actividades de aprendizaje, y lo que se proponía a los alumnos como actividades de aprendizaje en el campo de las artes visuales. Se pasó de actividades rígidas y dirigidas a propuestas más flexibles y libres, cuyo objetivo principal era que el alumno desarrollara todo su potencial creativo. Esta concepción se observa claramente en los dos currículos siguientes: el de 1962 y el de 1970.

Para 1962, el programa estaba hecho para todos los jardines de niños de la República Mexicana, siendo flexible para ser ajustado en los diversos estados a las condiciones de cada comunidad. Era único para los tres grados, graduando la educadora las actividades de acuerdo a las características, intereses, necesidades y grado de maduración de las niñas y los niños de 4 a 6 años que concurrían a estas instituciones. El programa se dividía en cinco áreas de trabajo que tenían continuidad vertical con la escuela primaria. Una de éstas era de Juegos y Actividades de Expresión Creadora, que incluía las actividades relacionadas con la iniciación al dibujo y al modelado.

Los términos *juegos y actividades* de expresión creadora reflejan cómo la actividad artística, se va desplazando progresivamente hacia la invención de objetos expresivos de la experiencia humana, del sentir individual. Así, la experiencia artística centrada en el campo visual y plástico se entiende como ámbito de expresión.

En 1970, la SEP logró la reestructuración del currículo del nivel preescolar, con base en las modernas corrientes psicopedagógicas, es decir, dentro de un planteamiento constructivista,¹⁷ que se consolidaría y permanecería hasta la propuesta curricular de 1992. Dicha fundamentación teórica, moderna en su momento, traerá repercusiones de retraso en la educación preescolar; ya que desde la década de los sesenta, en Europa y en los Estados Unidos de América, se trabajaba con nuevos modelos filosóficos, psicológicos y pedagógicos en el campo de la educación artística; los de *reconstrucción disciplinar*.

¹⁷ Sin duda, el constructivismo trajo importantes aportaciones para la práctica educativa, pues “en general, las propuestas sustentadas por el planteamiento constructivista surgidas hacia finales de los años setenta y durante la década posterior [...] sostienen la necesidad de desarrollar un contexto didáctico que pueda ser estimulante y favorecedor para los alumnos. En este contexto, los alumnos tendrían la oportunidad de elegir y planear actividades que les parecieran interesantes y motivantes según su nivel cognitivo. La tarea docente estaría, hasta cierto punto, subordinada al diseño de ese contexto constituido por situaciones y experiencias relevantes para provocar el despliegue de actividades autoestructurantes. Esto, por supuesto, implicaría el trabajo de crear dichas actividades y experiencias con la intención de inducir indirectamente, y según las capacidades de los niños, el tratamiento de los contenidos curriculares (lo cual no es una tarea tan sencilla como parece)” (Hernández. 2006: 189).

El programa de 1970 incluía los mismos contenidos del anterior, pero al tener en cuenta las líneas de desenvolvimiento de la personalidad y sus características, ahora se especificaban los objetivos particulares que se debían alcanzar en cada una de las áreas y en cada uno de los tres grados que conformaban la educación preescolar.

Básicamente las actividades de dibujo y modelado, incluidas en el área de Juegos y Actividades de Expresión Creadora, se asociaban tanto al desarrollo psicomotor como al del potencial creativo del niño, y si bien aún no se les considera como actividades relacionadas con el género de las artes visuales, si se ubican en el mismo lugar y nivel que la danza y la música.

Asimismo se insistía en que el proceso de aprendizaje radicaba en dos actividades fundamentales: jugar y ampliar las experiencias sensoriomotrices.

Es importante señalar que a partir de los años 70 pueden identificarse plenamente algunas de las características y/o transformaciones sociales, culturales y económicas más destacadas en el país, que hasta el día de hoy repercuten en la vida de la población infantil, en la extensión de la cobertura de la educación preescolar y en la elaboración de currículos para dicho nivel educativo.

- *Proceso de urbanización.* Se sabe que el país, que en otro tiempo fue de carácter básicamente rural y agrícola, a partir del gobierno de Miguel Alemán (1946-1952) quien inicio el sistema de fraccionamientos, comenzó a convertirse en una nación de grandes ciudades; lo que lleva consigo ciertos cambios en el estilo de vida que era característico de la comunidad pequeña.

“La continua y creciente migración de habitantes de las regiones rurales hacia los centros urbanos, el crecimiento de la densidad poblacional y la construcción de unidades habitacionales [arquitectura]; repercutió en la reducción de los espacios para el juego y la convivencia con otros niños o con adultos familiares o vecinos, así como con menores posibilidades de exploración del medio natural y social” (SEP, 2004: 14).

- *Cambios en la estructura familiar.* Se ha producido un declive de la familia extensa, familia compuesta por tres o más generaciones (abuelos, padres, nietos) que vivían bajo el mismo techo o muy próximas entre sí. Las familias jóvenes tienden a trasladarse con frecuencia. En busca de mejores oportunidades de trabajo y con el deseo de ampliar horizontes, arrancan sus raíces y se marchan. Con estos traslados, se produce un sentido de dislocación, una carencia de trato frecuente entre familiares, no se visitan a menudo a los abuelos, tíos y primos.

Hay un debilitamiento de la familia extensa, una reducción del número de hijos en la familia nuclear y aumento de familias de madres solteras. Lo que influye en la permanencia de las niñas y los niños en la escuela.

- *Incorporación de las mujeres al mercado laboral.* Entre los sectores acomodados y medianamente acomodados, la ocupación de la mujer se centró en la procreación, la crianza y la gestión de la familia, y en lo que compete a la realización de esta función; no obstante, en los ambientes rurales y urbanos con pocos ingresos, la mujer siempre contribuyó al gasto familiar integrándose a diversas tareas, ya sea referidas a la agricultura, la manufactura en pequeña escala, el comercio y la prestación de servicios.

Más adelante, los procesos de modernización de la sociedad mexicana, incidieron en la necesidad de que la mujer participara en otras ocupaciones de acuerdo a los ambientes cada vez más complejos y dinámicos de finales del siglo XX y principios del XXI; lo que repercute en la reducción del tiempo de atención y convivencia con los niños en general las madres sencillamente no están junto al niño o la niña durante la mayor parte del día; ello implica tanto menores estímulos para el desarrollo de sus capacidades de comunicación, como menores oportunidades para establecer relaciones sociales (afiliación) y aprender acerca del mundo.

Consecuentemente, la demanda de jardines de niños que ofrezcan un servicio educativo de tiempo completo cada vez se hace más necesaria.

- *Pobreza y desigualdad creciente.* Muchos niños y niñas se encuentran en situación de riesgo de no alcanzar su desarrollo pleno, pues se encuentran en graves situaciones de carencia de los satisfactores de sus necesidades básicas.

Para estos niños y niñas, la primera experiencia escolar puede favorecer de manera importante el desarrollo de sus capacidades personales para enfrentar, sobreponerse y superar situaciones derivadas de su circunstancia social.

- *Desarrollo de los medios de comunicación de masas y de las computadoras.* Prácticamente omnipresentes en zonas rurales y urbanas, y ejercen una influencia importante en la vida de las niñas y los niños. Ello obliga a la escuela a ejercer un papel de apoyo a los pequeños para el procesamiento de la información que reciben y ayudarlos en la interpretación de sus mensajes.

En este sentido el jardín de niños desempeña una función de primera importancia en el desarrollo intelectual, en la capacidad de aprender permanentemente, y en la formación de valores y actitudes, que permitan hacer sustentable el desarrollo humano.

En 1979 se presentó una nueva propuesta curricular, dirigida a estimular el área cognoscitiva, emocional-social, del lenguaje y motora. La metodología del programa observa el nivel de maduración y la continuidad del proceso de desarrollo del niño siguiendo el enfoque constructivista, así como las necesidades regionales de cada zona del país, ya que contempla las variedades geográficas y entidades étnicas, los recursos biológicos y la estimulación del ambiente que afecta la evolución de los individuos.

Entre los contenidos del programa se contemplaba: El niño y el arte, que incluía música, pintura, danza, literatura, escultura y arquitectura.

“Si consideramos el arte como un diálogo con el mundo que nos rodea, como una forma natural de transmitir la sensibilidad y expresión humana, de identificarse con la vida misma, se podrá valorar la importancia que representa cultivar la sensibilidad artística del niño, lo que le dará la posibilidad de transformar su juego, elemento vital para él, en una manifestación artística espontánea. Esto le facilitará comprender que el arte es la expresión humana que permite el conocimiento del espíritu del hombre y que es una forma automática y universal de comunicación” (SEP, 1979: 375).

En este programa se reconocen valores educativos del arte que ya no están relacionados con el desarrollo psicomotor o de la creatividad de los niños, como quedó asentado en los currículos de 1942 y 1969; ahora, la enseñanza de los diversos géneros artísticos apuntan al desarrollo de la sensibilidad, la expresión y la comunicación de las niñas y los niños para compartir experiencias y ampliar así, sus posibilidades de conocer y transformar el mundo que los rodea.

Para 1981 los jardines de niños constituían un sistema escolarizado formal de predominancia urbana debido a las características sociales ya mencionadas y cuyos esfuerzos se centraban en niños de 4 a 6 años de edad. En este año se presentó un programa que constaba de tres libros:

El Libro 1 comprende la planificación general del programa que contempla la teoría, los ejes de desarrollo y los aspectos curriculares. El Libro 2 contiene la planificación específica de diez unidades temáticas; y el Libro 3, los apoyos metodológicos.

Libro 1 Planificación general del programa

“...permite a la educadora tener una visión de la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las líneas teóricas que lo fundamentan, de los ejes de desarrollo basados en las características psicológica del niño durante el periodo preescolar y de la forma como se conciben los aspectos curriculares” (objetivos, actividades, recursos y evaluación)” (SEP-Libro 1, 1981: 9).

La fundamentación psicológica del programa es de enfoque psicogenético,¹⁸ sustentado en las ideas de “Freud, en cuanto a estructuración de la afectividad a partir de las relaciones tempranas, y en las de Wallon y Piaget, que demuestran la forma como se construye el pensamiento desde las primeras formas de relación con el medio social y material” (SEP-Libro 1, 1981: 11).

El objetivo general del programa, igual que en el anterior, es favorecer el desarrollo integral del niño (afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor) tomando como fundamento las características propias de esta edad.

Los ejes para la organización de las actividades se fundamentan en el hecho de que constituyen las líneas básicas del desarrollo del niño en el periodo preescolar, y son: afectivo-social, función simbólica, preoperaciones lógico-matemáticas y construcción de las operaciones infralógicas o estructuración del tiempo y el espacio.

Los contenidos que se proponen en el programa tienen como función principal dar un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño a través de *actividades*. Entre las áreas para organizar las actividades también llamadas rincones, estaba la de expresión gráfico-plástica.

El programa resalta la importancia de las actividades que se organizan en el área de expresión gráfico-plástica en los siguientes términos:

¹⁸ Sin duda el enfoque psicogenético fue uno de los más influyentes en el siglo XX, se ha plasmado principalmente en propuestas curriculares de educación básica (preescolar y primaria), en las que el peso de los contenidos curriculares no parece ser tan subyugante como en los niveles de educación media y superior.

A partir de la incorporación de las ideas piagetianas a la educación se revitalizaron, por ejemplo, algunas de las ideas del legado del movimiento de la Escuela Nueva, y el discurso educativo tomó otros giros elaborando o reelaborando nuevos posicionamientos (el papel de la actividad inquisitiva y constructiva del niño/alumno; el impulso del llamado “aprendizaje por descubrimiento” entre otros). (Hernández, 2006: 169)

“Estas constituyen una de las formas más importantes a través de las cuales el niño representa su realidad, expresa sus emociones, vivencias, temores, su noción del espacio, etcétera. Desarrolla su conocimiento físico al entrar en contacto con una amplia diversidad de materiales que tienen atributos diferentes como texturas, formas, colores, características plásticas que se pueden proyectar en el espacio de distintas maneras y que le plantean la necesidad de razonamientos espaciales” (SEP, Libro 1, 1981: 69).

Con respecto a la evaluación, esta consiste en hacer un seguimiento del proceso de desarrollo de la niña y el niño en cada uno de los ejes que se han señalado con el fin de orientar la acción educativa a través del desarrollo y de ninguna manera aprobar o desaprobarlo. La evaluación atiende el desarrollo de procesos que se manifiestan en la forma como el niño crea, comete errores, resuelve problemas, establece relaciones con los objetos, se relaciona con sus semejantes y los adultos, por medio de la autoevaluación y la coevaluación.

Posteriormente, el Libro 2 comprende la planificación específica de diez unidades temáticas y varias “situaciones [...] didácticas de los contenidos que por sí mismas facilitan la actuación de los niños y la elección de las actividades por parte de la educadora” (SEP-Libro 2, 1981:8-9). Las situaciones que se sugieren no pretenden agotar todas las posibilidades que cada uno de los contenidos generales ofrece, ya que de acuerdo con las características del contexto geográfico y socio-cultural del lugar en que se encuentre el jardín de niños, la educadora podrá desarrollar otras.

Ahora bien, aun cuando en la planificación general del programa contenida en el Libro 1 se hace un reconocimiento a las actividades que se organizan bajo el rubro de expresión gráfico-plástica, como una de las formas más importantes para el desarrollo de los pequeños; en el Libro 2 donde se sistematiza la planificación desde el punto de vista operativo, no se presenta una sola unidad temática. La educadora debía incorporar a lo largo de las situaciones didácticas: las actividades cotidianas, de música y movimiento, de ejercicio físico, gráfico- plásticas, etcétera, con el fin de operativizar todos los ejes de desarrollo en el trabajo de la unidad correspondiente.

Con la finalidad de clarificar este punto se presentan en el siguiente cuadro algunos ejemplos de las actividades —generales y específicas— que se sugieren, las cuales como se observara, se plantean para la comprensión de los contenidos del mundo social-cultural y natural que se toca en cada unidad y no para el desarrollo de la expresión artística de las niñas y los niños. O como se apunta en el programa, más adelante, la “expresión libre y la iniciativa para actuar sobre los recursos gráficos o plásticos”.

UNIDADES	SITUACIÓN	ACTIVIDADES GENERALES	ACTIVIDADES ESPECIFICAS
1. Integración del niño a la escuela	Organicemos nuestro salón	Asear y ordenar el salón	Elaborar adornos o dibujos para decorar el salón u otros salones
2. El vestido	Juguemos a la tienda de ropa	Construir la tienda de ropa	Hacer un dibujo de distribución de las diferentes partes de una tienda y construirla
3. La alimentación	Juguemos al menú	Elaborar el menú	Buscar en revistas imágenes de alimentos Utilizar estas imágenes para elaborar el menú
4. La vivienda	Construyamos casas	Construir una casa de muñecas	Hacer un plano o dibujo de la distribución de las partes de una casa Construir la casa con materiales de desuso
5. La salud	Juguemos al doctor	Visitar una clínica, Centro de salud o consultorio médico(u otro lugar que cumpla las mismas funciones)	Visitar la farmacia de una clínica Interpretar el material gráfico del lugar Organizar una conferencia o carta mural sobre prevención de accidentes
6. El trabajo	Organicemos una visita a la escuela primaria	Visitar la escuela primaria	Hacer dibujos sobre los aspectos que observan y forman un mural o periódico con ellos
7. El comercio	Juguemos al mercado	Construir el mercado	Hacer una distribución verbal o gráfica de los puestos del mercado Buscar la forma de representar con diversos objetos, dibujos, figuras modeladas, etc. otros productos para incrementar la variedad de las mercancías que se venderán
8. Los medios de transporte	Vámonos de viaje	Construir o representar un transporte	Elaborar un diseño o dibujo del transporte que representarán Seleccionar y construir los muebles y materiales adecuados para construir el transporte que eligieron, basándose en el diseño realizado
9. Los medios de comunicación	Juguemos a la imprenta	Elaborar libros de cuentos o de cualquier otro tema	Inventar uno (o varios cuentos) Ilustrar algunas escenas del cuento mediante dibujos, sellos, recortes de revistas, fotografías, etc.
10. Festividades nacionales y tradicionales	Organicemos las fiestas navideñas (o cualquier otra celebración tradicional o cívica)	Elaborar tarjetas de navidad	Diseñar modelos de tarjetas que harán

Por último, el Libro 3 Estructuración del tiempo y espacio (operaciones infralógicas): criterios metodológicos, “es un auxiliar que ofrece a la educadora una gama de orientaciones y actividades para enriquecer su trabajo, y la posibilidad de aprender en cada una de ellas la relación que guarda con los ejes de desarrollo” (SEP-Libro 3, 1981: 81).

La estructura del libro consta de los siguientes capítulos:

1. Criterios metodológicos en relación con las operaciones lógico-matemáticas
2. Desarrollo afectivo-social del niño, donde se hace énfasis a las interacciones sociales que se dan en el proceso educativo
3. Función simbólica y toma como punto central los diferentes medios a través de los cuales se favorece la capacidad representativa del niño
4. Criterios y actividades que favorecen la estructuración progresiva del marco de referencia espacio-temporal.

Las actividades básicas que conducen al desarrollo de la función simbólica son: la dramatización o juego simbólico, la expresión gráfico-plástica, la utilización del lenguaje oral y el abordaje de la lecto-escritura.

Las actividades gráfico-plásticas son consideradas:

“...como un vehículo a través del cual el niño expresa gráfica y plásticamente conocimientos, emociones y experiencias que en el acontecer de su vida ha venido interiorizando. Es así como este tipo de actividades pasa a ser un importante medio de comunicación por parte del niño, que dada la naturaleza de los materiales y de las actividades que conlleva su manejo responden a sus intereses intrínsecos” (SEP-Libro 3, 1981: 39).

En este contexto se incluyeron más técnicas de representación bidimensional y tridimensional, buscando ampliar el conocimiento de la niña y del niño con respecto a las propiedades físicas de los materiales (textura, color, forma, etcétera).

Por desgracia, frente al reconocimiento a las actividades de expresión gráfico-plástica y pese a la ampliación de técnicas, se coloca de manera poco afortunada el uso “adecuado” de los materiales o la “enseñanza” de estas técnicas, pues se considera que esto puede desviar la atención de los fines educativos.

Asimismo, se sugiere a la educadora solo las siguientes orientaciones:

“Propiciar que el niño elija libremente los materiales, no imponer la copia de modelos sino estimular su expresión libre y la iniciativa para actuar sobre los recursos gráficos o plásticos; no establecer comparaciones valorativas sobre los niños en relación al trabajo realizado, destacando, el resultado del esfuerzo personal o grupal si se ha hecho un trabajo colectivo, así como ir incorporando reglas de mantenimiento y cuidado de los materiales” (SEP-Libro 3, 1981: 40).

Sobre este mismo punto habría que decir, que en 1986, la SEP publicó un *Manual de actividades gráfico-plásticas*, con el objeto de brindar información que permitiera a la educadora “la utilización de técnicas gráfico-plásticas en las instituciones preescolares como medio para promover la autoexpresión, libertad y creatividad de los niños” (Gómez, 1986: 9). Pero finalmente es sólo eso, un manual, donde se clarifican términos y exponen técnicas bidimensionales y tridimensionales relacionadas con las artes plásticas, así como la simple exploración de materiales. En cambio no se presta atención a cuestiones estéticas, lo cual priva a las educadoras de la posibilidad de explorar el potencial artístico de estos materiales y limita su intervención como docente de educación artística.

En consecuencia, el conocimiento y los momentos de reflexión y actuación por parte de los pequeños sobre los recursos plásticos necesarios para la “autoexpresión, libertad y creatividad” quedan reducidos a una iniciativa mecánica. Sólo en fechas recientes, y como parte de la Reforma Educativa Preescolar, se han diseñado e impartido cursos de formación y actualización para el personal docente de educación preescolar, que incluyen un módulo de expresión y apreciación artística.

Para abordar los contenidos y lograr los objetivos que plantea el currículo, es necesario preparar a la educadora en el campo de las artes, pues es ella, el apoyo y guía de la experiencia artística de las niñas y los niños. Y éste es un problema que hasta la fecha se presenta: la formación del docente para la educación artística (para cualquier nivel de educación) que ayude a los estudiantes a que aprendan a examinar su trabajo desde una perspectiva estética, hacer juicios sobre él, adquirir técnicas que le den más fuerza y a reconocer los logros de otros estudiantes en estas cuestiones.

Para la década de los 90, dentro del marco de transformaciones económicas, políticas y sociales que en México se pusieron en marcha, la educación se concibe como pilar del desarrollo integral del país, por ello se consideró necesario realizar una transformación del Sistema Educativo Nacional para elevar la calidad de educación; con dicho propósito en 1992 se suscribe el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. El acuerdo propone como líneas fundamentales la reforma de los contenidos y materiales educativos, así como diversas estrategias para apoyar la práctica docente.

“La política de Salinas de Gortari (1988-1994), a partir de la evaluación que hicieran organismos institucionales y el Banco Interamericano de Desarrollo respecto al desempeño de nuestras instituciones educativas en sus diversas modalidades y niveles, desplazó el foco de atención de la planeación a la evaluación. Desde ese entonces han proliferado los organismos, los expertos y los programas de evaluación, nacionales e internacionales, más allá de la bondad o no de estas tareas” (Aguirre, 2005: 2001).

Así, en 1992, siendo Ernesto Zedillo Ponce de León Secretario de Educación, surge el Programa de Educación Preescolar, como documento normativo para orientar la práctica educativa de este nivel en todo el país y continuara en vigencia hasta el ciclo escolar 2003-2004.

Los fines que fundamentan el programa son los principios que se desprenden del Artículo 3º constitucional, que “define los valores que deben realizarse en el proceso de formación en el individuo así como los principios bajo los que se constituye nuestra sociedad, marcando un punto de encuentro entre desarrollo individual y social” (SEP, 1992: 5). El respeto a las necesidades e intereses de las niñas y los niños, así como su capacidad de expresión y juego para favorecer su socialización, son los principios que fundamentan dicho programa.

Los objetivos del programa apuntan a respetar *las necesidades e intereses de las niñas y los niños* para que desarrollen: su autonomía e identidad personal para que se reconozcan en su identidad cultural y nacional, formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones, su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos, formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales y por último un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

Mirando con detenimiento, la idea de trabajar a partir de los “intereses de los niños”, “tiene muchos puntos de contacto con la idea de trabajar a partir de lo que el niño tiene dentro de sí, uno de los pilares conceptuales del movimiento de la libre expresión” (Spravkin, 1998: 107).

Para alcanzar los objetivos establecidos en el programa era indispensable poner en contacto a las niñas y los niños con ciertos aspectos de la realidad que despertaran su curiosidad, disposición o predilección.

“La curiosidad de los niños se construye en interacción con el medio, del cual la escuela como ámbito y el docente como nexo forman parte.

Atender a los intereses de los chicos desde el medio escolar significa comprometerse a la ampliación de su campo de referencias, en la convicción de que nuevos saberes y experiencias despertarán, a su vez, nuevos intereses. Desde este punto de vista, sostener que se trabaja “con los intereses de los alumnos” significa la responsabilidad de garantizar la riqueza de experiencias y conocimientos que permitan ampliar y profundizar el repertorio de los intereses infantiles, así como de promover nuevos centros de interés o problematizar aspectos de la realidad que conduzcan a generarlos” (Spravkin, 1998: 108).

La metodología propuesta para lograr los objetivos, es trabajar por *proyectos*, el proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad concreta. El desarrollo de un proyecto comprende seis etapas: surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación.

Dicha metodología se estructura mediante los bloques de juegos y actividades. Uno de los cuales es el de sensibilidad y expresión artística que incluye actividades relacionadas con la música, artes escénicas, artes gráficas y plásticas, literatura y artes visuales.

En el bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística, se destaca que éste permitirá que la niña y el niño:

“...pueda expresar, inventar y crear en general; elaborar sus ideas y volcar sus impulsos en el uso y transformación creativa de los materiales y técnicas que pertenecen a los distintos campos del arte. Es éste uno de los espacios más propios y personales del niño, que comparten con otros niños y con el docente en el trabajo colectivo. Al asistir a museos, espectáculos, acto, etc., el niño vive experiencias culturales y artísticas que lo constituyen como un ser sensible a la belleza, al conocimiento y la comprensión del mundo” (SEP, 1992: 37).

En el currículo se observa un énfasis en la necesidad de vivir (por parte de la niña y del niño) experiencias culturales y artísticas y no sólo aquellas “físicas que en un determinado momento los lleven al conocimiento de las propiedades de los materiales”, y con ello a una expresión parcial de sus ideas y emociones. En virtud de lo anterior se va más allá de los confines tradicionales del

ámbito escolar, para asistir a escenarios estructurados y formales donde las niñas y los niños escuchen, observen, gusten... manifestaciones relacionadas con los diferentes géneros del arte y la cultura. De alguna manera se empieza a reconocer que el arte es una forma de experiencia que renueva la vida y una de las posibilidades del ser humano para comunicar sus emociones y, a su vez, para entender las de los otros.

Sin embargo a lo largo de la propuesta, y concretamente cuando se sugieren juegos y actividades para las artes visuales, las artes gráficas y las artes plásticas, el discurso se va alejando de los objetivos del programa y más aún, de los objetivos particulares del bloque arriba presentados.

En el siguiente cuadro presento la lista de actividades que el programa propone:

ARTES ESCÉNICAS Y ARTES VISUALES	ARTES GRÁFICAS Y PLÁSTICAS
<p>— Organizar funciones de teatro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de sombra • de guante • de marionetas • de varilla • digitales • donde ellos actúen <p>En estas obras tratarán algunas veces de: inventar un guión, diseñar y elaborar la escenografía, el vestuario o los muñecos, etcétera.</p>	<p>— Elaborar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • periódicos murales • mapas • escenografías para obras de teatro, danza, etc. • frisos • tapetes • murales • cuadros • decoraciones para distintos lugares • comics y caricaturas • hacer folletos y carteles • representaciones con arena • construcciones con diversos materiales (macizo o hueco; cajas, piedras, botes, etc.) • modelado (con barro, plastilina, papel con resistol, etc.), <p>— Tallado en figuras (en madera, en piedras suaves, etcétera).</p> <ul style="list-style-type: none"> • carpintería • papiroflexia (figuras de papel doblado) • dibujo (con crayones, lápices, plumas, etc.) • pintura (con gises, de agua, al temple, etc.) • diseño y teñido de telas (batik) • pintura con dedos y manos • visitas a museos en los que haya exposiciones de pintura escultura, textiles, etcétera.

La enseñanza artística no debiera estar orientada a elaborar materiales de apoyo o didácticos para iniciar, afirmar, aplicar o verificar la adquisición de un conocimiento, sino a brindar oportunidades para que las niñas y los niños puedan: crear, percibir e interpretar imágenes visuales satisfactorias, a ver y a responder al llamado del arte y otras formas visibles del mundo, a reconocer lo que hay de personal, distintivo e incluso único en ellos mismos y en sus obras, a desarrollar la inteligencia, a comprender el papel de las artes en la cultura y a procurar que tengan formas estéticas de experiencia en la vida cotidiana.

Solo así, los pequeños podrán desarrollar su “autonomía e identidad personal” y constituirse “como seres sensibles a la belleza, al conocimiento y la comprensión del mundo” en el que vive.

Es indiscutible que en el diseño de los distintos currículos de educación preescolar se encuentran enfoques diferentes basados en el avance de los conocimientos acerca del desarrollo de las niñas y los niños a fin de orientar las decisiones de las educadoras y para lograr una participación más positiva en el proceso educativo.

Sin embargo, a lo largo de la historia en México la educación artística y en particular de la enseñanza de las artes visuales, los currículos han ofrecido alternativas pedagógicas basadas en el uso de éstas como un medio para alcanzar necesidades —previamente determinadas— de las niñas y los niños, de la comunidad o del país o para la comprensión de las otras asignaturas.

Si bien, estas justificaciones son adecuadas en determinadas circunstancias, han presentado problemas operativos, tanto para trabajar las actividades artísticas como en el proceso de integración de los contenidos temáticos. No es que las artes visuales deban estar desligadas de los demás contenidos; existe interrelación entre ellos, no dependencia. Pero la enseñanza de las artes visuales debe contar con fines y contenidos propios que contribuyan de manera efectiva en el desarrollo de aspectos cognoscitivos y emocionales de las niñas y los niños.

En el siglo anterior se fue consolidando la expansión de centros escolares como el *medio*, para hacer de los mexicanos una sociedad civilizada, equitativa, democrática, próspera, formada por ciudadanos educados, capaces de contribuir al logro del bienestar común a través del estudio, del trabajo, de la conservación del orden y la paz social, del conocimiento y observancia del código de deberes y derechos.

“En el momento actual, sea que optemos por llamarlo posmoderno, neoliberal, globalizado, mundializado, apelando a una de sus vertientes y a los lugares desde los cuales se interpreta, lo que nos queda claro es que se ha ido imponiendo, por unos

cuantos, un modelo de sociedad competitiva, regida por las leyes de la oferta y la demanda, por los modelos empresariales aplicados a todos los ámbitos para volverlos eficientes racionalizando sus acciones. Todo parece indicar que estamos atrapados por los centros económicos que, a través de agencias de financiamiento, programadoras y evaluadoras, regionales e internacionales, tales como el BID, BM, OCDE, CEPAL, CRESALC, UNESCO, [19] y otras más, marcan las políticas de desarrollo industrial, educativas y culturales; el orden mundial que se quiere; la sociedad, sus instituciones, sus actores se inscriben en las reglas de una economía de mercado. Esto impacta profundamente los comportamientos sociales, los estilos de vida, las opciones culturales, el sentido y la razón de ser de las instituciones educativas y culturales” (Aguirre, 2005: 96).

Hoy el neoliberalismo y la globalización forman parte de las preocupaciones y discusiones cotidianas; los efectos de la modernidad que han experimentado las instituciones educativas del país, ya se perciben en varios planos. Uno de ellos, el currículo de educación preescolar.

En noviembre de 2002 el Gobierno Federal decreto las reformas a los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en virtud de las cuales se establece la obligatoriedad de la educación preescolar y, para los padres hacer que sus hijos concurren a obtener esta educación en escuelas públicas o privadas. En consecuencia la educación básica obligatoria en el país comprende actualmente 12 grados de escolaridad: tres grados de educación preescolar, seis de educación primaria y tres de secundaria.

A partir del ciclo escolar 2004-2005, la SEP puso en marcha un nuevo programa, acorde al paradigma de sociedad que quiere integrarse por individuos *competitivos*.

El planteamiento de una educación por competencias es el que hoy en día caracteriza al sistema educativo nacional, desde los niveles de educación básica [...] hasta los niveles superiores de formación profesional, y es para donde se orientan las políticas y reformas en materia educativa, así como los planes y programas contenidos que se plantean en ellas.

¹⁹ Las siglas corresponden al nombre de los siguientes organismos internacionales: Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Centro Regional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y, Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

“Se deja atrás la idea de que la educación no sólo enseña técnicas concretas, sino que además éstas se aprenden no sólo para el trabajo, sino también como instrumento para la construcción de visiones del mundo, de la sociedad y de su trabajo, fincadas en el conocimiento de las ciencias, las humanidades y las grandes problemáticas nacionales” (Aboytes, 2007).

Así, el Programa de Educación Preescolar 2004 está organizado a partir de competencias. “Una competencia es un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP, 2004: 22).

En otras palabras, la competencia está referida al uso complejo de saberes previos, experiencias o habilidades, ligados a una acción que permite desarrollarse de manera eficiente ante cierto problema, contexto, situación o demanda de la realidad. Es una capacidad de naturaleza incabada, que no se adquiere de una vez y para siempre, es decir, está en constante proceso de desarrollo y es observable sólo en uso.

El enfoque de este programa se sustenta en la convicción de que las niñas y los niños ingresan a la escuela con un acervo de conocimientos, habilidades y experiencias que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y que poseen enormes capacidades y posibilidades de aprendizaje, las cuales no se desarrollan necesariamente por naturaleza o por influencia espontánea del ambiente social, sino que requiere de la intervención educativa intencionada y sistemática. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niña y niño posee.

La selección de competencias que se incluyen en el programa, están agrupadas en los siguientes campos formativos: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística y desarrollo físico y salud.

Entre dichos campos, se destaca el que interesa en este trabajo, el de expresión y apreciación artística “orientado a potenciar en los niños la sensibilidad, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas” (SEP, 2004: 60).

El campo se organiza en cuatro aspectos, relacionados con los procesos de desarrollo infantil, como con los lenguajes artísticos: expresión y apreciación musical, expresión corporal y apreciación a la danza, expresión dramática y apreciación teatral y expresión y apreciación plástica. Con respecto a este último, a continuación se presenta un cuadro extraído del programa donde se indican las competencias que se espera logren las niñas y los niños, así como algunas acciones en que se favorecen y manifiestan.

