



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ARTES
PLÁSTICAS**

**“ENSEÑANZA VISUAL COMO HERRAMIENTA DE
CONOCIMIENTO”**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN ARTES VISUALES**

**PRESENTA:
MARIANA AURORA CALDERÓN MEJÍA**

**DIRECTOR DE TESIS:
MAESTRO AURELIANO EDUARDO ORTÍZ VERA**

MÉXICO, D.F., 2014



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.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS

**“ENSEÑANZA VISUAL COMO HERRAMIENTA
DE CONOCIMIENTO”**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN ARTES VISUALES**

**PRESENTA:
MARIANA AURORA CALDERÓN MEJÍA**

**DIRECTOR DE TESIS:
MAESTRO AURELIANO EDUARDO ORTÍZ VERA**

MÉXICO, D.F., 2014

Índice Temático

Índice de Contenido.....	4
1. La Percepción.....	11
1.1 Pensamiento y Percepción.....	12
1.2 El papel de la Imaginación.....	23
2. El sentido de la vista.....	37
3. Conocer con Imágenes.....	44
3.1 Alfabetidad visual.....	44
3.2 El Libro Álbum.....	51
3.21 Artistas: Series y Álbumes.....	61
4. Educar Visualmente.....	70
4.1 Punto.....	73
4.2 Línea.....	76
4.3 Contorno.....	78
4.4 Tono	81
4.5 Color.....	84
4.6 Composición.....	91
5. Ejercicios.....	98
6. Experiencia con el Taller de Educación Visual.....	126
Estudio de caso.....	131
Conclusiones.....	161
Anexos.....	170

Figuras..... 170

Publicaciones..... 173

Bibliografía..... 176

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene la finalidad de esquematizar un método efectivo, flexible e incluyente de educación y orden visual enfocado a poblaciones en las etapas tempranas de su vida. Las etapas tempranas de conocimiento están íntimamente relacionadas con la percepción y lo que llega a nosotros por medio de los sentidos. Abrir el mundo con nuestros sentidos es el material primigenio de nuestro pensar y sentir. Sin embargo, la educación visual dentro de nuestros esquemas educativos queda relegada a un plano de entretenimiento momentáneo o mero goce sensorial, contrario a la manera en que aprendemos a sistematizar la lectoescritura y la consideramos una herramienta de conocimiento. Aunque el orden visual comprenda elementos muy distintos al de los códigos del lenguaje, es posible desglosar los elementos básicos de la lectura de imágenes en su unidad mínima para conocerlos, ejercitarlos y comprenderlos.

El trabajo constante en la Sala de Lectura Amparo Dávila, en la ciudad de Zacatecas, fue el acercamiento real que tuve con las necesidades estéticas de la población infantil en su más temprana edad. La prioridad que se da en la educación básica a la memorización de conceptos y a la decodificación se tradujo siempre en la necesidad de consumir imágenes junto con la narrativa ofrecida por el libro álbum. La experiencia de la lectura dentro de la sala siempre ha estado íntimamente ligada a las imágenes. La lectura de imágenes se manifestó de inmediato como otra forma de conocimiento que llevó, casi por consecuencia natural, a la producción de estas para conocer más a fondo su

comportamiento.

La percepción y particularmente la que involucra el sentido de la vista es nuestra herramienta principal de relación con el mundo, y como se nos es dada casi de manera instantánea existe la idea errónea de que no tiene que ser exigida, ejercitada y ordenada en su conocimiento. La información que constantemente recibimos del mundo viene en su mayoría con un contenido predominantemente visual. La publicidad, los medios masivos de comunicación y las manifestaciones artísticas no utilizan imágenes sólo para ilustrar ideas, sino que el medio es a la vez su significado. Una sola disposición de colores, formas y representaciones puede comunicar ideas tan poderosas como posiciones políticas, distinciones sociales e incluso manipulación en favor del consumo o la intolerancia.

Es preciso saber distinguir qué hay en una imagen que es capaz de decir tanto y cómo lo hace. Existe la creencia de que la percepción, al ser tan inmediata, no involucra procesos intelectuales o que, un pensamiento aún más peligroso, que nuestra capacidad de percibir y pensar son dos cosas distintas y no partes integrales de nuestra capacidad mental. Así como no podemos esperar que el lenguaje, hablado y escrito, llegue a nosotros de manera inmediata por que exista en nosotros la capacidad y necesidad de emplearlo, tampoco podemos asumir que nuestra capacidad visual es un acto casi reflejo que operará exitosamente por sí mismo.

Asimismo, la observación de la relación entre niños y libro álbum nos dejó claro que las necesidades estéticas surgen desde muy temprana edad, pero muy pocas veces son satisfechas en su totalidad. Son las ganas de mirar y volver a mirar los libros, y sobre todo

las de compartir y mostrar las cosas que les conmueven la muestra básica de nuestro apetito innato por imponer nuestra propia experiencia, siendo las manifestaciones visuales las únicas capaces de lograr esa empatía entre seres humanos. La aproximación al libro álbum no se cimienta en el conocimiento de conceptos ni podemos verlo como una simple preparación a la posterior decodificación y almacenamiento de información. Es posiblemente el primer contacto que se tiene con el objeto vivo, la primera ventana a mundos que sólo la imaginación puede echar a andar y que, aunque se exhiban sólo ante nuestros ojos, eso es más que suficiente para que sean experiencia y conocimiento por igual.

En etapas más tardías de la niñez e incluso de la adolescencia, carecer de este primer conocimiento de experimentación visual complica de sobremanera la comprensión y asimilación de cualquier información, pues relegar la percepción a un mero goce sensorial ocasional es privar al intelecto de una de las herramientas más complejas que posee. Los problemas de comprensión lectora también están fundados en la falta de importancia que se le da a la lectura de imágenes. El proceso de comunicación, en cualquier nivel, utiliza como herramienta los mensajes visuales y es el único modo de asimilar las consideraciones de las bellas artes, de la publicidad, las artes aplicadas y toda manifestación de expresión subjetiva y la relación de nuestro intelecto con los propósitos funcionales.

¿Qué significa una alfabetidad visual? Donis A. Dondis, graduada en Diseño y profesora de comunicación, propone en su libro *La Sintáxis Visual*, propone que aunque el entorno influya en nuestra comprensión visual existen lineamientos perceptivos que todos los seres humanos comparten. Esto extiende de inmediato la posibilidad de una ordenación

para educar las habilidades visuales, y aún cuando lleguen a ser de un orden muy distinto a los lineamientos del lenguaje pues son sistemas con valores distintos, podemos, al igual que se enseña el lenguaje en etapas iniciales con sus unidades mínimas (las letras y el alfabeto), trazar un sistema para comprender y practicar el orden visual.

En las primeras etapas de la vida, incluso durante la gestación, la necesidad de lenguaje surge desde la costumbre de la pulsación del latido materno y posteriormente de la cadencia, tono y rimo de las voces que les hablan, confortan y atienden. La primera aproximación al lenguaje es para comunicar nuestras necesidades al ser dependientes de alguien más; los niños aprenderán a hablar del modo en que sus padres lo hacen e identificarán en tu tono de voz y en su ritmo de habla, antes que en las palabras mismas, qué es lo que les quieren decir, su estado de ánimo y su entusiasmo o enojo. Posteriormente, los sentidos primarios (gusto, tacto) quedan relegados a la visión cuando esta es utilizada por primera vez.

Las imágenes y el lenguaje verbal son los principales elementos por los cuales las experiencias humanas son contadas y compartidas. La literatura, las artes visuales, la música y demás manifestaciones artísticas utilizan estos medios de representación para comunicarlo de manera artística. Los medios por los que las artes se manifiestan suelen complementarse, así como el cine se vale de la música para mantener ciertas expresiones y la narrativa se enriquece con información visual para complementar las carencias de uno u otro sistema. Cuando vemos y percibimos el mundo, de igual manera, hacemos muchas cosas a la vez.

Los procesos multidimensionales que acompañan la percepción e interpretación de imágenes son igualmente complejos que el análisis de las manifestaciones culturales que los incluyen pero esto no es un impedimento para mejorar su comprensión y ampliar

nuestra educación visual. La simultaneidad de la visión hace que sea la herramienta de información más poderosa con la que contamos y necesitamos en estos tiempos donde predominan los mensajes visuales y es necesario identificar cada una de las unidades de información que nos impactan en cada parpadeo.

Durante dos años hemos desarrollado, en un proceso cíclico, un sistema de comprensión de los elementos visuales en su unidad más simple hasta llegar a grados de complejidad que incluyen narrativa, expresión e idea visual. El proceso detallado y los resultados en el desarrollo intelectual y sensorial de los niños con los que se ha trabajado serán revisados detalladamente en el contenido de este trabajo. Poniendo en práctica lo expuesto por distintos autores involucrados en la comunicación visual y la educación, la educación visual ha influido en los niños de manera que sus criterios sobre el mundo aún a corta edad son profundos y complejos, mejorando al mismo tiempo su capacidad para comprender al mundo y las distintas realidades dentro de este.

CAPÍTULO 1

LA PERCEPCIÓN

Para empezar a hablar de la manera en que nos relacionamos con el mundo por medio del orden visual y la manera que influencia nuestra cultura y nuestro modo de pensar y conocer, es necesario analizar a conciencia la primera herramienta de conocimiento que nos es dada, que está en íntima relación con el funcionamiento de nuestro cuerpo, de nuestros sentidos y cómo conectan además de con elementos fisiológicos y fenómenos físicos del mundo exterior, con nuestras funciones intelectuales, relaciones humanas y afectivas en idéntico lugar de importancia.

¿Cómo vemos, qué vemos? Parece ocurrir con tanta facilidad que no parecemos notar los cánones que guían nuestra manera de ordenar nuestro campo visual, y son tan inmediatos que es sencillo pensar que nos son dados de manera instintiva. Sin embargo, percibir nuestro entorno es un mecanismo que consta de diversos procesos físicos e intelectuales relacionados íntimamente con el desarrollo de nuestro pensamiento, cultura y capacidad para generar nuevos conocimientos y desarrollar los adquiridos.

La vista es el sentido que nos da la certeza de pertenecer a un entorno que existe sin importar nuestra interacción directa con él y es también el primer mecanismo por el cual logramos sobrevivir y mantenernos a salvo, lo que lo hace activo y selectivo. Es la idea de que nuestro intelecto es un mecanismo que procesa información recolectada de manera burda por los sentidos lo que nos ha hecho no sólo crear una falsa división entre

pensamiento y percepción, sino desdeñar el ejercicio de percibir y experimentar constantemente los fenómenos visuales a nuestro alrededor. Para comprender la importancia del proceso, nuestra primera aproximación a la herramienta primordial de nuestro conocimiento es desde sus mecanismos físicos básicos hasta su relación directa con nuestro pensamiento en la magnitud de su complejidad.

1. 1 Pensamiento y Percepción

Existe en nuestra concepción de intelecto humano la arraigada idea de que pensamiento y percepción son dos herramientas separadas, que operan de manera distinta y en diferentes niveles de complejidad. Esta discriminación se traduce directamente en nuestros sistemas de enseñanza, enfocados de manera importante al aprendizaje de letras y números en su contenido mayor.

La Educación Preescolar prioriza en los primeros años las experiencias relacionadas con los sentidos. Se manipulan distintos materiales con las manos, con herramientas simples, se plasman figuras en papel y se familiarizan con la interacción entre letras e imágenes siendo constantemente observadas.

El peligro de considerar a los sentidos como una herramienta de conocimiento inferior se manifiesta cuando la Educación Primaria destierra de sus planes y programas los procesos que involucren directamente la percepción como si hubiesen ya cumplido su función en nuestro desarrollo intelectual con la experiencia preescolar. Pero aún en etapas antiguas de la teorización del conocimiento, el griego Aristóteles afirmaba que "el alma nunca piensa sin una imagen" (*Arnheim, 1969. P.12*).

¿Qué es lo que participa activamente cuando *percibimos* el mundo? Sabemos que la herramienta física directa son los sentidos pero que estos no actúan solos como si estuvieran activados por un botón en automático que nos hace digerir todo lo que la naturaleza nos presenta. Para que el proceso de la percepción se desencadene necesita operaciones cognitivas como herramientas principales de su funcionamiento. Los ojos captan de manera retiniana pero es la mente lo que ordena los conceptos que ponemos al mundo y sus identificaciones. Funcionan juntos. Hay abstracción, selección, análisis y síntesis en cada aproximación a nuestro entorno y también a las representaciones. No es que se aprenda primero a sentir y después a ordenar sino que aprendemos a diferenciar nuestras percepciones y no son un camino lineal en pos del conocimiento sino una máquina que opera al mismo tiempo. "El proceso de aprendizaje va de lo indefinido a lo definido, no desde la sensación a la percepción". Nuestra capacidad de percibir desde un sentido de distancia (o sea, con la vista) es un mecanismo de supervivencia antes que uno de conocimiento, por esta razón es selectivo y no automático o primitivo, pues en nuestro modo de percibir lo que está a nuestro alrededor aún sin que podamos experimentarlo físicamente está la garantía de nuestra supervivencia. (*Arnheim, 1969. P. 19*)

De este modo, podemos empezar a entender que la percepción no es tan inmediata como nos parece de primera intención. Algunos de sus aspectos son construidos rápidamente pero otros toman más tiempo, y todos ellos requieren el repaso mental de la corrección, la complementación y el contexto. Nuestros pensamientos influyen lo que vemos y lo que vemos también modifica nuestros pensamientos hasta cierto punto, ninguno de los dos ocurre primero o en un orden inferior. Estrictamente por nuestras capacidades visuales no llegamos a identificar nada, más que la luz y los colores. Si bien en el siglo XIX se desató

un debate sobre la percepción psicológica que por un lado clamaba que todo recuerdo visual era ya un proceso completamente intelectual, por otra parte los teóricos afirmaban que nuestra construcción de imágenes sigue basándose en recuerdos sensoriales que tenemos sobre las cosas.

Hay un punto medio entre los procesos absolutamente intelectuales y las sensaciones físicas: las formas son conceptos, pero no seríamos capaces de configurar estos conceptos sin la memoria de una sensación que los unifique.

Nuestros conocimientos primarios nos son dados con la apariencia e identificamos el mundo exterior por medio de nuestros sentidos. La apariencia combinada con la conciencia se transforma en percepción, según Kant. No es tan simple como en esta frase y la transformación de apariencia en conciencia no se da en un solo paso pues la condición natural de las apariencias es la de la multiplicidad y por tanto ocurrirá una percepción distinta en cada momento y cada espíritu, por esta razón el pensamiento necesita ser capaz de sintetizar todo lo que las apariencias nos dan para crear un orden del mundo que coincida con el exterior pero que no se desvíe en sus apariencias. La facultad de unir estos dos principios es llamada IMAGINACIÓN.

La imaginación hace que apliquemos conocimientos a nuestras experiencias sensoriales, así podemos identificar patrones constantes y relacionamos grupos de conceptos con una apariencia aunque esta no sea exactamente igual. Así nuestros pensamientos están conectados con el mundo físico a nuestro alrededor y este mundo, múltiple y caótico en apariencia adquiere sentido cuando lo sintetizamos para comprender sus dimensiones en un plano intelectual.

Como toda apariencia significa multiplicidad y ninguna es definitiva según sea percibida,

la manera en que representamos la realidad es también múltiple según nuestra etapa en la vida, según la cultura a la que pertenezcamos y según la intención que tengamos a la hora de representar lo que percibimos. Aunque la naturaleza nos sea dada a todos por igual, representarla no resulta tan sencillo como tan inmediata es a los ojos pues "nadie ve lo que debe si no sabe cómo debería ser" y todos vemos la misma vida, pero con distintos ojos.

La construcción de representaciones ha sugerido engaño a lo largo de muchos estudios que afirman "burlar" a la percepción con ciertos trucos representativos para dar la ilusión de realidad, esa que siempre está complementada con las sensaciones físicas. Sin embargo, me parece más adecuada la palabra ilusión que la de engaño y la de construcción que la de burla. Todos los medios por los que nos valemos para representar con fidelidad algo conocido son herramientas mismas de nuestro conocimiento, un conjunto de métodos para traducir el lenguaje del "mundo exterior" al representativo, que se encuentra en el punto medio entre la abstracción de un concepto y la percepción física de este. Por eso cada estilo artístico desde la antigüedad hasta la aparición de la fotografía, cuando aún basaban su estilo en la representación de la naturaleza, está definido por la manera que tenían de ver al mundo. Las representaciones siempre se basan en convenciones que responden a un estilo, un tiempo y a un modo de hacer representaciones, no a un modo de percibir la naturaleza. De otro modo las representaciones artísticas serían "catálogos" fieles a su época y si volviéramos en el tiempo el mundo sería más parecido a una pintura de Rubens o de manera más radical, a las representaciones isométricas del renacimiento.

Percepción

El conocimiento del medio exterior proviene de la decodificación e interpretación de mensajes sensoriales captados en primera instancia por diversos receptores repartidos en todo nuestro cuerpo. Es este flujo nervioso conocido como sensación lo que da origen a la **percepción**, que es una especie de toma de conciencia sobre el entorno exterior.

La Percepción es una herramienta humana básica, primordialmente para la supervivencia de la especie, motivo por el cual tiene un carácter selectivo: organiza todos los estímulos del ambiente en expresiones significativas y participa directamente en la búsqueda, obtención y procesamiento de la información, en un proceso de tres partes: Sensación - Selección - Organización.

Los estímulos ambientales son recibidos por cualquiera de los cinco sentidos y en diversas formas, tanto en estímulos directos como el tacto o el gusto y posteriormente en sentidos *de distancia* con los que identificamos a un mundo existente aún sin la necesidad de experimentarlo sobre la piel. Cada sentido elige de manera selectiva la información que el medio ofrece, por consecuencia pasan por alto algunos datos que no son de vital importancia en conjunto, construyendo patrones significativos.

La percepción es siempre una cuestión de comparaciones. Vemos un conjunto y las relaciones entre los elementos que interaccionan en ella, no objetos por separado. Para efectos de la construcción de la imaginación y las relaciones visuales que establecemos con el mundo, enfocaremos la revisión de los aspectos fisiológicos del mecanismo receptor de estímulos estrictamente al funcionamiento de la vista, aunque todos los sentidos funcionan con los tres momentos de la percepción: **Captación, Transformación y Envío.**

La luz es la razón por la que vemos cosas, formas y colores. Así es como *captamos* las cosas, gracias a la estimulación de nuestros órganos receptores, que transforman lo percibido en impulsos eléctricos y posteriormente químicos para ser llevados al cerebro a modo de información inmediata.

El hombre no capta la información del mundo exterior como informaciones puras. Lo sensorial es sólo una parte de cómo captamos la realidad, un complejo de mecanismos y patrones que vienen a nosotros desde antes de la experiencia, como si tuviéramos previamente moldes que nos hacen clasificar los objetos en una u otra categoría. Percibir es un proceso activo y creador y así como tenemos un proceso de tres pasos por los cuales recibimos información, hay tres momentos para procesarla: **Adaptación, Información y Selección.**

Percibir es esencial para nuestra existencia, pues así nos facilitamos información sobre el mundo para adaptarnos al entorno. La particularidad del sentido de la vista es que nos hace distinguir distancias, variaciones de perspectiva, de tamaño y forma. Esta capacidad, además de tener un carácter selectivo, provee al ser humano de una noción de distancia en términos generales, de poder construir un mundo a su alrededor aunque no tenga que ser experimentado de manera táctil y directa. Al igual que el oído, estos sentidos de distancia nos hacen obtener un nivel más complejo de conocimiento del mundo al saber que es más amplio de lo que experimentamos de manera inmediata. Seleccionamos la información que necesitamos para que el entorno no resulte amenazante y eso también facilita que nuestros mecanismos de alerta se activen. Cada uno de estos procesos forma parte del acto cognitivo que fácilmente se ha pensado que es exclusivo de los procesos estrictamente intelectuales.

La manera en que descubrimos el mundo ante nuestros ojos no es un acto reflejo

inmediatamente dado; constantemente estamos verificando, cambiando y completando los patrones de las figuras que observamos, relacionándolas con su fondo, con la distancia y la información que sus variantes de forma, tamaño y color nos informan sobre la naturaleza de dichos objetos. Tener los ojos abiertos es un acto no sólo de descubrimiento y procesamiento de información sino de evaluación y pensamiento para descubrir la relación entre lo que vemos y su realidad física. Todos los procesos intelectuales de los que nos valemos para reducir el conocimiento en unidades pequeñas y después organizarlos en otro nivel de complejidad es el mismo que cuando tenemos los ojos abiertos y desmenuzamos el mundo para después integrarlo en un todo, obviando la información irrelevante y formando patrones donde todo lo que veamos coincida. Percibir es un acto cognitivo por sí mismo.

Hay razones por las cuales se piensa en una disociación entre lo que perciben los sentidos y lo que procesa la mente como elementos separados. Si bien es cierto que el mundo se refleja sobre la mente y este reflejo es material para crear conceptos, el procesamiento de información no empieza después de haber recibido datos de manera pasiva. La observación misma tiene sus esquemas y los sentidos también moldean la manera en que intelectualizamos, pues es un hecho que es imposible razonar con los sentidos alterados y la relación directa de estos hechos no es una coincidencia. Cuando abrimos los ojos al mundo no estamos experimentándolo en pura inacción; nos estamos ya dando cuenta de la distancia a la que nos encontramos de un muro, de otra persona, de la amplitud de la calle. Por la iluminación sabemos si estamos en un lugar cerrado, a campo abierto e incluso qué hora del día es, si estamos en un entorno conocido donde podamos sentirnos relajados o si es amenazante. Todos estos procesos se desencadenan con percibir formas, distancias y luz sobre objetos en un campo. Los procesos de

conocimiento están presentes desde entonces.

Las formas son conceptos. La primera aproximación que tenemos a la formación de estos es percibir las formas y la idea de balance, equilibrio y tensión está dada en nuestra manera de conocer como algo *a priori* y no tomado de la experiencia. Cuando percibimos tratamos de encajar los estímulos recibidos en alguno de los patrones de forma relativamente simple que tenemos en nuestro código visual. Rudolph Arnheim denomina estos patrones Conceptos Visuales o Categorías Visuales. (*Arnheim, 1969. P. 26*)

Los esquemas visuales no están en las peculiaridades físicas de lo que percibimos sino en un esquema al que adaptamos lo que vemos, en un concepto. La imagen que recibe la retina es un proceso mecánico, pero lo que captamos como imagen no se corresponde exactamente a cómo son físicamente las cosas. Hacemos que las cosas "encajen" en patrones relativamente simples, o las Categorías Visuales. Esto no significa que el cerebro tenga moldes pre-establecidos transmitidos por herencia por casualidad; esta configuración está encajada en nuestra manera de construir visualmente por cuestiones instintivas y mecanismos de supervivencia que ordenan todo en colores y formas que se corresponden con nuestras necesidades biológicas.

El entorno no es relativo. La percepción es una herramienta de supervivencia antes de ser una herramienta de conocimiento, por esta razón es selectiva y no está limitada a funcionar según nuestro bagaje cultural, entorno conocido o experiencia previa. Al igual que otras especies animales, la vista primordialmente nos sirvió para salvar la vida, particularmente la distinción de tonos a nuestro alrededor y el avistamiento de objetos a distancia, que permite también que nuestro ojo advierta el desplazamiento de un objeto.