Expresión y apreciación plástica	
Competencias	Se favorecen y se manifiestan cuando...
Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.	<ul style="list-style-type: none"> – Manipula y explora las posibilidades de distintos materiales plásticos (barro, pintura, yeso, arena, etcétera). – Crea mediante el dibujo, la pintura, el grabado y el modelado escenas, paisajes y objetos reales o imaginarios a partir de una experiencia o situación vivida. – Explica y comparte con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística (dibujo, pintura, modelado, etcétera). – Observa e interpreta las creaciones artísticas de sus compañeros y encuentra semejanzas y diferencias con las propias producciones cuando éstas se hacen a partir de una misma situación (por ejemplo, a partir de la lectura de un cuento, una visita a un museo o a la comunidad). – Experimenta con algunas técnicas, materiales y herramientas de la creación plástica y selecciona los que prefiere y están a su alcance para su creación personal. – Utiliza algunas características propias del color, como las gamas, los contrastes, los matices y los tonos en sus producciones plásticas.
Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.	<ul style="list-style-type: none"> – Observa obras de arte de distintos tiempos y culturas y conversa sobre los detalles que llaman su atención y por qué. – Reflexiona y expresa sus ideas y sentimientos al observar diversos tipos de imágenes en la pintura, el modelado, las esculturas, la arquitectura y las fotografías. – Intercambia opiniones sobre las sensaciones que le provocan las imágenes que transmiten los medios de comunicación tanto impresos como electrónicos. – Identifica el nombre del autor o autora de algunas de las obras que aprecia y los motivos que inspiraron esas producciones.

Competencias y objetivos del campo formativo de Expresión y apreciación plástica. (SEP, 2004: 102)

La reforma tiende a una educación artística disciplinar; pues, las últimas cuatro acciones que se ofrecen en el cuadro, ponen de manifiesto la renuncia a que la experiencia artística quede reducida al desarrollo de la creatividad y la autoexpresión, atendiendo a la interpretación y lectura de las imágenes visuales.

Otro punto central, en cuanto a la expresión y apreciación plástica es la existencia de una aparente unanimidad por parte de quienes elaboran el currículo y quienes lo ponen en práctica con respecto al significado del concepto oficial.

En primer lugar, en términos generales, cuando se habla de expresión se habla de cualquier manifestación del ser humano, pero situados en el marco de la educación y el arte decir *expresión* comporta mucho más que una exteriorización, “se refiere a una determinada calidad de manifestación, caracterizada por una intencionalidad de comunicación. Expresar significa exteriorizar o *poner fuera de sí* una idea, sentimiento o concepto a través de un determinado lenguaje, con una cierta selección de contenidos y significados, con una determinada modalidad y mediante el uso de recursos materiales que permitan concretar la expresión” (Spravkin, 1998: 105).

En la expresión intervienen:

1. La necesidad, el deseo o la intención de exteriorizar o poner fuera de sí una idea, sentimiento o concepto a través de un lenguaje, en este caso, el visual.
2. La organización operativa para expresar ¿qué, cómo, en qué?
3. El empleo instrumental de los elementos (sensibles, materiales, conceptuales) que se consideran sustanciales para concretar lo que ha de expresarse.

En segundo lugar, bajo el término *apreciación*, es posible agrupar aquellas actividades de aproximación responsiva al arte que consisten en la interpretación, el análisis, el disfrute o cualquier otra forma de experiencia estética.

Y finalmente, el término *plástica* hace referencia a la maleabilidad y al efecto estético de las formas. Asociado al de arte, artes plásticas,²⁰ delimitan un territorio dentro de lo artístico diferenciado de otras artes.

²⁰ Durante el siglo XX, evolucionan nuevas áreas de expresión artística: fotografía, cine, televisión,... que junto a los campos artísticos tradicionales –dibujo, pintura, escultura y grabado- se abren posibilidades ilimitadas de configuración y recepción de imágenes, nuevas formas y significados culturales.

Cabría suponer que existe también un consenso en los aspectos metodológicos necesarios para hacer efectiva la práctica de la expresión y apreciación plástica en el aula de preescolar. Y esto, precisamente, es lo que no se produce, pues hay una tendencia directamente volcada a la producción de objetos, mas no a la reflexión sobre los mismos.

Desafortunadamente aun cuando el programa indica algunas formas para favorecer la expresión y apreciación plástica, no llegan de manera clara a las aulas. En la práctica docente en la mayoría de las ocasiones, las actividades se tornan en el eje fundamental del trabajo, pues sigue siendo frecuente que las educadoras confundan las actividades de las artes visuales con la fabricación de trabajos imitando la producción comercial o pseudoartesanal.

Otro gran problema que la reforma educativa no resuelve es la ausencia de docentes especialistas en la materia, que junto con psicólogos y pedagogos, pudieran establecer criterios coherentes para toda la etapa de educación preescolar. Es por ello que en la práctica se incurre erróneamente en:

- El abuso de la utilización de materiales (libros para colorear, revistas de manualidades, etc.) como recursos cómodos y fácilmente asimilables por docentes y padres de familia, que no son el medio más adecuado para la expresión infantil porque dan lugar a la utilización de imágenes de mala calidad artística y a la copia de modelos visuales generalmente estereotipados que no corresponden a la manera de aprender, percibir, pensar, y a las habilidades de las niñas y los niños.

Así las niñas y los niños se acostumbran a que los demás (educadoras y padres) les digan qué hacer, a que les proporcionan soluciones a los problemas; se les induce a aceptar todo cuanto se les ofrece, sin que reflexionen y opinen. Se reduce la posibilidad de que tengan iniciativas propias, encuentren nuevos intereses o aspectos de la realidad y riqueza expresiva; pues no hay que olvidar que se trabaja con una forma de lenguaje que comprende y se expresa después de haber reconocido formas, descubrir ubicaciones relacionadas con el espacio, percibir diferentes posturas, posiciones y tamaños, distinguir colores, apreciar texturas y otras cualidades.

- La consideración de las actividades de expresión plástica como meros trabajos condicionados a festividades o celebraciones del día de la madre, del padre, etc. que dan lugar a actividades mal enfocadas, en los que se realizan trabajos que ni son expresión plástica de las niñas y los niños ni contienen ningún objetivo o concepto plástico que las justifiquen. O bien son supeditados al aprendizaje de otras áreas de conocimiento; en este caso, las artes plásticas se emplean según el criterio del docente, como auxiliar didáctico o recurso material de apoyo para la adquisición de un conocimiento, sin importar, generalmente, si el ejercicio corresponde a las aptitudes e intereses de la niña y el niño.

La actividad plástica se convierte así en un complemento que ilustra los temas tratados en otras áreas de estudio, se subordina a ellas y se le resta valor como expresión independiente con objetivos propios. Cuando las niñas y los niños practican regularmente las actividades de artes plásticas, las asocian indudablemente con otras áreas y aplican los conocimientos y las experiencias en el momento oportuno.

Con todo, como muestra del interés por la educación artística de base disciplinar, en 2002, la SEP y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA), celebraron el *Primer Coloquio de Educación Artística para la Escuela Básica* que se llevó a cabo en la ciudad de México en el Teatro Salvador Novo del Centro Nacional de las Artes (CNA) del 27 al 30 de agosto. Académicos, investigadores y profesores de diversas instituciones nacionales, así como de España, Argentina y Estados Unidos, se reunieron para fortalecer la presencia de la educación artística en las escuelas públicas, desde preescolar hasta secundaria y actualizar los métodos pedagógicos para esta materia.

En dicho coloquio, el tema de la educación artística se abordó desde cuatro perspectivas diferentes:

1. Arte, Educación y Ciencias de la mente,
2. Educación Artística, Currículo y Contextos extraescolares,
3. Dimensión pedagógica de las disciplinas artísticas, y
4. Educación y Desarrollo cultural.

Destacó la conferencia magistral titulada “*Artes, Educación y Ciencias de la mente*” dictada por el Doctor en Educación por la Universidad de Chicago Elliot W. Eisner, quien afirmó que el estudio de las artes en las escuelas mexicanas aportará a los niños y jóvenes posibilidades de expandir su creatividad y conocimiento; por ello insistió en que la integración de las artes en los niveles de educación básica debe ser apoyada por autoridades y profesores.

Resulta inquietante que dichos trabajos no tuvieron continuidad y es triste comprobar lo poco que ha variado la manera de atender las actividades infantiles de artes visuales en la actualidad.

Aunque no se ha dado seguimiento a dicho coloquio, la SEP puso en marcha un programa piloto como parte de la Reforma Educativa para Secundaria (2006), que incluye el campo de expresión y apreciación artística y trabaja en reformas a los programas de nivel primaria, a fin de conseguir una consecución de la educación artística necesaria para que las niñas y los niños logren avances durante los 12 años que corresponde a la educación básica.²¹

²¹ En el año en curso (2009), el programa ya opera en los tres grados de educación secundaria y ha comenzado a implantarse el de primaria.

Las investigaciones y la revisión de los modelos pedagógicos provenientes de Europa y los Estados Unidos de América hicieron posible un cambio en la perspectiva que imperó durante el periodo 1960-2000 en el magisterio, la escuela y los cuerpos técnicos de la SEP, pues hasta la reforma educativa de 2004 en el currículo de preescolar permaneció el paradigma constructivista, que si bien fue una importante corriente psicopedagógica que aportó a la educación una nueva mirada de la infancia, consideraba más lo que las niñas y los niños no podían hacer, ni aprender, a partir de la idea central del nivel preoperatorio y de sus derivaciones, por ejemplo: egocentrismo —que es la dificultad para separar el punto de vista del propio sujeto de otros puntos de vista, el niño no diferencia su perspectiva y su modo de funcionar de lo que le rodea, ya sea la realidad física, psicológica o social—, dependencia de la percepción —es decir, el niño está muy determinado por la información que recibe en cada momento, por los datos que le llegan a través de los sentidos mediante la percepción, le resulta difícil alejarse de la situación presente, y no lo puede hacer cuando la distancia es grande—, incapacidad para entender las relaciones causales —el niño no es capaz de manejar todavía operaciones con clases o con categorías de objetos: no logra comparar correctamente un conjunto de elementos con otro conjunto en el cual está incluido—.

En el recorrido histórico por los distintos currículos de educación preescolar y en particular a través del seguimiento de los contenidos que hacen referencia a la enseñanza de las artes visuales, se pueden apreciar los cambios que se fueron dando en su concepción, planteamiento y disposiciones oficiales que sustentan el lugar de la asignatura artística.

Sin embargo, cabe resaltar que a lo largo de esta historia se han ofrecido actividades con un amplio grado de flexibilidad que consecuentemente han llevado a confundir a las artes visuales con: trabajos manuales, a encaminarlas hacia el desarrollo psicomotor o de la creatividad, a destinarlas para el entretenimiento, a distorsionar el concepto de libertad o libre expresión, a utilizarlas como auxiliar didáctico o como elemento de apoyo a otros contenidos, lo que ha repercutido en la desvalorización de la disciplina.

Si bien, actualmente el campo de las artes visuales está planteado en el Programa de Educación Preescolar como recurso y como elemento favorecedor de procesos de desarrollo se siguen presentando problemas, por un lado, de operatividad, tanto para trabajar las actividades de cada una de las disciplinas artísticas como el proceso de integración de los contenidos escolares, por otro, la participación de corto alcance por parte de las niñas y los niños en la experiencia artística. Por todo ello es justamente un momento como éste, de intenso cuestionamiento, en que se debe revisar, profundizar y enriquecer lo que corresponde al campo de las artes visuales a fin de beneficiar la educación integral dentro del aula de preescolar.

Desarrollo
humano,
educación
y **artes visuales**

2

2.1 Nuevas ideas sobre los procesos cognitivos e implicaciones para la educación artística

En el presente capítulo se describen, en primer lugar, los estudios sobre el desarrollo de los procesos cognitivos en la educación artística que han tenido una especial relevancia; en segundo lugar, el paradigma sociocultural que hoy en día representa el modelo más destacado del desarrollo de la interacción en el campo de la enseñanza entendida como un proceso de construcción social entre el docente, los alumnos y los contenidos de aprendizaje así como sus implicaciones para la educación artística infantil; en tercer lugar, teorías del desarrollo del arte infantil; y finalmente, las principales posiciones que existen en la actualidad para sustentar teóricamente la presencia de las artes en la escuela.

El objetivo principal de este apartado, es el estudio de los cambios producidos en los últimos años sobre la concepción de la inteligencia y los procesos cognitivos, dado que han afectado el mundo educativo y, en esta medida, están transformando las nociones precedentes, las investigaciones y las aplicaciones curriculares en la educación artística.

Los estudios sobre los procesos cognitivos en la educación artística desarrollados entorno al enfoque cognitivo desde finales de los años 50 en los Estados Unidos de América;²² y, en concreto por Howard Gardner, a partir de la década de 1970 devolvieron al individuo y a los aspectos procesuales y creativos de la educación artística el protagonismo que las *orientaciones disciplinares* le habían quitado.

El enfoque cognitivo puede explicarse desde los cambios que se estaban produciendo en las ciencias cognitivas, cambios unidos a la innovación ofrecida por la computadora. Así, aparecen dos concepciones fundamentales: 1, que la computadora puede servir como modelo de pensamiento humano; y 2, que la actividad cognitiva humana debe ser descrita en términos de símbolos, imágenes, ideas y otras formas de representación mental.

Para los cognitivistas, el individuo se está relacionando siempre con la información de varias maneras y utilizando estrategias diversas; en esta relación con el entorno, el concepto de *estadio* o de *etapa* aparece en el centro de los estudios de enfoque cognitivo.

²² El objetivo de la “revolución cognitiva” iniciada en los años 50 en Estados Unidos de América, era “recuperar la mente” en las ciencias humanas. Su meta era descubrir y describir formalmente los significados que los seres humanos creaban a partir de sus encuentros con el mundo, para luego proponer hipótesis acerca de los procesos de construcción de significado en los que se basaban.

Se centraba en las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos para construir y dar sentido no sólo al mundo, sino también a ellos mismos. Se trataba de que la psicología uniera sus fuerzas con la antropología y la lingüística, la filosofía y la historia, dado que todos tenían como objeto de estudio la acción humana.

Según los planteamientos del epistemólogo suizo Jean Piaget, todos los organismos vivos constantemente se adaptan a cambios en las condiciones ambientales y la “organización” del entorno. Esta presunción lo llevó a considerar los actos cognitivos como “actos de organización y adaptación”. Así, afirmaba que los principios que gobiernan el desarrollo cognitivo son los mismos del desarrollo biológico. Para comprender los procesos de desarrollo intelectual, introdujo cuatro conceptos básicos identificados por los términos: esquema, asimilación, acomodación y equilibrio.

Asimismo dividió el desarrollo intelectual del ser humano en cuatro etapas o estadios cualitativamente distintos que denominó: *sensoriomotriz* (0 a 18/ 24 meses); *preoperacional* (1 1/2/ 2 a 7/8 años); *operacional concreta* (7/8 a 11/12 años); y *operacional formal* (11/12 a 15/16).

En términos generales los fundamentos de su teoría son:

- Que cada uno de los estadios constituye una secuencia estable y definida del proceso de crecimiento.
- Que cuando un niño está atravesando una de estas etapas en un área de conocimiento, tiene que estar necesariamente en el mismo estadio en todos los ámbitos de la experiencia.
- Que el paso de un estadio a otro sugiere en los niños un reenfoque total de sus maneras de pensar sobre aspectos fundamentales de su relación con el medio. Un niño sólo alcanza una fase cuando domina las operaciones lógicas de la fase anterior, de modo que el pensamiento se desarrolla progresivamente hacia la complejidad y el equilibrio.

“La influencia ejercida por la obra de Piaget [...] constituye la premisa fundamental de lo que sería un enfoque constructivista del aprendizaje: todo conocimiento resulta de la reorganización de un conocimiento anterior y toda nueva adquisición que tenga la impronta de la novedad, se pone en relación con lo que se ha adquirido previamente” (Hernández, 1997: 84).

La teoría piagetiana del desarrollo se mantuvo vigente hasta principios de los setenta, especialmente en los Estados Unidos de América y, en consecuencia, en México. Durante este tiempo, en Occidente, casi todos los especialistas en el área del desarrollo cognitivo humano coincidían en que un individuo bien desarrollado, era aquel capaz de mostrar un alto pensamiento lógico racional, en ámbitos como la matemática y las ciencias experimentales.

Sin embargo, como sucede de un modo característico en las ciencias, una nueva generación de investigadores, formados originalmente en el enfoque piagetiano, empezó a descubrir las debilidades o las omisiones en la concepción original.

Esta forma de concebir el desarrollo intelectual entra en crisis, y la categorización de los estadios pierde su carácter estable, progresivo y universal, a la luz de muchos estudios que no la avalan. Frente a la teoría de Piaget se acrecentó la necesidad de investigar entorno al funcionamiento de la inteligencia, los procesos de percepción, los mecanismos de simbolización, el desarrollo humano y el espectro completo de las capacidades y talentos inherentes a los seres humanos. Es así que un enfoque con visión más amplia de la cognición, aquel que tiene en cuenta una gama de competencias humanas, empezó a dominar. “Este enfoque se basa en los estudios filosóficos, especialmente aquellos llevados a cabo por el alemán Ernst Cassirer y los norteamericanos Susanne Langer y Nelson Goodman; cada uno señaló que el punto de vista que privilegiaba la lógica por encima de todo, era restrictivo en exceso, puesto que como especie, los seres humanos son capaces de una amplia cantidad de *competencias simbólicas*, cuyo alcance se extiende más allá de la lógica y del lenguaje en su expresión científica” (Gardner, 1990: 26,27). Asimismo aportaron muchas claves sobre cómo realizar un estudio psicológico del proceso artístico.

Cassirer intentó captar la *esencia de los mitos*, de los rituales y de otras formas alegóricas de simbolización, y trazar sus conexiones con las formas aparentemente más rigurosas de pensamiento científico. En su obra *An Essay on Man* (1944) en lugar de establecer un orden jerárquico de las formas de pensamiento como lo hizo en *La filosofía de las formas simbólicas*, Cassirer adoptó ahora el criterio de que había una serie de modos de conocer, cada una con su propia fuerza. Todas estas funciones se completan y se complementan entre sí. Y abren un nuevo horizonte mostrando un aspecto nuevo de la humanidad.

Langer insistió en las diferencias entre las *formas discursivas* de simbolización, en las que las unidades se podían identificar inequívocamente y manipular de acuerdo con reglas específicas. También en los símbolos representacionales, como los mostrados en las *artes*, en los que el símbolo no permitía ser dividido y tenía que percibirse más bien como un todo, pues funcionan primordialmente a través de matices de significado, de connotaciones y de sensaciones, más que a través de mensajes claros y traducibles.

Goodman presentó un conjunto de criterios sintácticos y propuso semánticas de *notacionalidad*.²³ Sólo los sistemas más rigurosos, como los que se hallan implícitos en las matemáticas y en la notación musical utilizada en Occidente, se corresponden con el ideal de un sistema notacional completo;

²³ La notacionalidad es una idea que permite estructurar comparaciones entre los sistemas simbólicos creados por los seres humanos contra una única gama de criterios.

las demás formas de simbolización, incluyendo las que se valoran en las artes plásticas e interpretativas se apartan de modos especificables e instructivos de este ideal. Precisamente estos puntos de partida permiten formas de comunicación —como la expresión metafórica, la ironía, la autorreferencia, entre otras— para las que códigos simbólicos más rígidamente estructurados no son adecuados. En su estudio *Lenguajes of Art* (1968), Goodman sostuvo que los diferentes sistemas simbólicos (lenguaje, gestualidad, pintura, notación musical, entre otros) podían apelar a diferentes clases de habilidades de utilización de símbolos por parte de los seres humanos. La investigación psicológica sobre el modo en que esos diferentes perfiles de habilidades se inhiben o se intensifican unas a otras; y su resultado podría conducir a cambios educativos en las artes y también en otras disciplinas.

Las ideas señaladas se convirtieron en un estatuto para el Proyecto Zero, fundado por Nelson Goodman en 1967 en la Harvard Graduate School of Education. El Proyecto Zero representó un esfuerzo innovador, interdisciplinario y colaborativo en la enseñanza de las artes, que sometió a debate la idea de que los sistemas simbólicos lógicos y lingüísticos constituían el eje de cualquier otro sistema comunicativo. Al fundar el Proyecto Zero, Goodman concretó su convicción de que había que unificar las perspectivas filosóficas y psicológicas de las artes en un programa coordinado de investigación.

El paradigma que discute Proyecto Zero sugiere que pensar dentro de determinado arte es algo parecido a usar cierta clase de símbolos en ciertos sentidos, de tal modo que un individuo que quiera participar activamente en los procesos artísticos solamente debe aprender a “leer” y a “escribir” en dichos sistemas simbólicos.

Goodman y los colaboradores de Proyecto Zero, se preguntaban por las funciones de la simbolización, por el origen y desarrollo de estas capacidades, el papel de la educación y el entorno en el desarrollo de la misma y otras cuestiones similares, llegando a la conclusión de que sus investigaciones debían partir de cero, pues eran campos sobre los que se desconocía todo.

El resultado de las investigaciones desarrolladas en el proyecto, contribuido notablemente a establecer las bases para un retrato de cómo ocurre el desarrollo artístico y llevado a considerar la educación artística como un ámbito especialmente propicio para el desarrollo de otras habilidades cognitivas diferentes de las lingüísticas o lógico-matemáticas.

Una de las formulaciones teóricas que nacen en el seno de Proyecto Zero lo constituye la *teoría de las inteligencias múltiples* de Howard Gardner.²⁴

La nueva perspectiva de la psicología cognitiva deshace la vieja idea de que la inteligencia es un medio que se adquiere por herencia genética y que en función de su uso los individuos avanzan más o menos fluidamente y con mayor o menor acierto por el territorio de los diferentes estadios del desarrollo hasta la madurez total.

Gardner señala la existencia de inteligencias múltiples, que tienen su fundamento en la variedad de respuestas que el ser humano ofrece ante los distintos problemas que el entorno le puede plantear cotidianamente y para alcanzar diversos fines culturales: vocaciones, aficiones y similares.

“En una visión tradicional, se define operacionalmente la inteligencia como la habilidad para responder a las cuestiones de un test de inteligencia. La teoría de las inteligencias múltiples, por otro lado, pluraliza el concepto tradicional. Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (Gardner, 2005: 37).

Las inteligencias descritas por Gardner y su equipo no operan de forma aislada. De hecho excepto en el caso de individuos anormales, trabajan siempre en concierto. Las que se han llegado a definir son las siete siguientes (Gardner, 2005: 29-30):

1. La inteligencia lingüística es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita.
2. La inteligencia lógico-matemática corresponde a la capacidad para usar los números y de razonar efectivamente en la resolución de problemas.
3. La inteligencia espacial es la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y maniobrar y operar usando este modelo.
4. La inteligencia musical es la capacidad de percibir, discriminar, expresar, transformar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía y el timbre.
5. La inteligencia corporal y cinética es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo, o partes del mismo.

²⁴ Howard Gardner, es investigador y codirector del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, donde además se desempeña como profesor de educación y de psicología, y también profesor de neurología en la Facultad de Medicina de la Universidad de Boston.

6. La inteligencia interpersonal es la capacidad para entender a otras formas: lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa.
7. La inteligencia intrapersonal es una capacidad correlativa, pero orientada hacia adentro. Es la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida.

Gardner sugería que cada una de las siete inteligencias identificadas opera con un sistema de símbolos único, y que muchos de estos sistemas implican las artes. Una representación más amplia de las diversas inteligencias o sistemas simbólicos ampliarían la gama de capacidades cognitivas ejercidas, aportando un nivel de equilibrio al currículo. El autor, critica la tendencia de las escuelas a centrarse en los sistemas simbólicos verbal y matemático, mientras excluyen los ofrecidos por el arte.

Estas siete inteligencias fueron identificadas a partir de las siguientes cinco características y criterios:

1. Consulta de evidencias procedentes de fuentes distintas: conocimientos acerca del desarrollo normal y del desarrollo en individuos superdotados; información del deterioro de las capacidades cognitivas bajo condiciones de lesión cerebral; estudios de poblaciones excepcionales, incluyendo niños prodigio, idiotas y autistas; datos de la evolución de la cognición a través de las culturas; estudios psicométricos, incluyendo análisis de correlaciones entre los test; y estudios psicológicos de aprendizaje, en particular medidas de transferencias y generalización entre tareas.
2. Cada inteligencia es un potencial biopsicológico. Que un individuo pueda considerarse inteligente o no, y en qué áreas, es un producto, en primera instancia, de su herencia genética y de sus características psicológicas, que van desde sus potenciales cognitivos hasta sus predisposiciones personales.
3. Cada inteligencia debe poseer una operación nuclear identificable, o un conjunto de operaciones. Como sistema computacional basado en las neuronas, cada inteligencia se activa o se dispara a partir de ciertos tipos de información presentada de forma interna o externa.
4. Una inteligencia debe ser también susceptible de codificarse en un sistema simbólico: un sistema de significado, producto de la cultura, que capture y transmita formas importantes de información. El lenguaje, la pintura y las matemáticas son tres sistemas de símbolos, prácticamente mundiales, que son necesarias para la supervivencia y la productividad humana.
5. Las inteligencias, son independientes en un grupo significativo. Esta independencia implica que un nivel particularmente alto en una inteligencia, por ejemplo matemática, no requiere un nivel igualmente alto en otra inteligencia, como el lenguaje o la música.

Las inteligencias se perciben a través de diferentes ópticas en las sucesivas etapas del desarrollo. En el primer año de vida, las niñas y niños —de todo el mundo— poseen ciertas habilidades nucleares en cada una de las inteligencias. Posteriormente, desarrollan concepciones acerca de cómo funciona el mundo físico y el de otras personas; desarrollan un primer esbozo de competencias de los sistemas simbólicos humanos más básicos: como el lenguaje hablado por medio de frases e historias, la música a través de canciones, la comprensión espacial a través de dibujos, el conocimiento cinético-corporal a través de la expresión gestual o de la danza, etc.

Lo sorprendente de estas adquisiciones es que no dependen de una orientación explícita. Las niñas y los niños desarrollan estas habilidades simbólicas en gran parte por la fuerza de sus propias interacciones con el mundo en que viven; así que, dado un entorno razonablemente rico y estimulante, las capacidades que evolucionan son difíciles de frustrar, al contrario: se potencializan.

Sin embargo, a medida que avanza su desarrollo, se representa cada inteligencia acompañada de su sistema simbólico, mediante un sistema notacional. Las matemáticas, los mapas, la lectura, la notación musical, son sistemas simbólicos, en los cuales las marcas sobre el papel representan símbolos. En la cultura occidental, estos sistemas notacionales tradicionalmente llegan a dominarse en el contexto de una estructura formal.²⁵

Finalmente, durante la adolescencia y la edad adulta, las inteligencias se expresan a través de las carreras vocacionales y aficiones. Durante estos periodos prácticamente todos necesitan una cierta tutela. Así pues, la educación, en cualquier momento de la vida, representa el cultivo de las inteligencias tal y como han llegado a representarse a lo largo del tiempo, en diversos sistemas modelados por la cultura.

El problema es encontrar la forma correcta de ejercer una tutela, así como orquestar la conexión entre el conocimiento práctico y el conocimiento expresado por medio de los sistemas simbólicos y de los sistemas notacionales.

²⁵ En el preescolar y los primeros años de primaria, la enseñanza debe tener muy en cuenta la cuestión de la oportunidad. Es durante esos años que los niños pueden descubrir algo acerca de sus propios intereses y habilidades particulares. Los encuentros específicamente diseñados con materiales, con equipamiento o con otras personas pueden ayudar a un niño a descubrir su vocación.

Gardner se muestra optimista respecto de las posibilidades que su teoría de las inteligencias múltiples puede traer a las escuelas. En muchas ocasiones, ha señalado la excelente posición en la que se encuentra la educación artística para experimentar una implementación de la teoría de las inteligencias múltiples en su ámbito de enseñanza. En primer lugar, porque al no ser consideradas una materia básica, los ensayos de reforma son siempre más fácilmente consentidos. En segundo lugar, porque ya casi nadie se atreve a argumentar en contra de la importancia de la enseñanza de las artes.

Y en tercer lugar, porque sus hallazgos en el terreno de la construcción del pensamiento y sus aplicaciones en el ámbito de la teoría del aprendizaje, se encuentran con una educación artística convulsionada por la renovación disciplinar, que busca extender los efectos de la educación artística más allá de la mera producción material incluyendo cuestiones como la historia o la crítica de arte en los currículos escolares.

Frente a la tendencia hacia la uniformización de la escolaridad, plantea la “escolarización centrada en el individuo”. Con objeto de someter a prueba estas teorías, los investigadores del proyecto Zero han desarrollado diferentes proyectos educativos entre los que cabe citar: el Proyecto Spectrum, el Key School o el Arts PROPEL.

La especial atención que Gardner y los colaboradores de Proyecto Zero han prestado a la educación artística, ha dado lugar a que sean cada vez más, las propuestas curriculares de tipo disciplinar basadas en criterios que tienen en cuenta las disposiciones psicológicas o los tipos de inteligencia del alumnado. Así, en educación artística, poco a poco se van fundiendo las perspectivas curriculares que apuestan por la sistematización de los saberes con aquellas que enfatizan la atención a los procesos del conocimiento.

Sin embargo, las dificultades que la implementación de la perspectiva de las inteligencias múltiples tiene en la educación —general— son considerables, ya que en la práctica suponen un replanteamiento de las propias bases del sistema educativo y una planificación detallada del mismo, cuyo alcance excede a la mera reconsideración de las relaciones de enseñanza-aprendizaje o al replanteamiento del diseño y desarrollo curricular, convirtiéndose más bien en una cuestión de política educativa.

2.2 El paradigma sociocultural vigotskyano

A partir de 1920, Lev Semenovich Vigotsky desarrollo un paradigma sociocultural que ha llamado la atención de los educadores en fechas recientes por sus posibilidades para el desarrollo de aplicaciones educativas.

Vigotsky, nació en 1896 —en el mismo año que Piaget—, fue un psicólogo soviético que se ocupó de múltiples temas gracias a una sólida formación en distintas disciplinas como la filosofía, la historia, la literatura y la psicología.

Su obra escrita,²⁶ está marcada por el tiempo en que vivió y trabajó. La Unión Soviética se encontraba en ruinas después de la Revolución de 1917, la gente estaba comprometida con levantarla, sacarla delante de las confrontaciones de la Guerra Civil y construir un nuevo régimen sociopolítico. Por aquellos años Vigotsky participó activamente en las tareas de reconstrucción de su país, según lo que él sabía hacer; su compromiso social vinculado a una idea de cambio y un propósito de incidencia pública, le llevó a interesarse en las distintas problemáticas asociadas a diversas y complejas cuestiones educativas. Sin embargo su prematura muerte en 1934 le impidió desarrollar completamente sus ideas.

No conforme con la concepción piagetiana de la construcción del conocimiento (basada en la idea de que el progreso de las estructuras cognitivas está guiado por procesos biológicos de equilibrio o acomodación a la realidad que se presenta), y tampoco con la mayor parte de sus colegas que optaron por un enfoque determinista —la conciencia humana sólo es el reflejo de las condiciones sociales— que llevaban a la psicología al absurdo de diluir los estudios sobre la conciencia en los estudios sociales; Vigotsky introdujo una posición novedosa en esta disyuntiva y señala por primera vez la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo de las actividades mentales complejas.

A Vigotsky le interesaba desarrollar una psicología general —de fundamento marxista— que tuviera como núcleo el estudio de la conciencia; se preguntaba cómo era posible que no existiese, en la psicología, una explicación sólida sobre las funciones psicológicas superiores y la conciencia, que es lo que distingue al humano de los animales, y en la que además se considerara, como parte de su explicación científica, las producciones específicamente humanas como la *cultura*.

²⁶ En el tiempo que dispuso, produjo más de 180 obras, entre las que se cuenta *Trouth and Lenguaje* (Pensamiento y lenguaje) publicada en 1934. Dos años después de su publicación inicial, junto con el resto de su obra, fue censurada por las autoridades en la Unión Soviética y permaneció así durante más de veinte años. A la muerte de Stalin (1953), la obra se desenterró y redescubrió en la todavía URSS y posteriormente en Occidente y Oriente.

La publicación de sus obras en décadas recientes ha sido lenta, por ejemplo, se publicaron traducciones inglesas de *Pensamiento y lenguaje* en 1962 y más adelante en otros idiomas como es el caso del español en 1964.

En México su obra permaneció ignorada, excepto por algunos psicólogos y pedagogos que comenzaron a dar a conocer su trabajo a mediados de los años ochenta. Pero en general todavía sus aportaciones están poco difundidas.

Funciones mentales inferiores	Funciones mentales superiores
Seres humanos y animales superiores	Exclusivamente seres humanos
Sensación Atención reactiva Memoria espontánea o asociativa Inteligencia sensomotora	Percepción mediada Atención dirigida Memoria deliberada Pensamiento lógico

Las funciones mentales inferiores y superiores referidas por Vigotsky (Bodrova, E. y D. J. Leong, 2004: 20)

Vigotsky creía que la actividad mental es algo únicamente humano, que nace como resultado del aprendizaje social, a través de la adquisición de *signos* sociales derivados principalmente del aprendizaje del lenguaje, aunque también a través de la *internalización* de la cultura y de las relaciones sociales. Lo que permite a los seres humanos su desarrollo no es sólo su “actividad nerviosa superior”, que les distingue de los animales, sino también que esta “actividad nerviosa” transmite significados sociales derivados de la actividad cultural de los seres humanos. Los niños adquieren aprendizaje social en sus actividades con adultos, que sirven como portadores de experiencia social. El autor, utiliza los términos signos, instrumentos y herramientas para hacer referencia a los modos como los humanos adquieren el conocimiento que media en sus procesos mentales superiores al modificar los estímulos con los que se encuentran, utilizándolos tanto para controlar las condiciones del entorno como para regular su propio comportamiento.