Esto es un conocimiento básico para advertir peligros y construir un panorama tridimensional alrededor de nosotros en el que no es necesario experimentar por medio del tacto aquello que puede resultar amenazante. Podemos *pensar* en lo que vemos y así advertir lo que hay en nuestro entorno incluso antes de conocerlo con los cinco sentidos. Por esa razón la vista es por excelencia el sentido que ejercita nuestro raciocinio, aunque se apoye por los demás. El tacto y el gusto son los mecanismos de origen más primitivo que si bien también almacenan información y tienen su propio orden conceptual, difícilmente podemos reflexionar sobre ello sin atribuirle características visuales. Un sabor o una textura como información solitaria es más bien vaga y limitada al momento en que la experimentamos. EL campo auditivo está también limitado a los sonidos que los objetos emiten, aunque la organización de tonos en la música sea una de las manifestaciones más maravillosas de la inteligencia humana. En contraste con los demás sentidos, la visión es un medio que a través de formas, tonos, tamaños y puntos de vista ofrece un gran repertorio de información sobre los objetos. Podemos advertir texturas, características físicas, intuir pesos, manejabilidad, distancia y demás datos advertidos con un sólo sentido. La visión es el medio primario del pensamiento. (*Arnheim, 1969. p. 40*)

Que nuestro sentido de la vista sea primordialmente una herramienta de supervivencia, nos hace capaces de tener reacciones más veloces y más acertadas gracias a que desecha la información que no necesita y se queda con la que influye directamente en nuestra vida. Nuestro ojo va directamente hacia objetos de interés y siempre los aísla de su campo aunque esto no signifique que no los inserte en un todo. La mente tiene que trabajar con un objeto de observación definida, es un mecanismo para facilitar la práctica de conocimiento concentrándose en un tema de interés para que la mente no se meta en un pantano de millones de estímulos que no puede procesar al mismo tiempo. Por eso al

estar en medio de la oscuridad total o frente a un patrón visual sin variaciones, a "crear" formas o puntos particulares de fijación para el ojo y tenga un punto de atención al cual enfocarse. La selección también tiene conciencia de la profundidad, pero es selectiva en cuanto a que sólo podemos enfocar un objeto en nuestro ojo, ya sea el fondo mientras el primer plano permanece borroso o viceversa, como actúa el ojo mecánico de una cámara fotográfica. Entendemos que el tamaño de las cosas está dado por la distancia a la que nos encontramos de este.

La percepción de forma nos es dada para generalizar y encajar lo que vemos en un patrón. Cuando apreciamos un objeto no podemos atribuirle exclusivamente una característica, la de algo que no se parece en absoluto a otra cosa. Siempre tendemos a encajarlo en una serie de cosas que ya identificamos, formas simples. Advertimos las formas esféricas dentro de un objeto más complejo, la simetría geométrica o cualquier otro patrón simple que siempre identificamos en un objeto, incluso de los más complejos como los rostros particulares de un semejante o las formas de un animal exótico. Por tanto, no hay una diferencia esencial entre percepción y concepto, si nos limitamos a las funciones biológicas de nuestro conocimiento visual, pues si no atribuyéramos formas particulares a cualquier objeto percibido sin importar su grado de complejidad, nuestra especie estaría incapacitada para aprender de su experiencia.

A través de las formas simples de identificación nuestras respuestas al medio son construidas. No podríamos reconocer o reaccionar ante nada si no tuviera un carácter visual definido, lo que nos lleva a buscar una introducción a la psicología de la Gestalt, que, contrario a otras teorías que sostienen que la percepción es sólo una identificación mecánica después procesada intelectualmente, sostiene que la noción de forma es

nuestra primera forma de conocimiento. Al igual que la forma nos es dada en su unidad mínima a través de la cual conocemos lo que nos rodea, ocurre lo mismo con el color. En el campo de la psicología de la percepción, la manera en que conocemos el color también está definida por unos pocos estímulos puros, los de los colores primarios. Las combinaciones entre estos resultan ser muy definidas y las tenemos por conceptos visuales fijos, como en el caso de los colores secundarios. De igual manera nuestra capacidad visual nos hace percibir los objetos en un espacio tridimensional aunque en ningún momento podamos apreciarlos desde todos sus ángulos al mismo tiempo; nuestro cerebro "completa" la parte de los objetos que no vemos para concebirlos como un todo definido. Este orden visual es un sistema de jerarquías, que responde a la lógica simple de un sistema donde pequeñas unidades simples construyen en su combinación y orden particular un panorama complejo para crear un todo.

La organización de nuestro campo visual toma tiempo y también está definida por la experiencia y varía entre distintas especies según sus necesidades e incluso entre un ser humano y otro gracias a su experiencia y su cultura visual, su edad o la situación geográfica en la que viva, razón por la cual las posteriores manifestaciones visuales de cada cultura varían en gran número aunque de cierta forma todos tengamos un mundo bastante similar rodeándonos.

La psicología de la Gestalt sostiene que el campo perceptivo se organiza por sí mismo prescindiendo de la actividad del sujeto. Percibimos una forma (o figura) que se destaca sobre un fondo y se impone por sí misma aunque su constitución siempre puede explicarse por una agrupación de estímulos, que denominan leyes. A grandes rasgos, explican nuestro sistema de jerarquía visual en el que se percibe un fondo o una figura y

no ambos al mismo tiempo, en que los objetos cercanos se integran en una misma figura, los objetos semejantes se integran al igual que los encontrados en una sucesión y nuestro reflejo de completar las figuras que se nos presentan incompletas. Cada una de las Leyes de Agrupación de Estímulos será revisada en el capítulo cinco de este trabajo, enfocado a los Elementos Visuales.

1.2 El papel de la Imaginación

Los Filósofos Empiristas

Ya Locke sostenía que tener ideas y percibir eran la misma cosa, y que el hombre tiene la primera idea cuando tiene la primera sensación, aunque el empirismo negara que algo fuera dado sin experiencia previa de cualquier tipo. Hume utilizaba la palabra "Percepción" para dar nombre no sólo a los mensajes que logramos captar del mundo sino a los que están dentro de nuestras reflexiones y a todo lo que se encuentra en nuestra mente, y les atribuye un grado de complejidad, dejando a las más simples como la noción de texturas, tamaños y colores, aunque esto sugiere que es el orden estrictamente mental lo que dota a estas percepciones de una conceptualización intelectual posterior y las hace más complejas. Para los segundos empleó el término "Impresiones" y para los primeros "ideas". Hume define a las ideas como imágenes, lo que insiste en el poder creador de la imaginación, por que nos da ideas qué pensar, para

trabajarlas posteriormente en impresiones, para pensar en las cosas en su ausencia y nos capacita para ver las cosas "con los ojos de nuestra mente"*. En este punto, para los Empiristas sigue sin haber una distinción clara entre percibir en presencia de un objeto o pensar acerca de él en su ausencia.

Para Hume y sus predecesores, generar estas impresiones que dan material a la conciencia para actuar fue asumida como un simple proceso mecánico de captación por medio de los sentidos, como una unidad mínima de conocimiento, y el mundo experimentado dejando impresiones en el sentido literal como las huellas en la arena, sin plantearse más complicaciones sobre la percepción misma y cómo se construye, asumiendo que toda información que llega a los sentidos es procesada por el intelecto. Cuando habla de impresiones complejas sostiene que la imaginación puede unir todas estas impresiones para crear conceptos menos simples que una sensación, un sabor o un color y los une en experiencias que contienen muchas impresiones. El sentido en que la imaginación es creadora es cuando elige construir lo que le guste utilizando las impresiones de las que dispone, ordenándolas libremente.

Aún así, Hume le atribuye una función particular a la imaginación en función de comprender al mundo. Aunque goce de libertad creadora y pueda unir ideas como le plazca (contrario a la memoria) nunca une ideas a la azar pues traza vínculos entre ideas, diciendo que la naturaleza le ha puesto una especie de "sello" a cada idea para que se unan naturalmente en un complejo o en otro. Estos principios unificadores son la semejanza, la contigüidad en el tiempo o espacio y la conexión causal. Sostiene que todos estos elementos y su unión natural son el modo en que clasificamos las ideas unidas y surgen los conceptos. Nuestro conocimiento de animales, objetos o sustancias

está compuesto por varias pequeñas impresiones, lo que nos lleva a cuestionar el nivel de abstracción de las ideas si estas se derivan de impresiones en conjunto y todas son particulares y concretas. Hume retoma la facultad de la imaginación en este punto, hablando de que si las ideas son particulares con propiedades específicas, también pueden usarse las ideas abstractas para que estas se refieran no a cosas particulares que representan sino en general a cosas de las mismas características, estableciendo un sistema de clasificación mental por el cual conocemos el mundo.

Sin embargo, la cuestión a resolver para Hume es esa conciencia de que los objetos existen fuera de nuestra mente aún cuando no son percibidos y experimentados directamente. Si la experiencia es discontinua y falible ¿Cómo podemos tener noción de las cosas aunque no estemos percibiéndolas constantemente? La cuestión está dividida en dos partes aunque Hume las concibe como parte del mismo problema. Primero, la atribución de una existencia continua a los objetos aunque nuestra percepción de ellos no lo sea y la otra, por qué suponemos que estos objetos tienen una existencia distinta a la nuestra, fuera de nuestra mente y nuestros sentidos. Ciertamente, para Hume esta *creencia* de la existencia continua está construida por tres factores: nuestros sentidos, nuestra razón y nuestra imaginación.

Es obvio que no son los sentidos los que hacen surgir esta creencia por que sus impresiones generadas son efímeras y discontinuas; si dependiéramos sólo de nuestros sentidos creeríamos que las cosas que nos rodean son inconexas y poco constantes, según la idea original de Hume, de que nos llegan sin hilos que las unan a los objetos externos, fragmentos de experiencia sensoria. Tanto para el filósofo como para el razonamiento práctico de todos nosotros, existe la certeza de que el mundo contiene

objetos que no son fragmentarios y no necesitan ser experimentados para existir, y la razón de que podamos entender este orden en un sentido inmediato en el día a día, o razonando sobre cómo aprendemos y entendemos el mundo como el filósofo, es la Imaginación.

Hume afirma que la imaginación toma ciertas direcciones en nuestro pensamiento una vez que ha tenido ya noción de algo, y tiene la función de completar todo aquello que se encuentra en nuestras impresiones de manera constante, como cuando sabemos que el sol está siempre presente en un nuevo día y aunque no necesitemos verlo directamente sabemos que está ahí, para dar uniformidad a nuestras impresiones llegadas directamente de los sentidos. La imaginación pasa por alto los huecos que haya en la percepción para dar constancia al mundo percibido y es el paso de la imaginación a lo largo de estas percepciones semejantes día con día lo que nos hace atribuirles una identidad perfecta, aunque no registremos en todo momento y a cada segundo la existencia de lo que nos rodea. Siempre se ve apoyada por la memoria para mantener una idea muy viva de todo lo que experimentamos y vivimos. Así, Hume traza un sistema en que la imaginación es la que mantiene la coherencia continua del mundo y nos obliga a creer en la existencia continua de este.

No obstante, tiene sus reservas para confiar plenamente en el ejercicio de la imaginación, pensando que dejarla andar como mecanismo casi involuntario de existencia del mundo sin prestar atención exactamente a lo que nos rodea, podemos caer en la seducción de la imaginación que nos conforta asumiendo cosas a las que estamos acostumbrados pero que en realidad pueden no estar ahí, casi como si fuera una droga por medio de la cual podemos soportar la existencia del mundo. A pesar de esa pobre impresión que expresa sobre la imaginación, habla de una distinción en las cualidades de la Imaginación sobre

nuestra razón: su uso es esencial para nuestro entendimiento pues es la única herramienta que tenemos para interpretar las experiencias sensorias y darles un uso racional, asumiendo que la imaginación también puede ser ejercitada, relacionar ideas genuinas y tener una conexión entre las impresiones apropiadas.

La Imaginación en Kant

Kant sostenía que lo primero que nos era dado era la apariencia y combinado con la conciencia, surgía la percepción. Las apariencias por sí mismas contienen multiplicidad y por esta razón, percepciones distintas ocurren, las que exigen una combinación de la que los sentidos por sí solos carecen. A esta facultad activa de síntesis de la multiplicidad sensorial que nos rodea, la llamó Imaginación.

Establece una distinción importante en cuanto a la imaginación: que hay una trascendental y otra empírica. Aunque utiliza varios términos que se pueden traducir como "imaginación" los de mayor relevancia para este caso son los que tienen la capacidad de construir imágenes, cuadros o representaciones de cosas, tanto en el sentido cotidiano en que podemos distinguir lo real de lo imaginario y la ensoñación de la vigilia. Se vale de la misma palabra para este poder de crear ficciones alrededor, increíblemente distintas de un hombre a otro y también para el poder fundamental que forma parte de nuestro entendimiento, universal y único para todos, y la que llama imaginación *a priori* o trascendental.

Para Kant, la imaginación es anterior al conocimiento, es la que nos presenta los objetos

del mundo, la que reúne material para que el conocimiento tenga elementos de los que ocuparse, sin embargo también tiene otra función que aunque va en estrecha relación con la primera, consiste en hacernos capaces de poder aplicar palabras o términos generales a los tipos de objetos en el mundo. Hume había pensado que esto se basa en experiencia concreta y en memoria sobre lo que conocemos, agrupadas en impresiones atribuidas a algo que ya conocemos, de manera automática en una mezcla de costumbre y experiencia. Kant advierte una conexión entre el primer papel de la imaginación, el de darnos el concepto de un objeto de existencia continua, y la necesidad de reconocer este objeto como un objeto de cierto tipo.

Trazando una conexión entre esas dos capacidades completamos la descripción que Hume había empezado sobre el papel de la imaginación en nuestro entendimiento. No se dedica solamente a formar objetos a partir de un cúmulo continuo de impresiones inmediatas, sino que también nos hace pensar en palabras-objetos aplicados a nuestras experiencias para reconocerlas distintas cada una en su naturaleza y para identificar lo que vemos dentro de alguno de esos conceptos.

La otra diferencia es que para Hume el conjunto de impresiones recibidas por nuestros sentidos son acumuladas en un estado puro de sensaciones inconexas, recibidas antes de poder hablar de ellas y organizarlas. Kant por su parte no piensa que nuestra percepción sea tan desordenada pues no dependemos exclusivamente de ellos para conocer el mundo. La imaginación empírica es la que nos hace aplicar conceptos a casos particulares y depende, para funcionar, de asociar ideas que podamos tener pero que no necesitamos tener, sometida a leyes empíricas y de asociación. En el sistema de Kant la imaginación se encuentra en una parte puramente intelectual que organiza toda la experiencia sensoria para darle regularidad y a su vez se vale de esta para dar a sus

conceptos contenidos reales, lo que nos lleva a decir que sin sentidos o sin intelecto no podríamos experimentar el mundo tal y como lo hacemos.

Podríamos decir que la Imaginación es una capacidad que nos es dada desde el momento en que formamos conceptos en nuestra percepción, aunque si bien es una herramienta que empleamos como un puente entre las apariencias y nuestros conceptos visuales, también puede ser exigida y trabajada. Sin imaginación no podríamos aplicar conceptos a nuestra experiencia sensoria, pues esta carece de regularidad y organización reducida a puro sentido, mientras que una vida puramente intelectual carece de todo contenido real. Es el elemento que las vincula.

También atribuye a la imaginación un poder creador que no sólo recolecta información sensoria para agruparla de cierta manera según las experiencias previas, pues Kant utiliza el término "esquema" como una imagen particular que se forma la imaginación para que la aplique sobre la experiencia y luego se haga inteligible para nuestra comprensión. Habla de una disposición en particular para producir imágenes cuando sea necesario, para adaptarlas a un patrón. Podemos advertir en este punto una noción de forma, necesaria para adquirir conocimiento de algo aunque no da explicaciones exactas sobre esta necesidad de formas particulares que tiene la percepción incluso desde sus primeros momentos pues afirma que *"Este esquematismo de nuestro entendimiento (que es lo mismo que la imaginación) en su aplicación a las apariencias y a su forma es un arte oculto en lo profundo del alma humana cuyos auténticos modos de actividad difícilmente nos permitirá la Naturaleza descubrir y poner ante nuestra mirada"* y para desvelar este misterio opta por dar una explicación psicológica, concibiéndola como un intermedio entre las intuiciones singulares de cada individuo, con variaciones pero una idea genérica que

establece arquetipos. La describe de nuevo como una facultad misteriosa que nos capacita para ver en un objeto dado inmediatamente dentro de un grupo de otros objetos (no necesariamente complejos, como reconocer animales, sino objetos solamente en cuanto a formas simples, por ejemplo) y se vale de imágenes o representaciones para que las podamos formar mentalmente. Para Hume la Imaginación no está presente cuando estamos en presencia de los objetos sino para estar conscientes de ellos cuando no los estamos experimentando, pero para Kant la imaginación tiene dos funciones, la de considerar a los objetos como tales y con existencia continua, pero además el de reconocer los objetos como objetos de cierta especie, ambas capacidades decisivas para comprender y experimentar el mundo, aunque esta noción de forma o de esquema dada por la imaginación sigue siendo un misterio. El descubrimiento después de esta breve revisión es que nuestra verdadera experiencia del mundo no es totalmente creadora ni absolutamente cuestión de recibir pasivamente lo que los sentidos nos dan, es una mezcla compleja de ambos elementos, y es la imaginación lo que nos da la capacidad de ir más allá de los datos efímeros de la sensación para que pueda generar a partir de estos un conocimiento y la formación de ideas, siendo también una mediadora de las intuiciones singulares de los individuos que, aunque varíen, coinciden en una idea genérica que nos coloca en la misma realidad.

Esto nos lleva a reflexionar sobre el poder de la Imaginación creadora. ¿Qué es lo que ocurre con las representaciones? Sabemos al percibir, incluso en etapas muy tempranas de nuestra vida, apartar la realidad de la representación de lo real. Nadie piensa que la pintura de un caballo sea en efecto un caballo pero aún así distinguimos dentro de esa representación una especie de hiper-realidad que arroja una verdad sobre lo representado. Y yendo más lejos, nos muestra la naturaleza universal de lo representado,

sin tomar en cuenta las particularidades del caballo que haya sido tomado como modelo, pues vemos en la representación a todos los caballos del mundo y estamos conscientes de que todos tendrán una idea similar al contemplarla, sin esperar que nadie toque un lienzo pensando que en vez de óleo sobre tela se encontraría con el pelo del animal. Este ejercicio de "apartarnos" de las representaciones pero relacionarlas con nuestra experiencia real, en Kant, sólo es posible por medio de la imaginación.

La llamamos creadora por que es capaz de sintetizar las características principales de lo representado en una serie de disposiciones físicas para ser entendido como su modelo representado, en escalas muy básicas de la creación. En el vasto análisis realizado en su Crítica del Juicio, Kant sugiere que las creaciones artísticas son capaces de transformar esta primera naturaleza (la de identificar lo representado y relacionarlo con experiencia real) en una segunda naturaleza que trata de ir más allá de lo representable y toca las fibras más sensibles del espíritu.

El placer que tenemos al encontrarnos experimentando algo bello es necesariamente una libertad en donde se encuentran en perfecta armonía nuestra imaginación y nuestro entendimiento, por esa razón encontramos un punto en el que armoniza la libertad creadora y casi caótica de la imaginación con un esquema de inteligibilidad. Es esa búsqueda de la experiencia estética lo que echa a andar nuestra búsqueda por el "Objeto Vivo", pues aunque estas representaciones de la segunda naturaleza creada a partir de las manifestaciones humanas que llegan a conmovernos y tengan su base en algo físico (por eso llamarles "objetos") intentan ir más allá de la propia apariencia de las cosas y tocar una realidad que va más allá de la experiencia.

La cualidad para crear objetos vivos es definida por Kant como genio, y a mayor genio mayor capacidad para representar por medio de cosas perceptibles aquellas cosas que no se encuentran en la apariencia, como las ideas. Estos objetos vivos sólo pertenecen a la creación humana, y por creación no se habla de que sean exclusivos de quien logra concretar una pieza artística sino de quien la experimenta y la aprecia por igual. Como condición de la experiencia estética, Kant advierte que para experimentarla en su totalidad tiene que estar desprovista de las evaluaciones prácticas del entendimiento como cuestionar si está hecha para cumplir cierta función y si la cumple bien. En un juicio estético estos conceptos son inválidos, pues estaríamos condicionando a la Imaginación.

¿Y cómo es que a partir de una experiencia sensible logramos trascenderla? Con la explicación de nuestro modo de experimentar lo sublime nos queda claro que toda representación de ideas que trascienden la apariencia e incluso los propios alcances de la imaginación será imposible como tal. No podemos abarcar con toda la capacidad de crear imágenes la infinita vastedad del universo, de los números interminables o del poder de la razón. Es esta imposibilidad lo que nos da la experiencia de lo sublime, pero no es en la contemplación de la vastedad donde se encuentra sino en nuestro espíritu conmovido por todas aquellas cosas que no logra abarcar. De la misma manera, todo lo que logramos apreciar en las piezas de arte que mueven nuestras fibras más sensibles no se queda en la piel de lo que representan, sino en lo que está ausente, en lo más elevado, que siempre está más allá. Por eso, el genio artístico es considerado como la capacidad de *casi* representar ideas.

Sólo cabe acentuar que no se debe confundir la palabra Concepto con la de Idea, pues en Kant no son sinónimo de la misma cosa. Los conceptos pertenecen al Entendimiento y son esa imagen mental esquematizada que tenemos de las cosas, como el concepto de

un Caballo, de un Hombre etc, que nos dan información del mundo. Y por ideas entiende el conjunto de cosas que sólo pertenecen a la Razón, como la idea de Libertad, la idea de Bondad. Es pues así que la experiencia estética ayudada de la imaginación puede aproximarnos a las ideas de la razón de manera simbólica, valiéndose de las cosas representables pero trascendiéndolas.

¿Es entonces la Imaginación la que nos da plena conciencia del mundo exterior? Una respuesta afirmativa seguiría relegando la imaginación a una respuesta práctica, el puente que hace posible la interacción entre los sentidos y el intelecto. Y la Imaginación también funciona *a priori* pues es la herramienta que nos hace aprender algo y atribuir a un concepto una marca sensible: si acabo de aprender el concepto "panda" es la imaginación la que me dará un esquema sensible de los objetos que corresponden al concepto "panda" aunque jamás haya visto uno. Esta es su función representativa.

Ya en Kant podemos también atribuir a la Imaginación esa respuesta a la universalidad subjetiva que conecta nuestra realidad con la de otros individuos, de manera que podemos empezar a relacionar su importancia con la de atribuir significados a los esquemas percibidos y también, bajo el mismo proceso, generar en nosotros sentimientos respecto a lo percibido. Una imagen tomando forma en nuestra percepción y en nuestro pensamiento nos hace conscientes del mundo a nuestro alrededor, esto es una verdad biológica y absoluta, partiendo del punto antes repasado, donde referimos que la percepción y sobre todo el sentido de la vista es primordialmente una herramienta de supervivencia. Y posteriormente, si tomamos en cuenta que a medida que conocemos y

exploramos el mundo, nuestras categorías visuales también adquieren conceptos y relaciones de acuerdo a su situación y disposición, nos damos cuenta que todo lo percibido y amasado en ideas personales nos da, además de una verdad sobre el mundo, una verdad sobre nosotros mismos y nuestra naturaleza. Así que la imaginación también tiene el papel de ofrecernos conciencia *de nosotros mismos*, conscientes de estar presentes y estarnos relacionando como espectadores y actores del propio mundo.

La complejidad de nuestro pensamiento escala un nivel dentro del mismo uso de la facultad de la imaginación. Ahora que estamos conscientes de lo que nos rodea y de nosotros mismos *comprendiendo* el mundo, lo percibido requiere además de una distinción de lo particular y lo universal, un sentido simbólico hacia las cosas que vemos. Por esta razón somos capaces de identificar mensajes no literales dentro de lo percibido, lo que significa que encontraremos dentro de nosotros la capacidad de conmovernos y relacionar conceptos también en un mapa simbólico sobre lo que nos provoca miedo, ternura, amor y cualquier gama de emociones a partir de una percepción. La conciencia del mundo y las verdades que nos ofrece no se refieren sólo a dar nombres y conceptos a lo que nos rodea sino también a dotarlos de significados y relaciones afectivas. Después de analizar la función formadora de imágenes y la función creadora de la imaginación, añadimos una tercera que la pone también como interpretadora de símbolos y metáforas en cualquier representación.

En este punto podemos encontrar un conflicto entre las imágenes y la imaginación, pues esta llegada al punto de ser empleada como un filtro simbólico para las cosas comunes parece alejarse de la percepción y de la realidad física.