“Una diferencia esencial entre signo y herramienta, y la base para la divergencia real de ambas líneas, son los distintos modos en que orientan la actividad humana. La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse así mismo; el signo por consiguiente, está internamente orientado. Dichas actividades difieren tanto la una de la otra que la naturaleza de los medios que utilizan no pueden ser nunca la misma en ambos casos”(Vigotsky, 2000: 91).

En otras palabras, las herramientas están orientadas hacia el exterior, hacia la transformación de la realidad social y física. Los signos hacia el interior, hacia la autorregulación de la propia conducta. El mundo social humano está compuesto de signos.

Así pues, la conducta está determinada no por los objetos. Se da significado a los objetos que rodean al ser humano y estos actúan según estos significados. Vigotsky pensaba que con la internalización de tales signos, la conciencia se reestructuraba. Así el lenguaje se convierte en una de las herramientas clave para la organización del pensamiento.

“Algunos ejemplos de distintos tipos de herramientas psicológicas son las siguientes: los sistemas numéricos desarrollados para contar, la escritura, las mnemotecnias, desde sus formas simples hasta sus formas complejas, los símbolos algebraicos, las notas musicales, los sistemas de comunicación de diferente tipo (por ej. el lenguaje de los signos, el lenguaje de las banderas, etc.), el lenguaje oral [formas simbólicas y las artes]” (Hernández, 2006: 221).

Entonces, el individuo, a través de la *actividad mediada*, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socialmente construidas, reconstruye el mundo sociocultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores (elementos subsidiarios de la conciencia humana que los integra).

El proceso de socialización e individualización humana exige la incorporación de la cultura en la que se vive, y la cultura no está en el individuo, sino que le es ajena. Su interiorización —a través de la actividad mediada— exige la ruptura con la evolución puramente biológica, para dar paso también a una forma de evolución: la histórica. Las formas de trabajo, los estilos de vida y, sobre todo, el lenguaje de la comunidad, tienen que ser incorporados por el organismo, para que éste sea además un individuo, es decir, un ser humano y, por lo tanto, incorporado a la sociedad, a la cultura y a la historia.

Para Vigotsky el instrumento primordial de adaptación cultural es el *lenguaje*. Desde que los individuos participan de la cultura a la que pertenecen, entran en contacto y paulatinamente usan y se apropian del sistema lingüístico. El lenguaje, se utiliza primero con fines comunicativos sociales para influir en los demás y para comprender la realidad circundante, y luego para influir en uno mismo a través de su internalización (lenguaje interno y pensamiento verbal).

A partir de una serie de trabajos realizados por Vigotsky y sus colegas, se demostró que el desarrollo psicológico debe ser entendido como una serie de transformaciones cualitativas, asociadas con cambios en el uso de los instrumentos psicológicos. En este sentido, se producen cambios en las formas de mediación, los cuales hacen que los individuos realizan operaciones complejas.

Por ejemplo, en el estudio sobre el desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos, que se llevaron a cabo, se identificaron tres etapas:

1. Cúmulos inorganizados, etapa propia de los niños preescolares, cuando clasifican sin ninguna base común objetiva, sino siguen más bien una impresión perceptual o criterio subjetivo.
2. Complejos, etapa donde los niños mayores forman agrupaciones basadas en criterios perceptivos objetivos inmediatos, pero que tienen el problema de ser inestables y de variar rápidamente.
3. Conceptos verdaderos, etapa donde los individuos forman conceptos verdaderos, como producto directo de la instrucción escolar. Pero no basta con ir a la escuela, puesto que, los conceptos verdaderos son los conceptos científicos que se adquieren a través de la reflexión, forman parte de sistemas y se relacionan de manera distinta con los objetos; esto es posible gracias a la internalización de la esencia del concepto.

Ahora bien, el proceso por el que se adquieren las funciones superiores es la *internalización* o *interiorización*. Vigotsky señaló que el concepto debía entenderse en su paradigma como una actividad reconstructiva a partir de una realidad externa; mediante el lenguaje y la comunicación con los demás en una interpretación intrapersonal o psicológica mediante el lenguaje interno. En el proceso de internalización el aprendizaje es un elemento decisivo como instrumento regulador de la conducta y del pensamiento, tanto de los otros como de uno mismo.

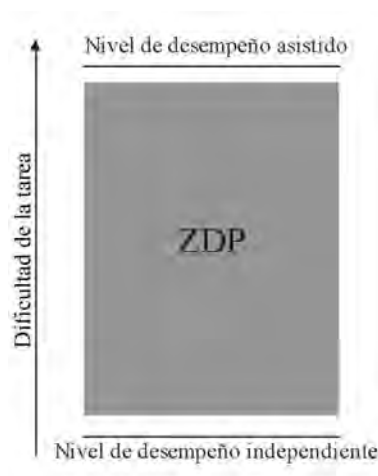
El proceso de internalización consiste en la siguiente serie de transformaciones (Vigotsky, 2000: 93-94):

- a) *Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.* Es de especial importancia para el desarrollo de los procesos mentales superiores la transformación de la actividad que se sirve de signos, cuya historia y características quedan ilustradas por el desarrollo de la inteligencia práctica, de la atención voluntaria y de la memoria.
- b) *Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.* En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (*interpsicológica*), y después en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

c) *La transformación de un process interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado d una prolongada serie de sucesos evolutivos.* El proceso, aun siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente. Para muchas funciones, el estadio de signos externos dura indefinidamente, es decir, es su estadio final de desarrollo. En cambio, otras funciones se desarrollan mucho más y se convierten gradualmente en funciones internas. No obstante, sólo adquieren el carácter de procesos internos como resultados final de un desarrollo prolongado. Su internalización está vinculada a cambios en las leyes que rigen su actividad y se incorporan en un nuevo sistema con sus propias leyes.

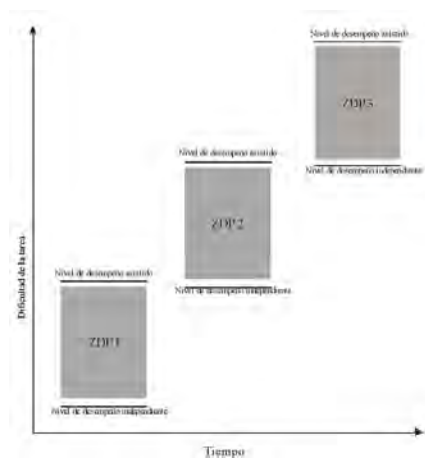
Probablemente la más extendida de las ideas educativas del autor sea el concepto conocido como la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*. Vigotsky clasifica dentro de un aspecto continuo el desarrollo de nuevas habilidades en los niños; las que pueden hacer por su cuenta en la parte inferior de la zona y, en la superior, las más complicadas, las que, al menos por ahora solo hacen con ayuda de los otros.

Vigotsky (2000: 133) define la ZDP como “la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.



Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vigotsky (Bodrova, E. y D. J. Leong, 2004: 36)

La ZDP no está estática pues cambia conforme el niño alcanza niveles superiores de pensamiento y conocimiento. El desarrollo implica una secuencia de zonas en constante cambio; cada vez, el niño es capaz de aprender habilidades y conceptos más complejos. Lo que el niño podía hacer únicamente con apoyo de adultos o de compañeros más capaces, se convierte en el grado de desempeño independiente. Así, a medida que el niño enfrenta tareas más difíciles, surge un nuevo campo de desempeño asistido. Este ciclo se repite una y otra vez conforme el niño avanza en su trayectoria hacia la completa adquisición de cierta unidad de conocimiento, habilidades, de una estrategia, una disciplina o hábito.



La naturaleza dinámica de la ZDP (Bodrova, E. y D. J. Leong, 2004: 37)

La noción de zona de desarrollo próximo es interesante y subraya la importancia de la cooperación y del intercambio social en el desarrollo, pero como puede observarse se trata de una construcción teórica de difícil manejo, pues por el ser sólo algo potencial no se puede estar seguro de cuál es su alcance real, ya que depende de interacciones que pueden no producirse.

Hernández (2006: 227) subraya que una interpretación de la ZDP, pertinente para el planteamiento de propuestas que han de utilizarse en los escenarios educativos, debe considerar los siguientes aspectos: a) un enfoque holístico antes que un enfoque fragmentado de enseñanza-aprendizaje de habilidades o saberes aislados y separables; b) la mediación social de los instrumentos culturales en el aprendizaje (de hecho, la zona es un proceso esencialmente social antes que personal, elaborado para explicar la mediación entre lo interindividual y lo intraindividual, y c) que permita el análisis de los procesos de transición y de cambio.

La ZDP esta encaminada a promover el cambio cognitivo en cierta dirección (según las intenciones curriculares). Vigotsky pensaba que el aprendizaje era fundamental en el desarrollo intelectual de un niño, puesto que es el único agente social que abre intencionadamente Zonas de Desarrollo Próximo.

Por último, Vigotsky también trató sobre el papel que tiene el *juego* en el desarrollo. El juego propicia en los niños el desarrollo de habilidades mentales y sociales, es una actividad tanto simbólica como social. En el juego, los niños exploran los roles de los adultos en las experiencias de la vida cotidiana; empiezan un proceso de ensayo.

Los logros en el desarrollo del periodo preescolar y el jardín de niños son: imaginación, función simbólica e integración de las emociones y el pensamiento.

Desde el punto de vista de Vigotsky, el desarrollo humano debe entenderse como un proceso dialéctico de internalización de la cultura provista de un contexto sociocultural determinado. La participación del niño en escenarios y en actividades socioculturales organizados, con la intervención y apoyo de los otros más aculturados, le permitieran apropiarse activamente de los distintos instrumentos físicos y psicológicos que en dicho contexto sociocultural se consideran valiosos.

2.2.1 Aplicación al contexto educativo

Las concepciones de Vigotsky constituyen una teoría general útil para examinar el proceso de desarrollo y para encontrar formas que propicien e impulsen el desarrollo de las niñas y los niños; por ello corresponde ahora abordar las proyecciones de aplicación del paradigma sociocultural al contexto educativo.

Si bien desde la década de los 70 hay interés en emplear el concepto de ZDP en las cuestiones relativas a los procesos educativos, es hasta los ochenta, cuando empezaron a desarrollarse numerosas propuestas educativas en formas complejas y en situaciones educativas reales, como consecuencia de una lectura más madura del paradigma. Sin embargo solo en fechas recientes se han podido concretar propuestas educativas alternativas desde este enfoque, que proponen y analizan contextos de aprendizaje guiado y cooperativo, o bien, diseñadas para promover el desarrollo de procesos de autorregulación.

Para hacer extensivas las ideas y concepciones de Vigotsky, es decir, del paradigma sociocultural al campo de las artes visuales, es necesario exponer las implicaciones educativas —básicas— que se desprenden del enfoque para el ámbito de la situación educativa, mismas que serán consideradas a continuación:

Concepción de enseñanza

Una de las ideas centrales del paradigma sociocultural señala que los estudios sobre el proceso de desarrollo psicológico individual deben considerar el contexto histórico cultural en que está inmerso, pues el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de instrumentos (de naturaleza sociocultural) y cuando participa en actividades prácticas y relaciones sociales (históricamente determinadas y organizadas) con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y de esas prácticas.

Las distintas sociedades siempre se han preocupado por cómo transmitir su identidad, sus valores y saberes culturales a las siguientes generaciones. En las sociedades industriales una forma institucional se hizo deseable, las escuelas, espacios diseñados para transmitir y recrear los saberes acumulados y organizados culturalmente que se consideran legitimados, por ejemplo el conocimiento científico, filosófico, artístico, entre otros.

Debido a las prácticas educativas (enseñanzas) y procesos ocurridos en las escuelas, se crea el contexto necesario y propicio para que se de la reestructuración de las funciones psicológicas

superiores primarias hacia modos más avanzados que se caracterizan por un control consciente y voluntario, la participación del alumno en tales prácticas le permiten el acceso a ciertos agentes y artefactos de mediación cultural (por ejemplo, la escritura), con los que consiguen aculturarse y socializarse (y así se convierte en miembro de su cultura) al mismo tiempo se individualiza y desarrolla su propia personalidad.

Asimismo, como producto de la participación del alumno en los contextos escolares ocurre la transición de los conceptos espontáneos hacia los conceptos científicos. Los primeros, están elaborados básicamente sobre aspectos perceptivos, funcionales o contextuales, y se desarrollan, intuitivamente como resultado de las experiencias cotidianas que tiene un individuo. Los segundos si bien se construyen sobre la base de los conceptos espontáneos, los cuales se emplean como signos mediadores para dicho aprendizaje, se organizan en forma de sistemas complejos, estableciendo entre sí relaciones lógicas y coherentes. Los conceptos científicos se aprenden a través de experiencias y demandas de reflexión sui genesis que sólo ocurren en los espacios escolares.

Si los conceptos científicos se aprenden sobre la base lingüística y racional, bien podrían los conceptos artísticos aprenderse (según la tendencia artística disciplinar) sobre una base estética, histórica, cultural y social, con el apoyo de un docente, en un contexto cultural (la escuela) especialmente diseñado para trabajar con los conceptos por los conceptos mismos.

Metas de la educación

Desde este enfoque, la educación formal, debe estar dirigida, en su diseño y concepción, a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, con ello, el uso funcional y reflexivo de instrumentos y tecnologías de mediación sociocultural (escritura, computadores, libros, géneros discursivos e incluso el individuo que aprende) en los alumnos.

Por tal motivo habría que considerar las metas educativas en función de lo que la cultura en particular determina como valiosos y relevante para que lo aprendan los miembros más jóvenes —las niñas y los niños—. En el caso de esta tesis, se hace imprescindible entonces, exponer ideas que pongan de manifiesto los valores que el arte visual aporta a la cultura escolar.

Por último, conviene subrayar que los procesos educativos, sólo son posibles con el apoyo de otros más capaces, pues sin su ayuda y participación se haría muy difícil la apropiación de dichos instrumentos y saberes que el medio sociocultural ofrece. Y recordar que:

“la apropiación de saberes, por parte de los educandos, es una actividad esencialmente creativa, innovadora y original que permite que, tarde o temprano, los saberes, artefactos y tecnologías sean enriquecidas, parcial o totalmente, por el influjo de las nuevas generaciones, lo cual alterará el proceso de acumulación histórica hasta entonces conseguida”(Hernández, 2006: 231-232).

Concepción del alumno

En la perspectiva vigotskyana, el alumno, es un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Como ya se ha dicho, las funciones psicológicas superiores son producto de estas interacciones sociales, por lo tanto, el papel de la interacción social con los otros, especialmente los que saben más: experto, docente, niños(as), mayor(es) o igual(es), tiene importancia fundamental para el desarrollo psicológico —cognitivo, afectivo y social— del alumno.

En el contexto escolar, el alumno básicamente reconstruye los saberes que inicialmente le fueron transmitidos, compartidos y, hasta cierto punto, regulados externamente y suministrados por otros, posteriormente, gracias a los procesos de internalización, terminan siendo propiedad del alumno, el grado de que éste es capaz de hacer uso activo de ellos de manera consciente y voluntaria. Vigotsky, considera de muy alto valor los procesos de interacción que ocurren entre alumnos, y señala que no sólo los adultos pueden promover la creación de ZDP, sino también los iguales o pares más capacitados en un determinado dominio de aprendizaje. En el marco de interpretación vigotskyana, se han distinguido dos situaciones:

1. La coconstrucción o actividad conjunta-colaborativa de tareas entre participantes con similares competencias cognitivas. Que resulta muy fructífera para solucionar tareas de diversa índole, pues, sea en parejas o en pequeños grupos, los participantes amplían sus posibilidades de enriquecimiento, debido a las aportaciones activas de cada uno de los involucrados en la comprensión y solución de la tarea.
2. Las tutorías entre uno que sabe más y otro(s) que sabe(n) menos. Que producen resultados o avances cognitivos significativos tanto en los menos capacitados, como en los más capacitados.

En cualquiera de ambas situaciones (actividad conjunta-colaborativa o tutorías), el uso del lenguaje en todo su valor de instrumento mediador y posibilitador de interacciones, permite que los participantes presten, soliciten y reciban ayuda, mejoren y reconstruyan la representación cada vez más diferenciada

de la tarea, en una relación más cercana y simétrica (horizontal, al ser entre pares) que la que ocurre entre el profesor y el alumno.

Concepto del docente

A la luz de este paradigma, el docente, es un representante cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, es un *mediador esencial* entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación del alumno. Es también, el promotor de zonas de construcción, para que el alumno se apropie de algún contenido o saber curricular (conocimientos, habilidades, procesos, actitudes, instrumentos, conceptos...) mediante sus aportes y ayudas estructuradas en las actividades (conjuntas e interactivas) escolares.

En el proceso educativo, la participación del docente plantea de inicio una relación asimétrica con los alumnos, puesto que es él, quien debe conocer el uso funcional de los saberes e instrumentos socioculturales, y planear una serie de acciones que, junto con los objetivos curriculares institucionales, tendrán por objeto promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en una dirección intencionalmente determinada.

En una serie de trabajos realizados por Bruner, Word y Ross (1976) sobre esta relación asimétrica entre un profesor y un alumno, y cómo se ejerce la influencia educativa del docente en la ZDP, emplearon la metáfora del *andamiaje*.

“Según esta idea; el experto-enseñante, en su intento por enseñar determinados saberes o contenidos, crea un sistema de ayudas y apoyos necesarios para promover el transpaso del control sobre el manejo de dichos contenidos por parte del alumno-novato; es decir, el experto-enseñante tiende estratégicamente un conjunto de andamios por medio de los cuales el alumno-novato va elaborando las construcciones necesarias para aprender los contenidos” (Hernández, 2006: 234).

Los andamios son imprescindibles para poder llevar a término la construcción de cualquier edificio, del más simple al más complejo, pero también es cierto que una vez finalizada la edificación, los andamios estorban, perjudican la visión y funcionalidad de la obra, es decir, ejercen una misión temporal para ayudar a construir y cuando han cumplido, hay que retirarlos.

Mediante esta metáfora se quiere poner de manifiesto la necesidad de apoyo que el docente ha de prestar al alumno, y asimismo, su carácter *transitorio*, pues esos apoyos se deben ir retirando de forma progresiva a medida que el alumno va alcanzando mayores cuotas de autonomía y de control en el aprendizaje. Esto significa que el proceso de andamiaje requiere la variación constante, tanto cualitativamente como cuantitativamente de las formas de ayuda que el docente ofrece a sus alumnos, en función de las necesidades y actuación de éstos. No es, por tanto, algo estático y lineal, sino *cambiante y dinámico*, de acuerdo a la ejecución del alumno, pues la calidad y cantidad de ayuda aumentará o disminuirá según sus avances o retrocesos. La finalidad del andamiaje es aumentar los recursos cognitivos de quien recibe la ayuda y dirigirla hacia la consecución del control total de la situación. Inicialmente este control está prácticamente en manos del docente, que lo irá transmitiendo paulatinamente a favor del alumno, quien asumirá de forma paralela la responsabilidad del proceso. Control y responsabilidad son compartidos, en virtud de la intersubjetividad, por alumno y docente, pero no en el mismo grado, pues esto dependerá del estadio de desarrollo del proceso que se está llevando a cabo.

Entre las características esenciales del andamiaje se encuentran las siguientes:

1. Debe ser ajustable a las necesidades del aprendizaje del alumno. El profesor debe percibir las competencias iniciales de sus alumnos, para ajustar el sistema de ayudas y apoyos a las necesidades de aprendizaje.
2. Debe ser transitorio o temporal. Una vez que se ha logrado construir con los alumnos un sistema de mecanismos de intercambio dialogante apropiado para negociar ideas involucradas en el aprendizaje de los contenidos, el docente debe retirarse en forma progresiva y comenzar a ceder a los alumnos el papel protagónico, a fin de que vayan logrando un manejo cada vez más autónomo y autorregulado de los contenidos.
3. Debe ser explicitado (audible y visible) y tematizable. El alumno debe tomar conciencia de que en la realización y mejora de su aprendizaje ha ocurrido un proceso de ayuda prestada por el docente y, por tanto, es producto de una situación colaborativa.

Concepción del aprendizaje

El primer lugar, para Vigotsky, entre desarrollo y aprendizaje existe una relación indisociable y de influencia recíproca, pues, lo que se puede aprender está en estrecha relación con el nivel de desarrollo de la niña y el niño; del mismo modo, el aprendizaje influye también en los procesos de desarrollo y, especialmente, en aquellas circunstancias en que se ha logrado cierto grado de desarrollo potencial. Aprendizaje y desarrollo forman una unidad, desde el momento del nacimiento de un

individuo, tanto en los contextos extraescolares y escolares; no hay aprendizajes sin un nivel de desarrollo previo y tampoco hay desarrollo sin aprendizaje.

En segundo, el aprendizaje específicamente humano es un producto de las situaciones de participación guiada en prácticas y contextos socioculturales determinados (instituciones educativas, escolares) que están definidas socialmente. Así, el aprendizaje ocurre en los procesos de interacción con otros que saben más y proveen la ayuda y asistencia permitiendo el acceso a la cultura en que se vive. A diferencia de otros, en este paradigma se pone un énfasis particular en lo externo (sociocultural) y se señala que el desarrollo ocurre siguiendo una trayectoria de afuera hacia a dentro. Por último, Vigotsky establece la creación deliberada de ZDP, por parte del docente, como el elemento central del acto de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje actúa como elemento potenciador de ciertos procesos en el desarrollo, que está en vías de evolución pero que aun no han terminado de madurar y que sólo se manifiesta gracias a la actividad que se realiza con otro que, estratégicamente, conduce el acto a través de un sistema de andamios; poco a poco, estas actividades serán *internalizadas*, formarán parte del desarrollo real del individuo y se manifestarán sin problemas cuando él actúe aisladamente.

Traducido al campo didáctico, las experiencias adecuadas de aprendizaje deben centrarse no en los productos acabados del desarrollo (nivel de desarrollo real), sino, especialmente en los procesos en desarrollo que aún no acaban de consolidarse (nivel de desarrollo potencial), pero que están en camino de hacerlo.

La ZDP es un diálogo entre el individuo y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana, y no entre la niña o el niño y su pasado.

El hecho educativo consiste en trasladar al alumno de los niveles inferiores de la zona de desarrollo próximo a los superiores, prestándole, por la vía del andamiaje, la ayuda necesaria. A esto se le llama traspaso o delegación progresiva de conocimientos y habilidades, de especial importancia para el aprendizaje, pues la competencia del adulto pasa a poder de la niña y del niño. Puesto que, según Vigotsky, el aprendizaje se produce en ambientes estructurados socialmente, esto permite considerar la escuela como un escenario de interacción social privilegiado y el medio más adecuado para que se produzca el traspaso de competencias, ya que el proceso de delegación progresiva supone, por parte del docente, el diseño de situaciones y tareas en las que los alumnos puedan tener desde el principio algún tipo de participación, incluso si su competencia inicial al respecto es escasa.

Estrategias de enseñanza

Las estrategias y técnicas de enseñanza que los seguidores de Vigotsky proponen se fundamentan en la creación de ZDP con los alumnos, para determinar dominios y actividades de conocimiento. Se supone que el docente debe ser un agente experto encargado de mediar la situación de encuentro entre el alumno y los contenidos socioculturales que forman parte de los currículos escolares. En este sentido, el docente debe construir un contexto de aprendizaje en conjunción, con los alumnos, para aproximar el conocimiento particular (artístico, científico, etc.), y manejar procedimientos instruccionales óptimos que faciliten la negociación de las zonas.

La creación de ZDP ocurre siempre en un contexto de interactividad entre docente-alumno, y el interés del docente consiste en trasladar al alumno de los niveles inferiores de la zona a los superiores, “prestándole” el grado necesario de asistencia por la vía de situaciones de estructuración de andamiaje, y guiándolo con una sensibilidad muy fina (y una evaluación formativa constante), para valorar los niveles de desempeño no alcanzados paulatinamente por los alumnos. Esta situación de traspaso se debe estructurar de tal manera que se procure la cesión de la responsabilidad y el control en el desempeño de la tarea o del contenido por aprender. Esto es, lo que el alumno al inicio no era capaz de realizar o entender por sí solo, y en cambio sí podría realizarlo con la ayuda del docente (actividad exorregulada), posteriormente llega a ser capaz de desarrollarlo o entenderlo por sí mismo sin necesidad de la ayuda previa (actividad autorregulada).

Algunos criterios de intervención para que la ayuda asistida proporcionada en la construcción conjunta de ZDP desemboque en aprendizajes significativos en los alumnos, según Onrubia, J., son:

- a) Insertar las actividades que realizan los alumnos en un contexto y en objetivos más amplios en los que éstas tomen sentido. El docente deberá procurar definir a los alumnos ese contexto global, así como señalarles la intencionalidad y la dirección que posteriormente tomará la situación educativa. Las actividades de los alumnos en situaciones de ZDP deben presentarse dentro de un contexto holístico.
- b) Fomentar la participación y el involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas, el docente deberá procurar que los miembros menos capaces participen observando críticamente, actuando y dialogando.
- c) Realizar ajustes continuos en la asistencia didáctica, en el desarrollo de las actividades o aun en la programación más amplia (de temas, unidades, etc.); hay que partir siempre de la observación del nivel de actuación que vayan demostrando los alumnos en el manejo de las tareas o contenidos que van a aprender. Estos ajustes en la ayuda pedagógica requieren de un “sistema de evaluación formativa” (el cual puede basarse en la aplicación de técnicas

formales como la observación de las actividades y del nivel de las verbalizaciones, el planteamiento de preguntas, cierto grado de sensibilidad) que permita establecer un seguimiento de las actividades de los alumnos desde que empiezan a participar en la ZDP.

- d) Hacer uso explícito y diáfano del lenguaje con la intención de promover la situación necesaria de intersubjetividad (entre docente y alumnos) y la negociación de significados en el sentido esperado, y evitar las rupturas e incomprensiones en la enseñanza. El papel del lenguaje es central tanto en la creación de ZDP, como para su adecuado funcionamiento en el proceso de cesión y traspaso del control de los contenidos, desde la situación en la que el docente ayuda y orienta hasta aquella en la que los aprendices mejoran ostensiblemente su competencia gracias a esa ayuda asistida.
- e) Establecer constantemente relaciones explícitas entre lo que los alumnos ya saben (sus conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje. La vinculación continua entre lo dado y lo nuevo es un recurso característico de la construcción de las ZDP.
- f) Promover como fin último el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos. Este debe ser el punto clave al que debe tender toda enseñanza basada en la ZDP. Tal idea está claramente enunciada en la concepción de Vigotsky respecto a la internalización del uso de los artefactos culturales (intrapsicológicos), promovidos gracias a la ayuda del miembro más capaz de la cultura (interpsicológico). También la idea bruneriana de andamiaje sostiene que los andamios y ayudas prestadas por los docentes para transmitir los contenidos deberán ir encaminados a fomentar la “internalización de ayuda”; esto es, que al término de las situaciones sea el mismo niño o niña quien consiga hacer un uso autorregulado de dichos contenidos, de manera que el andamiaje externo (el cual ha venido modificándose y ajustándose) tenga que retirarse y considerarse finalmente innecesario.
- g) Se considera fundamental la interacción entre alumnos como otro recurso valioso para la crear ZDP. En la enunciación del concepto de ZDP, Vigotsky deja abierta la posibilidad de que sean también los pares más capaces quienes puedan participar para promover zonas de construcción.

El guía trata de “enseñar” (aunque no hay una enseñanza directa en sentido estricto, más bien induce y modela en función de las competencias que vayan mostrando las niñas y los niños), por ejemplo, alguna estrategia como clarificar, resumir o hacer preguntas de interés sobre el texto leído en común. También intenta dejar clara la forma correcta en que se realizan las habilidades (gracias a las propias intervenciones de los miembros) y proporciona retroalimentación sobre las ejecuciones y los progresos de los alumnos. Los alumnos proponen, ejercitan y practican las habilidades que se intentan enseñar, y exponen frente al grupo sus ejecuciones. Todas las acciones del docente con los alumnos del grupo pequeño se realizan en un tono de diálogo común.

Concepción de evaluación

Otra de las implicaciones educativas derivadas de la ZDP fue la propuesta por el propio Vigotsky para aproximarse al problema de la evaluación.

Las evaluaciones que se suelen aplicar en general por otros modelos a las niñas y los niños poseen tres características:

1. Se centran en los productos de desarrollo: las conductas fosilizadas, el nivel de desarrollo real de la zona;
2. No valoran los procesos en desarrollo; y
3. Son descontextualizados y evalúan exclusivamente la dimensión intramental. A este tipo de evaluación, desde la perspectiva del enfoque vigotskyano, se la ha denominado “evaluación estática”.

La alternativa vigotskyana a este tipo de evaluación sostiene un tipo de evaluación, dirigida a determinar los niveles de desarrollo en proceso y en contexto: en situación de apoyo interactivo y para dominios específicos o situaciones culturales determinadas. Así, se plantea a la *evaluación dinámica* como una propuesta radicalmente distinta del esquema estático de la evaluación psicométrica y escolar. La evaluación dinámica difiere en dos aspectos con respecto a la evaluación estática: a través de ella se evalúan productos pero, especialmente, los procesos en desarrollo; en este tipo de evaluación se plantea una evaluación diferente entre examinador-examinado en comparación con la que se exige la evaluación estática (la cual tiene fuertes connotaciones empiristas, dado que exige un alejamiento extremo entre ambos para lograr la supuesta objetividad en la valoración).

La evaluación se desarrolla a través de una situación interactiva entre el evaluador, el examinado y la tarea, en la que el primero presta una serie de “ayudas” (las cuales son de distinto tipo porque dan un apoyo diferencial y tienen que ver directamente con las conductas que la niña y el niño debe efectuar para realizar la tarea en la que se está evaluando) según el nivel de desempeño máximo mostrado previamente por el examinado en forma individual. Las niñas y los niños que requieren un número mayor de estas ayudas sin duda tendrán un potencial de aprendizaje inferior, en comparación con los que no hayan requerido tantas ayudas para la solución de la tarea. Al término, se compara el nivel de ejecución realizado por la niña y el niño en solitario (el nivel real de desarrollo) con el nivel de ejecución logrado gracias al apoyo del examinador (el nivel de desarrollo real), se considera la cantidad y la calidad de ayudas empleadas.

De este modo la evaluación se dirige no solo a valorar los productos del nivel de desarrollo real de las niñas y los niños que reflejan los ciclos evolutivos ya completados (como lo hacen los tests psicométricos típicos y las pruebas de rendimiento escolar), sino, sobre todo, a determinar el nivel de desarrollo potencial (las competencias emergentes que son puestas de manifiesto en las interacciones con otros que les proveen contexto) y, si es posible, a valorar el *potencial de aprendizaje* o bien la *amplitud de las zonas* de las niñas y los niños. De igual manera, la evaluación dinámica serviría para determinar las líneas de acción que deberían seguir las prácticas educativas que “jalonen” el aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

Punto final de desarrollo	El progreso en el aprendizaje sociocultural hacia prácticas culturalmente apropiadas.
Naturaleza de la mente	Mente y conciencia son posibles mediante la adquisición de las herramientas de la cultura, especialmente el lenguaje
Concepto clave	Mediación Internalización Herramientas y signos
Estadios de desarrollo	Procesos mentales de orden inferior: atención elemental, percepción, memoria Procesos mentales de orden superior: internalización, culturización.
Implicaciones	El aprendizaje está unido a su contexto social. La educación implica mediación entre dos o más personas. Las herramientas (p. ej. lenguaje e imágenes) promueven el desarrollo. El aprendizaje es culturización. La instrucción se centra en las prácticas culturales del aprendiz.

Concepciones del desarrollo cognitivo de Vigotsky (Efland, 2004: 67)

2.2.2 Implicaciones del paradigma para la educación artística infantil

Como se mencionó en un principio, el paradigma sociocultural de Vigotsky tomaba forma en las décadas de 1920 y 1930, casi al mismo tiempo que se planteó la noción de *autoexpresión creativa* en los círculos de educadores progresistas de Estados Unidos de América.

Entonces la enseñanza se reestructuraba alrededor de una idea de libertad en la intervención del adulto, que se consideraba como una interferencia en el despliegue genético de los dones creativos naturales de la niña y el niño.

Si bien, Vigotsky no hizo referencia específica a la educación artística, sí hablo de la “metáfora botánica” en educación: en la que la niña y el niño se comparaban con el crecimiento de una planta, y el docente era el jardinero. La comprensión del crecimiento y el desarrollo que muchos educadores implicados en la educación artística tenían se guiaba por esta metáfora. Para ellos, la niña y niño nacían con un conjunto de habilidades latentes que, si se permitía que se desarrollaran, tendrían como resultado el florecimiento de sus potencialidades creativas. Y en su papel de docentes intentaban eliminar influencias sociales como, por ejemplo, el aprendizaje de memoria, la copia, el trabajo con patrones y los libros para colorear.

Sin embargo, como se consideraba que toda forma de influencia social era perjudicial, los educadores perdían la batalla y con ello también se perdía el interés de las niñas y los niños por trabajar con los medios de comunicación artística, que sin una guía constructiva se marchitaba casi de forma general.