Teorías posteriores, como la del filósofo fenomenólogo Maurice Merleau-Ponty refuta directamente a Hume en su construcción teórica sobre las imágenes, impresiones y conceptos que forman dentro de nosotros una imagen mental con un complejo sistema que incluye memoria, impresiones e impresiones en mayor o menor grado. Pues bien, Merleau-Ponty afirma que siendo nosotros mismos un objeto dentro del mundo la plena conciencia de estar relacionado con otros similares no tiene que ser pensada antes de experimentada como si fuera una recolección de sensaciones que hacemos existir por medio de pensarlas. Sostiene así que la percepción misma nos otorga el espacio visible, el espacio tangible y la existencia de todo alrededor y el vidente no es quien hace existir al mundo en una especie de representación eterna de lo que existe, sino que está ahí y sólo se le aproxima, afirmando que no hace falta ningún poder unificador entre el mundo tangible y el mundo pensado pues este es uno solo y nos pertenece por que físicamente pertenecemos al mundo.

Muchas teorías psicológicas que se dedicaron a analizar casos de percepción alterada, sin embargo, nos muestran que hay algo más dentro de la percepción que sólo la experiencia irrefutable de que existimos por el hecho de ser cuerpos físicos interactuando con otros cuerpos. Los muchos casos de percepción alterada son particulares, y para nuestra investigación sería inútil encontrar una ley unificadora que nos diga por qué ciertos padecimientos mentales alteran la realidad y qué elemento es exactamente el que alteran, pero concluiríamos de manera muy generalizada que a pesar de las afirmaciones de percepción absoluta, sí podemos decir que nuestra percepción queda influenciada por el pensamiento, en mayor o menor grado.

En vez de afirmar que no hay un intermedio o un camino, por más inmediato que nos resulte, entre lo puramente sensorio y la materia intelectual es tomar por supuesto que

todos pensamos el mundo de la misma manera. No podemos pensar tajantemente que la imaginación sea una cosa o sea otra sin dar lugar a pensar en una cualidad multidimensional. Es esta capacidad de ver con el ojo de nuestra mente la que nos hace conscientes del mundo de manera práctica y es la misma la que nos da noción de permanencia en los objetos, de las relaciones entre algunas cosas y otras y finalmente de construir la versión que interpretamos del mundo. El poder de la mente humana actúa sobre nuestra percepción cotidiana y en nuestros pensamientos sobre las cosas en las que pensamos aunque no las estemos experimentando en tiempo real. Este poder, hemos definido, no es enteramente guiado por el intelecto sino también por la razón práctica, por el corazón y por el cerebro. Finalmente, no buscamos sólo explicaciones prácticas en nuestro alrededor, ni soluciones lógicas a lo percibido. Saber que podemos dar ese valor oculto, puramente humano, a los objetos cotidianos y a las manifestaciones de la sensibilidad, propia o ajena, son los que dan significado a nuestro mundo y logran cobrarle sentido, que si bien cada persona posee una visión particular del mundo, tenemos la capacidad de encontrar puntos en común respecto a lo que nos conmueve, nos motiva y nos satisface.

CAPÍTULO 2

EL SENTIDO DE LA VISTA

La respuesta sensorial es inteligente y cada sentido tiene su particular manera de procesar la información que le es dada. La respuesta a nuestra supervivencia se debe al modo en que los sentidos se percatan de lo que hay afuera y sobre todo, a una distancia que supera la experiencia inmediata del cuerpo. (*Arnheim, 1986, p.17*)

El olfato, el oído y la vista se cuentan dentro de los "sentidos de distancia" y estos son organizados en sistemas y formas que nos dan información sobre ellos más allá de sus datos simples actuando en el momento en que los objetos son experimentados.

La organización de lo que vemos y experimentamos requiere un orden dentro del espacio-tiempo, ya que al experimentar formas, colores, distancias y movimientos tenemos que trazar un mapa mental de lo que ocurre fuera de nosotros, la vista y el oído son los sentidos de distancia por excelencia. El ojo comprende situaciones de tridimensión que el sentido del tacto por sí solo tendría que experimentar sin interrupciones para comprenderlo. Los sentidos de distancia perduran, y podemos pensar en lo que vemos y oímos, encontrándolo más complicado respecto a las cosas que experimentamos exclusivamente con la piel o con el gusto, atadas al instante mismo en que son vividas. La virtud de la visión es que es un medio que ofrece una gran cantidad y variedad de información sobre el mundo y los eventos que ocurren en él.

Por esta razón, nos referimos al sentido de la vista como la herramienta primaria de conocimiento. La continua respuesta de nuestros sentidos al entorno es la base de operaciones del sistema nervioso, por tanto lo es también de nuestro intelecto y de sus procesos cognitivos.

Los sentidos no son primordialmente herramientas de conocimiento a nivel puramente intelectual sino de supervivencia. Experimentar la visión es una ocupación activa y compleja. Abriendo los ojos simulamos toda nuestra experiencia sensorial respecto a algo como si tocáramos su materia, sintiéramos su textura y nuestros dedos buscaran su extensión y su límite. Un mapa extenso y lleno de información en el que solamente nuestra vista interviene.

De manera fisiológica la experiencia de la visión puede ser explicada como un proceso incluso pasivo, pero la visión, como experiencia total, se vale no sólo del proceso espontáneo que el aparato ocular ejerce. Nos familiarizaremos de esta manera sintética con el modo en que nuestros ojos, en proceso físico, generan imágenes a su alrededor.

Podríamos pensar en los ojos como las ventanas del cerebro, constituidos por una capa de receptores que reaccionan a distintas características del entorno y las terminaciones nerviosas, dispuestas hacia estímulos de luz y movimiento, que envían mensajes al cerebro.

Dos segmentos de espera constituyen el globo ocular. El segmento mayor está cubierto superficialmente por la esclerótica, y es la parte blanca y voluminosa del ojo, donde están insertos los músculos, la parte del tejido más resistente y que refleja la mayor parte de luz recibida.

En la parte interna se encuentra la túnica vascular, donde las coroides están dispuestas así como el cuerpo ciliar y el iris, provisto de numerosos vasos, terminaciones nerviosas y tejido elástico.

A un nivel más profundo se encuentra la retina, que contiene los receptores luminosos o fotorreceptores. Los estímulos recibidos aquí llegan a través del nervio óptico, a la parte de nuestra corteza cerebral que las "descifra" como las formas e imágenes que percibimos.

Detrás del cristalino, un complejo sistema ciliar mantiene a los nervios del ojo en actividad en un equilibrio de presión intraocular por medio de líquidos que fluyen varias veces durante el día.

Nuestro ojo actúa como una lente y por medio de una modificación del poder refractario es capaz de formar imágenes enfocadas, gracias a los músculos ciliares. Este proceso es distinto en peces y reptiles lo que nos lleva a recordar que las reacciones de nuestros sentidos están primordialmente basadas en nuestros mecanismos de adaptación al entorno donde nos desenvolvemos y por esta razón son selectivos desde su disposición biológica.

La forma de nuestro ojo cambia de manera física según enfoquemos objetos lejanos o cercanos, gracias a diversos sistemas de acomodación del globo ocular por acto reflejo, que capta imágenes borrosas desde la retina (como al despertar o al recuperarse de un desmayo, por ejemplo). El cristalino pierde su capacidad de acomodarse por sí solo con el paso del tiempo; como cualquier otro músculo tiende a dejar de funcionar, por lo que es común perder el enfoque más fino después de los cuarenta años en la mayoría de los casos.

Otra acción refleja dentro del funcionamiento del ojo es la apertura pupilar. La membrana pigmentada de nuestro ojo, el iris, con una especie de agujero central, forma algo parecido a una persiana que regula la cantidad de luz que nuestro ojo recibe, dilatando o contrayendo la pupila. A menor cantidad de luz en el entorno, la pupila se dilata (al aumento de diámetro se le llama Midriasis) y cuando hay demasiada luz, la pupila se contrae (miosis).

En el ojo de la especie humana, las imágenes percibidas se proyectan sobre la retina, a través de la córnea, la pupila y el cristalino. Al igual que en un ojo mecánico, como el de una cámara fotográfica, se forma una imagen invertida que el cerebro se encarga de traducir en "real" con tamaño, color y dimensiones correspondientes.

Dentro de la retina se encuentran las células fotorreceptoras y sus interacciones definen el inicio del procesamiento de los fenómenos visuales. Los dos tipos de células fotorreceptoras son los bastones y los conos, que tienen conexiones directas con células ganglionares conectadas directamente al cerebro por acción del nervio óptico.

En el iris la coloración también juega un papel importante pues la melanina de la capa pigmentada es sensible al exceso de luz del entorno lo que se traduce en imágenes más nítidas y también tiene una función metabólica al obtener nutrientes y llevarlos a los vasos sanguíneos internos.

En muchos animales, sobre todo los que tienen actividad nocturna, la zona reflejante de sus ojos expulsa toda la luz de vuelta por lo que tienen gran visión nocturna (y reflejan el brillo de la luz con sus ojos aún si es muy poca alrededor), particularidad que el ojo humano carece.

Los fotorreceptores principales son los conos y bastones. Son células que traducen la luz como imágenes al cerebro. Existen unos ciento veinte millones de conos y siete millones

de bastones que son parecidos unos a otros, pero tienen diferencias funcionales.

Los bastones son más sensibles a la luz, se encuentran distribuidos en toda la retina y su papel en la percepción visual es el más importante cuando hay poca luz en el entorno. Los conos son menos sensibles a la luz y son más importantes cuando la intensidad de la luz es alta en el entorno. Los conos, además, son los que hacen que nuestra visión sea en la gama de colores que conocemos. Para que nuestro ojo perciba la luz sobre los objetos, los fotorreceptores llevan a cabo una reacción fotoquímica, distinta a la manera en que otras células nerviosas son estimuladas; sin embargo los impulsos químicos que generan sus pigmentos y efectos desencadenan impulsos nerviosos en el nervio óptico. Como si el ojo fuera capaz de traducir la información física y química en un estímulo sensorial que le de sentido.

Los pigmentos de los conos tienen sensibilidad a los colores primarios luz (azul, verde y rojo) y la percepción de cualquier color parte de la combinación de algunos de estos primarios. Por esta razón cuando percibimos colores vibrantes es en presencia de más luz en el entorno y los conos son los encargados de sensibilizarnos a los matices de estos.

La distribución de los fotorreceptores en el ojo no es uniforme, pues lo que podemos fácilmente distinguir es lo que recibe la parte más sensible de este. Hay zonas en nuestro ojo (el disco óptico o punto ciego) que no es sensible a la luz al carecer de células fotorreceptoras. Sin embargo es nuestro cerebro el encargado de "completar" el campo visual que no alcanzamos a distinguir a detalle para tener un campo visual completo, al carecer de la capacidad visual panorámica como algunas otras especies animales.

Nuestros ojos reaccionan principalmente al Contraste. A este respecto podemos decir que casi todo es percibido por contraste, son las zonas oscuras en conjunto con las luminosas las que orquestan la tridimensionalidad, que nos es fundamental para percibir la cercanía

o lejanía de las cosas, su textura y distintas cualidades que no necesitamos experimentar con el tacto. Dentro de los conceptos de orden visual, la percepción de tonos es la capacidad que se relaciona de manera más directa con nuestros actos reflejos e instintos de supervivencia.

La retina extrae información de la imagen recibida, no la transmite pasivamente, pues al ser la visión un mecanismo de supervivencia tiene que desechar los datos irrelevantes para su conocimiento. La información sacada del entorno es procesada en el sistema nervioso central, una parte del tálamo denominada Núcleo Beniculado Lateral, y el córtex visual, que a su vez contiene capas especializadas en el análisis de estímulos visuales.

Hay partes de la percepción visual que tienen que ver con los reflejos e incluso con el metabolismo, así que hay células en el ojo también unidas al cerebro medio, que dan al organismo la noción de día y de noche en un ciclo diario, y las que coordinan los procesos motores como el movimiento del ojo y la dilación o contracción de la pupila. La información procesada en el cerebro está subdividida según los tipos de células que la reciben. Así, tenemos una capa en el córtex visual que ordena nuestra orientación (la primera que se recibe), otras que son selectivas a la dirección del movimiento y en conjunto con la de orientación nos dan información sobre la actividad a nuestro alrededor y su disposición en el espacio.

En otra capa del córtex visual se procesa la información que corresponde al análisis de forma en los objetos, este proceso es altamente selectivo y se activa en conjunto con la orientación. Estas capas de procesamiento de información funcionan a la par: analizamos el campo visual con todas estas células trabajando activamente aunque siempre tengamos que analizar un punto en concreto. Estas capas siguen, sin embargo, enviando información a otras secciones del cerebro relativas a aspectos más específicos de la

visión como el color, el movimiento y la forma.

Las pruebas de que nuestra vista funciona de manera selectiva son claras al darnos cuenta de cómo las células que perciben color, por ejemplo, los perciben por su aproximación a los primarios y no de manera inmediata a la extensa variedad tonal de cada color. Esto puede ser tomado como un ejemplo claro de la abstracción que es realizada por nuestra manera de percibir desde su mecanismo inicial, sin tener que "pensar" en lo recibido como si fuera un acto separado. Así podemos pensar que el intelecto mismo está ya involucrado en los procesos que definiríamos como "involuntarios". Aún desde su principio fisiológico, la visión impone un orden conceptual al material percibido en la realidad.

CAPÍTULO 3

Conocer con Imágenes

3.1. Alfabetidad Visual

La expresión visual ha cambiado radicalmente con al era tecnológica. Si ya había una carencia importante de educación visual en el sistema educativo, el cambio de relaciones y producciones audiovisuales hace aún más necesaria la comprensión profunda del potencial humano respecto a su entendimiento de imágenes y la importancia que estas tienen en sus sistemas cognitivos, expresivos y afectivos.

Así como el lenguaje, que de ser un recurso comunicacional básico pasó a ser un elemento crucial para la cultura y el desarrollo de la sociedad y su identidad, dando paso a la lecto-escritura como sistema de transmisión de conocimientos y de diversas manifestaciones artísticas que se valen de este medio, la de los sistemas audiovisuales debería también tener un cauce sistematizado para el control de todo el potencial que la expresión visual tiene y su importancia en la vida humana.

La tecnología ha determinado nuestra manera de producir y asimilar imágenes, y así

como la aparición de la imprenta benefició a la alfabetización al poder ser una reproducción del lenguaje escrito accesible para las masas, la fotografía puso en manos de muchos la posibilidad de componer y disponer de recursos visuales, más aún en su medio digital y posteriormente, la exposición en medios selectivos de comunicación como el internet, en donde un sin número de imágenes pueden ser fácilmente compartidas y expuestas.

Sin embargo, es obvio que la reproducción mecánica del mundo alrededor no es por sí misma una declaración visual poderosa, aunque el hecho de crearla encierre ya todo el potencial que el ser humano tiene para expresar ideas visuales.

Al igual que con el lenguaje, ser alfabetizado visualmente implicaría interpretar una porción de información en un contenido visual, y encontrar la misma información en esta porción que cualquier otro. Aún así, nos queda claro que estos datos no pueden ser esquematizados rígidamente y con valores inmutables, como los sistemas numéricos o los distintos lenguajes de creación humana, pues involucran una serie de factores que no son idénticos y absolutos en cada persona, comunidad o situación cultural y geográfica donde se presenten.

A pesar de los distintos niveles de complejidad que involucran los procesos visuales y todo el poder que tienen en nuestra vida, es posible (y necesario) construir un sistema en el que la visualidad se ordene en sus elementos básicos y a su vez estos formen patrones comprensibles, y sean transformados en herramientas de conocimiento y de expresión estética. Así mismo, las imágenes tendrán el poder de generar significados compartidos, siendo así que la alfabetización visual generará mensajes visuales poderosos y podrá interpretar los existentes, desde los que poseen una utilidad práctica hasta los que llegan a niveles de complejidad superiores en las manifestaciones plásticas y su finalidad artística.

Antes de involucrarnos en la intrincada red de connotaciones y significados derivados del arte, enfocaremos nuestra investigación en ordenar un conocimiento claro de los elementos visuales en su unidad mínima al igual que se aprende el alfabeto al manejar el lenguaje para posteriormente formar palabras, frases y finalmente poder comunicarnos con libertad.

Lo hemos repasado ya en la revisión de las etapas del conocimiento del niño (*Piaget, 1964. P. 38*): después del primordial conocimiento táctil, rápidamente las relaciones visuales y la iconicidad superan este medio de conocimiento, aunque nunca dejen de experimentarse. Casi desde el principio de nuestras vidas basamos nuestras preferencias en lo que vemos o queremos ver. Sin embargo esto no es todo el potencial de nuestras capacidades, sino una parte que aceptamos como nos es cada, casi de manera inmediata (aunque el ver, como hemos visto en el capítulo anterior sea un proceso selectivo y complejo), sin saber que estamos en perfecta posibilidad de perfeccionar nuestros juicios visuales. Hay millones de unidades de información al ver, y lo que le otorga su riqueza es la capacidad descriptiva de este sentido. No es de extrañar que cuando absorbamos informaciones busquemos siempre apoyos o referencias visuales para conservarlos fácilmente en la memoria. Podríamos decir que nuestra necesidad de memoria visual nace gracias a que esta es el modo más directo que tenemos de aproximarnos a la realidad.

Cabe recalcar la importancia de una alfabetidad visual en nuestro tiempo, donde la supremacía de los medios visuales es obvia tanto a nivel publicitario como de importancia cultural. Son las imágenes las expresiones que dominan nuestro mundo y la manera en

que conectamos y comunicamos con nuestros iguales, nuestro entorno y con culturas distintas a las propias, de ahí la importancia primordial de desarrollar un método para que el potencial de los medios visuales no sea exclusivo de quienes se dedican a las artes, el diseño o las comunicaciones. Una educación visual completa potenciará la existencia de creadores y agudizará la percepción de todos sus receptores. La Sistematización del conocimiento visual tendrá como fin revisar todas nuestras capacidades visuales básicas, rebasar la respuesta natural de nuestros sistemas de percepción y por consecuencia ampliar el umbral de nuestros gustos y preferencias personales. Adiestrarse visualmente significa poder ser más críticos respecto a modas e imponer un criterio propio sobre lo que se considera apropiado o estéticamente placentero.

Con respecto al conocimiento según Piaget, es importante mencionar que a este respecto, Howard Gardner no considera que haya una sola definición de inteligencia y conocimiento, y en proyectos de desarrollo de los distintos tipos de inteligencias manifiesta la importancia de adquirir conocimiento en un entorno no restrictivo (*Gardner, 1994*). Al igual que los niveles superiores de conocimiento teórico, el conocimiento visual es una herramienta para dominar el caudal de las consideraciones generales y el control de los efectos de manipulación a los que muchas veces estamos sometidos sin siquiera darnos cuenta. Ser educados visualmente nos hace reflexionar sobre nuestros juicios visuales sin generar mero rechazo o aceptación a las formulaciones en nuestro alrededor basándonos sólo en nuestra intuición o en el curso que nuestros gustos personales ya hayan tomado. Gran parte de lo que sabemos y opinamos está fundada en lo que vemos. Comprender a profundidad los significados que tienen las formas visuales nos hace conscientes de la importancia que nuestros juicios visuales tienen, pues casi siempre tomamos decisiones basadas en estos y la importancia que eso tiene ha sido relegada en

nuestra educación a todos niveles durante demasiado tiempo. La inteligencia visual amplía el espíritu creativo, y este influye profundamente en la formación de seres humanos a todos niveles, no solamente en su desarrollo dentro de las instituciones educativas, sino de su interacción en sociedad, en sus relaciones afectivas y en su entendimiento por el entorno. El ser educados visualmente es una necesidad y una exigencia tan humana como la de comunicarnos por medio del lenguaje.

¿Por qué la producción artística es una manifestación común a cualquier sociedad humana? Las manifestaciones visuales de la antigüedad son una prueba de que el conocimiento con imágenes es fundamental para comprender el entorno y reaccionar ante él. Inicialmente estas manifestaciones no se concebía como practicidad y estética en campos separados. Una contenía a la otra, y la misma necesidad de crear utensilios en favor de la supervivencia también generaba, sin distinción, la necesidad de ser una expresión individual de su sociedad, entorno e identidad, aunque esta expresión estuviera regida por procesos de aprendizaje del oficio y también por la necesidad de cumplir condiciones funcionales. Las definiciones actuales de las bellas artes y las definiciones donde se excluye su utilidad, fracturan hasta cierto punto esta visión integral en donde las producciones visuales son una respuesta a una necesidad humana, incluso en términos filosóficos, como instrumentos de comprensión de la subjetividad colectiva y de la realidad misma, las artes llenan una necesidad y esta las vuelve utilitarias, aún en un sentido profundo y complejo (*Dondis, 1973. p. 15*)

La objetividad de su uso, sin embargo, no es tan evidente como la practicidad inmediata de los objetos producidos por el diseño, pero aún en las condiciones más limitantes gracias a la utilidad de un objeto, estos reflejan los gustos subjetivos de su creador y

también de su consumidor, a pesar de respetar una serie de pautas respectivas a su función. De igual manera, pintores y escultores en el pasado han tenido que sacrificar sus preferencias y soluciones visuales si las obras creadas para satisfacer a un cliente no cumplían este cometido, criterio al cuál aún las obras de arte más reconocidas a lo largo de la historia han sido sometidas.

La fácilmente olvidada utilidad de las artes, siendo esta la de cubrir necesidades estéticas personales y las de un grupo social, ha provocado confusión respecto a las producciones visuales y la reclusión exclusiva del arte a las instituciones donde se exhibe, lo vuelve abierto sólo para una élite y niega la necesidad natural que todos tenemos de las experiencias artísticas así como la influencia que la sociedad ejerce sobre el arte mismo. La falta de acceso al arte en todas sus formas nos hace olvidar también que lo necesitamos, y nos transforma en un público carente de criterios profundos respecto a lo que ve, y relegamos la importancia de estar familiarizados a muchos niveles con la comunicación visual que consumimos y generamos. (*Dondis, 1973. P.18*)

Es evidente que la falta de herramientas de conocimiento visual nos asilvestran en este campo a pesar de que hemos ya repasado la necesidad que tenemos de comprender con imágenes y de que los medios visuales predominen en nuestra cultura. Y además, en los sistemas educativos se ha relegado completamente la importancia de la expresión y la asimilación visual, a pesar de que esas jueguen un papel vital en el desarrollo del conocimiento. Un factor que ha determinado este desarrollo limitado, además de la falsa distinción contemporánea sobre la "falta de utilidad" de las artes, es su relación directa con la supuesta necesidad de talento requerida para expresarse visualmente. Esto hace que se presente como una vía demasiado complicada e innecesaria la de incluir la

educación visual en cualquier programa de estudio.

Respecto a un sistema conciso de conocimiento visual, tenemos claro que a pesar de que el lenguaje sea un conjunto de símbolos sintetizados de referencias visuales, no puede ser reducida a un sistema tan sencillo e inmutable. No buscamos una estrategia de simplificación para el amplio campo de la inteligencia visual sino un sistema que comprenda diversas disciplinas del conocimiento donde esté incluido un nivel de técnica como el que tienen los artesanos y también los estatutos por los cuales los artistas rigen su producción y aprendizaje, integrando teorías psicológicas y datos fisiológicos sobre el funcionamiento de nuestra visión integrada a nuestro intelecto para dar forma a un método por el cuál podamos aprovechar todo el potencial de nuestra inteligencia visual y distinguir cada uno de los elementos de la cultura de las imágenes.

Nuestro proceso visual esté influenciado por muchos factores además de su disposición fisiológica. Más que la manera en que vemos las cosas *de facto*, es nuestra reacción a distintas imágenes la que está condicionada por convenciones sociales y preferencias arraigadas en nuestra cultura. Incluso cosas que para un occidental como nosotros resultan tan automáticas como la noción de perspectiva, son condiciones que nos hemos entrenado a asimilar a lo largo de un proceso histórico de comprensión y producción de imágenes.

La geografía define la clase de cosas a las que visualmente damos más importancia en favor de nuestra supervivencia. A esto se suman las convenciones a las que nuestra cultura está acostumbrada por distintas razones morales, políticas o valores estéticos diversos. Aún así, a pesar de las situaciones geográficas y culturales, hay un sistema de percepción al que todos los seres humanos somos comunes: podemos distinguir y emplear estructuras básicas al comprender una imagen. El uso de estas herramientas es

más parecido a cuando nos explican el porqué de un conocimiento a priori que aplicamos casi como un acto reflejo a nuestra vida, y no tanto como aprender las técnicas de algo nunca antes experimentado.

3.2 El Libro Álbum

Como hemos abordado en el capítulo anterior de este análisis, son muchos los textos que dan un enfoque psicológico a la reacción que tienen niños de distintas edades al análisis de una serie de imágenes, relacionadas con la manera en que las clasifican, conocen y dan significado particular. El enfoque cognitivo de estos estudios suele dejar de lado la importancia de las manifestaciones artísticas en muchas publicaciones infantiles, el enfoque de los ilustradores dedicados a este campo y muchos aspectos que dan importancia a las situaciones afectivas y de reflexión que un álbum ilustrado tiene para un niño en etapas tempranas de su desarrollo.

En las etapas tempranas del conocimiento, apoyándonos en las teorías de Piaget sobre la manera en que los bebés tienden a descifrar en las acciones e información modelos predecibles a los cuales pueden anticiparse, ocurre también que aunque el lenguaje no sea aún manejado por ellos para comunicarse de manera literal, construyen el significado también a partir de las imágenes relacionadas con un sonido, con un acto afectivo o una sensación. Además, el impacto en el manejo de álbumes ilustrados en la experiencia común en un infante resulta en un reacomodo y modificación de las interpretaciones previas en sus esquemas cada que el material se revisa y se relee, por que dicho material

no es unidimensional. (*Arizpe / Styles, 2003. P.62*)

El lenguaje juega un papel importante en la relación afectiva y de comunicación que hay en el acto de leerle a un niño, pero cuando se miran álbumes ilustrados la disposición de las imágenes apoya también a la narrativa e incluso toca temas que no son propiamente dichos en la historia como tal. El lenguaje es indispensable en el desarrollo del pensamiento, pero aún los niños más pequeños pueden encontrar expresión en todo lo que no es comunicado verbalmente, lo cual es natural si regresamos a esa idea de que son los sentidos la conexión más inmediata que existe con el mundo. Aunque desarrollen el lenguaje hablado y posteriormente el escrito, este no se vuelve más importante en el desarrollo de conocimiento que el dado por las imágenes.

También debemos tomar en cuenta que la presencia física de un libro álbum es parte de la relación que un infante establecerá con él. Si alguien más lo lee el lenguaje verbal entra en juego, pero pasar páginas, tomar un libro con las manos, descubrir sus formas, colores y texturas si es el caso es también parte de la interacción perceptual que estos materiales tienen en sus lectores.

El entendimiento de una obra visual también tiene varias dimensiones, así como al abrir los ojos tenemos que analizar el entorno en relación con muchos principios básicos del orden visual, ocurre lo mismo con las piezas ilustradas frente a nuestros ojos. En el caso de un niño, primero intentará ver la relación que existe entre lo que es contado y lo que está impreso en las páginas. Identificará atmósferas, personajes y acciones de una manera general. Después, observará con cuidado, volverá a detalles que antes pasó por alto y generará nuevas conclusiones, re acomodando así sus conceptos cognitivos como

sugiere Piaget que ocurre en un niño en esta etapa del conocimiento, donde constantemente reorganiza sus conocimientos cuando llegan conceptos nuevos en un proceso siempre cambiante de acomodación y asimilación de su entorno. Una vez que el niño esté consciente de los detalles de la obra visual y narrativa, empezará a conectar su propia experiencia con lo que ve. Pensará que en su vida hay objetos similares que los que aparecen en la historia e incluso relacionará a los personajes con las personas con quien interactúa cotidianamente. Finalmente, estos procesos de reorganización del conocimiento a través de un álbum ilustrado cambiarán hasta cierto punto la percepción de quien los lee y es un hecho que la cantidad de material diverso con el que se relacione enriquecerá en distintas formas su visión del mundo.

¿Por qué razón involucrar lenguaje hablado y experiencia visual conjugadas en un objeto táctil parece tener tal impacto no sólo en nuestra manera de conocer sino de relacionarnos afectivamente? Repasamos ya la visión en Arnheim en su obra *Visual Thinking* que la actividad artística es la manera que tenemos de conjugar el conocimiento perceptual con el pensamiento que ordena nuestro mundo con conceptos. Por actividad artística no nos referimos solamente a la experiencia sensorial del crear sino también a la de experimentar las obras visuales que otros han compuesto (*Arizpe / Styles 2003. p. 68*) Antes incluso de concebir conceptos comunes que dan nombres a un objeto, los niños saben que aunque otros niños sean distintos físicamente a ellos tienen algo en común, y esta intuición es la base primordial para después relacionarlo con conceptos puramente intelectuales. Sin esta manera de conocer al mundo, los procesos mentales no podrían concretarse.

Ahora bien, la experiencia estética conjuga estos elementos perceptuales, provocándonos

sentimientos de realidad visual, audible y factual. Aunque se tenga en claro que la realidad de un cuento no es la realidad del día a día, se experimenta y genera conocimientos. No hará falta conocer el Japón para hacerse una idea sobre dicho país, para aprender sobre él y experimentar de manera visual la realidad de otra latitud, por ejemplo. Esto provoca la satisfacción intelectual de tocar con la mente otras dimensiones, e inspira sentimientos que nos hacen más receptivos a distintas realidades.

A pesar de la evidencia sobre la importancia y disciplina que requiere ser un buen observador, el papel de la percepción visual y su relación con nuestra manera de adquirir el conocimiento de manera efectiva parece seguir bastante olvidada por los educadores. La función principal del análisis del arte y de las experiencias visuales en niños, e incluso en adolescentes, es que estas imágenes complejas enseñan a mirar el todo y no sólo las partes, logrando con esta meticulosa observación conjugar la percepción con la mente para crear conceptos sólidos que no están dissociados. La inteligencia necesita un contexto dónde apoyarse para comprender el mundo, aún los conceptos más abstractos. Si en etapas tempranas del desarrollo dejamos de lado la importancia de analizar visualmente y relacionar las partes con un todo, los procesos de conocer, leer y sacar conclusiones se harán cada vez más difíciles de lograr, y nos daremos cuenta que, además, habrá un profundo abismo entre el conocimiento "serio" y puramente conceptual de lo que se enseña en la escuela y entre ese conocimiento adquirido a partir de disfrutar e involucrarse con un álbum ilustrado.

Howard Gardner y su *Project Zero* en la Universidad de Harvard se han encargado de analizar el conocimiento generado por la percepción, la educación y expresión artística en el desarrollo del conocimiento, enfocados siempre a la investigación de inteligencias

múltiples. Con la intención de establecer un vínculo entre el desarrollo humano y los procesos artísticos, se encontró con una etapa simbólica en la que los niños pequeños, de dos a siete años, se relacionan con su proceso creativo artístico y también con las obras de arte que experimentan. (*Gardner, Project Zero Archive [en línea]*).

En esta etapa los infantes se empiezan a relacionar de una manera distinta con las cosas que experimentan o crean visualmente, pues además de la sensación de plasmar colores o formas sobre un papel o verlos como un acto momentáneo y efímero, empiezan a establecer una relación simbólica con lo que pintan o dibujan. Los colores que utilizan, las formas que emplean y sus decisiones respecto a lo que crean son ya un nuevo conocimiento que funciona de manera simbólica en un entorno completamente personal, descubrimiento que se contrapone a algunas teorías del conocimiento pues Gardner sitúa ya esta etapa simbólica aún desde los dos años y aproximadamente hasta los siete. Esta experiencia no es exclusiva de los niños creando sino también experimentado obras de arte o ilustraciones, pues además de considerarlo como un objeto físico en el mundo, también ofrece datos sobre el mundo que ellos mismos experimentan, como el testimonio de un sistema simbólico expresado por otro individuo. Si encuentran atractivas estas piezas aún cuando no puedan expresar con palabras qué es lo que experimentan al estar cerca de ellos, es por que la experiencia estética ya funciona en ellos en dos planos, el de la percepción sensorial y el del orden simbólico.

David Perkins, otro investigador del *Project Zero*, sostiene que ver arte es importante en medida que prepara a la inteligencia para estar abierta a ver todos los detalles que el entorno ofrece, y a identificar sus relaciones. El arte requiere tiempo para ser visto, pensado y experimentado, pues no se reduce al goce sensorial inmediato de algo

agradable, sino que sus niveles de complejidad hacen que la mente busque todo lo que tiene para decir, y así como nos generan sentimientos absolutamente individuales, también explotan nuestras relaciones humanas comparando las sensaciones que otros tienen ante la misma obra. A través de la experimentación del arte, Perkins identifica seis categorías en las que la experiencia estética dispone al pensamiento para que actúe con todo su potencial.

1. El anclaje sensorial: enfocarse en un objeto físico.
2. Acceso instantáneo: el arte es abierto y puede ser visto por quien así lo desee, ofreciendo una visión distinta para re descubrir lo conocido.
3. Compromiso personal: el arte lleva tiempo, requiere atención y genera reflexiones prolongadas.
4. Atmósfera abierta: la experiencia del arte cultiva la disposición al pensamiento.
5. Multiconexión: el arte promueve conexiones de distinta clase, ya sean formales, históricas, personales, sociales etc.
6. Conocimiento de amplio espectro: ver arte necesariamente une distintos tipos de conocimiento, desde el de orden visual, el analítico, hace plantear preguntas, incita el razonamiento verbal e incluso genera hipótesis.

Estas categorías son parecidas a las etapas que la mente alcanza dentro de la experiencia estética, y la dejan en disposición de usar todos sus recursos intelectuales, cultivando el uso de nuestra propia conciencia, animando el planteamiento de preguntas adecuadas y una plena disposición de nuestra inteligencia empírica hacia direcciones donde obtendrá respuestas y llegará a conclusiones fructíferas. La importancia de esta contemplación no radica sólo en el goce sensorial que el arte representa sino en guiar,

como bien se ha dicho, a la mente hacia una conducta inteligente y así desenvolverse de manera crítica y efectiva en todos los mensajes visuales que predominan en nuestro entorno. (*Perkins, 1994. P. 20*)

Antes de hablar de las respuestas a los textos visuales, es preciso especificar la naturaleza del Libro Álbum, o Álbum Ilustrado. La diferencia principal entre un libro de cuentos y un álbum ilustrado radica en que el primero, aunque pueda estar acompañado por ilustraciones, el peso de la narración puede fácilmente prescindir de ellas para entenderse. En el álbum ilustrado, el texto y la imagen está íntimamente relacionada, al grado que uno no podría entenderse sin el otro o la obra en general estaría incompleta.

La narración de un libro tiene todo el peso en sus palabras, y aunque algunas ilustraciones que los acompañan pueden enriquecer la historia, si alguien nos la cuenta sin tener que mirar el libro podemos tener perfecta cuenta de cómo son los personajes, su entorno y qué ocurre durante el relato. En cambio, un álbum ilustrado, valiéndose solamente de las palabras de narración puede dejar la noción de ser confuso, pues las imágenes nos proporcionan todas esas descripciones de las que la palabra está prescindiendo. No sólo amplían lo dicho, sino que pueden esclarecer misterios o contar por sí mismas cosas que el texto no cuenta, así tomando el lugar de la palabra. Narración y texto son leídas al mismo tiempo y con la misma importancia. La naturaleza de este medio hace que, por tanto, los textos sean más breves. Las ilustraciones, también en sus limitantes de no poder (o querer) ser plenamente ilustrativas, ser estáticas y tampoco poder dar cuenta de cada detalle de la narración, se valen de las palabras para clarificar acciones, enfatizar detalles y relacionar una y otra ilustración para hacer de la obra algo

cohesivo y con sentido de totalidad. Otro factor que define al álbum ilustrado es el hecho de que vuelve a la importancia de la palabra leída; el impacto de sus palabras junto con la imagen se convierte casi en una experiencia teatral, inmediata y con la capacidad de conmover, de ser activa con quien lo escucha y también con quien lo lee. Incluso es fácil comparar los álbumes ilustrados con algunos aspectos del cine mudo, interviene la musicalidad de las frases, la entonación, la cercanía de quien lee el texto y, por supuesto, se conjuga con las imágenes que lo ilustran. Por tanto, es fácil saber por qué este concepto ha sido explotado en mayor proporción por artistas visuales que por escritores.

Es importante hacer notar que la comparación entre un libro de cuentos y un álbum ilustrado no deja a ninguno como un material que no sea efectivo en su materia. Que un libro de cuentos pueda ser leído prescindiendo de sus ilustraciones y ser comprendido no quiere decir que estas sean de menor calidad que las hechas para un álbum ilustrado, ni que la narración en un libro álbum sea pobre, simplemente, su esencia es diferente, y los libros álbum o álbumes ilustrados responden a un género único, que debe tener los aspectos de los cuales hemos hablado. *(Shulevitz, 1999. P.10)*

Históricamente, el origen del libro álbum está ligado a la evolución de los libros a través de la historia y también se relacionan con la producción de imágenes comunicativas como las que aparecen en los periódicos o en los carteles. Desde el surgimiento de la tipografía para la producción en masa de obras escritas, la Revolución Industrial que generó un público para la producción literaria con el paso de los años y sin la emancipación de los jóvenes al mundo laboral de los adultos, no hubiera existido la necesidad de crear libros para niños. Estos también han indicado una evolución a lo largo de la historia que se remonta incluso antes del surgimiento de la tipografía, cuando estas narraciones estaban

encaminadas a inculcar valores y moralejas en la juventud o la niñez para regular ciertas conductas. No fue hasta el siglo XIX cuando empezó a tomarse en cuenta lo que significaba el mero goce estético para los niños.

Podemos tomar a Randolph Caldecott como el padre del álbum ilustrado pues los dibujos de sus libros, pues sus dinámicos dibujos estaban acompañados de textos sencillos que no eran narrativamente más importantes que la imagen, además de que estaban creados para entretener y no para instruir o cumplir alguna finalidad educativa. La producción de textos ilustrados (que no libros álbum todavía), con la obra de Beatrix Potter o de Walter Crane, en la Inglaterra Victoriana propiciaron el auge de este tipo de libros en nuestro siglo. Con la importancia del texto ilustrado y el surgimiento de artistas dedicados exclusivamente a este menester, el libro-álbum perdió un poco de fuerza, que recuperó en el periodo que comprende las dos Guerras Mundiales. Aún en la actualidad, cuando la producción de álbumes ilustrados es productiva y emocionante, encontramos muchos prejuicios hacia el género, sobre todo en la manera en que nos relacionamos con ellos o los profesores los emplean como material didáctico, haciendo uso de ellos siguiendo las convenciones de un texto ilustrado.

Las convenciones culturales que nos relacionan con las obras literarias hacen que leamos estos textos como piezas estrictamente literarias, además de la complicación que viene del sistema educativo en donde disociamos la lectura de imágenes de los conceptos escritos. Las imágenes de un álbum ilustrado no pierden valor artístico al ser separadas de su texto, pero son obras incompletas, que en conjunto con su texto y su narrativa particular evocarían muchas más sensaciones que las imágenes por sí mismas. La manera más sencilla de concebir un libro álbum es tomando en cuenta que cada parte conforma un todo, y ese todo es la obra completa, diferente a cualquier otro objeto.

(Shulevitz, 1999. P. 13)

Una vez comprendido este principio seremos capaces de apreciar un álbum ilustrado en toda su dimensión. Cada una de estas obras narra un cuento, y como un cuento, desde sus antecedentes históricos más remotos, es concebido con la voz de un narrador oral. Un libro carece de la voz de este cuenta-cuentos que le da su toque especial a la historia valiéndose de entonaciones, gestos y recursos orales; podríamos decir que el ilustrador o artista visual es quien toma la responsabilidad de narrar este cuento con su "voz" especial, traduciendo los recursos orales a recursos visuales que, además, dotan a la obra de un significado simbólico. Esta interpretación simbólica es fácilmente comparable a lo que hace especial la versión de algún solista en una pieza musical, donde consideramos lo que hace esa interpretación especial.

La gran ventaja del Álbum Ilustrado como material didáctico, artístico y de goce estético por igual en la educación visual, es que son obras donde predomina el valor artístico visual aunque la narrativa sea también un elemento crucial en su creación. Y esta ventaja nos lleva también a la accesibilidad de un libro álbum, al cuál nos aproximamos sin la reserva de quienes acuden a los museos a mirar piezas resguardadas en instituciones imponentes, la figura del museo, muchas veces más una barrera entre el público y la obra que una ventana abierta a la riqueza visual y cultural que pertenece a todo público. La cualidad artesanal y de objeto cotidiano que tienen los álbumes ilustrados hacen que, a pesar de las restricciones escolares respecto a los libros, sean algo fácil de tomar, abrir y disfrutar. Esta cercanía, sumada a la fuente de riqueza visual que poseen, los hace el material ideal para fomentar no sólo el gusto por la lectura sino los principios básicos de la lectura de imágenes. El contenido expresivo de las mismas también nos hace

experimentar sentimientos profundos, aprender de las experiencias de otro, conmovernos, plantearnos reflexiones y tener experiencias estéticas de cualquier grado.

Los ilustradores también se valen de los recursos visuales para provocar ciertas respuestas o sentimientos, el empleo de ciertos colores o formas según la narración se encamina hacia algún punto etc. Todas estas herramientas visuales y artísticas harían fácil caer en la tentación de analizar todo álbum ilustrado con conceptos formales demasiado rígidos, por eso la crítica de estos libros, enfocándose a sus aspectos formales nada más, puede pasar por alto el otro aspecto importante de los álbumes ilustrados: son capaces de generar una respuesta afectiva.

Aún en la apertura de los álbumes ilustrados, el arte requiere tiempo y experiencia para generar una respuesta personal. Como tenemos aprendido que las palabras son la materia prima de los libros, y la palabra-concepto ha tenido prioridad en nuestra educación, nuestras capacidades sensibles para el arte visual han sido relegadas. (Arnheim, 1989. P.18) La respuesta a un libro álbum no es automática, pero están a plena disposición para involucrar no sólo a niños en construcción de su acervo visual, intelectual y afectivo, sino a cualquier persona, abierta a apreciar y disfrutar de un álbum ilustrado, estimulando su inteligencia visual hacia horizontes infinitos.

3.21 Artistas: series y álbumes

A propósito de los álbumes ilustrados, que se nos muestran como una manifestación particularmente novedosa en el plano editorial, en el de la ilustración y la literatura infantil y juvenil, es preciso recordar que en las artes nada es realmente inventado como una

novedad, sino consecuencia de un largo proceso de evolución en las imágenes y su producción.

Desde que nuestra propia percepción nos indica que aprendemos fácilmente cuando la experiencia visual está involucrada, el oficio de producción de imágenes ha tenido en parte la finalidad de dar a conocer aquellas cosas que no es fácil tener enfrente u observar con detenimiento. La producción gráfica desde mucho tiempo atrás ha sido el primer medio de comunicación masiva, sobre todo las técnicas de impresión, que facilitaron la reproducción de imágenes idénticas en más de una ocasión, provocando que la comunicación humana pasara del plano predominantemente oral y narrativo al visual y escrito.

El material visual y narrativo de intenciones documentales y didácticas que puede ilustrar perfectamente la necesidad de hacer anotaciones visuales del conocimiento fue el *Physiologus*, escrito en griego, probablemente en Alejandría alrededor del siglo IV. Consistía en casi cincuenta capítulos recopilando datos sobre bestias, aves y piedras como un vehículo para exponer el dogma cristiano, aunque los orígenes de las leyendas y curiosidades atribuidas a los animales (imaginarios o no) tiene orígenes mucho más antiguos, desde leyendas hebreas hasta mitología india o egipcia. Se hicieron traducciones y versiones en latín, pues el texto original en griego no sobrevivió de manera íntima, aunque los manuscritos del *Physiologus* dieron origen a muchos más textos de observación pretendidamente naturalista encontrados en años posteriores, incluso en el que está considerado como el texto griego ilustrado más antiguo registrado. (*Jean Geddes, The Aberdeen Bestiary [en línea]*)

Las traducciones y adiciones posteriores dieron origen a los Bestiarios del siglo XII y sus ilustraciones también sufrieron una evolución similar, pues aunque en cada bestiario el estilo predominante de la época es notorio, cada imagen parece haberse basado en otra

imagen, y no en un modelo al natural (salvo las ilustraciones originales del Physiologus, con estándares del arte clásico y naturalista), por eso las versiones de los bestiarios están íntimamente relacionadas en el plano visual, con sutiles variaciones. Los bestiarios y libros ilustrados de esta índole estaban limitados a los círculos de monjes estudiosos y las abadías, como toda la educación de entonces, aunque ya las historias de animales y sus representaciones eran utilizadas con la finalidad de dar enseñanzas morales. Las ilustraciones son fácilmente clasificables como retratos, donde el animal se muestra en un fondo sólido sin concretar una acción en particular, como narrativas, donde ilustran con exactitud lo que el texto indica, o alegóricas, donde además de mostrar a las criaturas se hacen constantes recordatorios morales generalmente de índole religiosa. Si bien algunas de las descripciones de los animales, plantas y rocas descritos en los bestiarios estaban basados en la observación de la naturaleza, estos libros no tenían una intención científica. En cita directa al Bestiario de Aberdeen “Intento mejorar las mentes de la gente ordinaria, de tal forma que su alma al menos perciba las cosas que tienen dificultad para asimilar mentalmente; aquello con lo que tienen dificultad para comprender con sus oídos, entonces podrán comprender con sus ojos”. (Beavan, Arnott, Geddes, 1996.)

La mayoría de las concepciones sobre anatomía, naturalismo y religión para el sector más grueso de la población desde el medioevo al renacimiento, al menos, estarían marcadas por las ilustraciones y grabados de libros como los bestiarios, gacetas o incluso en aspectos científicos del conocimiento. Basta con saber que Albrecht Dürer fue una gran influencia en la manera en que los cartógrafos y los estudiosos de la anatomía trabajaban. El arte entonces estaba íntimamente ligado a la transmisión de conocimiento, y la idea que empieza a surgirnos es que no necesariamente tiene que ver con que los artistas y dibujantes eran la única herramienta para reproducir la forma particular de un animal

exótico o las partes del esqueleto. En nuestros días los mapas de funcionamiento del cerebro, los huesos de la mano humana o el sistema circulatorio de los reptiles sigue siendo enseñado y aprendido con esquemas que lo simplifican y lo hacen un sistema que funcione como ejemplo para todos los demás; sabiendo como tiene que ser algo de manera ideal es como los científicos, basados en observación, pueden notar las anomalías en cualquiera de estos sistemas o formas. Las representaciones pues, desde siempre, han sido tomadas como fuente de conocimiento aún más que los modelos vivos; esto no quiere decir que la observación del natural se descarte cuando se busca obtener conocimiento de la experiencia, sino que nuestra percepción absorbe de manera íntegra el conocimiento si las imágenes son cuidadosamente separadas de otros elementos distractores. No es lo mismo intentar identificar los órganos dentro del aparato digestivo de un conejo con un animal abierto que con un esquema donde sus partes están bien señaladas. Y si estudiamos bien el segundo, al enfrentarnos con la imagen real, podremos fácilmente identificar los órganos. La relación entre aprendizaje y ejemplo visual continuó su evolución directamente en la pedagogía gracias a Jan Amos Komensky (Comenius), un teólogo y filósofo al que se le atribuye nacionalidad checa, considerado por muchos el precursor de la pedagogía moderna. Además de considerar que el desarrollo humano estaba determinado por la calidad de la educación que una persona recibiera, fue uno de los primeros en emplear material didáctico especialmente enfocado a absorber conocimiento de manera eficaz. Este material, hasta cierto punto parecido a la idea inicial de un bestiario (aunque excluyendo ya la mayoría de sus las atribuciones morales) fue un compilado de imágenes y su relación con los nombres de especies animales junto con la escritura y pronunciación de sus nombres en latín. Publicado en 1658, el "Orbis Pictus" fue considerado como el primer material ilustrado cuya imagen transmitía conocimiento de manera equivalente a las palabras, bajo la teoría de la facilidad de asimilación del

conocimiento estando directamente relacionado con imágenes. Comenius consideró que los sentidos eran indispensables para la adquisición de conocimiento, y fue la primera aplicación práctica del método intuitivo, funcionando en adelante como el modelo para un sin número de libros ilustrados con fines didácticos. En las propias palabras del *Orbis Pictus*, cuyo prefacio clamaba el ser capaz de deshacerse de la vulgaridad (o la “grosería”) y hacerlo de una manera integral, por tanto “la mente será pulida para la sabiduría, la lengua para la elocuencia y las manos para una manera correcta de vivir” (*Comenius, 1810. P. 15*) conjuntando de esta manera, en el mismo orden de importancia cosas como el conocimiento intelectual, el habla, la moral y la sensibilidad como parte de un todo.