Desde la perspectiva de Vigotsky, las niñas y los niños en estas escuelas se quedaban en el estadio del desarrollo “real”. Lo que conseguían, se limitaba a lo que se podía hacer sin ayuda, y nunca se les desafiaba a que extendieran sus capacidades. El papel del docente se limitaba a protegerlos de las influencias sociales, a no enseñar en absoluto.

La ZDP de Vigotsky contrastaba claramente con las prácticas de no intervención que durante décadas funcionaron en la educación artística estadounidense. Nunca habría un espacio entre el nivel de logros sin ayuda y lo que se podía alcanzar con la ayuda de adultos o iguales “mas capacitados”; ni estructuras de apoyo crítico, o andamiaje, bajo la forma de incitaciones o sugerencias por parte del docente.

Concretamente el paradigma vigotskyano tiene al menos tres implicaciones para el aprendizaje de las artes (Efland, 2004:76-77):

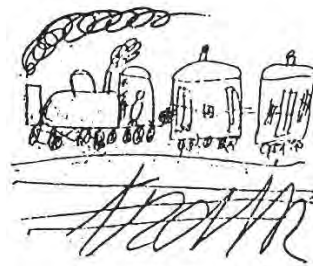
1. Como todo aprendizaje, el estudio del arte no debería hacerse de forma aislada, sino en relación con el contexto social. Esto, a su vez, plantea la cuestión de a qué contexto social debe darse crédito en la instrucción, a la visión que tiene el docente de la cultura, o a la del alumno. Lo que sugiere la idea de que las situaciones educativas deberían ser ocasiones para producir una negociación, entre dos o más personas. Esto ocurre cuando el docente y el alumno interactúan para encontrar un tema razonable que pueda ser tratado y respondido con dignidad y beneficio intelectual para ambas partes.
2. El lenguaje y otros símbolos culturales son herramientas que permiten que avance el desarrollo humano, y que la humanidad sea la especie que hace cultura a través del uso de sus símbolos.
3. El aprendizaje supone la internalización del conocimiento cultural, con lo que se sugiere que la instrucción debería centrarse en las prácticas culturales que operan en el entorno del alumno en vez de en los dominios del conocimiento per se.

2.3 Otras teorías del desarrollo del arte infantil

A partir de la década de 1880 y más aún durante el siglo XX varios autores han descrito el desarrollo del arte infantil, como un proceso que transcurre a través de estadios o etapas específicas, entre ellos: Sully, 1890; Kerschesteiner, 1905; Luquet, 1913 y Viola, 1946. Sin embargo, las teorías con más influencia en la educación artística partieron del trabajo psicoanalítico de Sigmund Freud y Karl Jung.



Dibujo recogido por Sully, 1896
(Delval, 1999: 250)



Dibujos tomados de Luquet, 1927
(Delval, 1999: 257)

En la posguerra, *Creative and Mental Growth* (1947) de Victor Lowenfeld,²⁷ fue probablemente la teoría más usada entre los educadores del arte. El trabajo describe diversas etapas en la habilidad de dibujar y trata en particular de analizar cuál es, en cada etapa, la actitud de la niña y del niño hacia la idea del ser humano, y luego cuál es la actitud del adolescente hacia sí mismo. Entonces identificaba dos modos de percepción, que denominó visual y táctil.

Según Lowenfeld, a medida que las niñas y los niños maduran, una proporción de ellos se orientan al mundo de una de esas dos maneras. Por un lado, aquellos cuya orientación perceptiva es visual, parten de la observación del medio y son sensibles en primer lugar a las impresiones provenientes del exterior, por tanto, los dibujos y pinturas que realizan suelen ser de carácter representativo.

²⁷ Lowenfeld emigró de Austria a los Estados Unidos de América en 1938 y fue uno de los educadores de arte cuyo trabajo tuvo mayor influencia desde los años cincuenta.

Titular de la cátedra de Educación por el arte de la Universidad de Pennsylvania, trabajó durante años en el dominio de la educación estética. Sus primeros estudios, efectuados en la Escuela para Ciegos de Viena, trataban sobre la influencia educativa y terapéutica de las actividades plásticas en los niños ciegos o enfermos de la vista. Los resultados de estos estudios han constituido la base de una teoría de la percepción del mundo (táctil y visual), aplicable también, en opinión del autor, a los niños normales.

El objeto principal de todos los estudios y experiencia de Lowenfeld es el análisis del desarrollo general paralelo a la expansión creadora del ser humano. Y es la educación por el arte, la que contribuye de manera activa a estos dos procesos.

En cambio, los de orientación perceptiva táctil, interactúan con el mundo más como participantes que como espectadores, su manera de percibir está marcada sobre todo por la vida interior; por lo que, sus dibujos y pinturas representan los sentimientos que experimentan como consecuencia de la percepción. Y será durante el periodo de la adolescencia cuando los modos en cuestión lleguen a concretarse.

Lowenfeld clasificó el proceso de desarrollo humano en las siguientes etapas, que corresponden diversas formas de la actividad creadora plástica:

1. Los comienzos de la autoexpresión. La etapa del garabateo: de 2 a 4 años.
2. Primeros intentos de representación. La etapa preesquemática: de 4 a 7 años.
3. La obtención de un concepto de la forma. La etapa esquemática: de 7 a 9 años.
4. El comienzo del realismo. La edad de la pandilla: de 9 a 12 años
5. La edad del razonamiento. La etapa pseudonaturalista: de 12 a 14 años.
6. El periodo de la decisión. El arte de los adolescentes en la escuela secundaria: de 14 a 17 años.

Lowenfeld, reconocía el desarrollo intelectual en la evolución de la expresión gráfica de la niña y el niño. Por ejemplo, consideraba logros intelectuales de importancia el descubrimiento de cierto orden espacial como el sistema de línea base de organización, y la creación de la ilusión de profundidad (de 4 a 7 años).

También hacía referencia al desarrollo de esquemas, es decir, procedimientos específicos para la producción de una imagen determinada como la figura humana, que aparecían y coincidían con los primeros años de escuela (de 7 a 9 años). Y más adelante les seguían etapas hasta el comienzo de la adolescencia, que hacían avanzar el arte de la niña y del niño hacia un mayor realismo.



Hombre (Lowenfeld, 1980: 21)

El descubrimiento del mundo y del humano ocurre hasta el cuarto año de la vida, cuando la niña y el niño, tratando de establecer una relación entre su dibujo, su pensamiento y la realidad, crean su idea del hombre según sus propias observaciones.

Después, mediante repeticiones, la niña y el niño llegan a una concepción definida del hombre y de su medio. Esta concepción recibe sus rasgos individuales gracias a las experiencias personales. Así, el descubrimiento del yo acompaña al del mundo exterior. Lowenfeld interpreta el descubrimiento de cierto orden espacial como la transición del egocentrismo absoluto hacia la actitud de cooperación; la niña y el niño parecen situar su propia persona en relación con los demás, se ve formando parte de un medio dado. Por otra parte, en esta misma etapa descubren el tiempo y la continuidad de los episodios relatados por el dibujo; se produce tanto la formación de un conocimiento activo de la realidad como de su identificación con las experiencias creadoras.

La etapa que precede a la crisis de la adolescencia ha sido también analizada; para el autor la adolescencia, es la transición entre las actividades imaginativas inconscientes, no controladas y las actividades conscientes y controladas, y el problema pedagógico está en ayudar a formar en la niña y el niño un equilibrio entre las experiencias visuales y las no visuales; hacerlo sensible a las dimensiones, a las proporciones, e insistir en la representación de personas por medio del dibujo. También reconoce en esta etapa una maduración emocional de la niña y el niño, que consiste en la capacidad de identificarse no sólo con sus propias experiencias, sino también con las de su medio.

Por último la etapa de la adolescencia, es cuando los tipos de visión del mundo se hacen muy precisos y la imaginación empieza a estar ligada sobre todo al adolescente mismo, a sus sentimientos personales y a sus reacciones en relación con la realidad.

En conclusión, Lowenfeld considera el arte infantil como una actividad que debe estar en sintonía con el proceso del desarrollo de la niña y del niño y que no sólo acompaña, sino que contribuye a que este desarrollo se produzca de forma adecuada. Para él, la meta de la educación artística no es el arte en sí mismo, o el producto estético, sino la niña y el niño que crecen de una forma más creativa y sensible y aplican su experiencia en las artes a cualquiera de las situaciones vitales en que éstas pueden ser aplicadas. Así, otorga mayor importancia a la relación entre salud mental, autoidentificación y creatividad.

Las implicaciones pedagógicas de su concepción del arte infantil como un proceso de desarrollo son que el docente, y sobre todo el que enseña arte, desempeñe una función básicamente de apoyo y dejar que la naturaleza siga su curso.

Herbert Read²⁸ ha formulado otra concepción de arte infantil. En su libro *Education Through Art* (1943) plantea que el arte infantil está afectado por el tipo de personalidad concreta que posee el niño o la niña y por una serie de imágenes colectivas o arquetipos que se han abierto camino a partir de niveles inconscientes de la mente. Read, estaba especialmente interesado en clasificar los dibujos de las niñas y los niños en agrupaciones estilísticas definidas en categorías jungianas,²⁹ y relacionaba estas diferencias con los principales estilos de arte moderno que surgieron en las tres primeras décadas del siglo XX. Así, establece ocho categorías de los dibujos infantiles que son:



1. Pensamiento- Extravertido- Enumerativa: la niña y el niño se hallan totalmente dominados por el tema y son incapaces de relacionarlo con sensación alguna de “totalidad” o de “atmósfera”. Por consiguiente, registran con detalle por separado, tan abundantemente como puede verlos o recordarlos, y lo distribuyen de manera uniforme y sin énfasis particular sobre todo el espacio disponible.



2. Pensamiento— Introvertido— Orgánica: implica una directa relación visual con los objetos externos, preferencia por los grupos más que por los objetos aislados, percepción de las proporciones naturales y relaciones orgánicas.



3. Sentimiento— Extravertido— Decorativa: la niña y el niño se preocupan principalmente del color y la forma bidimensional, y los explota para producir una composición alegre.

²⁸ Sir Herbert Read, paso la Segunda Guerra Mundial en una Inglaterra sitiada. *Education through Art -Educación por el arte-*, se “escribe mientras los alemanes bombardean diariamente su país [...] la náusea y el hastío de la violencia le hacen buscar refugio en el arte. Solo en el arte ve la posibilidad de equilibrio y curación de un ser humano, ya no solo fragmentado, sino psíquicamente roto. Solo el arte puede conducir al hombre a vivir su vida con espontaneidad natural y creadora y con armonía emocional e intelectual” (Efland, 1990; citado en Aguirre, 2005).

²⁹ En su libro *Psychological Types or the Psychology of Individuation*, Jung distingue cuatro funciones psicológicas básicas: pensamiento, sentimiento, sensación e intuición. Si una de estas funciones prevalece habitualmente, resulta el tipo correspondiente. Por consiguiente, distingue tipos pensadores, sentimentales, sensoriales e intuitivos. Cada uno de estos tipos puede, además, ser introvertido o extravertido, según su relación con el objeto.



4. Sentimiento— Introvertido— Imaginativa: la niña y el niño escoge un tema puramente imaginativo, sea una fuente literaria sugerida por el docente o inventada por ellos mismo, y utilizan su imaginación para representar ese tema y comunicarlo a los demás.



5. Sensación— Extravertido— Empática: comunicación de sensaciones que se experimentan como pertenecientes al objeto exterior. Cuando se hace el intento de representar un objeto externo tal como se presenta a las sensaciones, cierto control es ejercido por parte de sensaciones que no son las táctiles y somáticas. La percepción visual, aunque deformada y caricaturizada, es sin embargo el punto de partida.



6. Sensación— Introvertido— Háptica: el dibujo no se basa en una percepción visual del objeto, sin ser a pesar de ello meramente esquemático. Es la representación de imágenes táctiles y no visuales derivadas de sensaciones físicas internas.



7. Intuición— Extravertido— Patrón rítmico: el dibujo impone un patrón a los hechos observados. Se toma un tema y se repite invirtiéndolo y variándolo en otras formas, hasta llenar el espacio pictórico. El tema puede basarse en la observación y ser en sí mismo de una naturaleza orgánica o lírica; pero se lo subordina a un patrón general.



8. Intuición— Introvertido— Forma estructural; el objeto se reduce a una fórmula geométrica —que se origina en la observación—. Es la “estilización” de un tema, una percepción del patrón o modelo en el objeto natural, más que el uso del objeto natural para establecer un patrón.

Read dice que el arte es una fusión completa de los dos conceptos “arte y educación”, de modo que cuando habla de arte se refiere a un proceso educativo, a un proceso de crianza; y cuando habla de educación se refiere a un proceso artístico de autocreación.

Los beneficios de una educación por el arte alcanzan a otras dimensiones de la actividad humana, por ejemplo, una notable ampliación de las formas de pensamiento. Igual que el juego, el arte es para Read, fuente de toda actividad simbólica y metafórica, así como de la fantasía y de las imágenes que preceden a las ideas. De este modo la ampliación del imaginario que propicia el hábito artístico conllevaría inevitablemente un notable aumento de los recursos simbólicos para engendrar pensamientos y una mejora de las capacidades cognitivas.

Otro de los conceptos del desarrollo infantil en el arte es el propuesto por Rudolf Arnheim en su obra *Art and Visual Perception*, publicada en 1954. Trabajo pionero que presenta una teoría convincente e instructiva que tiene que ver con las características de la obra gráfica que crean las niñas y los niños y la relación de estas características con el curso de su crecimiento cognitivo.

Arnheim observaba que la primera forma geométrica que las niñas y los niños dibujaban con éxito es el círculo, y que después tienden a organizar elementos pictóricos a partir de relaciones de ángulo recto. Al dibujar la figura humana, las niñas y los niños sitúan los brazos y las piernas vertical u horizontalmente respecto a una forma central, normalmente el círculo. Este método de organización vertical-horizontal multiplica las opciones pictóricas que le permiten el círculo. Estos simples mecanismos utilizados en combinación permiten a la niña y al niño formar imágenes u objetos tales como personas o animales. Las imágenes no son copia de la naturaleza, sino “equivalentes estructurales” que representan a los objetos en la naturaleza dentro de los límites impuestos por el medio. De este modo, para muchos niñas y niños de 3 y 4 años de edad, una manera sofisticada de representar la figura humana es la llamada forma de *renacuajo*: una forma circular, que representa el cuerpo y la cabeza. Un poco después, dejan de estar satisfechos con las posibilidades expresivas de la organización vertical-horizontal, y hacen uso de líneas oblicuas y ángulos, lo que permite la representación de extremidades dobladas para diferenciar a las personas que comen de las que están quietas.



Representaciones de la figura humana copiadas de dibujos de niñas y niños en estadios de desarrollo aún tempranos. (Arnheim, 2000:149)

Arnheim procede de la psicología de Gestalt, pero desarrolla un análisis de carácter cognitivo, afirmando que la naturaleza proporciona al organismo los procesos de percepción y durante el curso de la maduración, las capacidades perceptivas de la niña y del niño se diferencian cada vez más. El desarrollo gráfico de las niñas y niños es el resultado de una capacidad creciente de diferenciar perceptivamente las cualidades visuales del mundo. A medida que aumenta la diferenciación visual, encuentran cada vez más cosas a las que prestar atención dentro del campo visual. El desarrollo de esta diferenciación perceptiva está acompañado de un aumento en la diferenciación de los dibujos que crean. Las niñas y los niños crean imágenes visuales dentro de las limitaciones y las posibilidades del material con el que trabajan, del dominio progresivo del medio en el que tiene lugar la expresión. Cada medio impone su propio conjunto de restricciones en la diferenciación de la forma, y el intento de representar una figura tridimensional, como la figura humana, en un medio bidimensional, como lápiz y papel, sitúa a la niña y niño ante un conjunto de problemas difíciles de dominar.

Sin embargo a medida que las niñas y los niños maduren, las imágenes que dibujan son cada vez más diferenciadas y se establece el deseo de crear una ilusión convincente. El autor, no sugiere que las niñas y los niños vean el mundo tal como lo dibujan; las representaciones que hacen de una cosa, un árbol o una persona son esquemáticas y estas imágenes esquemáticas no son tan diferenciadas como llegaron a serlo cuando maduran. A medida que la maduración avanza, la percepción y la representación se van refinando. Con la experiencia en el uso de materiales, los controles técnicos se refinan y los dibujos de las niñas y niños reflejan su capacidad para crear ilusión. Con estos desarrollos, las niñas y los niños adquieren más instrumentos para la producción artística.

Arnheim ha sido el portavoz de una posición que hace hincapié en la lógica interna del desarrollo de la representación como una actividad mental del desarrollo de la representación como una actividad mental de resolución de problemas con sentido, y su visión del desarrollo gráfico infantil representa una orientación universalista hacia los fenómenos del desarrollo y busca principios generales que rebasen el tiempo y el espacio, y que presumiblemente también trasciendan la cultura.

Otra concepción del arte infantil es la propuesta por Rhoda Kellogg³⁰ en *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, quien cree que en el inconsciente colectivo de las niñas y los niños reside

³⁰ El estudio de Rhoda Kellogg se fundamenta en la experiencia de veinte años durante los cuales se dedicó a observar 5 horas diarias a las niñas y los niños mientras dibujaban. La mayoría de estas observaciones fueron realizadas en la Phoebe A. Preschool Learning Center de San Francisco, California, institución que dirigió durante varios años. Hasta la fecha, dicha institución conserva el archivo de la Dra. Kellogg, el cual está abierto a cualquier persona interesada en el arte infantil. El archivo consta de más de un millón de dibujos clasificados de niñas y niños de todas partes del mundo y de distintos medios.

una variedad de formas simbólicas, siendo el mandala³¹ uno de los ejemplos principales, y que las niñas y los niños crean intuitivamente ecos de estas formas en sus obras gráficas. Siguiendo las teorías de Jung, Kellogg describe el desarrollo artístico de las niñas y los niños como el despliegue de un proceso histórico que reside en su inconsciente colectivo. El proceso de crear arte es un proceso que libera el contenido de este inconsciente colectivo.

El proceso de desarrollo en el arte y el dibujo de 3 a 5 años de edad, de R. Kellogg se podrían analizar de la siguiente manera (Sefchovich, 2001: 43):

Estadio	Clasificación	Edad aproximada
1. Estadio de patrones	Garabatos básicos Patrones de disposición	2 años o menos 2 años en adelante
2. Estadio de figuras	Diagramas nacientes Diagramas Combinaciones	3 años
3. Estadio del dibujo	Agregados Mandalas Soles y radiales	3- 5 años
4. Estadio pictórico	Figura humana	3-5 años

Los primeros trazos surgen a partir de los dos años aproximadamente y se prolongan hasta casi los tres. La niña y el niño gozan con el movimiento de su mano, y debido a este placer *garabatea* en su hoja aún sin control ocular y sólo variando la tensión de su mano. Existen 20 Trazos distintos, los cuales constituyen la materia prima del arte.

A partir de que la niña y el niño empiezan a ver lo que hacen, invertirán el espacio de su hoja de distintas formas, por el placer de experimentar y para seguir avanzando en su proceso autodidáctico. A esta forma de analizar el arte se le ha denominado *patrones de disposición*, es decir, en qué lugar de la hoja la niña y el niño deciden acomodar o disponer su garabato.

Se han establecido 17 formas diferentes de patrones de disposición y no se sabe cuál surge antes o después ni tampoco si hay una que se use con más frecuencia que la otra; parece que esto depende de las características personales de cada niña y niño.

³¹ Mandala es una palabra sánscrita que significa círculo o anillo mágico y su simbolismo abarca a todas las figuras dispuestas concéntricamente, todas las figuras circulares o cuadradas dotadas de centro, y todos los ordenamientos radiales o esféricos.

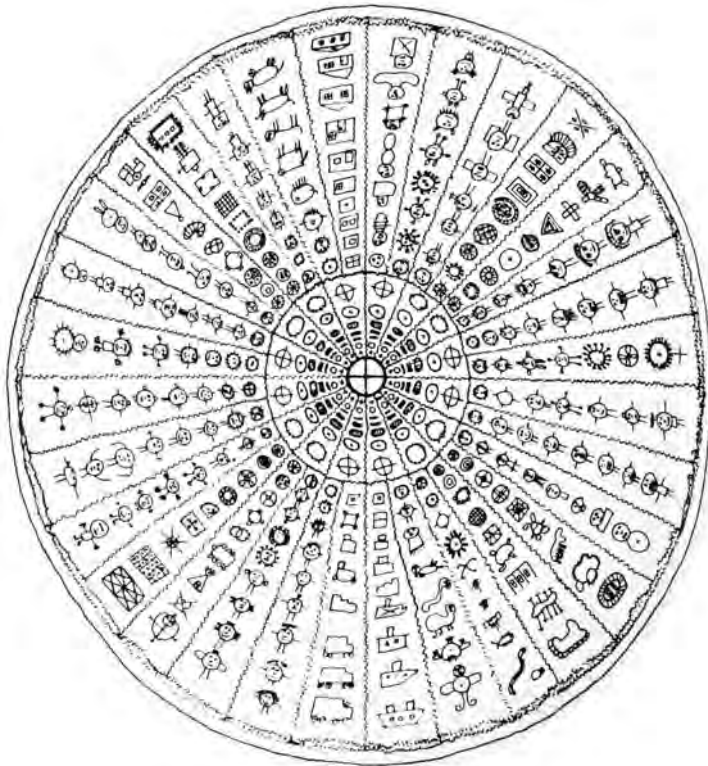
Más adelante, entre los dos y los tres años las niñas y los niños empiezan a experimentar trazos referidos no solo a los bordes del papel como marco de referencia sino que tratan de representar sus propios *diagramas nacientes*. Así, se pueden encontrar círculos o triángulos que tratan de emerger pero aún están ocultos y distinguir un esfuerzo por realizarlos con esmero en el dibujo. Esta teoría concuerda con la Gestalt: “la facultad de ver un todo, una Gestalt, es innata, mientras que la capacidad para ver las partes se debe adquirir mediante la continuada actividad del ojo y del cerebro” (Kellogg, 1984: 49).

Al avanzar en su proceso autodidáctico, la niña y el niño consiguen representar *diagramas* y es posible analizar el arte infantil a través de seis diagramas divididos de este modo: 1. círculo y ovalo, 2. cuadrado y rectángulo, 3. triángulo, 4. tache, 5. cruz griega y la de San Andrés y 6. una línea sin forma definida. El hecho de que la niña y el niño sean capaces de representar estos diagramas ya es prueba de la utilización de la memoria visual y de una planificación deliberada del trabajo, es decir, la niña y niño que han garabateado libremente descubren un sistema propio de trabajo que les ayuda a seguir avanzando en su proceso. La unión de dos o más diagramas da como resultado 66 posibles combinaciones.

Tres o más diagramas juntos constituyen los *agregados*. La cantidad de combinaciones es infinita y cada niña y niño adquiere un estilo personal de construirlos. En la búsqueda de nuevas estructuras, perciben y recuerdan con más facilidad aquellas que son equilibradas, es por esto que elementos como simetría, ritmo y movimiento, surgen pronto en el arte infantil.

Las *mandalas*, que aparecen después de los agregados, son un eslabón fundamental en la evolución del arte infantil, pues además de la gran habilidad que se requiere para elaborarlos, acercan el arte de la niña y del niño a la comprensión de los adultos, ya que son esencialmente estéticos. Después de haber elaborado diseños tan complejos, se produce aparentemente un retroceso y empiezan a dibujar *soles* (diagramas cortados en el perímetro) o radiales (líneas que parten de un punto). Estos soles son a la figura humana lo que los diagramas nacientes son a los diagramas; y un buen día los rayos de los soles se alargan o se acortan y dan lugar a las primeras *figuras humanas*, las cuales se van perfeccionando cada vez más y serán el motivo favorito del arte infantil.

Además de las figuras humanas, el figurativismo temprano del arte infantil puede clasificarse en: animales, casa, plantas y transportes.



Esquema de la evolución del trabajo pictórico desde los primeros dibujos; se comienza por las estructuras que rodean el centro y se continúa hacia el exterior del círculo. El esquema muestra las series evolutivas normales en la clasificación del arte infantil, pero son posibles otras series. Bosquejo de Kellogg (Kellogg, 1984: 276)

Las teorías de Kellogg son un ejemplo del proceso mental por el cual pasan las niñas y los niños en la búsqueda y el descubrimiento de sí mismos, la conquista de estructuras, la aplicación de soluciones, el placer por la exploración y por la innovación. Este proceso, se puede analizar a través del desarrollo del dibujo, pues en las manifestaciones plásticas quedan las huellas y se puede verificar cada vez que sea necesario.

Otros teóricos que han abordado el desarrollo del arte infantil son:

Brent y Margery Wilson, quienes afirman que las representaciones gráficas de las niñas y los niños son esfuerzos para reflejar las convenciones sociales ofrecidas por su cultura. Éstas son formas aprendidas en un contexto social sobre todo por imitación, las niñas y los niños tienen la preocupación no sólo de representar objetos en el mundo real, sino de producir signos visuales de la cultura. Así, se puede decir que el arte viene del arte, y no del esfuerzo para representar las imágenes dadas en la percepción dentro de los límites establecidos por los medios gráficos, tal como indicaba Arnheim. Un segundo aspecto es su observación de que el dibujo normalmente toma la forma de narrativas visuales que se centran en temas o cuestiones planteadas por los problemas a los que posiblemente las niñas y los niños se enfrentan en su vida diaria.

Dennie Wolf y Martha Perry, afirman que quizás se deba repensar el desarrollo del dibujo y considerar que las niñas y niños no producen un solo tipo de dibujo, sino un repertorio de lenguajes visuales, así como la capacidad para saber cuándo usar cuál. Por ejemplo, las niñas y niños también pueden usar sistemas de mapas para representar en una superficie bidimensional la localización de objetos en un espacio tridimensional.

Bernard Darras y Anna Kindler extienden la tipología de las imágenes producidas por las niñas y los niños en diferentes ocasiones con objetivos distintos. Parten de la noción de “repertorios múltiples” de Wolf y Perry, para explicar que las variaciones en la creación de imágenes dependerán de la intención expresiva o el propósito del dibujo, e incluso del entorno en el que se haga. Su modelo del desarrollo de la representación pictórica la considera “un proceso semiótico que tiene lugar en un entorno social interactivo” y que tiene como resultado lo que denominan “manifestaciones plurimediales”.

Según su opinión, las niñas y los niños desarrollan repertorios de formas gráficas y, por lo tanto, ponen en tela de juicio la tendencia de la mayoría de las teorías a caracterizar el desarrollo artístico como un “fenómeno unilineal”. Al proponer la idea de que el desarrollo puede seguir más de un solo camino bien definido, también sugieren que las culturas tienden a seleccionar determinados aspectos del repertorio infantil de posibilidades gráficas para llevarlos a un mayor desarrollo, mientras que se permite que otros aspectos se atrofien o permanezcan latentes.

Si se sitúa en una secuencia cronológica todas las teorías que han intentado explicar por qué las niñas y los niños dibujan del modo que lo hacen, se manifiesta un patrón conocido, a saber, las teorías del desarrollo del arte infantil tienden a ir paralelas a las teorías cambiantes del desarrollo cognitivo que aparecieron durante la segunda mitad del siglo XX. Este paralelismo no es casual.

El desarrollo del potencial gráfico es también un esfuerzo cognitivo. A medida que las teorías cognitivas del desarrollo se hacían más inclusivas, también deberían poder dar cuenta del desarrollo de la habilidad gráfica, lo que sugería que el desarrollo gráfico es explicado por el desarrollo cognitivo o que es un prueba de este desarrollo.

Desafortunadamente, esta correlación no ha sido estudiada por los investigadores. Aunque este patrón no sea prueba irrefutable, sí sugiere que el desarrollo gráfico o artístico es descrito por el desarrollo cognitivo en su conjunto.

Lo que importa observar respecto de las teorías en general, es que cuando se empiezan a analizar los factores que entran en juego en la creación y apreciación del arte infantil, es que esta es una actividad compleja cognitivo perceptiva que no emerge simplemente de manera espontánea, sino que esta influida por la experiencia. Y promover la concepción de que las formas características que las niñas y los niños realizan en sus dibujos, pinturas, etc. son consecuencia tanto de la intencionalidad como de la capacidad. Cuando la niña y el niño se enfrentan a un problema, al igual que un adulto, tiende a aplicar aquellas capacidades de la mente que parecen ser decisivas para la solución.

En niñas y niños que tienen experiencias semejantes, el carácter general de estas capacidades y las características de sus productos visuales tienden a ser similares. A estas características se las ha concebido como *estadios* o *etapas* de desarrollo del arte infantil. Y como se ha mencionado, estas etapas incluyen la capacidad de experimentar el mundo cualitativo, formular una idea o una cuestión que el trabajo debe abordar, crear un vehículo imaginativo a través del cual plasmar y aplicar un repertorio técnico que haga posible su realización dentro de las limitaciones y las posibilidades de un material.

Pero dichos estadios son tan solo una indicación de lo que las niñas y los niños normalmente producen cuando se les deja hacer libremente. Así pues, lo que se tiene cuando se habla de estadios o etapas en el arte infantil son puntos medios o características modales que se hallan en los trabajos artísticos de las niñas y los niños a diferentes edades.

Así, se puede concluir de estas etapas o estadios que la educación artística no es tan sólo observar el desarrollo, sino fomentarlo; y en vez de asumir que lo que la niña y el niño son capaces de hacer sin beneficiarse de una enseñanza comprensiva y eficaz es suficiente, es determinar hasta dónde se puede ayudar en el desarrollo infantil. Pues la habilidad de la niña y del niño en el arte crece a medida que aprenden a enfrentarse de forma cada vez más eficaz con los problemas del arte.

2.4 El valor del arte en la educación

El objetivo principal de este apartado, es presentar lo que en la actualidad constituyen los principales aportes desde la psicología y la filosofía, para fundamentar teóricamente la presencia de las artes en las escuelas.

Recientemente, el tema de la educación artística ha despertado interés en los espacios académicos del país y, gracias a ello cada vez es menos difícil acceder a material proveniente de investigaciones de otros países; trabajos de autores que han estudiado el arte como forma de pensamiento, el papel del arte en el desarrollo humano y sus implicaciones en la educación.

La reiterada necesidad de justificar la presencia del arte en el espacio escolar, habla de la fragilidad de las disciplinas artísticas no sólo en las escuelas, sino en la sociedad. El arte, no constituye un objeto valorado y legitimado, a excepción de los primeros años de escolaridad, cuando los padres se interesan en que sus hijos tomen clases de música, danza, pintura, etc., y apoyan el trabajo de las instituciones. Sin embargo, llegado el momento de la elección de una profesión, si los hijos optan por algún género artístico, se encuentran con la oposición de los padres.

Para la sociedad, el arte no es un bien redituable, es una actividad de entretenimiento, sin valor productivo y del cual se podría prescindir. Hoy en día los conocimientos valorados están más directamente ligados con las profesiones de mayor demanda, más rentables y acordes con las necesidades del mercado; lo que pone de manifiesto que el contexto socioeconómico ha influido y determinado el valor que la sociedad le concede a ciertos conocimientos y a las profesiones relacionadas con ellos. De ahí que para los padres, la elección de una profesión está regida por parámetros que tienen que ver con aspectos que garantizan su seguridad y estabilidad económica en el futuro.

Ante estos juicios y valores predominantes, el arte no encuentra su lugar, no tiene razón de ser, y por consiguiente esto impacta al ámbito educativo. Así, en el marco del desprestigio social de las artes, es fácil explicar su fragilidad en el currículo escolar.

La situación del arte en la sociedad y su frágil presencia en las escuelas, obligan a construir un fundamento cada vez más consistente que reúna las diferentes perspectivas desde donde se revalora su importancia en la vida humana, porque el arte es una necesidad primaria y representa una posibilidad de redimir al humano del acelerado proceso de deshumanización que vive en la actualidad.

Los argumentos de Rudolf Arnheim se centran en demostrar cómo la *percepción* y los *sentidos*, son *hechos cognitivos* —que el proceso educativo puede frustrar o potenciar—.

Para Arnheim (1993:32) “ver implica pensar”, la visión no es sólo un registro mecánico de estímulos físicos, sino que está ligada inseparablemente a los posteriores recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos. El ojo, es una parte de la mente, para que la mente crezca, necesita contenido sobre el que reflexionar. Los sentidos como parte de un todo cognitivo inseparable, aportan ese contenido; por lo que aprender a usarlos inteligentemente debería ser un compromiso fundamental de cualquier agenda educativa.

El autor, entiende los sentidos como la base en la que se construye la vida cognitiva, y las artes como los medios idóneos y privilegiados para proporcionar y enriquecer las experiencias sensitivas.

Arnheim desarrolla otra idea que trata sobre la relación de la *intuición* con el *intelecto*. La intuición es “una habilidad mental reservada a la percepción sensorial —especialmente a la visión— [...] La intuición perceptiva es la principal forma que tiene la mente de explorar y comprender el mundo” (Arnheim, 1993: 49).

La intuición perceptiva es como una etapa previa donde se captan las características generales de los fenómenos de la realidad para ubicarlos y comprenderlos en su totalidad y derivar de ella posteriormente la formación de “conceptos intelectuales”. La intuición perceptiva y la formación de conceptos intelectuales son los dos recursos de la cognición humana, necesitados uno del otro.

Desde este planteamiento, la educación debe promover la constante interacción entre intuición perceptiva e intelecto, a través del equilibrio entre las asignaturas que desarrollan procesos lógico-formales y las que desarrollan capacidades intuitivo-perceptivas.