Incluso los esquemas de Albrecht Dürer de constelaciones y observación astronómica fueron utilizados como esquema para cosmógrafos en años posteriores. Los mapas del universo no sólo significaban una compilación de datos o representaciones prácticas del esquema estelar o de la geografía terrestre, sino una manera de sintetizar aquellas cosas que los ojos humanos no son capaces de abarcar aún hoy día (de no ser mediados por la tecnología) y de resolver desafíos de representación como la perspectiva y las proyecciones, posteriormente herramientas útiles para disciplinas como la cartografía y la arquitectura. Por tanto mapas, esquemas e ilustraciones fueron desde entonces un sistema de aprendizaje y comprensión del mundo que nos rodeaba, demostrando que el aprendizaje por medio de imágenes no es sólo una herramienta utilizable en primeras etapas de la infancia, sino que es el medio por el cual nos relacionamos con situaciones que superan la capacidad de nuestro campo visual, adaptándolas para ser fácilmente comprendidas y experimentadas de manera perceptiva en toda su extensión. La observación necesaria para el naturalismo en las artes fue una herramienta compartida y

demandada por el método científico y la observación empírica, lo que nos hace pensar que finalmente conocer de manera perceptual no está apartado ni de la comunicación universal y expresiva del arte como del orden conceptual de la ciencia y su interminable búsqueda.

Una parte importante de los procesos de descubrimiento visual en la obra de un artista siempre han sido las series y los dibujos. Estos ensayos, esta investigación visual, como parte imprescindible del proceso creativo es fácil de reconocer en la información contenida en las series de dibujo, los diarios ilustrados o los cuadernos de artista. De manera particular, consultar las series de dibujos de grandes pintores permite tener una especie de ventana a los puntos de vista e ideas de cualquier artista, como una oportunidad de conocer sus pensamientos y procesos anteriores a sus obras maestras; de manera particular, cada pintor demuestra a través de sus experimentos, apuntes y series que el arte es un proceso en donde observación, reflexión y rectificación se encargan de llegar a las respuestas que conocemos, traducidas en sus piezas finales. De manera general, las series son también el proceso responsable de generar mayores ocasiones de reto visual, de plantear preguntas y posibles respuestas.

La comprensión del lenguaje gráfico de los diarios ilustrados suele ser en varias ocasiones complicado, pues desde su concepción los cuadernos no están planeados para ser expuestos de manera pública, y muchos apuntes llegan al punto de ser incomprensibles; sin embargo la constante en este material es que a partir de una serie de apuntes, bocetos gestuales, anotaciones y observación del natural el proceso creativo es concebido, se muestra como una evolución y un estudio en donde la percepción juega el papel principal, donde existe un código quizás comprensible sólo para el artista más sin embargo con pautas suficientes para llevarlo hasta las obras que comunican y expresan

de manera universal, dejando de manifiesto la importancia de las anotaciones gráficas y ejercicios en la manera de conocer y crear, de añadir, eliminar y considerar ideas hasta llegar a una síntesis de todas ellas, exactamente como funciona nuestro pensamiento en conjunto con nuestra percepción, de manera selectiva y analítica. Los apuntes y las series de dibujos son además de una herramienta indispensable para un creador / productor visual, el ejemplo del funcionamiento de los procesos cognitivos involucrados en todo aquello que funciona a partir de los sentidos y las reflexiones y el conocimiento que estos desencadenan y generan.

La manera en que se han representado distintos aspectos de la vida humana, desde los enfocados a esquematizar y dar a conocer ciertas cosas de manera objetiva hasta las representaciones estilizadas de escenas históricas o mitológicas no son solamente el producto de la mimesis, ni ocurren como un acto reflejo. Los esquemas son respuestas a nuestro modo de entender el mundo y se convierten en herramientas de representación, más útiles para entender lo que nos rodea que la llana observación de la naturaleza. Y las representaciones en donde la visión de un artista necesariamente se manifiesta junto con la búsqueda de representar el objeto elegido, ponen de manifiesto la riqueza individual de nuestras reflexiones pero también de la capacidad de entender y experimentar otras realidades, cosa que sería imposible al estar tan irremediabilmente asentados en nuestra propia realidad. La voz de las representaciones visuales juega muchos papeles en el colectivo humano, desde ser la herramienta por la cual la mayor parte del conocimiento en cualquier grado de aprendizaje es obtenido hasta reflejar el modo de vida de distintos momentos y sociedades. La información contenida en piezas de arte suele tener muchos niveles de interpretación y de reflexión, pues aún cuando una realidad sea compartida, la obra de arte obliga a mantener los ojos sobre escenas que quizás en la realidad jamás

tendríamos intención o nervio suficiente para mirar, como la serie de grabados de Francisco de Goya “Los Desastres de la Guerra”, tomada tanto como un motivo formal e interpretada por muchos como una protesta, posteriormente inspirando a artistas como el pintor y caricaturista Honoré Daumier, capaz de representar con ironía los excesos y defectos de la clase dominante francesa, motivo por el cuál incluso fue objeto de represión por parte del gobierno. Las representaciones no sólo llevan la información de lo representado sino la manera en que los artistas lo quisieron o debieron mostrar: también llevan consigo la intención que buscaron comunicar, la ilustración de un estilo de vida, de un punto de vista personal, social e incluso político. El arte, en incontables ocasiones, también fue el único medio posible para decir la verdad, aunque para tal fin la realidad tuviera que ser alterada.

Que las imágenes sean el medio de comunicación predominante no es en absoluto una coincidencia ni tampoco se debe exclusivamente a motivos de practicidad que responda a las plataformas tecnológicas imperantes en nuestras vidas. La capacidad de las imágenes de contener una gran cantidad de información en una sola composición les ha hecho el vehículo ideal para abarcar una gran cantidad de público captando un solo mensaje, sin importar sus distintos estratos sociales, niveles educativos o tendencias ideológicas. Después de todo, el mensaje visual siguen siendo el mejor comunicador de ideas existente, y son tan inmediatas que se vuelve primordial contar con una especie de filtro crítico para saber qué intenciones e impacto en nuestras vidas tienen las imágenes que nos rodean.

El debate sobre el valor de un arte que busca de manera primordial satisfacer las necesidades comerciales de un cliente puede extenderse por un largo trabajo de investigación cuyo objeto no es tema principal en este trabajo, sin embargo, es de utilidad

mencionar que el cambio sobre la carencia de fines comerciales como motivación principal del arte fue una concepción de orígenes relativamente nuevos, cuando estas se desembarazaron totalmente del término “oficio” y la ideal romantizado del artista que producía por mera inquietud espiritual y estética surgió. Desde los dibujos con intenciones naturalistas y científicas como el rinoceronte de Dürer o los mapas de Da Vinci o años después, las caricaturas de Honoré Daumier o las escenas críticas del cotidiano en los periódicos a cargo de José Guadalupe Posada, estas piezas formaron parte de la cultura visual de un colectivo. Es menester preguntarse si las preguntas y problemas estéticos que el arte plantea no están condicionados por su mercado, ahora que el trabajo de ilustradores es visto por gente interesada en economía, en viajes o en cualquier otro objeto, planteándose un reto visual independientemente de la plataforma para la que las ilustraciones hayan sido concebidas, mientras que las piezas de bellas artes están condicionadas a ser encontradas por aquellos interesados expresamente en el tema. A pesar de la facilidad con la cual, poco a poco, las imágenes llegan de un lugar a otro, la ilustración es la manera predominante en que los medios, a pesar de cumplir con un mensaje práctico (el de describir una situación o un producto en particular) también es un detonador de reflexiones, puntos de vista y constantes desafíos visuales, pensando incluso que su finalidad comercial incluso es fácilmente olvidada.

CAPÍTULO 4

Educación Visualmente

Con el repaso del fenómeno de los álbumes ilustrados nos hemos dado cuenta que es en nuestra construcción cognitiva, una conexión comprensible la de querer conectar nuestras estructuras verbales con las visuales. No construimos nuestro conocimiento a partir exclusivamente de la experiencia directa y todos los detalles inmediatos que esta involucra, sino que damos un sentido simbólico a todo lo que experimentamos para así ampliar el espectro de nuestro conocimiento para intercambiar nuestras experiencias con las de otros. Sin la capacidad de utilizar símbolos como proceso de comunicación no podríamos establecer bases para el aprendizaje humano.

El proceso de simbolizar nuestra experiencia sigue íntimamente relacionado con el conocimiento visual, y la evidencia de que es una parte importante del aprendizaje y con el tiempo, de la cultura, radica en la necesidad humana de plasmar las vivencias de todo tipo en elementos visualmente concretos, como la pintura rupestre. La capacidad de simbolizar en el desarrollo de un niño también funciona por etapas, y lo primero que se aprende es que una cosa puede representar otra. Aunque el concepto suene demasiado básico, es el fundamento que nos ayuda a reconocer posteriormente que las letras o números, por ejemplo, representan algo. (Cohen, 1972. P. 109)

Donis A. Dondis cataloga los datos visuales en tres niveles distintos: el **input visual**, que es un sistema de símbolos. El **material visual** representacional que vemos alrededor y

podemos representar o ver representado en cualquier disciplina, y la **infraestructura abstracta**, o la forma de todo lo que vemos.

Como mencionábamos respecto a la capacidad y necesidad de símbolos para aprender, sabemos que existe un amplio mundo lleno de símbolos que identifican sentimientos, acciones u organizaciones, desde los más sencillos y casi completamente abstractos hasta los más descriptivos o representacionales. De este conjunto de símbolos nació el lenguaje escrito, simplificándose hasta ser un código entendible por un grupo de individuos, pasando por un largo proceso de simplificación de imágenes complejas hasta sustituir la imagen descriptiva con un gráfico sencillo que también representaba un sonido. Sin embargo, a pesar de que los símbolos del lenguaje tengan su origen en las imágenes, funcionan de una manera muy distinta de como se comportan los criterios visuales y analizarlos a ambos bajo el mismo espectro nos llevará al fracaso. Para tener un uso efectivo de nuestras capacidades visuales, debemos entender cómo "entiende" el proceso de la visión.

El material con el que funciona toda comunicación visual se puede resumir en una serie de elementos con diverso grado de complejidad, que se desprenden directamente de nuestra manera de percibir el espacio y la bidimensión, como hemos repasado en los primeros capítulos de este trabajo. A partir del **punto**, o sea nuestra unidad visual más simple, se establece la existencia del espacio y lo demarca. Proyectar un punto de un lugar a otro significa crear una **línea**, que articula prácticamente todas las formas aunque sea de manera técnica o natural y orgánica. El carácter direccional de las líneas guía nuestra organización de las mismas en el entorno, ya sea creándolas o viéndolas, en contornos básicos, o sea en las figuras geométricas más simples (cuadrado, círculo, triángulo) que en distintas combinaciones y grados de complejidad, componen nuestro panorama visual. Los grados de complejidad que estos elementos en combinación son

capaces de alcanzar dan entrada a nuevos elementos visuales generados cuando otros factores físicos como la luz entran en juego. Es así como somos capaces de apreciar en las formas fenómenos que las enriquecen como el **tono** (grado de luz y oscuridad) y el componente cromático (**color**), que otorga un carácter emotivo y expresivo a los elementos visuales. Las **texturas** y sus variantes nos recuerdan que en la experiencia visual todos nuestros sentidos son partícipes. Nuestro campo visual nos hace también ser conscientes de nuestro tamaño respecto a los demás objetos (**proporción**), y esta conciencia también aplica a ciertos parámetros de distancia en relación con el lugar donde estamos, y la relación proporcional de lo percibido en su propio espacio.

Todos estos elementos participan en la percepción de nuestro entorno y además son los mismos que componen las herramientas básicas de las que toda comunicación visual se valdrá para exponer cualquier idea. A partir de distintas variaciones que suelen partir del principio básico de la contraposición o juego de contrarios (aunque no siempre) quien resuelve un problema visual siempre va a apoyarse de una técnica, y es la técnica el agente del proceso de comunicación visual (*Dondis, 1973. P. 25*). Para dar cohesión a nuestra percepción con nuestra necesidad de comunicar y conocer visualmente, nos encontramos con que las técnicas son la parte que podemos emplear para construir un camino hacia la educación visual, pues si bien nuestros sentidos y la manera en que percibimos el entorno tiene un fuerte grado de subjetividad, el medio físico y mecánico para producir imágenes es nuestra principal herramienta de enseñanza en el camino hacia la alfabetidad visual. Es lo "enseñable", cuantificable y propenso a una sistematización, así como también es el medio que conectara nuestras ideas visuales a los demás y por el cuál podemos crear y comunicar. Consideramos* de gran importancia el manejo tanto de las técnicas como el conocimiento de los elementos básicos de orden visual, debido a que no son una herramienta direccionada hacia un sólo fin, sino un medio

para evaluar de manera crítica todo material que comunique visualmente. Sobra recalcar que en un entorno dominado por los medios audiovisuales, desarrollar esta capacidad se vuelve indispensable.

En este trabajo hemos repasado los distintos niveles de complejidad que este proceso tiene, y no parece una tarea sencilla compaginar los aspectos fisiológicos de la percepción con los formales y culturales. Sin embargo podemos abordar los aspectos simultáneos de la experiencia visual a través de los niveles de interpretación de las imágenes y las técnicas con que podemos representarlos, desde sus unidades más pequeñas. Es, pues, conveniente, comprender el comportamiento de estas bases simples para poder formular un sistema que funcione como una vía para la Educación Visual en etapas tempranas del desarrollo sin resultar rígido o cerrado a la complejidad de todo el proceso de percepción y conocimiento a través de esta.

4.1 El Punto

Todo parte de una unidad mínima, y en el caso de los elementos visuales, la unidad más pequeña o el menor espacio que puede ocupar algo en el espacio se denomina **punto**. Al igual que un concepto primitivo de átomo (sin pensar en que es posible estudiarlos con instrumentación adecuada como un ente físico), el punto en su concepto geométrico resulta más un término abstracto que una "cosa" como tal* (Kandinsky, 1952. P.21). En su análisis teórico de los elementos gráficos básicos, Wassily Kandinsky habla del punto no sólo como el componente geométrico a partir del cual surge todo y al que estamos acostumbrados a emplear y reconocer. Su "interioridad", como denomina al significado más profundo o simbólico de lo percibido, es más cercana al lenguaje y en este significa silencio, además de ser el puente de enlace entre una idea y otra, relacionándolo con

nuestro concepto más práctico del punto en la escritura.

Debido a la imprecisión de su superficie, el concepto de unidad más pequeña resulta naturalmente impreciso al tener fronteras tan indefinidas y relativas como esta, a lo que se convierte en un concepto abstracto cuando abordamos la idea de que es lo mínimo posible a representar en cuanto a imagen, y lo mínimo que podemos representar. El punto representa la afirmación interna más permanente y también la más escueta al depender siempre de su concentrada* (*Kandinsky, 1952 p.30*). El otro aspecto importante de esta unidad visual es su falta de movilidad, pues establecido sobre un plano, el punto no tiene ninguna tendencia direccional o de movimiento, no avanza ni retrocede, ni va a un lado o a otro. Kandinsky concluye que así, de manera externa y práctica como interna, formal y simbólica, el punto es un elemento primario, y es el elemento primario de la obra gráfica.

A pesar de lo simple que pueda resultar el concepto, la abstracción de "unidad mínima del orden visual" sólo funciona en cuanto lo enumeramos como concepto. Una vez lo concebimos de manera visual, un punto siempre está asentado sobre un plano, y la posición en la que se encuentre respecto a este va ya a generar grados de complejidad que respondan a una composición y a diversos grados de tensión según esté ubicado, por tanto, podríamos afirmar que la posición de un punto sobre un plano es también el principio inicial de toda composición.

El concepto de "Composición" de Kandinsky es *la subordinación interiormente funcional de los elementos aislados y de la construcción a la finalidad pictórica completa*. Relacionándolo con conceptos más cercanos a la música (en palabras como *disonancia* o *tono*) una vez que el punto entra en movimiento, este deja de ser un sonido constante y absoluto, y al cambiar de situación respecto al plano genera distintos tonos. Incluso trasladándolo a diversas expresiones humanas, el punto también es el lugar en que

distintos planos convergen sin generar un nuevo plano, lo que curiosamente coincide con la idea del punto en el lenguaje, como cuando demarcamos el principio de una frase y el inicio de otra.

En su función de elemento visual, el punto es también poseedor de una fuerza visual que inmediatamente atrae al ojo, sea cual sea el origen de su existencia en una superficie (*Dondis, 1973.P 56*). Y refiriéndonos a sus fines prácticos, el punto juega un papel importante en cualquier sistema de medición, pues nos valemos de este para hacer notaciones en un proceso de medición y nos sirven de referencia al trazar trayectorias o referencias de algún tipo.

Como lo experimentaron los Puntillistas a principio del Siglo XX, el punto también es capaz de albergar tono y color. El fenómeno de la percepción de color mezclado en el ojo y no en el lienzo fue llevado a cabo sobre todo por Georges Seurat al utilizar sólo colores primarios (y negro) aplicado a manera de puntos uniformes en una composición, para lograr que a cierta distancia los tonos de la naturaleza fueran percibidos como si hubieran sido pintados en estos. Curiosamente, el problema visual de la percepción de primarios "mezclándose" en el ojo fue una posterior solución en técnicas de impresión a todo color (Cuatricromía), método que sigue empleándose en imprentas e impresión fotográfica.

El punto como concepto funciona en soledad y es sólo así como adquiere su definición. Sin embargo, como herramienta visual, a partir del punto se componen todas las formas conocidas. La presencia de más de un punto, como bien decía Kandinsky, empieza a ofrecernos nociones de direccionalidad y de composición, y si se traza el recorrido de un punto a otro, este genera un nuevo elemento visual básico: La línea.

4.2 La Línea

El concepto más abstracto que tenemos de la línea sería el movimiento de un punto. Este, como unidad visual mínima, es poseedor de una estática por sí mismo a pesar de la tensión que sea capaz de crear en un plano debido a su posición. Por tanto, si la línea es producida a causa del movimiento de un punto de un lugar a otro, es el perfecto opuesto de lo que este representa, y deriva de este por lo cual podemos afirmar que es un elemento secundario (*Kandinsky, 1952. P 57*).

La línea siempre va a ser sinónimo de energía pues su concepto mismo no sería posible sin tomar en cuenta la fuerza que lleva a un punto a desplazarse. La línea fluye y nunca es estática, siempre se mueve de un lado a otro y en conjunto, la interacción de sus direcciones crea figuras, gestos y composiciones más complejas. Contraria al punto, es una forma más palpable para representar algo con pocas notas visuales, para sintetizar una idea, pues es simple pero flexible y su dirección la dota de propósito y definición, pues siempre va de un punto a otro.

El hecho de que sea un elemento tan definido incluso en su concepto (incluyendo un principio y un final determinados) la hacen también la herramienta principal de muchos sistemas de medición al igual que de diagramas explicativos que requieran un elemento simple que represente distancias, como los planos arquitectónicos o ingenieriles. Su poder de síntesis la hace ideal para sintetizar situaciones espaciales a escala, por que es fácil concebir grandes rectas con una línea pura que las represente como en el caso de mapas, planos y otros esquemas de espacio, sin que su escala les haga ser menos precisos en cuanto a distancia. Emplearla con rigor geométrico no significa, además, que su uso sea exclusivo de mediciones y sistemas precisos, pues también es libre, dinámica

y flexible, no por nada es el elemento que compone un boceto de lápiz y papel, por ejemplo.

Para distinguir un objeto de otro y ordenarlos en nuestra tridimensión, nuestra percepción crea líneas que distinguen un objeto de otro. La realidad que percibimos no está contorneada en líneas como en un boceto aunque de vez en cuando aparezcan en nuestro entorno de manera más clara como los cableados cortando el plano del cielo, las grietas en las construcciones o la hierba creciendo en la misma dirección. Sin embargo son una creación formal que siempre está presente aunque podríamos calificarlas muchas veces de ser una ilusión o una necesidad visual para distinguir las fronteras entre un objeto y otro. Por esta razón a la hora de representar visualmente la tendencia más natural es valerse de una línea para representar de manera gráfica lo que vemos y también lo que existe solamente en una pre-visualización mental como parte de la imaginación. Sus posibilidades son infinitas pero siempre tiene dirección, definición, principio y final, por esta razón funciona para los bocetos más orgánicos y gestuales así como para la más rigurosa precisión representacional.

Las líneas están presentes en prácticamente cualquier sistema visual, desde el lenguaje escrito y sus grafos hasta la notación musical y la matemática, donde es el elemento más importante pues su orden pasa a ser la esencia de una idea, así, una línea dispuesta en cierta forma se convierte también en un símbolo inmediato, como en la numeración o el alfabeto. Esta simplicidad no está peleada con las cualidades expresivas que tiene la línea, si volvemos a su empleo en la creación artística y aún tratándose de letras, en la escritura personal, la mano humana es capaz de dotarla de personalidad y expresión.

Kandinsky clasifica las líneas según su dirección y su movimiento, el cuál prefiere llamar tensión. Clasifica a la recta como la posibilidad infinita de movimiento , y la clasificación de

los distintos tipos de rectas responde a nuestras tendencias perceptuales relacionadas con nuestro entorno y con nuestra fisiología.

- La recta horizontal representa estabilidad, y al igual que el suelo que pisamos en la línea en la cual nos erguimos y desplazamos, por tanto es pensada como algo continuo, sólido y con noción de extenderse sin fin.

- La recta vertical, su opuesto, se opone a esta fría estabilidad sin dejar de insinuar movimiento continuo. Esta se relaciona con la manera en que nos desplazamos sobre el suelo, y Kandinsky lo relaciona con la calidez, a diferencia de la horizontal.

- La recta diagonal, que divide el ángulo formado por la horizontal y la vertical es la línea que posee una sensación "templada" de movimiento, justo entre una y otra.

4.3 El Contorno

Estas tres líneas, o dándole un título distinto, la **fuerza direccional** que puede tomar una línea, también van a ser las responsables de la noción de **contorno**. Este siempre va a "cercar" las formas en tres básicas que distinguimos como cuadrados, círculos y triángulos. Los tres tienen una gran variedad de interpretaciones y significados, desde los descritos por la psicología de la percepción hasta otras definiciones mucho más simbólicas. A partir de estas tres figuras simples podemos derivar cualquier otra en diferente grado de complejidad, sin embargo no habrá forma cerrada más simple que cualquiera de estas. En las tres existe la influencia de la dirección y esta siempre tiende a cierto grado de estabilidad, no sólo por la relación del hombre con su verticalidad y horizontalidad sino también en cuestiones prácticas de construcción e invención de estructuras y herramientas. Los edificios, las calles, las ruedas de los autos y todo aquello

que sirve para resguardarse, desplazarse o realizar prácticamente cualquier actividad, responde a parámetros de estabilidad para que sean funcionales. A diferencia de lo expuesto por Kandinsky en su intento por hacer corresponder distintas sensaciones a conceptos visuales básicos, Dondis se queda con la parte más práctica de la percepción, en donde la diagonal no es una idea de "templado" sino como la fuerza direccional más inestable y a su vez la formulación visual más provocadora (*Dondis, 1973. P 61*).

Los contornos como un efecto perceptivo son la respuesta a la luz rodeando los objetos y mostrando la tridimensionalidad en la que estamos inmersos. Nuestro ojo es el responsable de esta síntesis y es una respuesta fisiológica a nuestra necesidad de distinguir los objetos cercanos de los lejanos como reflejo de supervivencia. La presencia de contornos también genera una apreciación más clara de la diferencia tonal entre objetos oscuros y claros. El tono es uno de los mejores instrumentos para indicar y expresar la dimensión de nuestro entorno (*Dondis, 1973. P 61*) y a través de los años, las distintas disciplinas de las artes han formulado distintos sistemas para representar esta realidad dimensional, siendo uno de los más notables y también más utilizados, la **perspectiva**. La adición de tono a la perspectiva y a los contornos representa con mayor fidelidad cualquier idea visual, siendo capaces de representar volumen valiéndonos sólo de herramientas utilizables en un biplano.

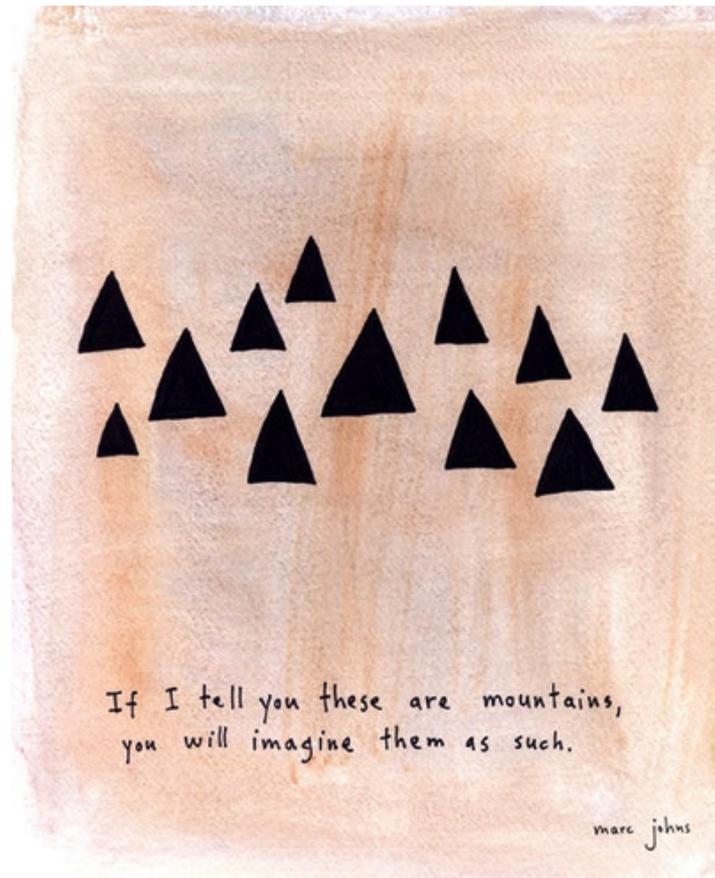
El hecho de que nuestra percepción mantenga su manera de conocer con conceptos simplificados de forma no quiere decir que nuestro sentido de la vista pase por alto los detalles (*Arnheim, 1974. p 55*), pero maneja el material visual de nuestro entorno "en bruto" y transforma esta información en patrones formales que se correspondan en toda situación, aplicables a cualquier experiencia y no sólo a la visión individual de una realidad u otra. Recalamos que este proceso no sugiere que la percepción sea una operación intelectual, sino parte de una disposición física y psicológica a la manera en que

conocemos nuestro entorno. La percepción alcanza en un nivel sensorial lo que en términos de razonamiento sería clasificado de entendimiento (*Arnheim, 1969. P . 28*), así podemos decir de la visión de cualquier persona tiene en su manera de percibir la capacidad de transformar su experiencia visual en formas organizadas, capacidad que un artista desarrolla y plasma en distintos medios.

Como mencionábamos antes, la presencia física de un objeto está determinada por sus límites y estos, como formas, son creados por nuestro cerebro a manera de líneas que los delimitan y diferencian unos de otros. Sin embargo, las figuras no están determinadas solamente por estos límites sino por su interacción con el espacio, así un círculo del mismo tamaño y color puede ser visto de manera muy distinta si su posición respecto a un plano influencia sus límites. La forma perceptual es el resultado de una interacción entre el físico del objeto (sus dimensiones) y las reacciones que la luz tenga sobre este. El resultado de ambas fuerzas será lo que dará información al sistema nervioso del observador.

La forma y sus contornos básicos en el ojo humano, sin embargo, no son un esquema rígido que siempre funcione de la misma manera. Todas las formas que hemos observado a lo largo de nuestra vida y experiencia van a influenciar nuestra manera de percibir aún los conceptos visuales más simples, por que en la percepción no sólo trabaja el instante físico en que experimentamos algo sino nuestro bagaje visual y la cantidad de formas determinadas que hayamos visto antes. El tiempo y el espacio también influyen en nuestra manera de ver y encajonan muchas formas simples en relaciones con otras formas experimentadas en nuestra visión. El ojo siempre va a tener a sintetizar en estas geometrías determinadas, pero estas también van a tener una poderosa influencia de otros esquemas mentales, como el hecho de pensar en dos puntos como un par de ojos, en un rectángulo seccionado en tres partes iguales como una bandera o como el

ilustrador Marc Jones en uno de sus dibujos afirmó con palabras, describiendo una serie de triángulos en un plano "Si digo que estos triángulos son pinos, entonces pensarás en ellos como pinos".



Marc Johns "If I tell you these are mountains". Acuarela sobre papel, 8x10 pulgadas. 2009

4.4 Tono

Además de nuestra referencia vertical-horizontal, otro hecho visual que define nuestra percepción en relación con nuestra fisiología y nuestros reflejos de supervivencia, es el **tono**. La claridad y la oscuridad son tan importantes en la percepción de nuestro entorno que por esta razón cualquier representación monocromática nos parece tener información

suficiente para poder interpretarlas de manera adecuada. Podemos entender relaciones de tamaño, profundidad e incluso de textura si se nos da información tonal, y esta es una respuesta que tenemos por que el sentido de la diferencia de tonos, o de la distancia de las cosas respecto a nosotros, es una de las herramientas básicas de nuestra supervivencia. El tono nos hace percibir movimiento repentino, profundidad, volumen, distancia y demás referencias respecto al ambiente y a nuestro entorno. El valor por el cuál podemos lograr la distinción de tonos es la luz.

Si nos pudiéramos a discutir sobre la importancia de algún elemento a la hora de la experiencia visual, la ausencia de luz cancelaría toda posible percepción de espacio, forma o movimiento. Las ideas filosóficas y religiosas respecto a esta nos dan a entender que no es sólo un fenómeno energético que interpretemos como algo útil y práctico sino también la causa de muchas ideas e incluso visiones cosmogónicas del mundo a partir de nuestra relación con la luz, desde el momento en que esta es necesaria en todas nuestras actividades siendo nosotros animales diurnos; es también la manifestación visual de un concepto que siempre relacionamos con la vida, como lo es el calor y la necesidad que tenemos de mantenernos en cierta temperatura para sobrevivir, así como de recibir la energía calorífica y lumínica del sol para desarrollar nuestras funciones fisiológicas en forma, lo que la hace también responsable de crear nuestros ciclos vitales a corto plazo, como en un día, y a largo plazo como de una estación a otra. La luz, además de regular nuestras funciones metabólicas y nuestros ciclos de descanso, es también la energía principal por la cuál el fenómeno de la percepción puede llevarse a cabo.

También podemos decir que la presencia de la luz no es precisamente un ente con el cuál relacionarnos directamente, sino un medio por el cuál podemos darnos cuenta que estamos rodeados de otras cosas, y son estas otras cosas con las que interactuamos. La luz reflejándose en los objetos es incluso un asunto más importante para los

comunicadores visuales que la luz misma como un concepto (*Arnheim, 1974 p. 303*)
Muchas veces las explicaciones físicas sobre la luz no se corresponden con la manera en que la experimentamos, mucho menos cuando los fenómenos explicados por la ciencia hablan de percibir apenas una mínima porción de la luz generada en el universo sobre nuestra tierra, donde la acción del sol crea la ilusión de un cielo claro aunque su naturaleza sea realmente oscura igual que todo lo que está en la tierra. O por ejemplo, las explicaciones sobre el espectro luminoso donde el negro y el blanco se nos presentan como ausencia y presencia de color aunque ya materializados estos conceptos no parezcan tener mucho que ver con lo que vemos.

Las representaciones de luz y oscuridad en la comunicación visual contienen información sobre su forma y su relación espacial, y determinan casi en su totalidad la configuración de una forma y su volumen. La manera en que un creador sintetiza estas relaciones de tono en una pieza siempre determinarán el éxito de sus ideas formales, pues un esquema sin las adecuadas relaciones de luz y oscuridad puede dejar de proveer toda la información que pretendía dar, como cuando un retrato no tiene las sombras y las luces en el lugar adecuado y los rasgos faciales de quien pretendía retratar son completamente modificados por estas relaciones inadecuadas. En muchas manifestaciones artísticas modernas, en particular las del particular estilo de los impresionistas, dejan claro que la información tonal es material suficiente para intuir formas sin que estas tengan que estar delimitadas por un contorno , buscando así en las relaciones de luz y oscuridad toda dete4rminación de forma sin valerse de las líneas ilusorias y determinadas del contorno en una representación gráfica.

Durante el ejercicio de las técnicas de representación, las mayores frustraciones suelen llegar cuando la relación tonal de lo que buscamos representar no se corresponde con la realidad, y en contraparte, cuando se tiene una adecuada relación de luz y oscuridad

entre la representación gráfica y el objeto representado, aún cuando no haya correspondencia de color o descripción de detalles, la totalidad de la forma y el volumen del objeto quedan claras apenas verse. Estas relaciones suelen tener (y requerir) un alto grado de síntesis para funcionar, pues sin el contraste adecuado en una escala de grises las formas se diluyen en la indeterminación. Así, por ejemplo, en el Suiboku-ga de la acuarela monocroma japonesa, la ausencia de descripción en cosas tan presentes como montañas nos da la clara noción de espacio y bruma en un paisaje vasto aún cuando en el papel haya solo unos cuantos trazos. De igual manera, los fuertes golpes de luz en los grabados de Goya en contraste con la predominante oscuridad, la convierten en un elemento de espacio y no sólo en una mancha negra y plana.

4.5 Color

El color es un elemento visual que tiene una mayor relación con nuestras sensaciones que con situaciones tan vitales como la supervivencia como el tono, o la horizontalidad-vertical. Podríamos decir que para sobrevivir no necesitamos percibir las diferencias de color entre un objeto y otro, sin embargo esto sería quedarnos también en un concepto muy simplista del color como herramienta de comunicación. Además de la expresión en la comunicación y creación gráfica, el color posee información sobre el estado de nuestro cuerpo u otros entes vivos, incluso con lo que comemos y decidimos probar. Si el color de algún alimento no refleja su frescura, nos envía la señal de un posible envenenamiento, y si alguna extremidad de nuestro cuerpo cambia repentinamente de color o nuestra piel se torna distinta a como suele ser es también motivo para percibir un cambio peligroso. Los colores en la naturaleza tienen también información sobre su fisonomía y a partir de nuestra experiencia aprendemos de esta.

En la comunicación visual, el color es una fuente de un tipo particular de información. Si bien las sensaciones o atmósferas que son capaces de provocarnos tienen un alto grado de subjetividad, esta subjetividad es colectiva, de modo que todos saben que un color apacible como el beige o el verde turquesa ténue son adecuados para un lugar donde hay que esperar con tranquilidad, y que un ambiente lleno de colores pastel no será el adecuado para un bar que espera recibir asistentes en horario nocturno. Estas percepciones son comunes a las personas por diversas razones, tanto sensoriales como culturales. Si tomamos en cuenta el ejemplo del color rojo, este será asociado físicamente a la sangre y por tanto al calor de la vida, aunque también a la violencia y a la excitación, al saber que al experimentar cualquiera de estas sensaciones incluso nuestra propia piel tenderá a teñirse de este color. Cultural y políticamente, el rojo suele ser un color asociado a las revoluciones y a distintos movimientos políticos de izquierda a través de la historia mundial. La información de color en la comunicación visual suele ser una de sus herramientas más poderosas al estar asociada directamente con una multitud de ideas y sensaciones ante su sola presencia.

Para los fines de la comunicación visual, las definiciones físicas o químicas de la luz tienen poca o nula relación con la manera en que los creadores o espectadores se relacionan con el color, pues en esta las reglas del color y su efecto están controlados mayormente por la intuición y por el efecto emocional y perceptivo que tengan por respuesta en alguien, por esta razón hablar de teorías del color en la estética y a través de los años de enseñanza de las artes ha resultado una empresa complicada y a menudo contradictoria.

El hecho de que el color sea un elemento visual subjetivo y emocional hasta cierto punto, lo convierte en algo difícil de comparar y de catalogar, por ello sus intentos de teorizarlo suelen a veces traer confusiones o debates respecto a la mejor manera de sistematizar su

conocimiento. Sin embargo, hay puntos en común de los cuales podemos valernos para hablar de los distintos colores y las tendencias visuales que representan en combinación o en solitario.

Muchos pintores empezaron a tener la inquietud de desentrañar los "secretos" del color, llamándolos más bien principios que todo artista en vías de perfeccionar su ejecución debería conocer para facilitar su búsqueda por resolver problemas pictóricos. Desde las manifestaciones artísticas de la antigüedad, el uso simbólico de los colores en el medioevo y el vertiginoso proceso del arte moderno a partir del siglo XX, el color ha sido una fuente inagotable de expresión y comunicación visual, siempre respondiendo a las sensaciones y efectos que estos eran capaces de provocar en el espectador, de esta particular manera interior y subjetiva pero también común, razones por las cuales una obra de arte conmueve a más de un espectador.

El color es un fenómeno de la luz. Es Sir Isaac Newton en 1676 quien mediante un experimento con un prisma triangular de cristal, descubre que la luz blanca que ilumina nuestro entorno de manera habitual es un espectro compuesto por siete colores (Itten, 1975. P 10). Los colores que forman este prisma están divididos en dos grupos: rojo-naranja-amarillo y verde-azul-violeta. Estos, reunidos por separado, generan colores mixtos que tendrán como resultado en su mezcla, el blanco. Aislar y mezclar los distintos colores del espectro da algunos resultados que suelen ser principios sobre el color que siempre se corresponden, por ejemplo, la existencia de complementarios (opuestos) entre estos colores y sus combinaciones. El complejo fenómeno de la percepción del color es aún un campo por explorar en la ciencia, pues si bien las ondas luminosas son incoloras, el color nace en nuestro ojo y cerebro, o sea, por medio de nuestra percepción. Físicamente, el hecho de que percibamos el brillante color de una fruta, una naranja por ejemplo, no significa que sea esencialmente sea coloreada sino que las moléculas de su

superficie absorben todos rayos de color en el espectro que no sean amarillos y anaranjados.

El comportamiento de los pigmentos, sin embargo, funciona de una manera distinta aunque las combinaciones de colores básicos y secundarios suele tener los efectos esperados al ser combinados. Ningún pigmento será capaz de originar un blanco puro aunque la luz blanca tenga siete colores que mezclados resulten así. La naturaleza física de estos siempre tiende a que los colores mezclados pierdan brillantez en cada carga de un color distinto. Para conocer el comportamiento del color y sus efectos en la creación visual, es importante tener clara la diferencia entre el color-luz y el color-pigmento.

Es importante recordar que los colores, o su ausencia, funcionan al igual que las fuerzas direccionales en la forma, relacionadas con otros colores contiguos. El negro tiende a contraer y el blanco a expandirse, aunque estos sean representados en figuras de forma y tamaño idéntico; los grises pueden percibirse como más oscuras o más claras según el color sobre el que estén plasmadas y en cuanto a los colores primarios, por efecto visual, tienen un grado de claridad y oscuridad propio de cada color. El efecto de un color siempre estará condicionado por los colores junto a los que esté interactuando, como cualquier otro elemento del orden visual.

Existen tres categorías con las cuales podemos medir y clasificar un color (*Dondis, 1973. P. 67*) : Matiz, Saturación y Brillo.

- El **matiz** es la categoría que se refiere al color mismo, o sea, dónde está clasificado dentro de una rueda del color o escala cromática. Itten en su libro de teoría del color lo clasifica como **carácter** (*Itten, 1975 P.9*) y lo define de igual manera, como la posición que el color ocupa dentro de la esfera de los colores, y su posición en esta le da a cada color un carácter especial e irrepetible. Dondis corrobora la cualidad fundamental

de cada lugar en la esfera cromática, complementando la idea de que unos y otros colores, según su cercanía, tienen ciertos efectos comunes. El amarillo es el color más luminoso del círculo cromático y al igual que el blanco, tiende a expandirse. El rojo, de luminosidad media, es el color más expresivo y activo, mientras que el azul, el más oscuro de los tres, es pasivo y tranquilizador, y al igual que el negro, tiene un efecto que va hacia la contracción. A partir de sus mezclas hay nuevos colores y estos tienen nuevos significados. Por lo general, hay doce matices que se utilizan con mayor frecuencia, incluidos los primarios y sus mezclas que dan origen a los secundarios.

- La **saturación** es la pureza cromática que tiene un color respecto al gris. Los colores saturados son comunes de apreciar en los libros infantiles y en el arte popular, y también son los más utilizados por los niños en sus creaciones visuales. Mientras más saturado es un color, es más activo y su carga emocional más fuerte; los colores menos saturados tienden a la neutralidad y sus funciones son más tranquilizadoras, sutiles y estables. Johannes Itten no separa la cualidad de saturación de la del tono, solo recalca que la brillantez u oscuridad de un tono puede cambiarse de tres formas: mezclándolo con blanco, negro o gris. Dondis mantiene la mezcla con el gris como una categoría aparte.

- El **brillo** es una categoría donde no influye la escala cromática sino el tono. La cantidad de luz y oscuridad que tenga un color, o sea su mezcla con blanco y con negro, que no altera su matiz, marcará las diferencias de brillo. Itten se refiere a esto como tono, aunque también incluye la mezcla de colores con claridades distintas (que sí afectan su matiz) como parte de las variantes de tono. El tono y la saturación son dos elementos que funcionan al mismo tiempo sin afectarse, pues aunque quitemos toda la saturación a una imagen, como por ejemplo al pasar en un programa de retoque de fotografías una imagen de colores al blanco y negro, las relaciones de luz y oscuridad se mantendrán intactas.

Además de los experimentos con el espectro de luz blanca y sus mezclas, que generan las relaciones de colores complementarios, el ojo humano reafirma en su percepción que estos son valores comunes a casi toda persona que perciba colores. Para probarlo, el fenómeno de la pos-imagen puede demostrarnos que físicamente nuestros ojos generan el color contrario al que observamos por un periodo de tiempo, o "transforman" los neutros en tonos cercanos a su complementario si un color está presente. Por ejemplo, si observamos por varios segundos un círculo de un naranja saturado en un papel blanco, nuestro ojo hará que el blanco tienda a ser un poco azul para neutralizar el efecto del naranja dominante. O si tengo enfrente una pared de un violeta intenso, al cerrar los ojos, estos generarán una imagen en negativo donde los tonos amarillos predominen. Esta búsqueda por alcanzar la neutralidad es también llamada **contraste simultáneo** y además de probar que nuestro ojo tiene reacciones similares a las relaciones complementarias de los colores pigmento, demuestra que nuestra percepción tiende a la estabilidad y busca la manera de encontrar "descanso" en las imágenes que constantemente percibe.

El carácter expresivo del color, sin embargo, se mantiene en un campo inexplicable, como inexplicable es la razón por la cuál preferimos un sabor o preferimos otro. A pesar de esta indeterminación, las declaraciones personales que hacemos respecto a un color suelen decir mucho de nosotros aunque aventurar teorías rígidas al respecto sería una equivocación. Las elecciones cromáticas son personales y subjetivas, pero queda claro que tenemos una reacción no sólo mental de haber decidido que algo nos gusta sino física cuando experimentamos una paleta de colores que representen nuestro ideal de armonía. No tienen necesariamente qué ver con los significados simbólicos que le podamos dar a un color ni tampoco a los mensajes que nos estén enviando, aunque estas

decisiones personales entrañen información sobre nuestras preferencias y por tanto, sobre nuestra esencia más honesta. Esta preferencia no tiene que ver con el efecto subjetivo pero general que los mensajes visuales nos provocan al recibir su información cromática, sea esta emotiva o más racional.

Este podría parecer un problema menor en relación con las partes cuantificables y medibles del color. Sin embargo, Itten afirmaba que la búsqueda por estos colores subjetivos tenía también que ser parte importante de la formación artística. Además de las leyes de complementarios, contrastes y el estudio del círculo cromático en un camino hacia el dominio de una técnica de comunicación visual efectiva y resolución de problemas pictóricos, el estudio del natural y las leyes generales objetivas, es importante el estado de ánimo del alumno y el refuerzo de sus disposiciones creadoras (*Itten, 1975 p. 17*). La creación no funciona como el resultado de la práctica de ejercicios enfocados a las leyes de la imagen, y el uso del color tampoco debe limitarse a crear efectos que funcionen de manera perceptiva y provoquen distintas reacciones, sino también a encontrar la voz de una personalidad individual a través de la elección de su color subjetivo que, finalmente, significará encontrar una voz propia sumada a lo efectivo de sus formas de comunicación visual, recordándonos así que en la educación artística ni sus medios ni sus fines trabajan con la rigidez invariable de una ciencia. Así, la búsqueda por practicar el carácter y las relaciones de color en distintos ejercicios enfocados, tendrá con el tiempo la finalidad de conquistar la libertad de descubrir los colores que representen la personalidad individual de cada creador y esta, a su vez, también dará información sobre la verdad del oficio o arte que desean practicar a futuro. La elección y búsqueda de armonías de colores subjetivos no significa que dejemos dominar al gusto, sino que en un amplio estudio de educación visual y cromática, se encuentren concordancias armónicas generales en algo de apariencia tan indeterminada como el color, y que esta conciencia

cromática sea capaz de generar una sensibilidad más amplia sobre el manejo del color en todos los mensajes visuales que constantemente recibimos. Las leyes objetivas de color son una guía efectiva en el amplio camino de la educación visual.

4.6 Composición.

La composición a la que nos referiremos con efecto de su estudio en distintos ejercicios de educación visual responde al estudio compuesto y simultáneo de todos los elementos que hemos repasado antes (aunque la presencia de todos al completo no es necesaria en todos los casos) sumando las nociones de equilibrio y armonía que nuestra percepción suele buscar, así como nuestro ojo físicamente busca en su campo visual y en lo que percibe un balance en los tonos que percibe para encontrar estabilidad en la experiencia visual.

El primer aspecto a considerar dentro de la composición es el **equilibrio**. En distintos aspectos de nuestra vida tendemos a buscarlo de manera fisiológica como bien hemos notado en las reacciones de nuestro ojo a la experiencia cromática, y podemos notar que el patrón se repite también, prácticamente en toda clase de experiencia sensorial. Así, nuestro oído busca escuchar notas afinadas (y percibe cuando un instrumento dentro de una orquesta está notablemente fuera de tono, por ejemplo) aún en cualquier manifestación musical que incluya distorsiones y mucho estruendo; nuestro gusto se ve satisfecho al experimentar sabores bien balanceados a pesar de poder gustar de sabores que vayan de intensos a delicados, e incluso en el gusto por la moda, se busca de manera táctil algo placentero pero también con la dosis necesaria de sorpresa y variación en su textura para considerarla interesante y deseable.

En todos estos aspectos de las creaciones que percibimos, disfrutamos y consumimos, se

encuentra una estructura interna que decide el orden que llevarán las cosas. Es fácil pensar en una composición efectiva si traemos a nuestra mente una comida en donde un corte de carne tenga que tener la cocción adecuada, sin resultar tan poco cocida que no se pueda digerir o tan pasada por calor que pierda su suavidad; así mismo, la porción debe satisfacer nuestro apetito sin ser exagerada o pobre, la sazón de la pieza de carne debe tener el grado ideal de condimento y sal, y los acompañantes de esta no deben competir con el sabor de la carne, pero tampoco deben resultar insípidos o aburridos. Todos los elementos que deben encontrar la manera adecuada de relacionarse entre sí para formar un todo efectivo, aún hablando de comida, serían una definición aproximada de la composición y lo que se busca al construirla. Un chef busca la satisfacción de sus comensales, y un artista buscaría además de un mensaje visual efectivo por medio de una factura bien desarrollada, una remoción tanto intelectual como sensorial y afectiva de quien observa su obra.