Arnheim ve en el arte un medio insustituible para el cultivo de la intuición; la posibilidad de percibir el todo y captar las partes constituyentes, aprender a apreciar las particularidades, afinar la atención, agudizar la capacidad para distinguir las cualidades específicas de los objetos y los fenómenos de la realidad, son las principales aportaciones que hace el arte a la formación de la mente humana. De la misma manera, declara que sin duda alguna las artes acrecientan el conocimiento. Howard Gardner ha hecho importantes contribuciones a los campos del desarrollo cognitivo y de la educación artística. Interesado en indagar sobre la índole del pensamiento artístico, considera que igual que la ciencia, las artes implican formas complejas de pensamiento. Entiende la cognición como la capacidad de utilización de símbolos. Para él los seres humanos son capaces de un amplio número de competencias simbólicas más allá del lenguaje y la lógica, como es el caso de los símbolos presentes en las artes.

Desde este enfoque “la habilidad artística humana se enfoca primero y ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas de símbolos” (Gardner, 1994: 30), lo que abre la posibilidad de una interminable elaboración de mundos significativos: en las artes, las ciencias y en general en todos los dominios de la actividad humana.

Como ya se ha expuesto en un apartado anterior, Gardner fortalece sus teorías retomando los estudios de filósofos que han abordado la actividad simbólica del humano, con el propósito de profundizar en el conocimiento y la comprensión de la mente humana, la cual abarca una vasta gama de formas de pensar.

Para Cassirer “nuestra construcción de la realidad se basa en la disponibilidad de una vasta colección de concepciones mentales o formas simbólicas. Los esfuerzos de los seres humanos por captar sus experiencias y expresarlas en formas que puedan comunicarse con eficacia dependen de una combinación de estas concepciones o formas simbólicas” (Gardner, 2005: 76).

Se puede decir que si Cassirer reservó algún lugar de privilegio dentro de su círculo de formas de pensamiento, éste le era concedido ahora a las artes. Reconoció que el arte suministraba una imagen más rica, más vivida y colorida de la realidad, y que también brindaba una percepción más profunda de su estructura formal. Otorgó el mayor valor a la obra original, espontánea en la que el hombre explora su propio universo.

En opinión de Gardner, Cassirer, supera la noción jerárquica de las formas de pensamiento y cree en la existencia de innumerables modos de conocer, es así como se abre hacia una concepción amplia de la actividad simbólica del ser humano, donde encuentra cabida no solo las formas vinculadas a las ciencias sino también las formas simbólicas propias del pensamiento artístico.

Susanne Langer “sostenía que el ser humano tiene una necesidad básica e intensa de simbolizar, de inventar significados y de investir de sentido al propio mundo” (Gardner, 2005; 85-86). Langer distinguió entre dos clases de símbolos, los *discursivos* y los *presentacionales*, es decir, aquellos usados en el lenguaje proposicional vinculados al pensamiento científico y los usados en el arte vinculados al pensamiento artístico. Estos últimos son especialmente apropiados, para representar la vida del sentimiento.

Asimismo, “planteó la posibilidad inédita de analizar los sentimientos, las emociones y otros elementos intangibles de la experiencia humana a través del dominio, relativamente público, del análisis de símbolos” (Gardner, 2005: 86-87); pues encontraba una sobrevaloración del lenguaje y una manera

muy restringida de entender el pensamiento, por lo que destacó la importancia, la necesidad de una existencia en que se toleraran diversos niveles de significados y gamas de significación.

Nelson Goodman, quien reconoce también la existencia de diferentes clases de símbolos y de sistema simbólicos, y se interesa por el estudio de sus tipos y funcionamiento; desarrolla además una serie de instrumentos para evaluar los productos artísticos o versiones de la realidad, en función de su eficacia estética.

Desde el punto de vista de Goodman todas las artes tienen una función esencialmente cognitiva en la vida humana, no menos que las ciencias. Puesto que ambos esfuerzos, por ejemplo, requieren una implicación activa, en vez de una percepción pasiva. También argumenta que la percepción, la cognición y las emociones están implicadas en todos los campos del conocimiento, y que la emoción en sí misma tiene un componente cognitivo.

Goodman justifica la presencia de las artes en la educación, ya que cada una de ellas proporciona unos medios determinados de comunicación que, a su vez, permitirían significados específicos que deben ser negociados. Cada una proporciona una forma única de alfabetización.

Por su parte Elliot W. Eisner, ha profundizado también en el tema de las artes y la educación. Su tesis es directa:

“...la formación de concepciones tiene su raíz biológica en los sistemas sensoriales que poseen los seres humanos. La capacidad de experimentar las diferentes cualidades que constituyen el medio a través de los sistemas de recolección de información representadas por los sentidos [la vista, el tacto, el oído, el olfato y el gusto] proveen el material con el que construyen las concepciones” (Eisner, 1998: 60-61).

De ahí la necesidad de que la educación procure el cultivo de la inteligencia en las diversas maneras en que ésta opera y contribuya al desarrollo de diferentes formas de alfabetismo.

Para Eisner, siempre ha existido una estrecha vinculación entre los objetivos de la enseñanza escolar y el desarrollo de la capacidad del estudiante para pensar y conocer; ese objetivo es lo que en la bibliografía especializada se denomina “desarrollo cognitivo”.

Lamentablemente, opina el autor, se suele concebir la cognición y la inteligencia de un modo muy estrecho.³² Se supone que la efectividad concierne al sentir y no al conocer, mientras que supuestamente la cognición interesa al conocer pero no al sentir, lo cognitivo y lo afectivo son ámbitos diferentes y estados independientes del organismo humano.

Estas distinciones se manifiestan en educación en las decisiones que se toman acerca del currículo y del tiempo y momento adecuado para enseñar cada contenido, se sostiene, por ejemplo, que los estudios cognitivos, los que obligan al estudiante a pensar, se deben enseñar cuando ellos están frescos y alertas, ya que el pensamiento, a diferencia del sentimiento, es exigente. El currículo no sólo afecta el acceso del estudiante a cierto contenido sino que también le transmiten una impresión sobre lo que se considera y lo que no se considera importante.

Por lo anterior, Eisner aclara la necesidad de una visión más amplia e integrada de la cognición. Cognición y afectividad, señala, son dos procesos que ocurren de manera simultánea y que comparten la misma realidad dentro de la experiencia humana. Si se concibe la cognición desde esta perspectiva, se puede reconocer que el sentir forma parte del propio proceso de conocimiento y que no puede haber actividad cognitiva que no sea también afectiva. “En resumen, afectividad y cognición no son procesos independiente, y tampoco son procesos que pueden separarse. Afectividad y cognición se interpenetran así como lo hacen, por ejemplo, la masa y el peso. Son parte de la misma realidad dentro de la experiencia humana” (Eisner, 1998: 43).

Eisner coincide con Arnheim al reconocer que la percepción es en sí misma un hecho cognitivo “experimentar las cualidades del sonido, tacto, gusto, requiere atención, selección, comparación y juicio” (Eisner, 1998: 55). La mente y los sentidos son una sola cosa, no dos.

Asimismo, muchas de las cuestiones que Eisner enuncia se vinculan estrechamente con el trabajo de Gardner sobre las inteligencias múltiples. La diferencia es que mientras Gardner se ocupa de las diversas maneras en los individuos abordan diferentes tipos de problemas y de su aptitud diferencial para resolver problemas de diferentes clases, Eisner, se preocupa de las cuestiones del sentido y de las diferentes clases de sentido que las diferentes formas de representación hacen posible.

³² Esta visión sobre las fuentes del contenido del pensamiento humano, tiene una larga tradición teórica. En la filosofía griega antigua percepción sensible y razonamiento se definieron en antagonismo, se necesitaban uno a otro pero eran diferentes en principio. La desconfianza frente a la percepción ordinaria incide profundamente en la filosofía de Platón. Platón, consideraba que el conocimiento que dependía de los sentidos no era digno de confianza y creía también que las seducciones del afecto distraían e impedían conocer la verdad. Sólo el pensamiento puro, exento del estorbo de sentimiento y de los datos de los sentidos permitían conocer lo verdadero.

Eisner define las formas de representación como los medios expresivos que sirven para transmitir a otros las concepciones creadas en la experiencia individual. De ahí entonces que una *forma de representación* pueda ser visual, auditiva, táctil, kinestésica, gustativa u olfativa y suelen combinarse e interactuar en la transmisión de informaciones. A través de ellas se establecen pautas de comunicación con otros seres humanos y se hacen públicos los conceptos experimentados privadamente.

Para Eisner, cada forma de representación es una manera específica del decir y expresar las ideas y los sentimientos. Así también cada forma de representación posee sus propios procedimientos y técnicas, y sus cualidades únicas para expresar ciertas ideas que otras formas no podrían expresar. Existen ideas que pueden ser expresadas de manera clara a través de la palabra, pero existen otras que podrían ser expresadas en forma más intensa y apropiada, por ejemplo, desde las imágenes visuales, del lenguaje literal, por medio de movimientos de danza o en formas literarias y poéticas.

La escuela, sostiene Eisner, debería ser el espacio donde se brinde la oportunidad para el desarrollo de las diversas aptitudes y para la promoción de las múltiples formas de inteligencia; oportunidades definidas por el currículo escolar, que abren el acceso al éxito o generan una posibilidad de fracaso. La escuela actual circunscribe las formas de representación a las palabras escritas y a los números, lo cual genera desigualdades educativas; para él existen otras fuentes de la comprensión humana como las artes visuales, la música, la poesía, la danza, la arquitectura, los ritos y rituales de un pueblo, la comida, etcétera.

Hace énfasis en la necesidad de que la escuela debe promover la diversidad curricular y la equidad educativa. El estudiante debe encontrar en la escuela la oportunidad de experimentar con diferentes formas de representación y la posibilidad de elegir aquella que corresponda con sus aptitudes y que satisfaga plenamente sus intereses.

Por último, Monserrat Moreno y Genoveva Sastre ofrecen evidencias en su libro *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*, de investigaciones realizadas desde la neurología y psicología acerca de la estrecha relación entre cognición y afectividad, donde destacan los resultados de estudios realizados por el neurólogo Antonio R. Damasio, que llevaron a la conclusión de que existe una relación profunda entre las emociones y la razón, y a sugerir que determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son un componente integral para la racionalidad.

Para Damasio (2006) las operaciones más refinadas de la mente no están separadas de la estructura y del funcionamiento del organismo biológico, el cerebro y el cuerpo constituyen un organismo indisoluble integrado por círculos reguladores bioquímicos y neurales que se relacionan con el ambiente como un conjunto, y la actividad mental surge de esta interacción.

La tendencia a separar lo cognitivo de lo afectivo, se refleja en la separación que se hace entre mente y cuerpo, entre sentimiento y pensamiento, y se advierte también en la manera en que se ha establecido una dicotomía entre el trabajo de la cabeza y el trabajo de la mano. Lo que a primera vista podría parecer una distinción absurda, que poca influencia puede tener sobre el mundo real en que se vive, en última instancia modela la concepción de la mente y afecta no sólo el currículo escolar, sino que ha modificado las políticas educativas.

La manera como se ha concebido al ser humano y la forma como se entiende el funcionamiento de su inteligencia han sido determinantes para la educación. Por mucho tiempo y hasta la fecha, ha existido una idea del ser humano escindido en sus diversos componentes: mente y cuerpo; de igual manera una idea estrecha de su inteligencia, centrada fundamentalmente en el pensamiento lógico. Por lo que la educación se ha enfocado de manera prioritaria al desarrollo del conocimiento matemático y lingüístico, dejando de lado múltiples capacidades que conforman también la inteligencia, así como aspectos tan esenciales como las relacionadas con su afectividad. Estos han sido hasta ahora factores de un enorme peso para la elección de los contenidos curriculares.

Se puede observar a través de las ideas de los autores referidos, la preocupación por llegar a una mejor comprensión de la actividad de la mente y a un mayor conocimiento de las características de la personalidad humana, con el propósito de ampliar la visión que se tiene hasta hoy día. Con ello se quiere propiciar una transformación en los criterios que prevalecen actualmente en la elección de los saberes que forman parte de los contenidos curriculares en las instituciones educativas.

La educación no se puede reducir a la enseñanza de conocimientos instrumentales, por el contrario, debe estar enfocada a desarrollar todos los aspectos que componen la unidad en la cual está conformada la personalidad del ser humano.

En este sentido, el arte ocupa un papel de suma importancia, dado que tiene la cualidad de conectar y comprometer los sentimientos, las emociones y los afectos, humanizando en lo más profundo el proceso de desarrollo de la niña y del niño. Estas ideas refuerzan la pertinencia del arte en la escuela, ya que se convierte en un vehículo extraordinario por medio del cual fluyen y se expresan las emociones.

Sin embargo, la realidad dice que la educación está lejos de cumplir con estas premisas. La escuela sigue privilegiando el pensamiento lógico-matemático y lingüístico sobre las demás formas de conocimiento, al hacerlo la escuela impide a la niña y niño el desarrollo de otras posibilidades de las que también es portador. En estas circunstancias la escuela tampoco satisface la diversidad de necesidades existentes en la población escolar.

La gama de conocimientos que la escuela ofrece es reducida, por lo que tiende, por un lado, a alejarse de lo que la vida real demanda, y por otro, a marginar a todos aquellos individuos que no encuentran en la escuela las oportunidades de desarrollo que corresponden a sus habilidades e intereses. De la misma manera, la educación no ha prestado atención a los aspectos relacionados con el mundo interior de la niña y del niño, el de los afectos y las emociones.

Sin duda se está ante un problema mucho más complejo de lo que se puede ver en apariencia, ya que la solución no estriba solamente en agregar al currículo asignaturas artísticas, el problema tiene que ver con el enfoque y la perspectiva de la educación que impera actualmente. De ahí que sea necesario no sólo insistir en la ampliación de las opciones curriculares, sino que se necesita abogar por una profunda transformación de la educación general. El enfoque educativo vigente impide encontrar el sentido que el arte tiene en la base del desarrollo humano.

Se necesita, por lo tanto, partir de una perspectiva que amplíe la visión de la educación, del conocimiento, del ser humano y de su papel en la sociedad contemporánea; que entienda al sujeto como una totalidad que integra inteligencia y sentimiento, ubicado en un contexto social y cultural determinado. Que entienda la cognición como un proceso no desvinculado de la afectividad. Una perspectiva de la educación que en sus principios abra espacio de manera natural al arte y a todos aquellos conocimientos que permitan al individuo su desenvolvimiento pleno y su incorporación creativa y propositiva al medio social.

Además de lo determinante que ha sido para la educación artística el concepto de ser humano y de cognición que ha prevalecido hasta hoy día, existen otros aspectos de carácter estructural que tienen influencia en la forma como es asumido socialmente el arte y en el papel que se le asigna en la educación. Es un hecho que la economía global impone y orienta muchas de las actividades y formas de relación de la sociedad actual. La educación hoy en día tiende a ceñirse a las demandas que le exige el mundo del mercado, orientando sus objetivos unilateralmente hacia la formación de profesionales capaces de insertarse de manera eficaz en el mercado laboral.

La escuela cada vez más se rige por las prioridades educativas que marcan el desarrollo de la sociedad de mercado, haciendo de lado la condición formadora de la educación y su misión humanista, y dejando con ello un gran boquete a través del cual deja sentir su influencia en el diseño de programas educativos. Ante estas nuevas prioridades, las ciencias sociales, las humanidades y el arte van perdiendo espacio. Los contenidos curriculares van relegando estos conocimientos y van reforzando aquellos relacionados directamente con las competencias marcadas por los perfiles laborales. La falta de certidumbre en el porvenir, además, propicia que uno de los móviles fundamentales para la elección de una profesión hoy en día sea el de asegurar un empleo para el futuro. De ahí que exista un rechazo generalizado de la sociedad hacia las inclinaciones profesionales de los jóvenes en los campos de las ciencias sociales, las humanidades y, sobre todo, el arte.

El panorama descrito deja ver cómo las condiciones sociales y económicas influyen de manera importante en el lugar que la sociedad le va asignando a las artes, y cómo esto mismo impide que sean valoradas dentro del ámbito educativo. Son múltiples tanto los factores involucrados en la problemática que enfrenta la educación artística como los desafíos que se tienen por delante. La educación artística no es un fenómeno aislado, por el contrario, forma parte del contexto de la educación en general. Es, asimismo, un fenómeno vinculado a los procesos sociales, políticos y económicos del país. Su complejidad es enorme y, su posibilidad de desarrollo y avance, exige estudios profundos y de mayor amplitud.

El panorama que se presentó en este capítulo permite reunir información de la cual se pueden derivar conclusiones fundamentales para construir sobre bases firmes y desde una perspectiva psicopedagógica actualizada, una propuesta curricular formal, sistemática, secuencial y con objetivos delimitados de educación artística preescolar.

Propuesta
para la
enseñanza
de las **artes visuales**

A large, light gray, stylized number '3' is positioned to the right of the main text, partially overlapping the words 'artes visuales'.



3.1 Presentación

Actualmente, el jardín de niños constituye un espacio propicio para que las niñas y los niños convivan con sus pares y adultos, lo que favorece una serie de experiencias diferentes que las del ámbito familiar; estas experiencias contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización, es decir, al tránsito del ambiente familiar a uno social de mayor diversidad y con nuevas exigencias. Asimismo, el jardín de niños puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción inteligente y responsable en diversas situaciones sociales.

Las niñas y los niños que asisten al jardín de niños están en un momento importante de sus vidas, en un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales. Del tipo de experiencias sociales en las que participen a temprana edad dependen muchos aprendizajes fundamentales para la vida futura: la percepción de su propia persona, las pautas de relación con los demás, y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente.

Las condiciones y la riqueza de las experiencias sociales en las que participa cada niña y niño, depende de factores culturales y sociales. Las pautas culturales de crianza, que incluyen la atención que los adultos cercanos prestan a las necesidades y deseos, la atención verbal que sostienen con ellos y la importancia que conceden a sus expresiones, preguntas o ideas, influyen en el establecimiento de ciertas formas de comportamiento y expresión, manifestadas desde muy temprana edad, pero también en el desarrollo más general del lenguaje y de las capacidades de pensamiento. Al respecto es necesario resaltar la compleja relación, de intensa influencia mutua, entre el lenguaje y las capacidades del pensamiento.

El contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, así como la posibilidad de observar y manipular objetos y materiales de uso cotidiano, permiten a las niñas y los niños ampliar su conocimiento acerca del mundo que les rodea y, simultáneamente, desarrollar sus capacidades cognitivas: de observar, conservar información, formularse preguntas y explicaciones, poner a prueba sus ideas previas, deducir, generalizar o reformular explicaciones a partir de una experiencia. En suma, aprender y construir sus propios conocimientos.

La mayor o menor posibilidad de relacionarse con las niñas y los niños de la misma edad o un poco mayores que tiene una niña o niño, ejerce una influencia en su aprendizaje y su desarrollo porque en esas relaciones entre pares también se construye la identidad personal. Asimismo, en esas relaciones —a través del lenguaje verbal— se comparten significados, ideas, explicaciones comunes, términos

que nombran y describen objetos, dudas que indican la búsqueda y el aprendizaje constante. Las propias ideas construidas por las niñas y los niños son puestas en cuestión, de manera natural, en la interacción de pares, lo que se convierte en una motivación para el aprendizaje.

Por la importancia y la complejidad de esta etapa de desarrollo, la educación preescolar no puede prescindir de las artes visuales, como un componente irrenunciable; pues sin el arte se priva a las niñas y los niños de experiencias culturales de importancia, incluso de importantes nexos que estas experiencias propician en otros sectores del aprendizaje y la expresión.

Muchas de las formas de pensamiento más complejas y sutiles tienen lugar cuando las niñas y los niños disfrutan de la oportunidad de trabajar en la creación de imágenes visuales o de poder apreciarlas. La percepción, por ejemplo, es un evento cognitivo; lo que se ve no es simplemente una función de lo que se *toma* del mundo, sino de lo que se *piensa* de ello.

El aprendizaje de las artes visuales puede hacer contribuciones decisivas a la formación y desarrollo humano; entre ellas se destacan el desarrollo del pensamiento en el contexto de una forma artística, la expresión y comunicación de formas distintas de significado, y la capacidad de vivir experiencias que son al mismo tiempo emotivas y conmovedoras, experiencias que se aprecian y se valoran por su valor intrínseco, y que se pueden obtener cuando se observa el mundo con un marco de referencia estético y se interacciona con formas que hacen posible estas experiencias. Dichas contribuciones pueden llegar a conseguirse si se tienen oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Plantear una propuesta educativa que sea válida para todos aquellos interesados en la enseñanza de las artes visuales, es difícil, pues donde se deben decidir cuestiones de importancia no es frecuente que se llegue a un acuerdo general.

La propuesta curricular que aquí se presenta destaca la necesidad de contar con un documento congruente con las necesidades formativas de la población infantil y se sustente en las tendencias pedagógicas de la actualidad, entendiendo que la dinámica de las teorías y prácticas educativas obligarían en algún momento a una revisión de la propuesta.

Por otra parte, la propuesta que se presentará a continuación surge de dos ámbitos: 1) el estudio de los antecedentes de la enseñanza de las artes visuales en México durante la etapa infantil y 2) la revisión de los estudios sobre los procesos cognitivos provenientes del enfoque cognitivo. Respecto al primer ámbito, es necesario señalar que la tarea fue laboriosa, ya que prácticamente, no tiene precedentes en el nivel de educación preescolar, pero indispensable para realizar un diagnóstico de

la situación actual y dejar fuera tradicionales prácticas escolares destinadas a producir manualidades, a montar espectáculos para festividades escolares o aquellas actividades que se sustentan en la mera creatividad o expresión individual. En cuanto al segundo ámbito, la revisión de los estudios sobre los procesos cognitivos, permitió conocer cómo con distintos matices se comparte la idea central de que los seres humanos, en cualquier edad, construyen su conocimiento, es decir, hacen suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían. Es este mecanismo de aprendizaje el que produce la comprensión y permite que el saber ser convierta en parte de una competencia que se utiliza para pensar, para hacer frente a nuevos retos cognitivos, para actuar y relacionarse con los demás.

En los últimos años, dichos estudios han afectado notablemente al mundo educativo y, en esa medida, están transformando las investigaciones y las aplicaciones curriculares en educación artística.

Finalmente, con base en lo anterior se obtuvieron conclusiones generales que permitieron establecer una estructura metodológica que conecta los procesos educativos que implican las artes visuales con los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños.

El propósito de esta propuesta es favorecer la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales a través del desarrollo de funciones cognitivas y afectivas de las niñas y los niños durante la educación preescolar y con ello beneficiar su vida sensorial, mental y emocional.

Así, en la propuesta curricular que se presenta, el campo de las artes visuales se organiza en cuatro unidades temáticas:

Unidad I. Descubriendo el mundo

Unidad II. El desarrollo de la coordinación viso-motriz

Unidad III. El uso de los materiales y las técnicas plásticas

Unidad IV. Caminos para crear, apreciar y expresar

Cada unidad temática presenta competencias que se pretende logren las niñas y los niños y algunas actividades que las favorecerán de acuerdo al grado escolar.

Vale la pena decir, que las niñas y los niños no aprenden una sola cosa a la vez. Viven en un contexto, un entorno conformado por una gran variedad de actividades y sucesos.

Por tanto, la propuesta enfatiza la necesidad de integrar el campo de las artes visuales con otros campos de conocimiento y así ofrecerles: la oportunidad de activar posibilidades imaginativas, de formar hábitos de percepción visual que eviten el rápido proceso de clasificación que se realiza para seguir adelante con la vida, de desarrollar la perseverancia, de explorar la individualidad, de compartir con otros lo aprendido y aprender de los demás lo que aún no saben, de ser expresivos y seguir sus propias visiones, de aprender a utilizar y cuidar una gran variedad de materiales y herramientas.

Quedan atrás las practicas recreativas y estereotipadas de alcances cortos, para avanzar en el camino hacia la educación verdaderamente integral.



3.2 Principios pedagógicos

Esta propuesta educativa destaca la necesidad de incluir un conjunto de principios pedagógicos que den sustento teórico al trabajo educativo cotidiano con las niñas y los niños.

Estos principios tienen la finalidad de: 1) brindar un referente conceptual sobre el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños, como base para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y, 2) destacar los procesos cognitivos y afectivos que suscita la realización y apreciación del arte.

Enfoques cognitivos de la educación y aportes de la investigación educativa —revisados en el capítulo anterior— señalan como factor determinante la intervención del docente por ser el promotor de experiencias cognitivas y relacionales que resultan estimulantes y enriquecedoras para favorecer al máximo todas las capacidades potenciales que permitan a las niñas y los niños, una participación plena en la vida social.

Los efectos de estas intervenciones siempre serán mejores si se comparten determinados principios, se asumen en el actuar pedagógico y se mantiene un compromiso con ellos.

A continuación se presenta la descripción de los principios pedagógicos, desde la cual, cada docente podrá valorar sistemáticamente cuáles atienden en la práctica y qué decisiones es necesario tomar para atenderlos.

Las niñas y los niños cuentan con conocimientos, actitudes y habilidades al llegar a la escuela que son la base para continuar aprendiendo.

La reforma en preescolar (2004) está puesta en una reconceptualización de la niña y del niño y de cómo aprenden, en la búsqueda de la promoción de competencias que cada uno posee y en una interpelación a los docentes en el sentido de hacer relevantes las enseñanzas de la niña y el niño preescolar, enriqueciéndonos en lo conceptual.

Actualmente, las teorías del aprendizaje comparten con distintos matices la idea central de que los seres humanos, en cualquier edad, construyen su conocimiento, es decir, hacen suyos conocimientos nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían. Al ingresar al preescolar, las niñas y niños tienen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas sobre el mundo que los rodea, sobre las relaciones entre las personas y sobre el comportamiento que se espera de ellos; han desarrollado con diferente grado de avance, competencias que serán esenciales para desenvolverse en contextos plurales.

Llevar a la práctica el principio de que el conocimiento se construye representa una invitación a la búsqueda por parte de los docentes de las mejores formas de movilizarlas con las competencias en las niñas y los niños. Trabajar con el desarrollo de competencias es una prioridad si se piensa que, como lo señala el Programa de Educación Preescolar, la educación preescolar puede ser “una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales” (SEP, 2004:13).

El desarrollo de competencias, junto con la capacidad de aprender permanentemente, y la formación de valores y actitudes que permiten: hacer frente al amplio universo de información, proponer soluciones a problemas complejos, mantener una actitud crítica ante el mundo y actuar de manera reflexiva y responsable; son los desafíos a los que se enfrenta el docente. Por ello es necesario que mantenga una actitud constante de observación e indagación frente a lo que experimenta en el aula cada niña y niño, ponerse en su lugar y plantearse algunas preguntas ¿Qué saben? ¿Están comprendiendo realmente lo que se desea que aprendan? ¿Qué aporta a lo que ya conocen? ¿Qué estrategias de aprendizaje contribuyen a que se apropien de ese nuevo conocimiento?

Las investigaciones muestran que cuando se ponen en juego las ideas previas, los conocimientos nuevos pueden ser recordados durante un tiempo, pero las personas que no las utilizan para pensar y no las incorporan a sus competencias, pronto los olvidan y siguen aplicando —a veces durante toda la vida— las viejas ideas que no pusieron a practicar y que no lograron modificar.

Las niñas y los niños aprenden en interacción con otros que saben más

En la educación preescolar la intervención educativa se basa en concepciones desde las cuales se asume que el aprendizaje ocurre en los procesos de interacción con otros que saben más —docente, niños y niñas mayores o iguales— y proveen la ayuda y asistencia permitiendo el acceso a la cultura en que se vive.

Por esto, es importante entender que el desarrollo humano es resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos, de una secuencia de zonas de desarrollo próximo en constante cambio; cada vez la niña y el niño es capaz de aprender habilidades y conceptos más complejos. Lo que las niñas y los niños podían hacer únicamente con apoyo de adultos o de compañeros más capaces, se convierte en el grado de desempeño independiente. Así, a medida que enfrentan tareas más difíciles, surge un nuevo campo de desempeño asistido. Este ciclo se repite una y otra vez conforme la niña y el niño avanzan en su trayectoria hacia la completa adquisición de un nuevo conocimiento.

Cuando las niñas y los niños se enfrentan a situaciones en las que simplemente escuchan y siguen instrucciones para realizar una actividad determinada, se limitan las posibilidades del pensamiento, de comunicación de sus ideas y de estrategias espontáneas que les permitan probar soluciones e intercambiar puntos de vista. Por el contrario, en situaciones que imponen retos y demanda que colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, se pone en juego la reflexión, el diálogo y capacidades que contribuyen tanto al desarrollo cognitivo como de lenguaje. El lenguaje es el medio que permite exteriorizar las experiencias personales a la vez que acceder a la de otros seres humanos. Cada lenguaje permite comunicar de otra forma a la vez que permite comunicar otras cosas u otros significados. Cada lenguaje permite un discurso simbólico de características singulares y el acceso a determinadas formas de conocimiento de la realidad.

La naturaleza de cada lenguaje permite formas de conocimiento y de representaciones peculiares, abriendo ciertas posibilidades y limitando otras. La existencia de distintos lenguajes confirma la necesidad del ser humano de comunicar de distintas maneras. Esto significa en la práctica que ningún lenguaje agota en sí mismo todas las posibilidades de representación ni de conocimiento. Y la educación no puede darse el lujo de prescindir de ninguno de ellos.

El lenguaje oral y escrito así como los distintos lenguajes y materiales de las diversas disciplinas artísticas, constituyen sistemas de símbolos culturales mediante los cuales la niña y el niño desarrollan su repertorio de recursos expresivos, críticos y explicativos del mundo que le rodea, y a la vez constituye una visión reflexiva sobre sus experiencias.

Apropiarse del lenguaje visual, servirse de él como vehículo para la expresión y comunicación en sentido amplio, no significa acumular experiencia y conocimientos, por más ricos que éstos sean. Sino más bien el proceso por el cual los conocimientos y experiencias permiten a las niñas y los niños construir significados acerca del mundo que los rodea y comprender lo que ese mundo significa para otros seres humanos. Apropiarse de este lenguaje visual significa, para las niñas y los niños, ampliar las posibilidades de su condición humana.

El conocimiento formal acerca de las artes visuales es un componente importante del legado cultural, y se debe empezar temprano a hacer que se sientan cómodos con esta forma de conocimiento. El trabajo en las artes visuales es una manera de crear la vida ampliando la conciencia, conformando actitudes, satisfaciendo la búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura.

Las artes visuales son un medio idóneo para mostrar que el desarrollo cognitivo y afectivo debe considerar la naturaleza de la cultura en la que crece un ser humano. Por lo tanto, a través del arte se ponen en evidencia las relaciones entre los productos artístico-humanos, el proceso y el contexto sociocultural del que emana y en el que se practica.

El juego posibilita el desarrollo y aprendizaje en las niñas y los niños

El juego es la actividad social en la cual gracias a la cooperación con otras niñas y niños se logran adquirir papeles que son complementarios del propio. En el juego varían no sólo la complejidad y el sentido, sino también la forma de participación: desde la actividad individual, en la cual se pueden alcanzar altos niveles de concentración. Los juegos en parejas, que se facilitan por la cercanía y la compatibilidad personal; hasta los juegos colectivos, que exigen mayor autorregulación y aceptación de las reglas y sus resultados.

En la edad preescolar y en el jardín de niños, el juego propicia el desarrollo de competencias afectivas, sociales y cognitivas por las múltiples situaciones de interacción con otras niñas, niños y adultos. A través del juego exploran y ejercitan sus capacidades físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian papeles. Ejercen también sus capacidades de imaginación al dar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.

Las situaciones imaginarias creadas en el juego son las primeras restricciones que encauzan y dirigen la conducta de manera específica. El juego organiza la conducta: en vez de producir una conducta totalmente espontánea, cada situación imaginaria contiene toda una serie de papeles y reglas que afloran naturalmente. Los papeles son los personajes que las niñas y los niños representan —como una mamá, un pirata, un chofer, una maestra— y las reglas son el conjunto de conductas permitidas ya sea por el papel o por el argumento ficticio. Los papeles y las reglas cambian conforme cambia el tema de la situación imaginaria.

Así, el juego influye en el desarrollo psico-social de tres maneras:

1. Crea la zona de desarrollo próximo de la niña y del niño;
2. Facilita la separación del pensamiento de las acciones y los objetos; y
3. Facilita el desarrollo de la autorregulación.

Ejemplifiquemos la diferencia que existe entre los niveles superior e inferior de la zona de desarrollo próximo. Para ello, imaginemos a Juan en dos situaciones: la situación A, no-juego; y la situación B, juego. En el marco de la situación A, no-juego, en una tienda, Juan quiere un dulce y, como su madre no se lo da, llora; no puede controlar su conducta, reacciona automáticamente a su deseo del dulce e incluso dice. “No puedo dejar de llorar”. En el marco de la situación B, cuando juega, Juan puede controlar su conducta porque controla la situación familiar; puede imaginar que va a la tienda y no llora, puede imaginar que llora y luego deja de llorar. El juego le permite actuar a un nivel más elevado que en una situación real.