Nuestra manera de percibir la distancia y el tamaño de los objetos a nuestro alrededor no se parece a tomar medidas con una regla y compararlas pieza a pieza. Establecemos relaciones basadas en la interacción de todo el entorno, y por esta razón, al percibir objetos interactuando en el espacio y con otros similares, tenemos una noción general que equilibrio y balance que siempre buscamos satisfacer. Hay relaciones con el espacio que nos provocan conflictos, debido a que nuestra visión no es sólo un conjunto estático de formas y colores, sino una constante interacción de fuerzas direccionales que tienden a ir a algún lado o a otro, encontrándose con las que están compartiendo su mismo espacio. La manera más simple de equilibrio es cuando dos fuerzas actúan con la misma intensidad en distintas direcciones y esto es también aplicable al equilibrio visual que constantemente buscamos, todo esto respondiendo incluso a nuestra configuración física, pues nuestro cuerpo como cualquier otro necesita un eje gravitacional para equilibrarse.

De manera intuitiva, el ojo tiene una noción de equilibrio que no tiene que ver con una racionalización del entorno, y podría más bien responder a las fuerzas fisiológicas en el sistema nervioso que, en muchos aspectos de la percepción, buscan mantener estables las fuerzas que actúan en el campo visual. A pesar de estas deducciones sobre los ejes que equilibran cualquier forma, las nociones que el hombre tiene, intuitivamente, de balance, siguen siendo un hecho que difícilmente se puede esquematizar de manera rígida.

La estabilidad en los mensajes visuales es necesaria debido a que esta compensación de fuerzas hace los mensajes comprensibles. La ausencia de equilibrio y de composición en una imagen provocan que los puntos focales sin compensar hagan al espectador perder de vista la generalidad del mensaje, por tanto se frustra la concentración en el mensaje que se requiere para alcanzar un nivel de reflexión a través de un mensaje visual.

Hay que tener en cuenta que en la complejidad de la composición, equilibrio no significa simetría. Nuestro ojo no busca composiciones que sean geométricamente idénticas en lado que en el otro, pues la compensación de fuerzas visuales tiene que ver con muchos elementos que interactúan de distintas formas y aunque haya asimetría respecto a forma, esta puede compensarse con otros factores como el color, el contraste y el tono.

A la mayoría de las figuras, mentalmente, les solemos imponer un eje vertical u horizontal, sobre el que siempre asentamos una forma o imagen general. Esto no significa que sólo las formas regulares y estables reciban nuestra atención de manera exclusiva. El lenguaje visual debe valerse de la composición para formular construcciones que desafíen al ojo y debe compensarlas en alguna otra zona del plano en que plasma sus imágenes para que estas no sean un elemento distractor del mensaje general. Esta búsqueda natural de balance y la preferencia por ciertos ángulos al mirar algo (como el inferior izquierdo, por

ejemplo) debe ser sólo una herramienta más para la comunicación visual efectiva, sin que tengamos que juzgar si estas tendencias son buenas o malas. En la búsqueda por comunicar visualmente, la tensión y las fuerzas direccionales son el primer factor compositivo por conocer y ordenar, y posteriormente cada uno de los elementos visuales en conjunto que hemos repasado en este capítulo, se integrarán a esta para crear imágenes. Además de la atracción básica por ciertas formas y su posicionamiento respecto al plano en donde interactúan también actúa en conjunto a otro gran valor compositivo: **la ley del agrupamiento** (*Dondis, 1973. P 46*) en la que una figura, a pesar de su posicionamiento en el espacio, también estará influida por una segunda (o cuantas aparezcan) y la posición que estas ocupen en el plano así como la distancia a la que se encuentren una y otra. A pesar de que el proceso de la percepción no es idéntico y rígido en los seres humanos, la manera en que "leemos" imágenes responde a ciertos esquemas fisiológicos y mentales que también definen el curso que la comunicación visual efectiva tendrá, por que muestran las tendencias generales de las primeras cosas que el ojo tiende a ver y de la manera en que escaneamos una imagen para posteriormente considerar su todo. El ojo suele moverse respondiendo al eje sentido y estas preferencias van de la izquierda a la derecha y de arriba a abajo. Las razones por las cuales esto ocurre así sugieren funciones del cuerpo que las determinan aunque muchos otros teóricos afirman que estas preferencias son también producto de lo esquemas occidentales de la manera en que leemos caracteres, sin embargo podríamos afirmar que estos esquemas también son determinados por nuestro instinto en primera instancia, lo que nos lleva a concluir que es nuestra configuración física lo que determina estas preferencias y nuestro proceso de visión.

La **escala** es otro importante factor compositivo en donde también entra la incansable comparación del ojo y la interacción entre los elementos que componen un mensaje

visual. La diferencia de tamaños entre una figura y otra determina no sólo la atención que esta vaya a captar visualmente sino que nos da idea de dimensiones relativas al tamaño representado, como al dibujar pequeños edificios en el fondo de un paisaje (*Dondis, 1975. P 71*). Aunque el tamaño de estos respecto a los de un árbol dibujado en primer plano sean, estrictamente, mucho más pequeños, sabemos que son así por que dicho paisaje tiene profundidad y nos habla, valiéndose del recurso de variar tamaños en el mismo plano, de **distancia**. Así, la escala se convierte en otro recurso para dar mensajes mucho más complejos dentro de una composición y crear dentro de un biplano la profundidad que tenemos en el medio que experimentamos, aunque es importante recalcar que todos los recursos visuales pueden enviar mensajes sin tener que recurrir a representaciones figurativas. El control de la escala, además, siempre ha tenido una poderosa carga simbólica en diversas manifestaciones artísticas y también en el diseño al comunicar, pues el tamaño siempre da mayor importancia en una composición a lo que se está representando aunque esta, recordemos, siempre quedará influenciada respecto a los otros elementos que estén interactuando en conjunto con este. Ningún valor visual queda exento de esta interacción y en cuestiones de composición su importancia suele corresponderse, o mejor dicho, formar en conjunto un orden común.

La **dimensión** al ser representada también desencadena un conjunto de fuerzas direccionales que, unas junto a otras, dan profundidad a lo representado. Una de las invenciones más recurrentes para representar la profundidad es la **Perspectiva** que se vale de un punto de fuga y diagonales que parten de este hacia afuera en el plano para dar a entender las caras de las figuras que están más próximas al ojo y disminuir el tamaño de las que se alejan para que, en conjunto, seamos capaces de comunicar tridimensionalidad en una representación plana. Junto con las variantes de tonos, de color y de escala, la perspectiva también tiene un valor compositivo debido a que está

compuesta por fuerzas direccionales, sin embargo la representación tridimensional de esta no es un recurso obligatorio para comunicar visualmente, sino más bien una herramienta práctica para representar la profundidad del espacio cotidiano.

Mientras más elementos visuales empiezan a interactuar en la comunicación, la complejidad de sus relaciones incrementa y también exige más de su espectador, incluso lo no visible toma un papel importante en la comunicación, pues a la hora de representar la realidad lo que queda sugerido pero no se ve también es parte importante de la efectividad de un mensaje. La manipulación de colores, líneas, variantes de tono, de escala y dimensión para crear una composición compleja son el camino no sólo para aprender a comunicar visualmente sino también para comprender los mensajes visuales que recibimos de manera constante en nuestro entorno y las intenciones con que estos mensajes son puestos en los medios masivos de comunicación.

Las funciones del diseño y de las artes en cuestión de composición tienen que trabajar con varios puntos en común. Ambos necesitan de una composición para comunicar, y ambos manejarán los mismos conceptos de equilibrio a la hora de componer. Sin embargo, la diferencia al comunicar suele radicar en que el diseño, que busca enviar mensajes visuales concretos, claros y usualmente objetivos, tenderá a respetar más los valores de simpleza y balance que suelen atraer al ojo de primera intención. Por esta razón los carteles de festivales, los de información y de comunicación masiva suelen requerir de un alto grado de simpleza para ser comprendidos por la mayor parte de población en el menor tiempo de atención posible. Las formas equilibradas y de mensajes directos son su herramienta más efectiva para estos fines, sin embargo esto no quiere decir que sea simple comunicar un mensaje con la menor cantidad de elementos interactuando, aunque *las formas más simples pueden utilizarse para enviar los mensajes más complejos* (Dondis 1793, p 88).

Por otra parte, los mensajes que una obra artística pueda dar suelen ser más subjetivos y personales, dejando que la propia complejidad del intelecto del espectador sea la que reciba un mensaje, muchas veces de manera predominantemente emotiva y perceptual aunque también desafía a la razón intelectual en otras etapas de reflexión. Las formas de las artes no deben estar condicionadas por la efectividad de su mensaje y por tanto sus composiciones pueden ser más provocadoras, complejas y "emotivas", pues el mensaje de todos modos nunca será el mismo según quién lo contemple aunque habrá necesariamente una coincidencia, una subjetividad general en la que todos coincidan respecto a lo que las artes provocan, comunican y despiertan.

La comprensión de mensajes visuales es, primero que nada, una herramienta vital para la supervivencia y también para el entendimiento, para nuestra relación práctica, afectiva e instintiva con el mundo. No hace falta leer la complejidad de una pintura de Piero Della Francesca para comprender un mensaje visual que nos indique un "no pase". Sin embargo, al ser los medios visuales predominantes en los últimos tiempos, es necesario que esta herramienta sea ejercitada y comprendida a fondo. Así como quien es capaz de hablar y entender a los demás no podrá escribir ni descifrar caracteres por el simple hecho de poder comunicarse, quien descifra mensajes visuales simples no podrá comprenderlos del todo, o crearlos, si no tiene las herramientas necesarias para este fin. Lo visual no suplirá a lo verbal y escrito, no son capacidades en competencia así como nuestros ojos no compiten con nuestros oídos en cuanto a lo que conocen y concluyen del entorno. La intención de la lectura efectiva de las imágenes parte de la necesidad de que los observadores en desarrollo, los niños, superen el nivel primario de información visual y puedan ver en su entorno, en todos los mensajes que constantemente les son enviados, todo aquello que está en la imagen pero más allá de ella, para escudriñar su significado profundo y franquear la superficie de los hechos visuales.

EJERCICIOS

A continuación, se ofrece el listado de ejercicios básicos para la familiarización con los elementos visuales, en conjunto con el desarrollo de habilidades motrices finas y la revisión de piezas de arte, artes decorativas y como complemento a la Educación Visual, una serie de ejercicios relacionados con la historia del arte que tienen la función de sensibilizar a los niños a la evolución de las imágenes en nuestra sociedad y el impacto que estas han tenido en el desarrollo de la humanidad, a través de ejercicios prácticos y ejemplos fáciles de comprender.

Cada ejercicio está diseñado para que un tallerista con o sin formación profesional en las artes (Docentes, educadores, promotores de lectura etc.) puedan realizarlo en un espacio adecuado, con una serie de materiales fáciles de conseguir y de emplear. La mayoría de las veces el trabajo se realizará de manera íntegra en el taller aunque de vez en cuando habrá que preparar previamente algunos recursos a utilizar por los niños. En todo caso es importante evitar el hacer preguntas que evalúen demasiado su comprensión de manera oral; en vez de preguntar después de una explicación es preferible observar la manera en que los niños interpretan las instrucciones y constantemente observar su desempeño, mostrando ejemplos cuando se quiera rectificar alguna instrucción, en vez de descalificar lo realizado.

Actualmente podemos encontrar a nuestra disposición en bibliotecas de aula, salas de lectura y de manera comercial diversos materiales de apoyo a cada ejercicio, a manera de libro álbum, que puedan ser empleados como material de apoyo en cada sesión, valiéndonos de la narrativa y la relación palabra-imagen de los libros álbum para que los ejercicios sean comprendidos a un nivel más completo y la función de la promoción de la

lectura se enriquezca en conjunto con la educación visual en vías de una educación artística integral y efectiva.

SESIÓN NÚMERO UNO

Objetivo General

Relacionarse con elementos visuales básicos para saber cómo realizar una composición a partir del punto y la línea.

El Punto

Objetivos Específicos

Conocer la unidad visual básica (Punto)

Percibir el efecto visual de la concentración o alejamiento de puntos en una composición visual libre

Ejercicios

1.- El punto

Ejercicio corto para lograr percibir el efecto visual de la concentración de puntos.

Con pintura de un solo tono y un palito de madera ancho de punta roma, se hará una composición libre en la que la concentración de puntos cree un efecto de luz/ oscuridad y distintas variantes de tono

Materiales

Pintura

Palitos de madera

Cartulina

Productos: Composición libre a partir de la unidad visual (el Punto)

Observaciones:

Será necesario evitar que los niños desplacen la herramienta para formar líneas. Cuidar que sólo trabajen con puntos.

SESIÓN NÚMERO DOS

La Línea

Objetivos

Conocer el concepto de línea por medio del descubrimiento práctico.

Reconocer que la línea es un recorrido trazado de un punto a otro

Ejercicios

1. Con una pieza de estambre, crear en un espacio abierto, una variedad de líneas con dos o más niños que representen a un "punto". Así podrán encontrar mediante un breve juego el concepto de línea.
2. Con el mismo estambre y pegamento, realizar una composición sobre papel compuesta por líneas de cualquier tipo (curvas, rectas etc.).

Productos:

Composiciones de líneas en papel diseño libre

Observaciones:

Controlar la cantidad de pegamento hará que los niños trabajen mejor: procurar que unten poco pegamento blanco en su cartulina y posteriormente peguen el estambre en la disposición que deseen.

SESIÓN NÚMERO TRES

El Equilibrio

Objetivos:

Familiarizarse con las nociones básicas de composición.
Reconocer el equilibrio en las obras de arte

Ejercicios

1. Ejemplificar el equilibrio y desequilibrio en una composición por medio de figuras geométricas de colores sobre un plano
2. Dividir al grupo para realizar una composición libre según los distintos tipos de equilibrio seleccionados:

Por posición

Central

Simétrica

Por Ritmo

Repetición

Unir al grupo, mezclar los trabajos finales y hacer un juego de adivinanzas, buscar el tipo de equilibrio que se uso en cada composición.

Repasar ejemplos en pintura de distintos tipos de equilibrio.

Materiales:

Figuras geométricas de *foamy* en distintos colores.

Pintura acrílica

Cartulina Blanca

Pinceles

Vasos desechables

Godetes Plásticos

Productos:

Observaciones:

Es necesario poner ejemplos visuales de equilibrio / desequilibrio a lo largo del ejercicio para que el concepto quede bien ilustrado.

SESIÓN NÚMERO CUATRO

El Contorno

Objetivos:

Comprender el concepto de contorno como una creación retinal
Utilizar el contorno como herramienta de representación de conceptos como dimensión, espacio y tamaño.

Ejercicios

1. Dibujar un modelo inmóvil (frutas, recipientes, juguetes) iluminados de manera artificial y dramática por una lámpara. Hacer énfasis en las líneas que se ven más oscuras y en las que se ven más claras.
2. Prescindir de contornos: revisar obras de arte donde no estén presentes (como los Impresionistas) y hacer un ejercicio sin utilizar contornos (retirar el color negro para tal efecto).

Materiales:

Pintura acrílica
Cartulina Blanca
Pinceles
Vasos desechables
Godetes Plásticos

Productos: Dos composiciones, una copiada del modelo, con contornos enfatizados. La segunda, libre, con ausencia de contornos (formas logradas sólo por contraste de tonos y color).

Observaciones:

Es importante comparar los trabajos al final, para hablar de los contornos que el ojo crea y los que la representación crea para diferenciar un objeto de otro.

SESIÓN NÚMERO CINCO

La Perspectiva

Objetivos:

- Hablar de la perspectiva, familiarizarse con el término.
- Hacer una composición con el uso adecuado de perspectiva.

Ejercicios

1. Mostrar un esquema claro de la manera en que funciona la perspectiva (Figura 1, p. 170)
2. Revisar obras de arte donde la perspectiva sea representada de manera clara.
A partir de un esquema con un punto de fuga, realizar una composición libre.

Materiales:

- Lápices
- Lápices de color
- Marcadores de color
- Cartulina blanca

Productos:

- Composición libre en lápices y marcadores, a partir de un esquema prefabricado de perspectiva para facilitar su comprensión, que cuente con un punto de fuga.

Observaciones:

- Recordar constantemente que las variantes de tamaño hacen que una perspectiva funcione. Aún inmersos en el ejercicio es necesario poner ejemplos para la completa comprensión de este sistema de representación.

El Tono: Alto contraste

Objetivos:

Comprender la diferencia tonal básica: blanco, gris y negro

Ejercicios

1. Mostrar a los niños ejemplos de composiciones figurativas en tres tonos. Los cómics y el arte gráfico son muy útiles para tales efectos.
2. A partir de blanco, negro y gris (usando un pincel para cada uno y procurando no mezclarlos) realizar una composición figurativa, con fondo y figura.

Materiales:

Pinceles
Pintura blanca y negra.
Recipientes para enjuagar pinceles.
Godetes plásticos

Productos:

Composición libre en dos tonos (alto contraste).

Observaciones:

En este ejercicio debe enfatizarse la forma. Hay que procurar que las composiciones no queden con un fondo íntegramente blanco, sino que todo esté cubierto por formas o tonos.

El tono gris de las mezclas debe ser realizado previamente por el tallerista, procurando que sea un tono medio (ni muy claro ni muy oscuro).

El Tono: Escala de Grises.

Objetivos:

Comprender el esquema tonal en escala de grises.
Ejercitar la capacidad de crear distintos tonos mezclando pintura en la cantidad necesaria para tal efecto.

Ejercicios

1. Mostrar un ejemplo de 10 tonos en escala de grises en orden progresivo. Hacer que los niños reproduzcan en su papel previamente seccionado (Figura 2, p.171) la escala de grises en un costado. Asesorar constantemente la mezcla de color.
2. A partir de esta escala, realizar en la otra parte de la hoja una composición libre.

Materiales:

Pinceles
Pintura blanca y negra.
Recipientes para enjuagar pinceles.
Godetes plásticos

Productos:

Composición libre en escala de grises.

Observaciones:

Es conveniente enfatizar en la manera en que las mezclas deben hacerse: introduciendo el pincel en la pintura y mezclándolo en el godete. Evitar a toda costa que los niños vacíen pintura blanca y negra directamente del recipiente hacia el godete, pues será complicado obtener la mezcla y se desperdiciará material.

Tono: El color y sus matices.

Objetivos:

Comprender el esquema tonal a partir de un solo color
Ejercitar la capacidad de crear distintos tonos mezclando pintura en la cantidad necesaria para tal efecto.

Ejercicios

1. Cada niño elegirá un sólo color primario. Mostrar un ejemplo de 10 tonos a partir de un color primario saturado (azul, rojo o amarillo) en orden progresivo. Hacer que los niños reproduzcan en su papel previamente seleccionado (Figura 2. p 171) la escala en un costado.
2. A partir de esta escala, realizar en la otra parte de la hoja una composición libre.

Materiales:

Pinceles
Pintura blanca, negra y de colores primarios.
Recipientes para enjuagar pinceles.
Godetes plásticos

Productos:

Composición libre en escala de color a partir de un color primario mezclado con blanco y con negro.

Observaciones:

Es necesario asesorar constantemente la mezcla de color y la cantidad de color que mezclan.
El color primario debe situarse en el medio de la escala, para que de ese pueda ir a más claro y a más oscuro.

SESIÓN NÚMERO NUEVE

Color: Los colores primarios.

Objetivos:

Conocer los colores primarios y sus características principales.

Ejercicios

1. Hablar de las características de los colores primarios.
2. Hacer un listado de objetos conocidos en colores primarios.
3. Con papel lustre en trozos pequeños de colores primarios, realizar una composición libre.

Materiales:

Pegamento blanco
Papel lustre en colores primarios.
Cartulina blanca.
Tijeras.

Productos:

Composición libre de papel lustre en tonos primarios.

Observaciones:

Es necesario hacer notar que en papel y pintura tenemos muchas variantes de tono en colores primarios, podría ser útil comparar distintos rojos, azules y amarillos para poder distinguir el más puro de ellos.

Color: El círculo cromático.

Objetivos:

Conocer el comportamiento de los colores y sus mezclas a través del círculo cromático de Johannes Itten (Figura 3. P, 172)
Practicar la mezcla de colores. Conocer las características de colores primarios, secundarios y terciarios.

Ejercicios

1. Mostrar el ejemplo del círculo cromático y dar a cada niño una cartulina con el modelo circular para realizarlo previamente trazado (Figura 3. P, 172)
2. A partir del círculo, realizar las mezclas adecuadas para llenar el círculo cromático con los colores adecuados.

Materiales:

Pinceles
Pintura de colores primarios (además de violeta).
Recipientes para enjuagar pinceles.
Godetes plásticos
Cartulina Blanca

Productos:

Círculos cromáticos con colores primarios; los secundarios y terciarios deberán ser obtenidos a partir de las mezclas de primarios.

Observaciones:

Es necesario supervisar constantemente las mezclas hechas por los niños y atender a cualquiera de sus dudas respecto al comportamiento de estas.
En varios casos y dependiendo de los pigmentos utilizados, las mezclas que supuestamente deban producir violeta no lo harán. Es necesario tener un frasco de pintura violeta disponible en caso de que la mezcla no produzca el color deseado.

Color: Cálidos y Fríos

Objetivos:

- Reconocer la diferencia entre tonos fríos y tonos cálidos.
- Atribuir características sensitivas a cada grupo de colores.

Ejercicios

1. Mostrar obras de arte en donde los colores cálidos y fríos se muestren de manera evidente. Hacer un juego de percepción para colocar las obras en una o en otra categoría. Hablar de qué colores les parecen cálidos y qué colores les parecen fríos.
2. Dividir al grupo en dos equipos, los que harán composiciones en colores fríos y los que harán en cálidos (diferenciarlos como el invierno y el verano).
3. Comparar la sensación que dan unas composiciones y otras al final del ejercicio.

Materiales:

- Pinceles
- Pintura blanca, negra y en colores primarios.
- Recipientes para enjuagar pinceles.
- Godetes plásticos
- Cartulina blanca.

Productos:

- Composiciones libres en tonos cálidos y tonos fríos.

Observaciones:

- Procurar tener controlado el uso del negro como mezcla en los colores, pues suele ser un color que ensucia las mezclas. Mantenerlo aparte y ponerlo en el godete sólo cuando se requiera (y los niños lo pidan).

Color: Contraste Simultáneo.

Objetivos:

Comprender las relaciones de opuestos entre colores del círculo cromático de Johannes Itten.

Ejercicios

1. Realizar una composición abstracta con pares de colores complementarios en compañía. Condicionar el ejercicio: cada color utilizado debe tener a su complementario a un lado.
2. Hablar de el efecto visual que tienen los colores complementarios al estar uno al lado del otro

Materiales:

Pegamento blanco
Papel lustre de colores (violeta – amarillo / naranja – azul / rojo – verde)
Cartulina blanca
Tijeras

Productos:

Composición abstracta con colores complementarios en papel lustre.

Observaciones:

En composiciones con papel, enfatizar en cubrir cada área de papel blanco que sea posible (sin dejar huecos).

Color: Ejercitar al ojo.

Objetivos:

Perfeccionar la habilidad de ver un color y poder reproducirlo con mezclas de pigmentos.
Perfeccionar la habilidad manual fina.

Ejercicios

1. Hacer una composición con papel lustre de colores cortado exclusivamente con las manos, sin dejar espacios blancos en la cartulina.
2. Copiar con pintura la composición realizada, exactamente en los mismos colores (incluso en el blanco del papel cortado a mano).

Materiales:

Pinceles
Pintura blanca, negra y en tonos básicos.
Recipientes para enjuagar pinceles.
Godetes plásticos
Cartulina blanca.
Papel lustre de colores varios.
Pegamento blanco.

Productos:

Dos composiciones. Una libre, en papel lustre de colores. La segunda, su copia en pintura.

Observaciones:

Posiblemente el ejercicio tenga que ser realizado en dos sesiones.
La pieza estándar de cartulina blanca debe ser dividida a la mitad para ambos ejercicios.