Desde diversas perspectivas teóricas, se ha considerado que durante el desarrollo de juegos las habilidades mentales de las niñas y los niños se encuentran en un nivel comparable al de otras actividades de aprendizaje: la atención, el habla, el vocabulario, la comprensión del lenguaje —visual—, la atención, la imaginación, la concentración, el control de los impulsos, la curiosidad, la creación de estrategias para la solución de problemas, las interacciones sociales, la expresión de opiniones, la cooperación, la empatía, la participación grupal...

En la educación preescolar una de las prácticas más útiles para el docente de artes visuales consiste en orientar el impulso natural de las niñas y los niños hacia el juego, para que éste, sin perder su sentido placentero, adquiera además propósitos educativos. Asimismo, durante el juego de las niñas y los niños el docente debe observar las habilidades visuales y motrices y en general las posibilidades de aprendizaje, para determinar las líneas de acción que debe seguir para ir alcanzando niveles cada vez más altos en las capacidades para poner atención, observar sutilezas entre relaciones cualitativas, concebir posibilidades de imaginación, simbolizar, y en general solucionar los problemas que plantean las artes visuales.

Lo que el arte puede ofrecer a las niñas y los niños

El valor educativo de las artes en la educación preescolar, reside en invitar a las niñas y los niños a prestar atención a su sentir ante el entorno, a los productos de su imaginación y a trabajar un material para que expresen o susciten una respuesta emocional; asimismo, al guiarlos en la construcción del conocimiento del mundo, las artes hacen una aportación única a su experiencia individual, pues ofrecen a la percepción una fórmula para esencializar la vida y frecuentemente hallar nuevos valores en aquellos aspectos aparentemente triviales, despertando la consciencia hacia lo que se ha aprendido a no ver. El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear productos; es una manera de crear la vida misma ampliando la conciencia, conformando actitudes, satisfaciendo la búsqueda de

significados, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura. El arte es tanto una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento.

Afectividad y cognición no son procesos independientes, y tampoco procesos que pueden separarse. Afectividad y cognición se complementan. Son parte de la misma realidad dentro de la experiencia humana.

La presencia del arte en la educación encuentra su justificación examinando las funciones que tiene en la experiencia humana. Así, algunas funciones cognitivas y afectivas cuyo desarrollo favorece la enseñanza de las artes son:

- Dar expresión a las visiones más sublimes del ser humano. Cuando un individuo tiene la capacidad de tomar una idea y transformarla, crea una forma mediante la cual puede expresar los valores que le resulten más valiosos y ofrecer agudas afirmaciones sobre la condición del hombre, del entorno o del mundo.
- Ayudar a observar el mundo circundante. Las artes hacen posible una nueva manera de ver, fomentando la conciencia de aspectos que antes no se habían experimentado de manera consciente.
- Cultivar la capacidad de imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades de construir, recrear y desarrollar ideas y conceptos. La imaginación es una actividad mental que enriquece la vida personal, social, afectiva e intelectual.
- Activar la sensibilidad de los sentidos, de la visión, del tacto, del oído, etcétera. Las artes invitan a prestar atención a las sensaciones, emociones y sentimientos para poder experimentarlas; lo que se busca es la capacidad de percibir cosas, no el simple hecho de reconocerlas.
- Estabilizar lo que de otro modo sería evanescente, inmaterial. Las ideas y las imágenes son muy difíciles de mantener a menos que se inscriban en un material que les dé, algún tipo de permanencia. Las artes, como vehículos mediante los cuales se producen estas inscripciones, permiten examinar con detalle las propias ideas, son medios para explorar el propio paisaje interior, ofrecer recursos para experimentar el alcance y la variedad de la propia receptividad y sensibilidad.
- Ayudar a esclarecer. Dicen algo de la sensación que generan lugares y relaciones, pues hablan a través del pensamiento y las emociones. Por medio de las artes se aprende a ver lo que no se había advertido, a sentir lo que no se había sentido. Estas experiencias tienen una importancia fundamental porque, por medio de ellas, se emprenden procesos donde se reconstruye el ser.

- Explorar el propio paisaje interior. El proceso del desarrollo de lenguajes, expectativas y hábitos permite la fundamentación de valores como: el respeto por las posibilidades de otros, la colaboración, el compartir y la convivencia pacífica y, a la vez, brindar confianza en las propias posibilidades de plantear y resolver problemas.
- Promocionar la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas respuestas, lo que posibilita el desarrollo de un pensamiento crítico.
- Desarrollar la habilidad de cambiar la direccionalidad del pensamiento y tomar decisiones cuando aún se está en el proceso de trabajo. Las artes enseñan que una meta o fin pueden cambiar el proceso, los fines a veces se desprenden del proceso y éste a veces se deriva del fin.
- Desarrollar la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas fijas. Es importante el desarrollo del juicio personal que permita decidir cuándo se este satisfecho y el trabajo se terminó. Al propósito inicial de cada tarea se le unen la inventiva, la creatividad, el razonamiento y la sana competitividad que llevan a los mejores resultados.

Pero, para que un ser humano pueda desarrollar dichas capacidades cognitivas y afectivas necesita contar con diversas experiencias a lo largo de la vida. En este sentido, la presente propuesta curricular constituye un primer paso para enriquecer la gama de estrategias de búsqueda de conocimiento y de experiencias que ofrecen las artes visuales, y por consiguiente ampliar la gama de potencialidades cognitivas y afectivas que pueden desarrollar.

Las artes visuales, son proyecciones de vida sensible en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes del sentimiento, imágenes que formula el sentimiento para la cognición.



3.3 Descripción de la propuesta

El diseño curricular para el nivel de educación preescolar en el campo de las artes visuales que a continuación se presenta está organizado por unidades temáticas. Cada unidad temática constituye un recurso para la organización y dosificación de competencias y actividades que orienten al docente en su trabajo en el aula.

Dentro del ámbito particular de la escuela, el lenguaje visual es parte constitutiva del aprendizaje. Antes de asistir al preescolar, las niñas y los niños poseen un bagaje de experiencias con la línea, la forma, el espacio y el color, desde las que van al encuentro de nuevos conocimientos y desde las que otorgan significados a las distintas vivencias que la escuela les plantea.

En estos años la imagen visual ocupa un lugar preponderante. La literatura sobre el tema plantea que las limitaciones de las niñas y los niños en cuanto a la lengua escrita —y muchas veces también oral—, hacen que ejerciten más el sentido de la vista y comiencen a producir imágenes que les permiten manifestar sus percepciones, pensamientos, emociones, creatividad y sensibilidad.

En un medio —no escolarizado— en el que se observa a otros usar un lápiz el acto de garabatear surge espontáneamente, el entorno proporciona el estímulo para que las niñas y los niños, como imitación del gesto, comiencen a intentar sus primeros trazos. Luego vendrá el descubrimiento de la huella que estos trazos han dejado sobre la superficie. Y más tarde mediante la educación volverán una y otra vez a repetir el gesto para conseguir un resultado.

Así, van pintando, dibujando, modelando y también mirando sus propias producciones, su entorno, y lo que otros hacen, lo van incorporando en el lenguaje visual.

Las teorías del arte infantil vistas en el capítulo 2 han señalado en niñas y niños que tienen experiencias semejantes, el carácter general de estas habilidades y características de sus productos visuales que tienden a ser similares. A estas características se las ha concebido como estadios o etapas del desarrollo infantil, que implican el descubrimiento de sí mismos, el placer por la exploración y por la innovación, la capacidad creciente de experimentar y diferenciar perceptivamente las cualidades visuales del mundo, formular una idea, crear un vehículo imaginativo a través del cual plasmar y aplicar un repertorio técnico que haga posible su realización dentro de las limitaciones y las posibilidades del material con el que se trabaja y del dominio progresivo del medio en el que tiene lugar la expresión.

Pero dichos estadios son tan sólo una indicación de lo que las niñas y los niños normalmente producen cuando se les deja hacer libremente. Así pues, lo que se tiene cuando se habla de estadios o etapas en el arte infantil son puntos medios o características modales que se hallan en los trabajos infantiles a diferentes edades.

Este desarrollo natural, espontáneo y asistemático comienza a organizarse en la educación preescolar. Para fomentar esta actividad cognitivo-afectiva; el docente debe partir de la observación de lo que las niñas y los niños son capaces de hacer por sí mismos y determinar que experiencias y sistemas de ayudas son necesarias para aumentar aquellas capacidades de la mente que son decisivas para pensar, comprender y comunicarse con el lenguaje visual.

Así, en el seno de esta propuesta para la organización de las competencias y actividades se han determinado cuatro unidades temáticas:

Unidad I. Descubriendo el mundo

Unidad II. El desarrollo de la coordinación viso-motriz

Unidad III. El uso de los materiales y las técnicas plásticas

Unidad IV. Caminos para crear, apreciar y expresar

Cada unidad temática enriquecerá y servirá para profundizar en competencias específicas. El orden de las unidades debe trabajarse de manera invariable a lo largo del ciclo escolar.

Descubriendo el mundo

Desde los primeros meses de vida las niñas y los niños utilizan los sentidos para obtener información externa, lo cual desarrolla paulatinamente su potencial perceptivo. Posteriormente, ya en el contexto escolar, educar los sentidos va a constituir algo que sobrepasa el simple terreno sensorial al influir directamente en los procesos cognitivos.

La actividad mental comienza con las sensaciones, y a partir de ellas se van generando ideas y el lenguaje conforme a un mecanismo de combinaciones sensoriales que se va haciendo más y más complejo a medida que aumentan las experiencias. Sin embargo, aunque la sensación asegura el contacto con lo real no garantiza su comprensión, su significación. Las niñas y los niños, como seres vivos que son, reaccionan ante su medio ambiente con arreglo a la información que de él recogen, para ello disponen de órganos sensoriales. Ahora bien, la limitación natural que tiene todo ser humano según sus propias capacidades puede mejorarse con un adecuado apoyo educativo.

La necesidad de encauzar el potencial sensitivo de las niñas y los niños justifica ampliamente la intervención educativa que debe llevarse a cabo entre docentes y padres de familia, de carácter sistemático e intencional, progresiva y adaptada a sus necesidades. No basta con que los sentidos estén despiertos y preparados para captar el mundo exterior, es necesario —y aquí la educación artística tiene un papel importante— que se acostumbren a realizar sus propias acciones, adquiriendo los hábitos para hacerlas efectivas.

En definitiva es preciso, que se acostumbren a algo que parece sencillo pero no lo es: a tocar, a mirar, a escuchar, a oler, a saborear; es decir, a ser plenamente sensibles.

Es precisamente, la educación sensorial temprana la que puede conducir a las niñas y los niños a reflexionar sobre lo que contemplan, a dar entrada a toda esa información que el mundo circundante les ofrece, a descifrarla y a utilizarla para sus propios fines. Esta propuesta plantea tener presente que todo cuanto la niña y el niño perciben del entorno debería tener algún valor artístico, en la medida en que la finalidad prioritaria de la enseñanza de las artes visuales es educar su sensibilidad estética. Ver, oír, tocar, oler y saborear debe considerarse no como una simple exploración de cualidades, sino como una lectura de esas cualidades, orientada a deleitarse, conmoverse, descubrir algo sobre la propia capacidad de conmoverse y explorar las partes más profundas del paisaje interior.

El desarrollo de la coordinación viso-motriz

La coordinación viso-motriz implica el ejercicio de movimientos controlados y deliberados que requieren de mucha precisión, son necesarios especialmente en actividades donde se utilizan de manera simultánea el ojo, la mano y los dedos.

Durante la educación preescolar, las niñas y niños requieren de la manipulación de objetos para el desarrollo de su pensamiento y el aprendizaje sucesivo de habilidades más complejas como: rasgar, cortar, pintar, modelar, que implican el funcionamiento de procesos como la atención.

Por ello, es importante el uso de materiales que ayuden a desarrollar estas habilidades, considerando el ritmo personal de cada niña y niño, así como el tiempo y el espacio necesario en el aula para poder progresar de forma coherente.

Cabe señalar que la coordinación viso-motriz está relacionada con la adquisición de habilidades en cualquiera de los procesos visuales y el dominio de las técnicas que se inicia precisamente en la educación preescolar.

Evidentemente, esta propuesta no pretende que las niñas y los niños desarrollen su coordinación para alcanzar un alto dominio y perfección de los procedimientos técnicos, sino para que inicien su tránsito por ellos, pues dominar una técnica implica un largo recorrido, y es de hecho un ideal para los artistas profesionales. Las técnicas, más las habilidades implicadas en el acto de dibujar, pintar, modelar y construir serán utilizadas durante toda la vida escolar, por lo tanto, será la metodología del docente la que habrá de fundamentarse en la secuencialización de las mismas.

Esto puede conseguirse, por lo menos en parte, haciendo que la propuesta educativa ofrezca algunos ejercicios destinados a conocer las características de un material y que puedan desarrollar las habilidades necesarias para controlarlo.

El uso de los materiales y las técnicas plásticas

En el primer contacto con los materiales, las niñas y los niños manipulan de manera espontánea según su curiosidad, interés y necesidad de juego; los investigan, los exploran, los experimentan, descubren sus cualidades y calidades, posibilidades y efectos, es decir, los están conociendo. La manipulación de los mismos materiales debe repetirse con frecuencia, retomarlos proporciona a la niña y el niño seguridad, concentración y progresivamente la adquisición de una mayor habilidad en la ejecución artística de calidad.

La dosificación y continuidad en las actividades educativas se basa en principios didácticos, que destacan tres momentos para el aprendizaje:

1. Presentar el conocimiento —contacto con el nuevo material—;
2. Afirmar experimentando y usándolo en varias actividades; y
3. Aplicarlo, según lo permitan sus posibilidades en la expresión intencional de lo que se quiera.

Los materiales: estimulan el potencial perceptivo al discriminar texturas táctiles y visuales, permiten identificar colores y escalas cromáticas y organizar superficies y cuerpos por tamaño; apoyan la coordinación viso-motriz mediante el manejo correcto de pinceles, brochas y herramientas; se desarrollan habilidades al hacer dobleces, rasgados, cortes y ensambles con precaución con relativa precisión. Estas actividades básicas dejan a la niña y el niño beneficios permanentes, que se manifiestan a largo plazo en todas las ocupaciones.

El tipo de material determina la manera o técnica plástica de emplearlo. Un material se utiliza de modo convencional, respecto a una serie de pasos, o de modo personal, aplicando los conocimientos y las experiencias que se tienen. La técnica plástica ayuda, pero no expresa si no se tiene nada que decir. Se explica y demuestra detalladamente cuando el material requiere un proceso determinado para su manejo.

Le corresponde al docente organizar las actividades infantiles en espacios adecuados, y cuidar que la niña y el niño no corran riesgos en su seguridad personal con el manejo del material, ni agreda a los demás. El uso libre de los materiales es circunstancial, no significa literalmente la ausencia de obligaciones por parte de la niña y del niño; existen ciertos compromisos inherentes al trabajo que

promueven actitudes de respeto, cooperación, orden y responsabilidad. La espontaneidad pura, tanto como la conducción absoluta, son errores, y el docente debe encontrar un justo medio en el quehacer educativo, dando orientaciones precisas y oportunas de probar, explorar, experimentar y construir el aprendizaje.

Caminos para crear, apreciar y expresar

La percepción, el desarrollo de la coordinación viso-motriz y el uso de los materiales y las técnicas plásticas tienen valor por cuanto suponen el camino a la expresión de la niña y del niño. Pero, si solamente se entendieran las artes visuales como la vía de descarga de emociones y de pulsiones motrices se está a la mitad del recorrido que las niñas y los niños pueden llegar a realizar.

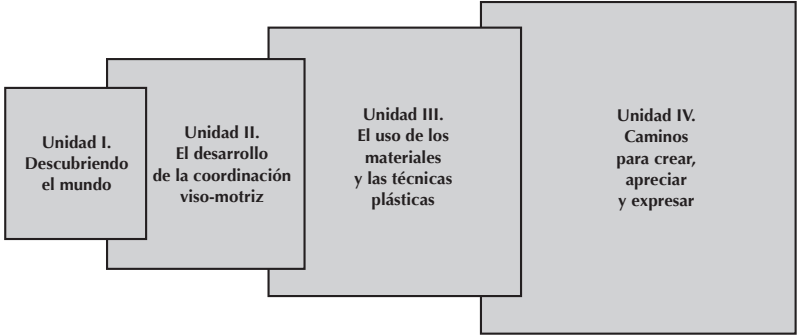
Desde hace relativamente poco tiempo, distintos documentos curriculares y teóricos de la educación empezaron a incluir, como ejes esenciales de la educación artística, tanto la producción como la apreciación de imágenes. Este nuevo enfoque en la didáctica de la disciplina incluye conceptos como: lectura de imagen, la niña y el niño como espectador y educando del juicio crítico. Aprender a percibir los elementos presentes en una imagen y las relaciones que se establecen entre ellos requiere de una educación. La lectura de imágenes implica la participación activa del espectador, intencionalidad y una reflexión crítica. Es un acto en el que el observador interactúa con la imagen.

Las imágenes comunican, a través de su propio lenguaje, el *lenguaje visual*. Este lenguaje se empieza a aprender desde que se abren los ojos al mundo, sin embargo, con el tiempo, la mayoría de las personas deja de profundizar en su aprendizaje porque otros modos de comunicación prevalecen como es el caso de la palabra.

Para las niñas y niños en edad preescolar no es difícil acceder a este tipo de lenguaje. Se acercan a la imagen tal como es, sin preconceptos acerca de lo que debiera ser, de lo que está mal o de lo que está bien, simplemente se dejan conmover por las sensaciones que les transmite. En un mundo donde los medios masivos comunican mediante imágenes, el desarrollo del juicio crítico es esencial.

El uso del color, la distribución de las formas, el lugar que se le da a cada elemento, expresa y comunica más allá de lo que la imagen describe. Percibir esos detalles y poder analizarlos desde una mirada reflexiva posibilita descubrir aquello que aparentemente no se manifiesta de manera directa. La capacidad de comprender el lenguaje visual es definida por algunos autores como *alfabetización visual*.

Esta alfabetización visual posibilita, además, conocer y comprender el patrimonio artístico de la humanidad. Apreciarlo, disfrutarlo, conocerlo, compartirlo y criticarlo, permitirá alimentar la imaginación, reflexión, creación, interrogación, investigación y construcción de un juicio crítico.



Estructura de la propuesta

3.3.1 Propósitos

Como parte de la formación integral de las niñas y niños, el campo de las artes visuales se concibe como un espacio donde contarán con experiencias cognitivas y afectivas. Por un lado, se busca que desarrollen ciertas habilidades que son necesarias para la expresión y la apreciación; por otro, a que amplíen y exploren sus ideas, sentimientos y emociones.

Lo anterior será posible si se inicia a la niña y al niño en el aprendizaje de los procesos básicos del trabajo artístico.

Las artes visuales representan un medio para desarrollar las competencias relacionadas con el aprendizaje permanente, el manejo de la información, la convivencia y la vida en sociedad.

Lo importante de los propósitos es distinguir que para que tenga lugar un acto de creación, expresión y apreciación, es preciso poseer cierto tipo de habilidades. Pero dependerá del planteamiento del docente que el desarrollo de dichas habilidades infantiles se vean favorecidas.

En la enseñanza de las artes visuales, lo que a menudo se espera es que la niña y el niño proyecten su interpretación privada e imaginativa sobre cierto material y una vez realizado el trabajo, valorar las características de su esfuerzo con una escala amplia de criterios; que incluya, por ejemplo el respeto por las expresiones personales y colectivas; pues en la creación de formas artísticas y estéticas no existe una única respuesta correcta.

A continuación se presentan los propósitos que se desean alcanzar en cada unidad temática, para los tres grados que conforman la educación preescolar:

Unidad I. Descubriendo el mundo

Promover y ampliar la capacidad perceptiva de las niñas y los niños, respecto al entorno natural y humano a través de observar, oír, tocar, oler y saborear para que respondan sensiblemente a la forma visual realizada por la naturaleza y el ser humano, lo que dará lugar a los procesos cognitivos.

Unidad II. El desarrollo de la coordinación viso-motriz

Desarrollar a través de ejercicios: el movimiento de la mano, el control de los dedos y la prensión dirigida visualmente, a fin de conferir a las niñas y los niños las habilidades visuales y motrices básicas para expresarse a través del lenguaje visual.

Unidad III. El uso de los materiales y las técnicas plásticas

Brindar un amplio campo de experimentación con materiales y procedimientos, acorde con las potencialidades de las niñas y los niños y los recursos del centro escolar, orientado al logro de un manejo gradual de los materiales y técnicas que les permitan expresarse a través del lenguaje visual.

Unidad IV. Caminos para crear, apreciar y expresar

Ofrecer oportunidades a las niñas y los niños para que expresen sus ideas, sensaciones, sentimientos a través del lenguaje visual y gocen apreciando, creando, observando y recreando el quehacer plástico.

3.3.2 Competencias y Actividades

Para lograr los propósitos de cada una de las unidades temáticas se presenta en las siguientes tres páginas desplegadas el planteamiento de competencias y actividades. Este planteamiento muestra distintos niveles de complejidad de acuerdo al grado escolar y buscan posibilitar todo tipo de exploración senso-visual; pero los indicadores para observar y valorar el trabajo infantil —que se incluyen más adelante— y de acuerdo a los logros, potencialidades de aprendizaje y los niveles de desempeño alcanzados paulatinamente por las niñas y niños, serán aspectos claves para que el docente pueda afinar, precisar y/o diseñar otras actividades.

Vale la pena decir que en la creación de formas artísticas se requiere de actividades que no apunten al desarrollo de formas artísticas expresivas, sino a la exploración y conocimiento del material. Una vez alcanzado el manejo de los materiales y las técnicas, pueden trasladarse a contextos expresivos, contextos en los que estos materiales y técnicas pueden utilizarse de forma imaginativa.

En el marco de esta propuesta, lo que se recomienda durante la educación preescolar, es valorar la reciprocidad entre libertad y disciplina. La libertad requiere disciplina, un sentido del dominio en la búsqueda del estilo. Pues a menudo en nombre de la expresión libre, los docentes no han conseguido ayudar a que las niñas y los niños desarrollen habilidades que les son necesarias para conseguir expresarse de manera personal a través de la forma visual.

ARTES VISUALES

	Unidad I. Descubriendo el mundo		Unidad II. El desarrollo de la coordinación viso-motriz		Unidad III. El uso de los materiales y las técnicas plásticas		Unidad IV. Caminos para crear, apreciar y expresar	
	Competencias	Actividades	Competencias	Actividades	Competencias	Actividades	Competencias	Actividades
Primer Grado 3 - 4 años	Adquiere gradualmente capacidad de percepción a través de la observación del entorno y la producción artística	<ul style="list-style-type: none"> • Observan directamente el entorno y aprecia las formas, los colores, las texturas y el espacio • Visitan el estudio, taller de un artista, ilustrador, diseñador gráfico, etc., museos o galerías 	Practica la coordinación visomotriz del gesto y del trazo	<ul style="list-style-type: none"> • Hacen experiencias de trazado: a) continuo b) discontinuo, con diversas variantes: ritmo (dados- libres), dirección(izquierda-derecha), rastro (delgado- grueso), intensidad (apretando fuerte- con poca presión), gesto (haciendo un itinerario de izquierda a derecha, haciendo un itinerario doble de izquierda a derecha y volviendo al punto de partida)), huella (haciendo esgrafiados en una superficie blanda) • Practican el control del espacio que contienen los grafismos 	Conoce técnicas bidimensionales (dibujo, pintura, collage, impresión)de trabajo mediante la experimentación y manipulación de los materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentan con pintura acrílica, vinílica, tempera, etc. • Practican la técnica de impresión con dedos y manos • Recortan con los dedos tiras y formas de papel. Posteriormente recortar con tijera formas cuadradas, rectangulares y circulares según un módulo • Utilizan diferentes hortalizas, tubérculos, cortados transversal y longitudinalmente como módulos para estampar • Manipulan objetos de la naturaleza y de uso cotidiano para realizar estampas en busca de ritmo 	Conoce intuitivamente el concepto de línea, mancha y espacio	<ul style="list-style-type: none"> • Realizan temas libres y/o sugeridos, expresados únicamente por medio de líneas y manchas monocromas en distintos soportes. Posteriormente utilizan colores primarios y secundarios
	Activa la sensibilidad de los 5 sentidos básicos estableciendo contrastes y relaciones mutuas	<ul style="list-style-type: none"> • Procuran relacionar conceptos abstractos como: amargo, dulce, agrio, salado, etc. con su representación plástica. Igualmente con los olores y el tacto • Hacen ejercicios de tacto y lo representan en forma de textura • Prestan atención a sus sensaciones, emociones y sentimientos 	Trabaja la motricidad gruesa a la fina	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajan diferentes tramas procurando afinamiento y precisión • Trabajan modelos iniciados en los que tenga que hacer texturas diferentes • Trabajan juegos de grafismos, colores y formas simples 	Experimenta diferentes técnicas con la ayuda de texturas variadas (lisa, rugosa, áspera, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Hacen grafismos con diferentes instrumentos (crayolas, lápices de colores, gises, pasteles, plumones, barra conte, pinceles largos...) sobre tipo de papel y cartulina variados y observar los cambios que se producen cuando se utiliza un mismo instrumento sobre soportes de calidades diferentes. • Exploran materiales para modelar 	Adquiere el concepto de forma mediante la coordinación de espacio y gesto gráfico	<ul style="list-style-type: none"> • Representan un tema libre y/o sugerido, con diferentes elementos de la plástica: a) sólo con líneas monocromas, y b) solo con líneas y colores primarios y secundarios Comentan los resultados de cada representación según la percepción visual y táctil de las técnicas y materiales utilizados
	Adquiere gradualmente hábitos de observación retención e imaginación, a través de identificar las propiedades visuales de los objetos y asociarlas	<ul style="list-style-type: none"> • Toman elementos de la naturaleza (frutas, verduras, flores, etc.) y, mediante la observación, logran profundizar al máximo su conocimiento. Cortarlos, deshacerlos, palparlos, mastigarlos, etc., amplia su representación plástica • Asocian las cualidades observadas con otros objetos distintos 	Mejora la coordinación y la precisión del gesto, tanto espontáneo como dirigido	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajan el gesto como un movimiento desprovisto de representación plástica, haciendo dibujos en el espacio donde se aplique el movimiento de músculo, de codo, de la mano y de los dedos. Representan después de manera plástica, todo este movimiento vivencial del cuerpo • Trabajan el gesto espontáneo sobre un papel liso, satinado, rugoso, transparente, opaco, etc. 	Maneja correctamente los instrumentos y los procesos de trabajo y adoptar hábitos de manejo de herramientas y de posiciones del cuerpo correctas para un buen desarrollo expresivo	<ul style="list-style-type: none"> • En cada una de las actividades el niño(a) debe esforzarse, en la medida de sus posibilidades, para adoptar unos hábitos indispensables para crear y mantener las condiciones que facilitarán su creación, apreciación y expresión 	Distingue y practica el uso de los colores primarios y secundarios, texturas y demás cualidades sensoriales	<ul style="list-style-type: none"> • Representan el color con la máxima libertad e imaginación • Representan temas basados en la observación de la forma y la textura de un modelo: escamas de peces, plumaje de aves, etc.
	Imagina y expresa cualidades sensoriales a través de la lectura de imágenes	<ul style="list-style-type: none"> • Practican la lectura de la imagen mediante cuentos con o sin texto • Practican la lectura de representaciones plásticas (reproducciones, originales, diapositivas, etc.) y comenta sus cualidades, efectos o sensaciones de color, texturas y formas, asimismo conversa sobre los detalles que llamen su atención y por qué 	Integra el esquema corporal y el mundo de los objetos y del entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Realizan trabajos basados en la observación de formas, gestos, movimientos que tengan relación con las partes del propio cuerpo • Realizan trabajos plásticos de forma, color y textura, basados en la observación de plantas, árboles, objetos, edificios, personas, etc. 			Representa libremente las propias vivencias y los hallazgos personales	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan temas que estén relacionados con su mundo afectivo y actividades diarias o esporádicas
							Expresa espontáneamente dando paso a su imaginación	<ul style="list-style-type: none"> • Representan temas en los que intervengan personajes reales y fantásticos según la propia invención
						Representa diversos esquemas y consigue orden y alineación en el espacio	<ul style="list-style-type: none"> • Realizan en diversas técnicas bidimensionales tanto su propio retrato como el de sus compañeros, consiguiendo que todos los elementos estén ordenados: arriba, abajo, izquierda, derecha... 	
						Estructura los diversos símbolos y signos en las relaciones: región, frontera, dominio	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajan las relaciones: arriba, abajo, centro, izquierda, derecha, debajo de, sobre, delante, atrás, cerca, lejos, ... para obtener distintos tipos de composiciones: radiales que sigan el contorno del papel, transversales, etc., a partir de cuadrículas o redes variadas que se le proporcionen 	

ARTES VISUALES

		Unidad I. Descubriendo el mundo		Unidad II. El desarrollo de la coordinación viso-motriz		Unidad III. El uso de los materiales y las técnicas plásticas		Unidad IV. Caminos para crear, apreciar y expresar		
		Competencias	Actividades	Competencias	Actividades	Competencias	Actividades	Competencias	Actividades	
Segundo Grado 4 - 5 años	Experimenta con materiales y objetos que favorecen el pensamiento visual		<ul style="list-style-type: none"> Trabajan con plastilina o masas para estudiar la transformación de sus propiedades 	Pasa del dominio de la motricidad gruesa a la fina	<ul style="list-style-type: none"> Hacen superficies naturales, microtexturas (madera, cabellos, etc.) 	Conoce técnicas tridimensionales (modelado, estructuras, talla, tejido de volumen) de trabajo mediante la experimentación de los materiales	<ul style="list-style-type: none"> Manipulan y exploran distintos materiales y herramientas para modelar: papel macheé, arcillas, plastilina, barro, masa, madera, corcho, fibras naturales y sintéticas Hacen formas de estructuras combinando caras paralelas o extremas de los bloques Hacen representaciones en relieve sobre una superficie 	Conoce intuitivamente el concepto de tercera dimensión del espacio	<ul style="list-style-type: none"> Reconocen mediante el tacto objetos sencillos que estén ocultos bajo una tela. Descubren la forma y adivinan qué objeto es, representándolo de la manera más fiel posible según la imagen mental que hayan elaborado Modelan las mismas formas sencillas que se hayan dibujado 	
	Aumenta la capacidad de percepción		<ul style="list-style-type: none"> Hacen ejercicios con papel y después observa para trabajar el concepto de fondo y figura Realizan ejercicios con papel plegado para trabajar el concepto de simetría Trabajan líneas, con un ritmo apropiado a su capacidad Hacen tarjetas con manchas y formas abstractas que deban reunir o completar las formas para trabajar el concepto agrupamiento 	Relaciona la estructura mental del espacio topológico, con su representación plástica	<ul style="list-style-type: none"> Trabajan nociones topológicas como: proximidad, separación, continuidad, discontinuidad, cerrado, abierto, etc., a partir de un soporte con un centro de interés (agujero en el medio, un árbol, etc) En relación con un centro de interés previamente dado, coloca objetos a la derecha, a la izquierda, sobre, debajo, etc Hacen dictado de formas y elementos gráficos siguiendo lo que dice el docente y sitúa al mismo tiempo en el papel con las relaciones espaciales que se indiquen 	Maneja correctamente los instrumentos y los procesos de trabajo y adopta hábitos de manejo de herramientas y de posiciones del cuerpo correctas para un buen desarrollo expresivo	<ul style="list-style-type: none"> En cada una de las actividades el niño(a) debe esforzarse, en la medida de sus posibilidades, para adoptar unos hábitos indispensables para crear y mantener las condiciones que facilitarán su creación, apreciación y expresión 	Domina los colores primarios y secundarios, cálidos y fríos, texturas y demás cualidades sensoriales	<ul style="list-style-type: none"> Observan el cromatismo de un modelo e intentan reproducirlo en el trabajo de interpretación Representan temas libres o sugeridos con los colores primarios y secundarios Representan temas de la naturaleza que puedan expresarse con los colores cálidos Representan temas de la naturaleza que puedan expresarse con los colores fríos Representan un mismo tema con colores cálidos y fríos. Hacen la comparación y comentan el cambio expresivo 	
	Experimenta el mundo sensorial y perceptivo	Establece relaciones con diferentes sentidos (vista, oído, tacto, olfato y gusto)		<ul style="list-style-type: none"> Realizan operaciones (rasgar, plegar, romper, presionar, pellizcar, estirar, hundir, agujerear, engarzar, cortar, esgrafiar, ...) basadas en la observación con la participación de todos los sentidos Conocen los materiales y aprecian sus posibilidades expresivas Buscan formas naturales. Observa las características mediante la vista, el tacto, el olfato y el oído Practican la lectura visual de las cualidades de los materiales de la naturaleza Se sitúa a los niños(as) en un lugar cualquiera de la escuela. Describen lo que hay en ese lugar. Hace una lista de lo que se percibe. Se sitúan en un lugar diferente del anterior y toman nota de todo lo que se percibe a través de los diferentes sentidos 	Domina el trazo diversificándolo en la expresión espontánea y la preescritura	<ul style="list-style-type: none"> Dibujan el cuerpo humano, el entorno y los objetos variando la presión del instrumento y haciendo líneas de diferentes tipos y cualidades para sustituir la función del color Parten del grafismo y decoran con diferentes motivos gráficos buscando diversos signos no convencionales 			Transforma gradualmente su lenguaje plástico de subjetivo a objetivo	<ul style="list-style-type: none"> Representan un tema libre y/o sugerido según su propia invención Representan el mismo tema observándolo directamente Establecen comparaciones entre las formas resultantes y las características que las diferencian
	Comunica estados de ánimo, ideas y sentimientos			<ul style="list-style-type: none"> Reflexionan y expresa sus ideas y sentimientos al observar diversos tipos de imágenes en la pintura, el modelado, las esculturas, etc. Explican y comparten con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística 	Representa objetiva y descriptivamente la figura humana en diferentes posiciones, en el plano y en el espacio	<ul style="list-style-type: none"> Representan acciones o escenas cotidianas que incluyan a la familia o personas conocidas con el máximo detalle posible Hacen apuntes de compañeros de clase observando detenidamente el movimiento, la posición de su cuerpo Representan un tema sugerido haciendo el ambiente correspondiente en un diorama sencillo 			Traduce plásticamente su mundo emocional	<ul style="list-style-type: none"> Proponen representaciones de temas en los que se vea implicada su parte afectiva
				<ul style="list-style-type: none"> Representa objetiva y descriptivamente el mundo de los objetos, el animal y natural, los ambientes rurales, urbanos, paisajes 	Representa objetiva y descriptivamente el mundo de los objetos, el animal y natural, los ambientes rurales, urbanos, paisajes	<ul style="list-style-type: none"> Observan objetos simples. Los estudia como modelo, describiendo y comentando detalles de las formas, los colores, la posición... Representa, de acuerdo con este estudio previo, dibujando con la máxima fidelidad posible. Hace otro estudio solo con un color. Toman apuntes del natural de temas vegetales y animales Realizan una actividad motivadora como visitar el zoológico y estudiar los animales en su ambiente Describen y representan por medio del dibujo, con el máximo detalle, temas como la escuela, la casa o la calle donde se vive, etc. Hacen un estudio de determinados ambientes de la ciudad o del pueblo, escogiendo edificios o lugares según sus preferencias De los apuntes que se realicen, hacen un trabajo por pareja o en equipo que representan las diferentes casas o edificios de una calle, el mercado, una plaza, un parque, etc. Hacen un estudio de los elementos arquitectónicos de la ciudad o pueblo que tenga interés plástico: ventanas, puertas, fachadas, otros detalles de ambientación lo más detallado posible 			Practica representar composiciones plásticas de imágenes planas	<ul style="list-style-type: none"> Hacen ejercicios de percepción espontánea y dirigida, memoria visual y análisis de la imagen. Observan una imagen gráfica sencilla. Reproducen todo lo que recuerda de aquella imagen. Describen y comentan la imagen observada. Comparan con la reproducción los posibles errores y repiten sin modelo una vez que se ha hecho la descripción detallada
								Representa la forma en el plano creando plásticamente estructuras en proporción relativa (paisaje, figura humana,...) y en relaciones espaciales	<ul style="list-style-type: none"> Representan un tema propuesto en el que intervengan 2 o 3 planos de profundidad. Teniendo en cuenta las relaciones espaciales entre los diferentes sujetos que intervengan y la ambientación. La ambientación ha de establecerse de acuerdo con las relaciones de proporción. 	

ARTES VISUALES

	Unidad I. Descubriendo el mundo		Unidad II. El desarrollo de la coordinación viso-motriz		Unidad III. El uso de los materiales y las técnicas plásticas		Unidad IV. Caminos para crear, apreciar y expresar	
	Competencias	Actividades	Competencias	Actividades	Competencias	Actividades	Competencias	Actividades
Tercer Grado 5 - 6 años	Trabaja la imaginación en sus vertientes narrativa, constructiva y descriptiva-objetiva	<ul style="list-style-type: none"> Comentan vivencias personales o lectura de poemas, textos y narraciones que estimulan su capacidad Observan estructuras naturales o elaboradas con el fin de comprender determinados elementos de la configuración de la forma (figura humana, animales, plantas, estructuras, etc.) Escuchan audiciones musicales y observan representaciones dinámicas –mímica, danza, etc. – a fin de motivar la transcripción plástica correspondiente 	Perfecciona el gesto gráfico y adquiere su dominio mediante el conocimiento de diversos recursos (postura, aptitudes, instrumentos, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> Hacen recorridos lineales por medio de gestos: a) incontrolados, b) controlados Realizan recorridos lineales utilizando diferentes instrumentos con la finalidad de observar posteriormente las diferencias existentes en los trazados y poderlos aplicar en las diferentes técnicas Hacen recorridos lineales gesticulando en el espacio y los reproduce en el plano Hacen recorridos lineales diferenciando gestos, trazados, huellas, texturas, rastros. Recortan los grupos de líneas resultantes y clasifican según sus contenidos o bien por líneas simples o complejas 	Aplica las técnicas bidimensionales	<ul style="list-style-type: none"> Crean una forma para ser utilizada como módulo. Reproducen por estampación en un trabajo individual o de equipo (seriaciones, alineación, alternancia, etc.) Crean un tema y lo representan por medio de un monotipo Grabán una o varias formas, o bien ilustra un tema (poemas,...) para hacer una serie de estampas originales Recortan con los dedos formas simples de papel sin haberlas dibujado previamente y realizan con ellas un mural colectivo Igual, pero recortando con tijeras Representan formas con diferentes tipos de papel u otros materiales 	Profundiza en la representación e información plástica de los conceptos desarrollados en los dos grados anteriores (línea, superficie, color, textura, tercera dimensión) y maneja la terminología correcta	<ul style="list-style-type: none"> Realizan ejercicio sobre temas libres o propuestos, utilizando por separado los elementos plásticos Hacen otras representaciones en las que se combinen dos o más elementos: línea, color, textura, etc.
	Observa sensiblemente el entorno y la producción artística y analiza sus elementos plásticos, para iniciarse en la lectura artística de la imagen	<ul style="list-style-type: none"> Describen y comentan ilustraciones de cuentos. Apreciación y valoración individual y de grupo Leen visualmente un cuento ilustrado sin texto Realizan visitas a centros de interés, el entorno indígena, rural y urbano como actividad motivadora y según diferentes propuestas: a) observan y conocen obras plásticas mediante el contacto directo b) el estudio de un tema c) actividad de tipo lúdico (representación que pueda derivarse del contenido de una o diversas obras observadas) 	Practica ejercicios de trazo, tanto espontáneos como dirigidos	<ul style="list-style-type: none"> Continúan ritmos iniciados Representan plásticamente sonidos Observan ritmos a) paisajísticos b) arquitectónicos Crean de signos gráficos de invención libre con figuras geométricas simples Trazan ritmos libres con la mano derecha y/o izquierda Trazan ritmos libres con las dos manos al mismo tiempo 	Aplica las técnicas tridimensionales: escultura, estructuras, tejidos de volumen	<ul style="list-style-type: none"> Transforman una superficie plana en una forma plástica tridimensional mediante el pliegue de papel Del resultado anterior, trabajan en equipo en un tema sugerido Crean formas en tres dimensiones a través de elementos simples: tiras de papel o cartón, o patrones diseñados especialmente Hacen una forma libre entendida como un bloque o masa compacta con las caras planas y paralelas Hacen una forma libre, o según un tema propuesto, de cuya ejecución resulten planos de diferentes tipos, según el tema escogido Hacen una forma libre, o según un tema propuesto, que sea perforada y cree espacio vacío. Realizan una composición con un tema libre o propuesto combinando conos geométricos de diferentes anchuras y alturas Realizan un tapiz en todas sus etapas: desde la preparación de la trama hasta el urdido 	Identifica y aplica el color con su nomenclatura correcta. Conceptos de colores primarios y secundarios, cálidos o fríos, tono, gama y contraste	<ul style="list-style-type: none"> Realizan el círculo primario con tres colores primarios y tres colores secundarios. Comentan sobre los colores complementarios Buscan tonos, gamas o familias de colores. Representan un tema adaptándolo a los colores hallados Buscan temas según su gusto personal. Selección por cálidos o fríos. Aplican a un tema libre o sugerido Buscan temas que representen una gama, así como de otros tonos que hagan contraste. Crean un tema libre
	Practica a través de diferentes recursos como: diálogo y observación el pensamiento visual, interiorizando y elaborando imágenes mentales	<ul style="list-style-type: none"> Hacen ejercicios diversos para estimular la imaginación y la posterior invención: a) Percepción de las formas y asociación. Rasgan papeles al azar e imaginan la forma o las formas que pueden sugerir b) Imaginación y simbolismo. Inventan palabras e imaginan las formas que pueden representarlas, según el sonido, la musicalidad o la motivación del niño(a) c) Asociación de palabras e imágenes. Piensan situaciones o acciones concretas e imaginan las formas con que tendrían que representarse plásticamente (espacio, ambiente, figuras, detalles, colores, etc.) 	<p>Observa y reproduce texturas del entorno (corteza de árbol, tejido de la ropa, paredes, etc.)</p> <p>Crea otros diferentes instrumentos y materiales con el fin de enriquecer su lenguaje gráfico-plástico</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observan y/o imaginan diferencias que se encuentren en el entorno (caracol, neumático, pisada, etc.) Comentan tipos y diferencias o características, según el resultado visual. Crean texturas gráficas, imitando texturas naturales Observan y describen diferentes texturas del entorno (tipos de líneas, formas, rugosidades, relieves, etc.) Imitan texturas naturales y representan temas en los que intervengan 	Aplica técnicas mixtas y tridimensionales	<ul style="list-style-type: none"> El docente deberá valorar, entre las diferentes posibilidades de utilización que se le ofrecen para cada actividad, cuál le resulta más adecuada 	Observa y elabora las variaciones en los matices de color producidas por la luz proyectada sobre los cuerpos tridimensionales	<ul style="list-style-type: none"> Observan las variaciones de color del entorno debidas a los efectos de la luz (la clase, la escuela, los compañeros, etc.). Hacen un mural en equipo, en el que destaque claramente el factor de luz y sombra Observan los efectos de luz y sombra en diferentes lugares (patio de la escuela, un salón, contraluz de una figura o un objeto) Realizan un tema sugerido pintando con colores cálidos las zonas que han de dar el efecto visual de luz y con colores fríos las zonas de sombra
	Comunica estados de ánimo ideas y sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> Intercambian opiniones sobre las sensaciones que transmiten los medios de comunicación Identifican el nombre del autor o autora de algunas obras pictóricas, escultóricas, etc., que aprecian y los motivos que inspiraron esa producciones 			Aplica técnicas audiovisuales: fotografía, cine, video	El docente deberá valorar a partir de las posibilidades materiales que se ofrecen por parte de la escuela que formas de arte surgidas con las últimas tendencias y avances tecnológicos se podrán desarrollar	Representa el ritmo, la armonía, el agrupamiento, la metría, los elementos simbólicos, como modificadores de la composición plástica	<ul style="list-style-type: none"> Hacen estampas con un módulo para crear diferentes ritmos Dibujan diversas formas geométricas y relacionan armónicamente Representan con elementos plásticos simples líneas o figuras planas el efecto de agrupamiento y/o dispersión Inventan formas simétricas o las representan según el estudio del natural
					Maneja correctamente los instrumentos y los procesos de trabajo y adopta hábitos de manejo de herramientas y de posiciones del cuerpo correctas para un buen desarrollo expresivo	<ul style="list-style-type: none"> En cada una de las actividades el niño(a) debe esforzarse, en la medida de sus posibilidades, para adoptar unos hábitos indispensables para crear y mantener las condiciones que facilitarán creación, apreciación y expresión 	<p>Crea la forma a partir del volumen en proporción relativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> Representan un conjunto de formas en volumen cuidando que la proporción entre ellas sea correcta Hacen ejercicios libres de modelado, construcción, etc.
						Representa nociones de espacio- tiempo	<ul style="list-style-type: none"> Proyectan diapositivas y explican o comentan su contenido, sobre temas en los que intervengan diversos factores relacionados con la noción espacio- tiempo. Hacen una secuencia de 3 a 6 viñetas o estampas para expresar algunas actividades que hace el niño(a) durante el día: levantarse, ir a la escuela, jugar, comer, etc. 	
						Representa nociones con un sentido de secuencia en el plano	<ul style="list-style-type: none"> Realizan un comic en quipo según un tema concreto Realizan un cuento en equipo, expresado solo con imágenes 	

Reconociendo la diversidad de las niñas y niños, así como de los centros escolares y sus respectivos cuerpos docentes, las actividades se conciben como el dispositivo metodológico idóneo para el logro de los propósitos de la propuesta, así como para su adecuado desarrollo. Sin embargo, cabe señalar algunas recomendaciones fundamentales para obtener resultados satisfactorios tanto para el docente como para las niñas y los niños:

1. Conocer exhaustivamente a la niña y al niño a través del diagnóstico para saber cuál es su nivel de desempeño independiente, a fin de determinar con elementos suficientes el tipo de actividad que puede acometer sin alterar su evolución personal, y a través de la creación de zonas de desarrollo próximo.
2. Identificar y respetar el ritmo de aprendizaje de cada niña y niño, para dar un tratamiento y seguimiento individualizado en cada caso en un ambiente grupal exento de rivalidad.
3. Identificar las posibilidades reales de las niñas y niños para ajustar las demandas de cada actividad, el sistema de ayudas y apoyos —andamiaje— a las necesidades de aprendizaje que tenga cada quien, evitando exigirles lo que no está a su alcance todavía. Sin embargo, el docente deberá procurar que los miembros del grupo menos capaces participen en todas las actividades observando críticamente, actuando y dialogando.
4. Valorar la situación grupal en la que las niñas y los niños se encuentran para integrarlos a todos por igual, y con ello promover la co-construcción o actividad conjunta–colaborativa de tareas entre participantes con similares competencias cognitivas, o bien, la tutoría entre uno que sabe más y otro(s) que sabe(n) menos.
5. Establecer relaciones explícitas entre lo que las niñas y los niños ya saben (sus conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje a fin de favorecer una toma de conciencia acerca de sus propios logros.
6. Organizar actividades en las que las niñas y los niños puedan tener algún tipo de participación desde el principio, incluso si su competencia inicial al respecto fuera escasa.
7. Promover como fin último el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de las niñas y los niños.

Asimismo el docente ha de tener en cuenta al presentar una actividad que:

- Todas las actividades deben tener un carácter lúdico.
- Las niñas y los niños han de comprender lo que se les pide. Es necesario hacer uso explícito y claro del lenguaje con la intención de promover la situación necesaria de intersubjetividad (entre el docente y las niñas y niños).
- Nunca hay que dar por sentado que el proceso de trabajo se ha entendido desde un primer momento.

- Hay que insistir tantas veces como haga falta con explicaciones y experiencias previas hasta que el proceso sea asimilado
- La duración de la actividad debe de estar planificada con cierta flexibilidad.
- Es necesaria la previsión de materiales e instrumentos, así como su utilización adecuada.
- Puede ser conveniente realizar ajustes continuos en la asistencia didáctica, en el desarrollo de actividades o aún en la programación, de temas, proyectos, partiendo siempre de la observación del nivel de actuación que vayan demostrando las niñas y los niños en la ejecución de las tareas o el manejo de los contenidos.

Por último, uno de los aspectos que cualquier docente de arte en educación preescolar ha de tener en claro es que solo la *continuidad y secuencia* en el planteamiento de actividades permite un desarrollo evolutivo en la creación, apreciación y expresión visual de la niña y el niño.

Por *continuidad* se alude a la selección y organización de actividades que hacen posible que las niñas y niños utilicen, en cada una de las actividades, las habilidades adquiridas en actividades previas. Por su parte, *secuencia* se refiere a la organización de actividades que devienen progresivamente complejas a medida que las niñas y los niños avanzan. Desde luego, ambas características han sido tomadas en cuenta para el planteamiento de las competencias y las actividades antes expuestas.

A continuación se identifican tres tipos de actividades derivadas de las competencias y relacionadas con el desarrollo de la niña y del niño:

1. *Actividad motivadora*: diseñada para estimular el interés, animar a que las niñas y los niños piensen sobre aspectos del arte en los que pueden no haber reflexionado o para animarlos a explorar algunos aspectos del arte que se consideren importantes en el desarrollo de la comprensión o apreciación del mismo. Pueden consistir en paseos por la escuela, la colonia, etc. en busca de cualidades visuales concretas y elementos llamados formales de una obra, visitas a museos, espectáculos culturales y artísticos, en una discusión sobre una serie de reproducciones de obras de arte, la lectura de un cuento o poema. O bien, abrir las puertas de la escuela a distintos actores del quehacer visual: artistas, artesanos, ilustradores, historietistas, diseñadores gráficos, etc.
2. *Actividad educativa*: diseñada para que las niñas y los niños conozcan las características de un material, desarrolla las habilidades necesarias para su control y la comprensión en torno a su manejo; además que aprendan a enfrentarse a las características y demandas concretas que el material exige.

A menudo una actividad educativa, toma la forma de un ejercicio y la niña y el niño deben reconocerlo como tal. Cuando la experimentación haya alcanzado un nivel adecuado —y esto es algo que debe valorar el docente— la niña y el niño estarán más preparados para utilizar el material de forma imaginativa.

3. *Actividad expresiva*: diseñada para animar a que las niñas y los niños amplíen y exploren sus ideas, imágenes y sentimientos, recurriendo a su repertorio de habilidades, que hacen posible la expresión.

Una vez realizada la exploración mediante ejercicios, se incentiva a la niña y al niño a que continúe con ellos en *proyectos de artes visuales* en los que se precise utilizarlos, realmente de forma expresiva e imaginativa.

En relación con el material didáctico que se usará, esta propuesta contempla que sea el propio docente —de preferencia formado en el campo de las artes visuales— quien lo elabore o bien quien establezca los criterios que permitan seleccionar y evaluar entre los diferentes tipos a su alcance, para toda la educación preescolar y así se evite la utilización de materiales e imágenes de mala calidad artística o modelos estereotipados.

Por último, con el fin de orientar al docente en la planificación de actividades educativas, a continuación se incluye un ejemplo de la unidad temática I a la IV dirigida a la población de 3 a 4 años.

Unidad temática I. Descubriendo el mundo

Fecha:

Nivel: Primer grado 3- 4 años

Tiempo estimado: 30- 45 min.

Propósito específico: Promover la capacidad de observación hacia los detalles —líneas— de la forma visual realizada por la naturaleza.

Competencias que debe lograr el educando:

- Discrimina la línea en texturas.
- Comunica vivencias a través del lenguaje oral en relación con su observación.

Actividades:

Inicio

- El docente organizará una salida o paseo fuera de la escuela donde pueda observarse la naturaleza.
Por ejemplo, visitar un parque o conocer un bosque.

Desarrollo

- El docente planeará junto con las niñas y los niños un juego con la consigna a observar el entorno y trabajar en parejas para buscar y reunir objetos naturales con texturas, en especial líneas fácilmente observables, por ejemplo: hojas, o muestras de cortezas.
- El docente conducirá una puesta en común encaminada a comentar las texturas —líneas— de los objetos recolectados o cualquier otra inquietud que se necesite manifestar.

Cierre

- Los objetos serán recolectados y guardados en bolsas de papel o caja de cartón para llevarlos al salón de clase.

Materiales:

- Bolsas de papel o cajas pequeñas de cartón

Observaciones:

Unidad temática II. El desarrollo de la coordinación viso-motriz

Fecha:

Nivel: Primer grado 3- 4 años

Tiempo estimado: 30- 45 min.

Propósito específico: Practicar el manejo de los instrumentos y desarrollar la capacidad de seguir con la vista el movimiento de la mano al aplicarlos sobre una superficie que sirve de soporte.

Competencias que debe lograr el educando:

- Adquiere coordinación viso-motriz.
- Experimenta el gesto y trazo.
- Comunica sentimientos y emociones a través del lenguaje oral en relación con el ejercicio de coordinación viso-motriz.

Actividades:

Inicio

- El docente deberá observar y hacer una lectura de grupo para reflexionar si lo planeado para la clase puede llevarse a cabo y dar respuesta al estado de ánimo general y a las necesidades del grupo o de ciertas niñas y niños, o bien modificar la actividad, sin tener que cambiar el material.

Desarrollo

- Sugerir a las niñas y los niños buscar trazos-líneas en su entorno: paredes, pisos, mesas o en su propio cuerpo, como en las manos y la ropa. Si se realizó previamente una actividad de la unidad tematical. Descubriendo el mundo, conviene tomarla como antecedente.
- Una vez identificada la situación, el docente presentará la actividad, los materiales que se van a utilizar y la forma como se deben usar. Se trabajará con crayolas y/o plumones de agua gruesos y delgados, preferentemente negros, y con soportes de diferentes formatos y formas de color blanco.
- El docente deberá fomentar hábitos de uso, cuidado y limpieza de los materiales y el lugar de trabajo.
- El docente deberá estar atento al desarrollo de la actividad, las ideas, sentimientos, preguntas, problemas y soluciones hechas por parte de las niñas y niños; al trabajo individual o la necesidad del trabajo conjunto-colaborativo, ya sea en parejas o en pequeños grupos.

Cierre

- Al terminar la actividad, el docente conducirá una puesta en común para comentar características de los trabajos en general, encaminadas a observar y comentar al trabajo, la experiencia vivida en la clase o cualquier otra inquietud que se necesite manifestar.

Materiales:

- Crayolas y/o plumones de agua gruesos y delgados, de preferencia negros.
- Soportes de diferentes formatos y formas de color blanco.

Observaciones:

Unidad temática III. El uso de los materiales y las técnicas plásticas

Fecha:

Nivel: Primer grado 3- 4 años

Tiempo estimado: 30- 45 min.

Propósito específico: Descubrir y practicar la técnica de impresión.

Competencias que debe lograr el educando:

- Experimenta impresión con objetos de la naturaleza.
- Explica y comparte sensaciones y pensamientos a través del lenguaje oral relacionados con la actividad visual.

Actividades:

Inicio

- El docente deberá observar y hacer una lectura de grupo para reflexionar si lo planeado para la sesión puede llevarse a cabo y dar respuesta al estado de ánimo general y a las necesidades del grupo o de ciertas niñas y niños, o bien modificar la actividad, sin tener que cambiar el material.

Desarrollo

- Una vez identificada la situación, el docente presentará la actividad, los materiales que se van a utilizar y la forma como se deben usar. Para la impresión se trabajará con objetos recolectados de la naturaleza. Puede darse continuidad a la actividad de la unidad temática I. Descubriendo el mundo, si se llevó a cabo.
- El docente deberá fomentar hábitos de uso, cuidado y limpieza de los materiales y el lugar de trabajo
- El docente deberá estar atento al desarrollo de la actividad, las ideas, sentimientos, preguntas, problemas y soluciones hechas por parte de las niñas y los niños; al trabajo individual o la necesidad del trabajo conjunto-colaborativo, ya sea en parejas o en pequeños grupos.

Cierre

- Al terminar la actividad, el docente conducirá una puesta en común para comentar características de los trabajos en general, encaminadas a observar y comentar al trabajo, la experiencia vivida en la clase o cualquier otra inquietud que se necesite manifestar.

Materiales:

- Hojas gruesas de papel blanco.
- Pinceles largos.
- Pintura acrílica o vinílica en colores primarios.

Observaciones:

Unidad temática IV. Caminos para crear, apreciar y expresar

Fecha:

Nivel: Primer grado 3- 4 años

Tiempo estimado: 30- 45 min.

Propósito específico: Experimentar y conocer intuitivamente los conceptos de línea y mancha.

Competencias que debe lograr el educando:

- Experimenta línea y mancha.
- Utiliza colores primarios.
- Comunica ideas, sentimientos, fantasías a través del lenguaje oral, relacionadas con el ejercicio visual.

Actividades:

Inicio

- El docente deberá observar y hacer una lectura de grupo para reflexionar si lo planeado para la clase puede llevarse a cabo y dar respuesta al estado de ánimo general y a las necesidades del grupo o de ciertas niñas y niños, o bien modificar la actividad, sin tener que cambiar el material.

Desarrollo

- Una vez identificada la situación, el docente presentará la actividad, los materiales que se van a utilizar y la forma como se deben usar. Se trabajará con pinceles largos y pintura acrílica negra y con hojas gruesas de color blanco. Después se brindarán hojas gruesas de color blanco con un centro de interés. Por ejemplo, un círculo de color o agujero, o bien con líneas inductoras.
- El docente deberá fomentar hábitos de uso, cuidado y limpieza de los materiales y el lugar de trabajo.
- El docente deberá estar atento al desarrollo de la actividad, las ideas, sentimientos, preguntas, problemas y soluciones hechas por parte de las niñas y niños; al trabajo individual o la necesidad del trabajo conjunto-colaborativo, ya sea en parejas o en pequeños grupos.

Cierre

- Al terminar la actividad, el docente conducirá una puesta en común para comentar características de los trabajos en general, encaminadas a observar y comentar al trabajo, la experiencia vivida en la clase o cualquier otra inquietud que se necesite manifestar.

Materiales:

- Hojas gruesas de papel blanco.
- Pinceles largos.
- Pintura acrílica o vinílica en colores primarios.

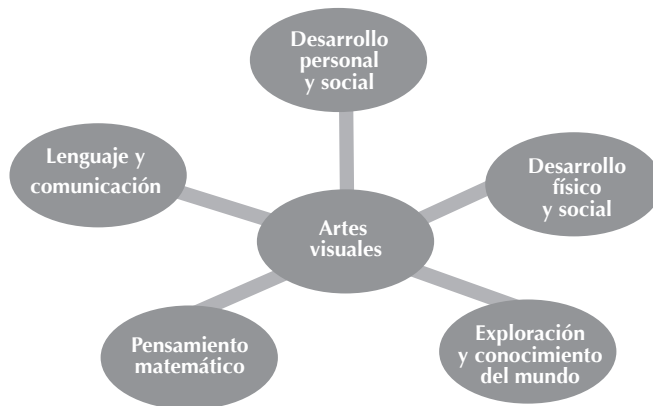
Observaciones:



3.4 ¿Cómo realizar proyectos de artes visuales?

Como no se pretende desvincular el campo de las artes visuales de los demás campos de conocimiento, desde el primer momento se ha optado por seguir la metodología basada en la realización de *proyectos de artes visuales*. El motivo de poner en marcha un proyecto es el desarrollo de actividades donde las artes visuales sean el eje articulador de la planificación didáctica.

El siguiente gráfico muestra, de manera sintética la integración de los campos formativos a través de las artes visuales.



Integración de los campos formativos a través de las artes visuales

Los proyectos de artes visuales permiten la realización continua y secuencial de actividades expresivas, ordenadas y articuladas hacia los propósitos centrales del proyecto. Todo proyecto diseñado adecuadamente crea situaciones de aprendizaje, y éstas, lejos de apartar a las niñas y los niños de su necesidad de expresarse, los estimulan y actúan de incentivo para sus realizaciones.

Históricamente se adoptó en el nivel preescolar una actitud contemplativa por parte del docente, aguardando el desarrollo de los procesos evolutivos en las manifestaciones gráficas de las niñas y los niños. Estos procesos, obviamente, no deben acelerarse, ni detenerse, pero si se consideran las posibilidades de desarrollo y adquisición de saberes que ofrece el lenguaje visual, se debe adoptar otra postura. Se trata de ofrecer a la niña y al niño recursos y conocimientos capaces de obrar como puntos de partida; incentivos que promuevan respuestas voluntarias en productos visuales divergentes y absolutamente personales.

La exploración y el conocimiento de materiales y procedimientos deben proyectarse con claros propósitos de aprendizaje. Los hallazgos plásticos y visuales ocasionales sólo son válidos si van acompañados con diálogos y sostenidos con experiencias que expliquen su origen claramente.

Por ejemplo, la niña y el niño pueden sentir placer y gozar de una pintura abstracta, y con seguridad tratarán de hallar su semejanza con alguna forma de su entorno. Es posible poner en práctica, de manera sencilla, algunas actividades educativas, que hagan comprender a las niñas y los niños que lo que en apariencia no representa nada —pintura abstracta— es el resultado de una intención y no del azar. Es necesario promover la educación artística para insertar al niño y a la niña en su cultura y al mismo tiempo con otros sistemas culturales, desarrollando su sensibilidad e incorporando nuevos productos artísticos.

Es posible despertar la emoción estética dialogando y haciendo un llamado a sus emociones “leyendo” con ellos una pintura. Escucharlo, vivirlo, sentirlo, estructurando el espacio percibido y el espacio vivido. Asimismo, promover la información estética en un acercamiento formal, orientado en cinco direcciones: forma, color-luz, textura, composición y materiales.

La práctica sistemática de diálogo y reflexiones, el empleo de un vocabulario correcto referido al campo de las artes visuales y al cultivo de actitudes sensibles, no sólo no frustra, ni inhibe, limita, o estereotipa las imágenes que construye la niña y el niño sino que, por el contrario, las estimula, las enriquece con los conocimientos adquiridos; las actividades adquieren un carácter voluntario.

La niña y el niño deben poder elegir con libertad sus formas, sus manchas cromáticas y sus pequeñas muestras tridimensionales, dando esa visión del mundo derivada de la profundidad emotiva de su ámbito privado, cuyo único condicionamiento ha de ser su propia maduración y desarrollo evolutivo.

Como el aprendizaje en las artes visuales es complejo, requiere tiempo y organización escolar entre otros factores, se decidió trabajar por unidades temáticas, propósitos educativos y actividades que son la base para la definición de competencias que brinden oportunidades para desarrollar y practicar ciertas habilidades, de modo que se conviertan en fuentes internas de las que la niña y el niño puedan disponer en el momento preciso. Será el docente quien valorará el momento en que hayan alcanzado un nivel adecuado y estén preparados para emprender un proyecto. La ventaja de trabajar por unidades temáticas es que además de poder profundizar en un(os) concepto(s) luego sirven de base para configurar un proyecto más ambicioso.

Así pues, el docente deberá contemplar los siguientes lineamientos en general para un proyecto de artes visuales:

1. Determinar competencias a desarrollar
2. Estimar un tiempo adecuado —número de clases— para el desarrollo del proyecto
3. Elegir un tema
4. Planificar actividades específicas por sesión
5. Contemplar los materiales que se van a utilizar en cada sesión

Cabe señalar, que la elección de tema para los proyectos por parte de las niñas, los niños y el docente debe fundamentarse en aquellos aspectos de la vida de las niñas y los niños que, al ser significativos para ellos, les permitan abordarlos con placer e interés.

Asimismo, en la conducción al ámbito del aprendizaje de las artes visuales a través de proyectos se sugiere al docente que promueve competencias:

1. No trasladar bruscamente a las niñas y los niños de un proyecto artístico a otro, pues de hacerlo así, existe poca probabilidad de que aprendan a enfrentarse eficazmente a las demandas que cada uno de los proyectos les exige.
2. Es preciso que los intervalos entre actividades sean suficientemente cortos para que no disminuya el interés por el proyecto. Los largos periodos entre proyectos aumentan la dificultad de desarrollar y refinar las intuiciones y habilidades obtenidas en sesiones de trabajo previas.
3. Provisión de tiempo necesario para el desarrollo de la capacidad y sensibilidad artística. Pasar de un proyecto a otro cada semana supone exigir una proporción de aprendizaje sumamente elevada; por ello la presente propuesta curricular determina tiempo razonable para que las niñas y niños puedan desarrollar las habilidades deseables.
4. No concebir el aprendizaje de actividades como una colección de eventos independientes en los que van a trabajar las niñas y los niños. Se necesita continuidad y secuencia para que puedan desarrollarse, refinarse e interiorizarse las habilidades, y por lo tanto pasar a formar parte de un repertorio expresivo
5. Ofrecer continuidad en la selección y organización de actividades, que hacen posible que las niñas y los niños utilicen, en cada una de las mismas, las habilidades adquiridas en actividades previas y, secuencia; es decir, avanzar hacia actividades complejas a medida que avanzan, de modo que pueden perfeccionar y ampliar las habilidades adquiridas
6. Abrir la posibilidad de trabajar en distintos proyectos artísticos. Cuando estas actividades tienen lugar de forma simultánea en un grupo, las niñas y los niños tienen la oportunidad de observarse entre sí y aprender de ello.

Para favorecer el trabajo por proyectos de artes visuales, el docente también ha de tener en cuenta la *motivación*. Se puede afirmar que la satisfacción con que la niña y el niño se integran y realizan las experiencias plásticas dependen en gran medida, de la capacidad de sugerencias con que el docente prepara las actividades, introduciendo motivaciones adecuadas.

La metodología del trabajo de arte con proyectos ofrece un abanico de experiencias de toda clase. Es obvio que, particularmente en este nivel, el contacto con el entorno sea el referente de las propuestas que formule el docente y, al mismo tiempo, el que induce a una mayor cantidad y calidad de respuestas de parte de las niñas y los niños. Pero este referente encuentra su correlato en las imágenes que sobre él mismo han creado pintores, fotógrafos, escultores, dibujantes, cineastas e ilustradores.

Las niñas y los niños observarán la realidad con todos sus sentidos alerta, más luego advertirán cómo otras personas ven “las mismas cosas”, pero las dibujan, pintan o modelan de “otra manera”. La vista de obras que el docente proporcione irá enriqueciendo su mirada, aparecerá un nuevo mundo de imágenes, alejado de aquellos que inundan su entorno de modo indiscriminado, y en escasas ocasiones con el nivel y contenido deseado para su educación estética.

Los proyectos de artes visuales hacen posible un conjunto de acciones y permiten la organización de los procesos de aprendizaje y enseñanza, dando lugar a situaciones problemáticas, que favorecen las respuestas de las niñas y los niños. Suponen por parte del docente, un rol dinámico, atento a las intervenciones y comentarios, construyendo junto con ellos los conocimientos y generando preguntas desde un enfoque que relacione la realidad con la imagen.

Por último, un proyecto promueve la acción, guía su proceso y proporciona su motivación. Las actividades se hacen coherentes, los conocimientos tienen continuidad y naturalmente permiten la interacción en diversos campos.



3.5 Organización del espacio y del tiempo

El aula, salón de clase, taller o espacio designado para la enseñanza de las artes visuales, es un microcosmos en el que las niñas y los niños pasan una gran parte de su vida y debe ser el reflejo de muchas cuestiones: de sus necesidades, de las necesidades y propuestas del docente, y del proyecto integral de la escuela. Pero, sobre todo, debe ser la prolongación del universo infantil que se inicia en el ambiente familiar. Por lo tanto será importante cuidar todos los aspectos que faciliten la adaptación de las niñas y los niños al aula.

El docente ha de cuidar el acceso al espacio y a los elementos del mismo para las niñas y los niños. La presencia de muchos objetos, de espacios para organizar distintas tareas simultáneamente, espacios donde poder realizar actividades motrices individuales o colectivas, son características básicas en este nivel.

El aula en el que se desarrollen las actividades de artes visuales debe estar preparado para:

- La creación de ambientes propicios para el aprendizaje;
- La circulación de las niñas y los niños;
- El movimiento;
- La experimentación y manipulación;
- El descanso;
- Las puestas en común;
- El juego.

Lo deseable sería tener un aula para desarrollar las actividades de la manera más adecuada y creativa, un taller en el que fuera posible disponer de todos aquellos elementos necesarios para el juego imaginativo que se produce en preescolar.

“...aulas estructuradas cognitivamente en las que el alumno encuentra las siguientes condiciones: el maestro conoce a sus estudiantes, sus niveles de competencias, los contextos a los que pertenece y, a partir de ello, prevé y diseña tanto el ambiente de trabajo como las actividades. En estas aulas prevalece un clima de calidez, aceptación y reconocimiento de lo diverso, ya que los niños pueden manifestarse con libertad y confianza, conocen con claridad las normas que regulan las interacciones, hay claridad en las consignas y en las tareas, se le proponen situaciones retadoras y relevantes en congruencia con el perfil de egreso de preescolar” (Paniagua, 2008: 28).

A fin de convertir el aula en el mejor espacio para el trabajo, el docente habrá de tener en cuenta aspectos muy significativos para la niña y el niño, como son:

1. Asegurar que:

- Todos los materiales e instrumentos que haya que usar estén a la altura de sus ojos;
- El mobiliario en el que se guarden los trabajos y materiales sea accesible y a su altura, de manera que pueda acercarse, tocar, sentir, oler y jugar;
- La exhibición de trabajos permita la observación de la niña y del niño sin dificultades. También aquí la altura es importante, pero todavía lo es más que puedan ver toda una exposición de una manera global para poder apreciar todos los resultados a la vez.

2. Siempre que sea posible habrá que ubicar las zonas para almacenar material. Eso favorecerá que la niña y el niño sepan dónde encontrar el material, qué tendrá que usar y con ello creará hábitos de organización y de limpieza. Una propuesta factible sería disponer de:

- Una zona húmeda, la cual consistirá en un área de fácil acceso al agua;
- Una zona seca, destinada al secado y almacenaje de trabajos en proceso y terminados, así como para tener papel, crayolas, lápices, pinturas y material por reciclar;
- Una zona de biblioteca y material visual, específica para libros, cuentos, periódicos, revistas, fotografías, catálogos y películas.

En el caso de tener un espacio limitado se procurará guardar y distribuir el material de la manera más accesible para las niñas y los niños. De ser necesario, tanto zonas como espacios pueden ser sustituidos por una estantería en el que materiales, instrumentos y trabajos infantiles formen un todo ordenado en el que la niña y el niño sepan encontrar y disfrutar cada cosa.

3. El docente debe dominar el espacio y las condiciones materiales del mismo. Así, deberá controlar que:

- La zona de trabajo este en un lugar que no interrumpa el paso;
- La iluminación sea adecuada;
- Los materiales de trabajo estén listos. La colaboración de la niña y del niño en la preparación es lo más deseable;
- Todas las niñas y los niños tengan espacio suficiente para trabajar con comodidad;
- Las niñas y los niños, el mobiliario y el suelo estén protegidos contra la suciedad que pueda generar la experiencia artística, porque si existe la sensación de incomodidad por este aspecto los resultados no serán los mismos

4. Si la motivación ha sido correcta y todo el material está preparado, el juego y la expectación de la experiencia hará el resto. Es el momento en el que el espacio de trabajo se convierte en un mundo divertido e imaginativo.

Por último, hay que hacer notar que el docente puede realizar actividades fuera del aula, por ejemplo, en el patio de la escuela para murales, instalaciones y esculturas, en el propio hogar de la niña y del niño y en las excursiones al campo, zoológico, museo, ferias artesanales, talleres de artistas, muestras, etc., que además de ser una magnífica motivación en la última etapa de educación preescolar pueden aprovecharse para experiencias rápidas con lápices de colores o crayolas.

Con respecto a la organización del tiempo, la atención del campo de las artes visuales implica pensar en una distribución en periodos que permitan desarrollar las situaciones didácticas previstas. De dos a tres sesiones a la semana con una duración de 30 a 45 minutos, durante un mes de trabajo, como unidad de tiempo para el desarrollo de un proyecto de artes visuales, es un plazo razonable.

Sin embargo, el tiempo previsto para cada situación didáctica siempre debe estar sujeto a cambios, puesto que es posible que las actividades pensadas abarquen periodos más largos o más cortos; o bien puedan surgir sucesos imprevistos que demanden ajustes sobre la marcha.

Un mes de trabajo es también un plazo razonable para valorar los avances de las niñas y los niños y tomarlo como fecha de “corte” para hacer una revisión global de lo realizado en forma individual, sin perder de vista registrar y valorar resultados de la experiencia del trabajo diariamente.

Considerando que se dispone aproximadamente de 40 semanas (10 meses) hábiles en el calendario escolar, habrá que plantear el tiempo en dos instancias diferentes:

1. El tiempo en que se desarrolla una clase, que tendrá diversas variantes, como edades de las niñas y los niños, habilidades psicomotrices, número de alumnos por grupo, horario de clase, interés que despierta la actividad, disponibilidad de materiales...
2. El tiempo anual, es decir, que las actividades realizadas a lo largo del ciclo escolar, tengan una frecuencia que permitan desarrollar un proceso.



3.6 Evaluación en las artes visuales

La evaluación no sólo es parte esencial de la enseñanza, también es una parte básica de la conducta humana. Sin alguna forma de evaluación, el docente no puede saber cuáles han sido las consecuencias de su enseñanza. No saberlas, o por lo menos no intentar valorarlas es una falta de responsabilidad profesional.

La evaluación del aprendizaje es un proceso que consiste en valorar lo que las niñas y los niños de una misma edad conocen y pueden hacer, respecto a su situación al comenzar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades, y respecto de los propósitos establecidos en la propuesta curricular.

Si bien, en una evaluación no se pueden tener todos los datos necesarios para conocer plenamente qué ha aprendido una niña y un niño, esto no significa que no se deba intentar averiguar lo que se pueda sobre los factores que influyen o afectan su aprendizaje. La evaluación se refiere a ese intento, su objetivo es reunir la información que pueda ayudar al docente a ser mejor en lo que hace.

Un reto consiste en priorizar una evaluación dinámica, es decir, aquella que valora no solo los resultados de un proceso — los productos—, sino, sobretodo, valora las capacidades emergentes en el proceso mismo.

Si se contempla el trabajo de una niña o un niño de nivel preescolar desde una perspectiva a largo plazo, es evidente que lo que ahora se considera los productos de ese trabajo en realidad son parte de un proceso más amplio. Estos productos son como los hitos o indicadores de un viaje; el fin también es el principio.

En la evaluación de las artes visuales en educación preescolar nadie duda de que sea la *observación* el instrumento básico. Observar, en este caso, es sinónimo de interpretar. Pero, para evaluar, el docente no sólo debe observar lo que las niñas y los niños conocen y pueden hacer en un momento específico, sino además tomar en cuenta los avances que van teniendo en el proceso educativo, cuando se les brinda cierto apoyo y mediante él consiguen nuevos logros. Esta información es la más prometedora para determinar las líneas de acción que deberían seguir las prácticas educativas a fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del campo de conocimiento en cuestión.

Así, el referente principal para evaluar el aprendizaje en el campo de las artes visuales lo constituyen: 1) la reflexión sobre los resultados que arroje el seguimiento de los procesos de trabajo de las niñas y los niños desde sus comienzos y, 2) los principios pedagógicos, que son la base para la acción educativa y que se incluyen en el apartado correspondiente de esta propuesta.

Por ello es necesario:

1. Disponer de carpetas personales que permitan observar el nivel de apropiación que vayan demostrando las niñas y los niños en el manejo de los contenidos que deben aprender, que ayuden a comprobar cómo han solucionado problemas o encontrado nuevos hallazgos en sus manifestaciones plásticas y que aporten información al docente para dinamizar los procesos educativos y la aplicación del conocimiento.
2. Observar directamente el proceso de trabajo, para detectar la evolución de la niña y del niño en cuanto a sus habilidades con los materiales y las técnicas. Los juicios hechos sobre el trabajo pueden reflejarse en un informe personal o en una conversación con ellos sobre su trabajo.
3. Exponer los trabajos de todas las niñas y los niños una vez finalizada cada actividad. Posibilitando con ello una autoevaluación al solicitar a cada niña y niño un comentario verbal sobre su propio trabajo, ayudándole a reflexionar sobre los resultados de sus compañeros. Este diálogo colectivo servirá para ampliar el vocabulario específico del lenguaje visual e incidir sobre conceptos que han sido trabajados. Por ejemplo: nombrar colores y gamas de un mismo tono, diferenciar entre dibujo, pintura, fotografía, etcétera.

Según Eisner (2004: 225) hay tres cualidades que destacar y buscar en el trabajo de las niñas y los niños:

1. *Calidad técnica de la obra producida*, es decir, la medida en que los niños manejan con control y comprensión el material con el que trabajan y la medida en que las formas usadas revelan un uso inteligente de la técnica.
2. *El grado de inventiva en el uso de una idea o proceso*, que se refiere a la novedad productiva que manifiesta la obra ¿dice la obra algo nuevo? ¿dice algo familiar pero de una manera nueva? Dicho de otro modo, ¿refleja la obra un uso creativo de ideas o procesos que se relacione constructivamente con su propósito expresivo? ¿es la obra imaginativa?
3. *Su poder expresivo o calidad estética*. La capacidad de crear obras estéticamente satisfactorias ha sido y es uno de los principales valores artísticos. El logro de estas cualidades está relacionado en gran medida con la manera de componer las formas y de aplicar las técnicas.

A continuación se presentan tres cuadros que pueden guiar la búsqueda del docente respecto a los tres tipos de cualidades que se han comentado. En el eje horizontal de cada cuadro se hallan los

críterios que se pueden utilizar a la hora de valorar el proceso que desarrolla cada niña o niño. En el eje vertical está la escala que interesa facilitar.

La información obtenida en estos cuadros se utilizaría para determinar cómo pueden ser más eficaces la propuesta y la participación del docente. Este tipo de cuadros también posibilita que se ofrezca una descripción de la realización de la niña o niño más totalizadora para sus padres.

Evaluación de un producto artístico			
Nombre:			
Edad:	Fecha:		
Nombre del proyecto:	Grupo:		
	Grado:		
Aspecto técnico	Lo hace	A veces lo hace	No lo hace
1. Controla el material con el cual está trabajando			
2. Maneja los colores: tono, gamas, matices, contrastes, armonías —según el caso—			
3. Aplica texturas			
4. Aprovecha un accidente para desarrollar posibilidades expresivas			
5. Intuye la relación entre la técnica y lo que pretende expresar			
Aspecto creativo	Lo hace	A veces lo hace	No lo hace
1. Utiliza los materiales de un modo novedoso			
2. Proporciona a la obra un sentido de intuición			
3. Descubre algún aspecto del mundo o de sí mismo(a)			
4. Propone respuestas no frecuentes			
Aspecto estético-expresivo	Lo hace	A veces lo hace	No lo hace
1. Existe una idea o tema que dirige la obra			
2. Sugiere y/o despierta sentimientos, emociones, ideas, o preguntas en los espectadores			
3. Incluye el uso de: línea, forma, color-luz, textura —según el caso— y los adecua dentro del espacio			
4. Organiza armónicamente los elementos plásticos			

Otro tipo de observaciones que ayudarán a valorar el grado de autoidentificación y afianzamiento de cada niña y niño en su propia expresión, son:

- Disfruta y se concentra o se distrae con facilidad;
- Se integra rápidamente en la actividad o está pendiente de los resultados de sus compañeros;
- Juega e investiga con los diferentes materiales.

La evaluación del aprendizaje debe ser continua durante todo el ciclo escolar, a continuación se destacan tres tipos:

- Primera evaluación. La evaluación diagnóstica; se realiza en la primera clase de artes visuales dejando a la niña y el niño en absoluta libertad de dibujar el tema que quiera como pueda. Informa el nivel de madurez en que se encuentran, los conocimientos y habilidades que poseen y las características especiales que ameritan observarse.
- Segunda evaluación. Evaluación formativa o de proceso. Tiene como propósito detectar adelantos, retrocesos, estancamientos y limitaciones en el desarrollo de una actividad realizada en un periodo y buscar las causas y las soluciones. Esta evaluación se obtiene llevando el docente un registro escrito de todas las observaciones que haga de las niñas y los niños en los momentos en que ejecutan las actividades y una carpeta de trabajo.
- Tercera evaluación. La evaluación final. Suministra informes del avance de las niñas y los niños reuniendo las evaluaciones anteriores y comparando el dibujo de exploración o inicial con el dibujo final. Señala los cambios cualitativos que se dieron y en qué medida se lograron las competencias propuestas. También evalúa la eficacia de los métodos didácticos empleados, qué necesidades quedan por satisfacer y qué cambios conviene planear para superar el trabajo.

3.6.1 La carpeta de trabajo de las alumnas y los alumnos

Un instrumento valioso desde lo pedagógico son las carpetas de trabajo. La evaluación por carpeta exige la recopilación sistemática de las actividades desarrolladas por las niñas y los niños en un tiempo determinado, que además incluye el registro de observaciones y opiniones por parte del docente, las niñas, los niños y los padres. La evaluación con base en las carpetas permite al docente observar el estado de los procesos de las niñas y los niños; a éstos, les permite una autoevaluación con mayores elementos de juicio, por lo tanto facilita la co-evaluación.

Un elemento favorable que ofrece la evaluación por carpeta es que, por un lado permite a cada niña y niño reconocer sus propios trabajos y comenzar también, a conocer sus propios logros; comienza a valorizar sus propias producciones, tanto al llevarlas a su casa como cuando las miran sus compañeros. Por otro, al docente le resulta útil tener juntos los trabajos de cada niña y niño para apreciar en el tiempo, el avance, o el estancamiento, que cada uno está realizando respecto de la construcción de imágenes, y su creciente capacidad para comunicarse por medio de este lenguaje visual. Además, le servirán al docente para planear próximas propuestas y, si no, será un dato para repensar qué ofrecer y no reiterar propuestas que a lo mejor no son de interés.

3.6.2 Las carpetas de trabajo y los padres

Para que los padres puedan mirar las carpetas de manera más sensible, será necesario que el docente proponga a las niñas y los niños actividades para “mirar” el entorno de manera selectiva y atenta. Puede proponer mirar un árbol, una casa, las calles —si son todos iguales y si no lo son cuáles son las diferencias—, y también pueden dar “deberes” a las niñas y los niños que, de alguna manera, involucran a los padres. Por ejemplo, en el camino a la escuela, observar los diferentes troncos de los árboles, tocar su corteza, constatar si es rugosa, áspera, lisa, fría; irán ubicando a los padres en lo que están haciendo las niñas y los niños en la clase de artes visuales, qué importancia tiene observar para conocer más sobre lo que se mira y también para poder pintar, modelar... en este caso, sobre los árboles.

En los medios urbanos la vida diaria no favorece esta observación atenta. Una búsqueda de este tipo requiere de una sensibilidad, que se irá construyendo y ampliando. Hay personas que sólo ven los semáforos, los charcos de agua, y otros que miran con gusto y placer y descubren hasta en una simple pared y en un cielo una enorme riqueza visual.

Los padres familiarizados con la lectura de imágenes, de la calle en este caso, mirarán las carpetas de sus hijos con otro interés. Y qué decir si el docente interesa al grupo llevándolo a exposiciones de algún artista visual o artesano. O los hace mirar libros de arte, o visitar lugares abiertos como plazas, parques...

En general, los padres no pasan indiferentes por estas propuestas, se enriquecen y pueden disfrutar más de las producciones de sus hijos. Con los padres el docente también tiene que conversar sobre el cuidado de los trabajos. Por ejemplo, que para mirar la carpeta y los trabajos deben colocarse sobre una superficie limpia y lavarse las manos. Este tipo de aclaración tendrá que ver con las características del grupo familiar.

Por último, algunas informaciones que cada trabajo incluido en la carpeta debe tener por escrito, para enriquecer la comprensión de los trabajos de las niñas y los niños por parte de los padres son:

1. Cuándo se realizó (fecha);
2. Qué materiales y herramientas de utilizaron;
3. Qué técnicas y procedimientos se usaron;
4. Cuál fue la propuesta de trabajo y/o el disparador de la realización.

3.6.3 Montaje y exhibición de fin de curso como autoevaluación

Este momento es sustancial, dado que es allí donde se redondea el ciclo del trabajo infantil. Las actividades que se realizan durante el año escolar se enriquecen con la idea de que los trabajos serán seleccionados para ser mostrados.

El montaje y exhibición de los trabajos es casi tan importante como el trabajo en sí. En los momentos previos a una muestra, los artistas están teniendo en cuenta al espectador. En las exposiciones es donde se produce el encuentro entre el artista, la obra y el público. La obra necesita de la mirada de un espectador y con esa mirada a su vez se modifica.

Frente a una muestra, se selecciona lo que se va a exponer y lo que no. Es fundamental que las exposiciones de la producción infantil se lleven a cabo.

Para concretar las muestras es importante que las niñas y los niños se apropien de ese evento. Ellos deberán elegir cuáles son los trabajos que desean exponer y seleccionar distintas técnicas que se han realizado durante el año.

La exhibición funciona como modo de evaluación, tanto para las niñas y los niños como para los docentes y para los padres. La exhibición de fin de año se vive con alegría de una fiesta. No sólo por la presencia de los seres queridos, sino principalmente por los colores y las formas de sus trabajos.

La evaluación no tiene por qué estar exclusivamente en manos del docente. Como se ha venido mencionando, otras fuentes de juicio evaluador son los compañeros de clase —co-evaluación— y la niña y el niño mismos —autoevaluación—. Cuando las niñas y los niños intervienen en el proceso, la oportunidad de evaluar se convierte en un medio para promover su propia educación, para reforzar y motivar el gusto y la satisfacción por seguir jugando con los elementos plásticos.

La práctica de los compañeros como críticos constructivos del trabajo de una niña y un niño, consiste en hacer que discutan en clase el trabajo de otros compañeros. Puesto que los compañeros también participan en la práctica, se da una reciprocidad que no existe cuando el docente evalúa un trabajo. Las relaciones recíprocas que establecen los alumnos crean una sensibilidad al proceso que se refleja en el tipo de lenguaje que usan para hablar de su trabajo. Las niñas y los niños saben que pronto les tocará a ellos ocupar el lugar del otro.

El objetivo de dicha práctica es ayudar a la niña y al niño a mejorar su trabajo. Aprender a ser útil a quienes realizan trabajos infantiles no sólo es buena para la niña y el niño cuyo trabajo se crítica, sino también para la niña o el niño que crítica el trabajo ajeno. Tener que ayudar a alguien exige observar, evaluar y usar el lenguaje con gran cuidado y atención.

Cuando mayor sea la necesidad de comentar, mayor será la necesidad de examinar el trabajo para tener algo que decir. La visión engendra el lenguaje y el lenguaje engendra la visión.

La oportunidad de detenerse y evaluar, de comentar y justificar, de valorar y planificar futuros trabajos puede ser una poderosa fuente de aprendizaje en las clases de artes visuales. Poder aplicar las prácticas descritas significa intercambiar un modelo mental de lo que supone la evaluación por otro que la convierte en una empresa compartida, que supone un cambio de lo que significa enseñar, y exige un cambio en el modelo mental que la niña y el niño tiene de su propio rol.

Asumir parte de la responsabilidad de la evaluación es algo que las niñas y los niños deben aprender, porque cuando están fuera de la escuela no habrá ningún docente a su lado que lo haga por ellos. Llegar a la madurez significa hacerse independiente

Conclusiones

En la cultura occidental, durante muchos siglos, lo cognitivo y lo afectivo, el cuerpo y la mente, lo real y lo imaginario han sido aspectos interpretados como contrarios y mutuamente excluyentes en el ser humano, por lo cual la estructura de la mayoría de los currículos escolares reflejaban esta dicotomía, situando a las ciencias en el ámbito de lo cognitivo y a las artes en lo afectivo, pues pocas veces se consideran fuentes activas de percepción, imaginación, reflexión, conocimiento o comprensión.

No obstante, hoy en día las barreras que antaño se establecían entre cognición y afectividad no pueden sustentarse apelando al estado del arte en la educación. Se mire como se mire, ambos aspectos del funcionamiento humano están estrechamente relacionados.

La inteligencia es algo más que una capacidad heredada al nacer, programada en los genes; se convierte en un modo de acción humana que puede crecer a través de la experiencia. En este sentido, la inteligencia es capaz de ampliarse y, a través de esta ampliación, la conciencia del ser humano acerca del mundo también se amplía.

Sin embargo, el sistema educativo la encamina hacia determinadas áreas del conocimiento —lingüístico y matemático generalmente—, la ejercita reiteradamente en ellas durante muchos años consecutivos y termina haciendo una ilícita inversión reduccionista. Es decir, limita la inteligencia a lo que previamente ha definido como tal, este énfasis en el aprendizaje lingüístico y matemático puede llevar a la exclusión o no reconocimiento de las artes y de otros campos curriculares que componen la herencia cultural de la humanidad.

Desde finales del siglo XX, la educación artística, como tantos otros ámbitos del conocimiento, ha dejado de pugnar por buscar el equilibrio entre cognición y afectividad y ha decidido romper las reglas. La argumentación a favor de las artes ya no gira sobre si son cognitivas o no. La cuestión —como se ha visto— paso a ser ¿qué funciones especiales aportan las artes visuales a la cognición en su conjunto?

Autores como Gardner y Eisner han dado respuesta a la pregunta anterior. Lo que he tomado de sus argumentos es que diferentes ámbitos de conocimiento utilizan diferentes capacidades cognitivas para su dominio, y que estas capacidades no es probable que evolucionen si están ausentes de las experiencias de la vida de los individuos. Cuanto más rica sea la gama de reiteradas experiencias, más amplia será la gama de potencialidades cognitivas que es probable que desarrollen las niñas y los niños. En este sentido, las escuelas deberían ser el lugar para maximizar estas potencialidades pero, desde luego, no se puede esperar que lo enseñen todo.

Estos avances en las corrientes cognitivas de la psicología marchan siguiendo el paso del desarrollo del conocimiento científico y por ello están presentes en las dimensiones actuales del discurso pedagógico y los interesados debemos profundizar en sus esquemas, análisis y contenidos para permitir la generación de propuestas que respondan, hasta donde sea posible, a la comprensión de la misión de la educación frente a lo artístico y por consiguiente a la necesaria compenetración de lo artístico en los fines y propósitos de la educación.

No tener en cuenta en el currículo integral de manera sistemática la educación artística, reducirla a la práctica de técnicas elementales sin sentido y sin promover la dimensión estética, las funciones cognitivas y el sentido de pertenencia cultural entre las niñas y los niños, implica que en la institución educativa docente, niños y niñas no se den la oportunidad de contemplar, cultivar y disfrutar los sentimientos y la originalidad de las expresiones propias y las de los otros, de apreciar la naturaleza, de recrear expresiva y simbólicamente su experiencia cambiante en un lugar y en un tiempo. Quiere decir que se ha dejado de lado la posibilidad de que las niñas y los niños elaboren juicios de valor que les permitan dimensionar culturalmente los otros aprendizajes; que se han quedado por fuera del quehacer pedagógico proyectos culturales valiosos para la formación personal y colectiva.

El argumento a favor de las artes en la educación también debería hacer hincapié en lo que puede ofrecer para mejorar las oportunidades de vida de las niñas y los niños en su preparación para el futuro, un tiempo que promete ser menos certero y predecible que el pasado, y que incluye preocupaciones como:

- La globalización continúa de las economías internacionales, caracterizada por la diseminación y el dominio de las corporaciones multinacionales;
- La homogeneización y pérdida de la diversidad cultural indígena, víctimas de la globalización y la penetración del mercado;
- El vertiginoso desarrollo de la tecnología, con nuevas formas de juegos, realidad virtual, y la centralización de los medios de comunicación de masas;
- La degradación del medio ambiente a escala global, un aumento de la población. El agotamiento de los recursos materiales, y el calentamiento global;
- El cuidado de las especies y la sustentabilidad de los recursos naturales;
- El aumento del ritmo, la calidad y la variedad del intercambio de información a través de la cultura popular, el consumismo de masas, los viajes e internet;
- Las crecientes aspiraciones de las personas oprimidas en muchos lugares, incluidas las demandas de igualdad social e identidad cultural;

- La desconfianza en los gobiernos y su papel en los asuntos personales y sociales de los individuos, que se refleja en el aumento de los grupos paramilitares y de vigilancia;
- El respeto entre las personas, hacia su cultura y sus creencias.

Todos estos fenómenos hablan de la necesidad de comunicación y acción inteligente de formas responsables en un mundo más complejo del que conocimos hasta hoy y en el pasado. Estos y otros fenómenos que se pueden mencionar aumentan las demandas cognitivas hechas a las niñas y los niños que alcancen la mayoría de edad.

La educación artística genera espacios y tiempos que favorecen la comprensión de la vida en su complejidad y la formación de un juicio crítico, mediante el raciocinio y la reflexión ante el torbellino de ideas e imágenes que impactan a diario en nuestra inteligencia. Una visión integrada de la cognición evita los dualismos de los que ha estado plagada la práctica educativa durante la era moderna. Puede establecer el escenario para la gama ampliada de capacidades cognitivas que exigen los desafíos del mundo posmoderno, incluidas aquellas capacidades promovidas a través de las experiencias en las artes visuales.

La importancia de la educación artística implica la intervención de artistas, docentes, coordinadores, investigadores, padres de familia así como de los responsables de las políticas educativas y culturales, para fundamentar nuevas propuestas.

A pesar de los problemas por los que atraviesa la educación artística —vinculados a los procesos sociales, políticos y económicos en nuestro país—, el interés de docentes e investigadores se ha acrecentado, la publicación y difusión de materiales bibliográficos y hemerográficos han ido en aumento, lo que constituyen avances positivos.

Deseo que este trabajo se sume a estos esfuerzos y contribuya en alguna medida a la mejora educativa de las artes visuales en el nivel preescolar.

Fuentes

- Aboites, H., (2009). "Las competencias: proyecto europeo en México y AL" en La Jornada [En línea] Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/11/07/index.php?section=opinion&article=018a1pol> [Consultado el 18 de noviembre de 2009]
- Agirre, I., (2005). *Teoría y prácticas en educación artística*. España, Octaedro/EUB- Universidad Pública de Navarra.
- Aguirre L., G. M. E., (2005). *Mares y puertos: navegar en aguas de la modernidad*. México, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Plaza y Valdés.
- Arnheim, R., (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. España, Paidós Ibérica.
— (2000). *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza.
- Balada M., M. y R. Juanola, (1984). *La educación visual en la escuela*. España, Paidós.
- Barragán, J. M., (1997). "Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias" en *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. España, Angle .
- Best, A., (1964). *Método de dibujo: tradición, resurgimiento, evolución del arte mexicano*. México, Viñeta.
- Berdichevsky, P., (1999). "La apreciación de imágenes. Su articulación con la producción plástica" en *0 a 5 La educación en los primeros años. La educación plástica*. Año 2, Núm. 12, mayo, pp. 20-41.
- Brandt, E., (2000). "La revalorización en la educación artística" en Malajovich, A. (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Paidós.
- Brant, E., (1999). "Las carpetas. Las tan nombradas, queridas, decoradas, cuidadas y guardadas... carpetas" en *0 a 5 La educación en los primeros años. La educación plástica*. Año 2, Núm.12, mayo, pp. 62-73.
- Bodrova, E. y D. J. Leong, (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky*. México, Pearson Prentice Hall.
- Cámara de diputados H. Congreso de la Unión, (2009). "Reformas a la Constitución por Periodo Presidencial" [En línea]. México, disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf [Consultado el día 13 de noviembre de 2009].
- Castañeda, E., (1903). *Proyecto de escuelas de párvulos*. México. Apoyos documentales de la ENM/JN.
- Damasio R., A., (2006). *El error de descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona, Crítica.
- Delval, J., (1999). *El desarrollo humano*. España, Siglo XXI.
- Efland D, A., (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. España, Octaedro/EUB.

- Eisner, E. W., (1972). *Educación la visión artística*. México, Paidós.
- (1998). *Cognición y currículum. Una nueva visión*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia*. España, Paidós.
- Galván L., L. E. y Zúñiga, A. (2003). “De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar” [En línea]. México, disponible en: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm [Consultado el día 22 de marzo de 2008].
- García G., E., (2006). *La psicología de Vigotsky en la enseñanza preescolar*. México, Trillas.
- Gardner, H., (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. España, Paidós.
- (1990). *Inteligencias múltiples. La teoría y la práctica*. España, Paidós.
- (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona, Paidós.
- Gómez, H.; Zenteno, S. y M. Flores, (1986). *Manual de actividades gráfico plásticas*. México, SEP.
- González M., L. (2008). “Proyectos educativos en la posrevolución: Escuelas de Pintura al Aire Libre” [En línea]. México, disponible en: <http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvwebne10/agera/agolaura.htm> [Consultado el día 12 de mayo de 2009].
- Goodson, I. F., (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Hernández R., G., (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós.
- Kellogg, R., (1984). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. España, Cincel-Kapelusz.
- Lowenfeld, V. y W. L. Brittain., (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Argentina, Kapelusz.
- Morton G., V. E., (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México, UPN.
- Nun de Negro, B. (2003). “La actividad gráfico-plástica en el nivel inicial. Los proyectos de arte. Una metodología coherente y ordenada” en *0 a 5 La educación en los primeros años. Artes plásticas*. Núm. 51, junio, pp. 20-33.
- Palacios, L., (2005). *Arte: asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*. México, UACM.
- Paniagua, M. y cols., (2008). *Desarrollo de competencias cognitivas en preescolar: experiencias y propuestas*. México, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Read, H., (1986). *Educación por el arte*. España, Paidós.

- Reyes, V., (1986). *Pedagogía del dibujo. Teoría y práctica en la escuela primaria*. México, Porrúa.
- Sastre, G. y M. Moreno, (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona, Gedisa.
- Secretaría de Educación Pública, (2008). "Historia de la SEP" [En línea]. México, disponible en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1_Historia_de_la_SEP [Consultado el día 21 de marzo de 2008].
- Secretaría de Educación Pública, (1936). *Programa de educación preescolar*. México, SEP.
- (1970). *Programas de Jardines de Niños*. México, SEP.
- (1979). *Programas de Jardines de Niños*. México, SEP.
- (1985). *Crónica sobre Jardines de Niños (1880-1917)*. México, SEP.
- (198?). *Educación Preescolar México (1880-1982)*. México, SEP.
- (1985). *Reseña histórica sobre Jardines de Niño (1917-1942)*. México, SEP.
- (1992). *Programa de educación Preescolar*. México, SEP.
- (2004). *Programa de educación Preescolar*. México, SEP.
- (2005). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*. México, SEP. Vol. I- II.
- Sefchovich, G. y G. Waisburd, (1987). *Hacia una pedagogía de la creatividad. Expresión plástica*. México, Trillas.
- Spravkin, M., (1998). "Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones" en Akoschky, J. y cols., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós.
- Suaya, E. (2003). "Escultura en educación infantil" en *0 a 5 La educación en los primeros años. Artes plásticas*. Núm. 51, junio, pp. 72-83.
- Venegas, A., (2002). *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*. México, Paidós.
- Terigi, F., (1998). "Reflexiones sobre el lugar de las artes visuales en el curriculum escolar" en *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós.
- Vigotsky, L. S., (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Biblioteca de bolsillo.
- Wojnar, I., (1966). *Estética y pedagogía*. México, FCE.
- Zapata, R., (1928). *Proyecto de Reformas a los Jardines de Niños del Distrito Federal*. México. Apoyos documentales de la ENMJN.
- Zapata, R. (1946). *La educación preescolar en México*. México. Apoyos documentales de la ENMJN.