SESIÓN NÚMERO CATORCE

Repaso: Color y Composición.

Objetivos:

Aprender de las soluciones visuales de distintos artistas a través de la historia.
Practicar la observación, habilidad manual y de mezcla de colores.

Ejercicios

1. Hacer una selección de obras de arte y elegir las según el gusto de cada niño. Deberán copiar esta obra de manera íntegra (no hace falta ser demasiado estricto con la copia, pero hay que enfatizar en la copia de la composición y la paleta de color adecuada).

Materiales:

Pinceles
Pintura blanca, negra y de colores básicos.
Recipientes para enjuagar pinceles.
Godetes plásticos
Cartulina Blanca
Laminas, libros o copias de obras de arte.

Productos:

Composición basada en alguna obra de arte conocida.

Observaciones:

Es necesario mantener alta la motivación de los niños sin comparar con adjetivos o descalificar la manera en que hacen su copia. Hacer anotaciones siempre positivas. Sin embargo, hay que instarlos a buscar lograr los mismos colores y reproducir las mismas composiciones. Nunca hacer observaciones con palabras que descalifiquen su trabajo.

SESIÓN NÚMERO QUINCE**Cuaderno de Bocetos**

Objetivos:

Enfocar la atención en las preferencias visuales del niño.
Obtener varias composiciones para elegir una que sea llevada a bastidor.

Ejercicios

1. Realizar un pequeño encuadernado de cartulina y cartoncillo que funcione como cuaderno de trabajo.
2. Realizar distintas composiciones en dicho cuaderno, con color, fondo, figura y las inquietudes visuales personales de cada niño. Este trabajo puede ser llevado a casa y trabajado cuando lo deseen, además de la sesión en el taller.
3. Se pueden trabajar todas las técnicas vistas durante los talleres (pintura, collage, lápices de color, lápices de cera, marcadores...)

Materiales:

Pinceles
Pintura blanca y negra.
Recipientes para enjuagar pinceles.
Godetes plásticos
Lápices
Lápices de color
Marcadores de agua
Crayones
Cartulina blanca
Cartoncillo
Papel lustre de colores.

Productos:

Serie de bocetos realizados después de la serie de ejercicios visuales. En él se podrá observar el progreso en material de habilidades plásticas y cognitivas que el niño ha obtenido a lo largo de distintos ejercicios.

Observaciones:

Enfatizar la finalidad del cuaderno de bocetos como un lugar donde pueden dibujar lo que deseen en cualquier momento del día según vengan sus ideas.
Sugerirlo como un cuaderno donde dibujarán sus cosas favoritas, sus mejores ideas.

TALLER DE SENSIBILIZACIÓN: BREVE HISTORIA DEL ARTE**SESIÓN NÚMERO UNO**

Arte Rupestre

Objetivos:

Conocer los ejemplos más representativos del Arte Rupestre
Conocer el origen de los primeros pigmentos y saber del modo en que algunos actuales se siguen fabricando.

Ejercicios

1. Revisar material visual que incluya los ejemplos más representativos del arte rupestre y hablar de las actividades de la sociedad de entonces.
2. Hacer una composición basada en el material artístico revisado con pigmentos de inspiración rudimentaria.

Materiales:

Papel Kraft
Pinceles
Recipientes para enjuagar pinceles
Tierra
Café soluble
Vino tinto
Té concentrado (negro o verde)
Betabeles

Productos:

Composiciones libres realizadas con materiales inspirados en los primeros hallazgos artísticos de la humanidad.

Observaciones:

Hay que procurar que los niños no saturen de agua sus composiciones a la hora de mezclarlas con los ingredientes naturales, con el fin de que el papel no se humedezca excesivamente.
El concentrado de café soluble debe de ser alto, al igual que el de la tierra y el del té.

SESIÓN NÚMERO DOS

Arte en las Primeras Civilizaciones

Objetivos:

Conocer la relación de las primeras civilizaciones con el arte.
Saber de su relación con las artes aplicadas como joyería, alfarería, manejo de textiles etc.
Comprender las relaciones sociales, religiosas y militares que distintas formas de arte tenían en estas sociedades.

Ejercicios

1. Hacer una pieza de "joyería" con pasta seca, repasando la historia de los orgamentos en sociedades como el antiguo Egipto, sus relaciones religiosas y ceremoniales.
2. Hacer una composición basada en el material artístico revisado con pigmentos de inspiración rudimentaria.

Materiales:

Pasta seca pintada con aerosol metálico
Estambre
Papel crepé
Cuentas plásticas de distintos tonos.
Hilo elastizado

Productos:

Pieza ornamental de arreglo libre inspirada en la joyería ceremonial de las civilizaciones antiguas.

Observaciones:

La pasta seca debe ser pintada exclusivamente por el tallerista con antelación para que esté lista y sin residuos el día de la sesión.
Elegir pasta que pueda ser fácilmente ensartada con un estambre (hay que probarla y no sólo confiar en cómo luce).

SESIÓN NÚMERO TRES**Arte en las Primeras Civilizaciones**

Objetivos:

Conocer la relación de las primeras civilizaciones con el arte.
Saber de su relación con las artes aplicadas como joyería, alfarería, manejo de textiles etc.
Comprender las relaciones sociales, religiosas y militares que distintas formas de arte tenían en estas sociedades.

Ejercicios

1. Revisar bibliografía en donde se incluyan imágenes de recreaciones visuales de figuras rituales a manera de muñecos.
2. Realizar un “muñeco” ceremonial que represente una especie de guardián para cada niño.

Materiales:

Conos de unicel o cartón
Papel crepé
Retazos de tela
Pegamento blanco
Marcadores / pintura textil
Lentejuelas
Diamantina
Estambre
Bolas de unicel pequeñas

Productos:

Composiciones antropomórficas en tercera dimensión, con estructura de unicel y ornamentos y disposición en distintos materiales textiles y de papel

SESIÓN NÚMERO CUATRO**Arte en el Medioevo**

Objetivos:

Conocer la relación arte-oficio del medioevo
Reconocer una obra de arte medieval, saber a grandes rasgos de algunos de sus motivos representacionales.

Ejercicios

1. Revisar bibliografía en donde se incluyan imágenes del arte medieval más representativo, incluidas las esculturas en su arquitectura.
2. Pensar en los seres fantásticos representados en el exterior de las iglesias y en distintos grabados. Crear una criatura fantástica que emule a estas con pintura acrílica.

Materiales:

Pintura blanca, negra y en colores primarios.
Pinceles
Recipientes para enjuagar pinceles
Godetes plásticos
Cartulina blanca

Productos:

Composiciones bidimensionales libres basadas en la construcción de un animal fantástico inspirado en gárgolas y grabados medievales.

Observaciones:

Es conveniente recalcar de manera constante la función que las gárgolas tenían en las iglesias medievales, hablar del estilo de vida del tiempo durante el ejercicio.

SESIÓN NÚMERO CINCO**Renacimiento: La imprenta**

Objetivos:

Conocer la relación entre el arte y la imprenta, el impacto que esta tuvo en el arte y también en la alfabetización.
Experimentar una técnica de impresión.

Ejercicios

1. Realizar la “portada” de un libro ficticio de creación propia, en donde intervengan además de motivos pintados, el uso de sellos con letras para formar palabras o sellos de imágenes prediseñadas.
2. Utilizar un rodillo con figuras a manera de sello para experimentar el mecanismo de las primeras técnicas de impresión existentes.

Materiales:

Rodillos para imprimir (hechos a mano: rodillos de panadero con figuras de goma o foamy grueso pegados)
Figuras estampables (creadas o compradas; desde gomas escurbadas hasta sellos de letras prefabricados)
Tinta para sellos de varios colores
Pintura acrílica
Cartulina blanca, doblada a manera de libro
Marcadores de colores

Productos:

Composiciones libres simulando la portada de un libro de creación propia, con tema y motivos a elegir, utilizando distintas técnicas de impresión además de pinturas a mano.

Observaciones:

Sugerir y cuidar la cantidad de tinta o pintura que los niños pongan en los sellos para que su estampado sea nítido.

SESIÓN NÚMERO SEIS**Arte Flamenco**

Objetivos:

Conocer los conceptos principales del arte flamenco, con el fin de repasar motivos como el retrato, el bodegón o las escenas cotidianas.
Saber el por qué de estas representaciones, qué era lo que buscaban, cómo era la vida de un pintor en estos tiempos.

Ejercicios

1. Revisar bibliografía en donde haya imágenes representativas del arte flamenco. Hablar de retratos, escenas y bodegones.
2. Realizar un bodegón con un modelo igual para todos, entre frutas, panes, textiles y distintos elementos a elegir por el tallerista.

Materiales:

Pinturas Acrílicas (blanco, negro, colores primarios)
Pinceles
Recipientes para limpiar pinceles
Godetes plásticos
Cartulina Blanca

Productos:

Composiciones basadas en un modelo general representando un bodegón.

Observaciones:

Disponer un modelo con buena visibilidad, al centro del salón.
Iluminarlo con luz artificial como de una lámpara de pie o de oficina.
Enfatizar en la diferencia que habrá entre un trabajo y otro según en dónde estén ubicados (o sea, dejar claro que aunque copien lo mismo, ninguno será igual).

SESIÓN NÚMERO SEIS**Arte Flamenco**

Objetivos:

Conocer los conceptos principales del arte flamenco, con el fin de repasar motivos como el retrato, el bodegón o las escenas cotidianas.
Saber el por qué de estas representaciones, qué era lo que buscaban, cómo era la vida de un pintor en estos tiempos.

Ejercicios

1. Revisar bibliografía en donde haya imágenes representativas del arte flamenco. Hablar de retratos, escenas y bodegones.
2. Realizar un bodegón con un modelo igual para todos, entre frutas, panes, textiles y distintos elementos a elegir por el tallerista.

Materiales:

Pinturas Acrílicas (blanco, negro, colores primarios)
Pinceles
Recipientes para limpiar pinceles
Godetes plásticos
Cartulina Blanca

Productos:

Composiciones basadas en un modelo general representando un bodegón.

Observaciones:

Disponer un modelo con buena visibilidad, al centro del salón.
Iluminarlo con luz artificial como de una lámpara de pie o de oficina.
Enfatizar en la diferencia que habrá entre un trabajo y otro según en dónde estén ubicados (o sea, dejar claro que aunque copien lo mismo, ninguno será igual).

SESIÓN NÚMERO SIETE

Siglo XX: Pintura Impresionista

Objetivos:

Conocer la relación de la teoría del color con la manera en que los impresionistas llevaban a cabo sus obras.
Distinguir las diferencias entre la pintura impresionista y la pintura hecha hasta entonces en la historia del arte.

Ejercicios

1. Revisar material visual que incluya las obras impresionistas más representativas. Hablar de la manera en que lograban sus mezclas de color sin hacerlas directamente sobre el bastidor.
2. Con palitos de madera de punta roma, hacer una composición libre utilizando estos sólo como herramienta para marcar puntos de distintos colores.

Materiales:

Pinturas Acrílicas (blanco, colores primarios)
Palitos de madera de punta roma
Trapos húmedos para limpiar los palitos
Godetes plásticos
Cartulina Blanca

Productos:

Composiciones basadas en pinturas impresionistas por la manera en que los puntos serán dispuestos en el papel.

Observaciones:

Es necesario cuidar que los niños hagan puntos y no utilicen el utensilio para hacer líneas.

Es necesario mostrar pinturas impresionistas de buen tamaño para poder apreciar los detalles de mezcla de color y el empastado, así tendrán ejemplos más claros a la hora de hacer su composición.

Retirar el negro de los colores disponibles. Sugerir limitar el uso de los contornos.

SESIÓN NÚMERO OCHO**Siglo XX: Dadaísmo**

Objetivos:

Conocer el fenómeno de las vanguardias en el siglo XX
Manejar el collage como una herramienta de creación visual igual que la pintura o el dibujo.

Ejercicios

1. Revisar material visual que incluya las obras dadaístas más representativas. Crear juegos visuales y de palabras seleccionando de manera aleatoria de una bolsa imágenes y palabras al azar.
2. Con su selección al azar, realizar un collage valiéndose de revistas, retazos de papel de color, lentejuelas y otros materiales disponibles.

Materiales:

Pinturas Acrílicas (blanco, negro, colores primarios)
Tijeras
Recortes de revistas
Lentejuelas, diamantina
Cartulina Blanca
Pegamento blanco

Productos:

Collages de composición libre basados en la selección aleatoria de imágenes y palabras, en una suerte de poema visual.

Observaciones:

Seleccionar previamente las imágenes base que seleccionaran los niños de manera aleatoria: llevar una bolsa con recortes seleccionados y también palabras de buen tamaño.
Es necesario, como en cada ejercicio de recortar y pegar, enfatizar en el uso del papel completo y en cubrir cada espacio blanco que este tenga. Se pueden apoyar con la pintura para este fin.

SESIÓN NÚMERO NUEVE

Siglo XX: Expresionismo abstracto

Objetivos:

Conocer a los principales exponentes del expresionismo abstracto y reflexionar sobre el sentido de la pintura no-figurativa.

Ejercicios

1. Revisar material visual que incluya las obras más representativas. Que cada niño elija su favorito.
2. Sobre servilletas gruesas de cocina (en rollo) pintar con pinceles y colores vegetales diluidos en agua una pieza abstracta de composición libre.

Materiales:

Colores vegetales diluidos en agua a distintas concentraciones.

Pinceles

Periódico para proteger la superficie inferior

Papel de cocina resistente (rollo)

Productos:

Composiciones abstractas con efecto de técnica húmeda.

Observaciones:

Es necesario cuidar que los niños no saturen demasiado de agua el papel de cocina para que este no se rompa.

Asignar dos cuadros de papel a los niños en lugar de uno.

SESIÓN NÚMERO DIEZ

SIGLO XX: Arte Pop

Objetivos:

Conocer los principales exponentes del Arte Pop y la manera en que revolucionaron el arte americano en los años sesenta.

Ejercicios

1. Revisar material visual que incluya las obras de arte pop más representativas. Relacionar las piezas con cosas que ellos conocen como cómics, caricaturas y marcas de comida.
2. Usar su juguete favorito como modelo para hacer una pintura en colores vivos.

Materiales:

Pinturas Acrílicas (blanco, negro, colores primarios)
Pinceles
Cartulina blanca
Recipientes para limpiar los pinceles
Godetes plásticos

Productos:

Composiciones basadas en un modelo elegido por cada niño, en donde usarán una figura previamente diseñada como un juguete para hacer una pieza de arte.

Observaciones:

Es necesario pedir a los niños que lleven su juguete favorito con anticipación. También es conveniente tener una selección de juguetes u ornamentos "pop" por si alguno no lleva el suyo. Es necesario enfatizar la observación y la paciencia para copiar en pintura el objeto. Hacer anotaciones positivas sobre su trabajo y asesorar constantemente la mezcla de colores y la composición.

INTRODUCCIÓN

El trabajo realizado desde la creación del Centro de Lectura Amparo Dávila empezó, como la mayoría de las Salas de Lectura¹, como el producto de conjuntar a un grupo de mediadores en el programa y los recursos con los que se han familiarizado a lo largo de su trabajo como promotores. Sin embargo, la incorporación de programas de servicio social en la sala de Lectura (a través del Núcleo Istsstezac de Cultura, lugar en donde la sala se encuentra actualmente) acercó el trabajo de la promoción de la lectura al de los ejercicios plásticos.

Ejercicios plásticos, pudo ser el nombre inicial con el que la inquietud por el desarrollo visual y manual empezó, dentro del tiempo en que un grupo de niños empezó a asistir a la sala de lectura de manera regular. Las actividades de promoción de lectura tenían la finalidad de ofrecer un espacio en donde la sociedad tuviera acceso a la cultura escrita, para ello contando con el acervo de más de 10,000 libros exclusivamente infantiles a través de la Asociación Civil “Leyendo Juntos”.

La importancia de la promoción lectora tiene que ver directamente con el desarrollo cognitivo y afectivo del niño. La lectura y la voz son parte fundamental en el desarrollo cognitivo y social en la primera infancia, pues además de la satisfacción de necesidades básicas como la alimentación, el crecimiento que no se acompaña de la cercanía afectiva siempre estará lleno de carencias. El contar historias y narrar el cotidiano es parte de la formación de actitudes comunicativas en un niño, y el desarrollo de espacios donde exista un acceso no condicionado de manera tradicional a los libros se convierte en una de las herramientas más efectivas para cubrir esta necesidad. Por que, además, el espacio de una sala de lectura no es sólo un lugar físico con un acervo, sino un entorno completo en donde personas comprometidas con la importancia del desarrollo integral en

1 Programa Nacional Salas de Lectura (1995 – 2013) Dirección General de Publicaciones del CONACULTA.

la primera infancia están constantemente involucradas con sus participantes, fomentando la asistencia en familia, la lectura afectiva y el gusto desinteresado por los libros.

PROGRAMAS PILOTO

Dentro de este marco, pronto surgió la necesidad de complementar las actividades de lectura personal, en familia o en voz alta con otras enfocadas a la plástica. Las necesidades estéticas se manifestaban rápidamente en los niños asistentes, al estar en contacto con materiales como los libros-álbum, destinados a funcionar a un nivel visual y narrativo de igual manera, en un conjunto indivisible. Además, existía la necesidad de que la lectura se convirtiera en una herramienta de apertura y sensibilización a otras realidades y no fuera sólo vista como una necesidad didáctica para poder comunicarse y el libro dejara de ser necesario una vez los niños aprendieran a decodificar. El acceso a un acervo de materiales escritos que constantemente rete y enriquezca sus actitudes comunicativas exigía, además, incluir experiencias creativas plásticas para las inquietudes estéticas que surgen a partir de estar en contacto con contenidos visuales como ilustraciones, fotografías y ensambles digitales presentes en la mayoría de los libros-álbum de la Sala.

A partir del mes de Octubre de 2008 dieron inicio los Programas Piloto del Centro de Lectura Amparo Dávila, con el fin de detectar las necesidades del público interesado por el trabajo de promoción de lectura, manteniendo un espacio con actividades constantes, donde familias y niños asistieran de forma continua, también con la finalidad de evaluar el potencial del trabajo realizado y los alcances de este durante la primera infancia.

De manera inicial, el trabajo del Centro de Lectura fue dividido en dos vertientes:

Educación Visual: con la tarea inicial de dotar a los niños de imágenes, técnicas y conocimiento práctico en cultura visual, plástica y estética.

Taller de lectura: con el propósito de establecer primeros contactos con libros para familiarizar a los niños con el material e iniciar su acercamiento a la lectura.

Las tareas se desarrollaron en un horario vespertino por día, con una duración de noventa minutos. En las diversas actividades se recurría al libro como elemento generador de trabajo tanto en el área de educación visual como en lectura, complementando con actividades prácticas que favorecieran la libertad creativa, todo en favor de ofrecer a los niños oportunidades para habilitar su imaginación y adquirir de manera gradual el gusto por el arte.

Con el fin de sacar el mayor provecho al espacio y también de optimizar el tiempo y el trabajo, después de dos meses los programas piloto trajeron conclusiones respecto a la manera en que debía organizarse la actividad del Centro de Lectura:

1. **Homogeneizar grupos de trabajo.** Se hizo notorio durante el trabajo la dificultad de compartir la misma actividad en niños con diferencias de edad marcadas, siendo esta brecha especialmente complicada en niños de 2 a 7 años y de 8 a mayores de 10. Resultó fundamental organizar grupos de edades semejantes.
2. **Duración de los talleres.** El formato de 90 minutos no resultaba la mejor opción para los niños más pequeños, pues su capacidad de atención reacciona de manera distinta a la de los niños de ocho o más años. Acortar la sesión a 60 minutos fue una buena opción para ofrecer actividades provechosas y tiempo de calidad.
3. **Utilización de credencial.** Fue necesario establecer un medio de control tanto para el cuidado de material, evitar pérdidas y tener un seguimiento del progreso y las necesidades

de cada niño asistente al taller.

4. **Cartilla de Lectura.** Para llevar un control del préstamo de materiales, fechas de entrega y registro de lectura con fines de observación.
5. **Folleto Informativo.** Durante el funcionamiento del programa se vio la necesidad de informar a los asistentes responsables (padres y madres de familia mayormente) los objetivos que persigue el Centro, así como las actividades a realizarse y una serie de actividades recomendadas para promover la lectura y el gusto por el arte desde casa.
6. **Horarios específicos.** Con el propósito de ser constantes y no entorpecer las sesiones de trabajo de otros grupos.
7. **Planeación de actividades y exposición previa al trabajo siguiente.** Fue necesario informar a los niños y a sus familias de las actividades que se realizarían en un futuro para favorecer el desarrollo de estas.
8. **Registro de participantes.** Con el propósito de contar con información suficiente del entorno familiar de los participantes así como sus datos de contacto con fines prácticos de comunicación así como para para establecer un vínculo más cercano con cada familia.

Llevar a cabo programas piloto arrojó resultados concretos sobre la manera en que el trabajo realizado en el Centro de Lectura sería más eficiente, y también hizo notar las necesidades e inquietudes de los distintos grupos de niños (y finalmente de sus familias, siempre en contacto con las actividades realizadas). Las actividades plásticas complementarias al taller de lectura no eran suficientes por sí mismas, y llevar a cabo un taller de Formación Visual se volvió una necesidad, sobre todo por la poca importancia que esta tiene una vez los niños ingresan al sistema educativo

obligatorio, en donde la estética se vuelve un complemento ocasional y deja de ser parte fundamental del desarrollo cognitivo y sensible. Por este motivo, se diseña el programa de Formación Visual en Niños menores de 7 años, descrito en su objetivo general a continuación:

Taller: FORMACIÓN VISUAL EN NIÑOS MENORES DE 7 AÑOS
Área de trabajo: NIC (Núcleo Istsstezac de Cultura)
Población a la que va dirigido: Niños de Zacatecas entre 3 y 7 años
Nivel: Educación Primaria y Preescolar

Conformación del taller
<p>Habilidades y destrezas</p> <p>Desarrollo de habilidades visuales, creativas y psicomotrices.</p>
<p>Propósito</p> <p>Acercar a la población infantil a diversas obras de arte para sensibilizarlos a la cultura visual disponible en su entorno y acercarlos a experiencias creativas y estéticas.</p>
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconocer el trabajo creativo como parte fundamental del desarrollo humano. Favorecer la apropiación de diversas imágenes Conocer el desarrollo del arte y su relación con la sociedad Apreciar y disfrutar imágenes artísticas Valorar, comparar y despertar el sentido crítico a través de estas manifestaciones

Temas

El arte en su contexto social, cultural y humano

Enfoques de la apreciación artística

Bases para la observación, comprensión y valoración del entorno creativo de los artistas plásticos.

La percepción y el desarrollo de la sensibilidad estética.

Actividades de aprendizaje

Exposición sobre temas propuestos de acuerdo a la edad de los participantes

Observar imágenes

Despertar la imaginación a partir de la exposición de distintas imágenes

Desarrollar la sensibilidad estética para cultivar el gusto por las artes a través de la creación.

ESTUDIO DE CASO

Los primeros asistentes al curso de Educación Visual se incorporaron directamente del taller de lectura así como desde los programas piloto, lo que les daba ya el antecedente de haber empezado una relación no sólo con la lectura sino con un acervo visual que incluía el libro-álbum, material que más que ser un libro ilustrado, funciona como una experiencia integral entre narración y estética, en donde el texto no puede funcionar sin la imagen y viceversa.

A pesar de que la edad se prestara para que todos hicieran el mismo ejercicio, la influencia de la escuela se hacía notoria en los niños mayores de seis años, o en aquellos que asistían al jardín de niños en comparación con los más pequeños aún sin experiencias escolares de algún tipo. Estar en contacto con suficiente material visual (en los álbumes ilustrados, por ejemplo) en definitiva hacía niños más receptivos con el material bibliográfico exclusivamente artístico, aunque

en todos los casos había que empezar a trabajar desde cero en el empleo de los elementos visuales básicos, con los que sólo se relacionaban de manera intuitiva, fueran de la edad que fuera. Esto sólo confirmaba la poca importancia en los sistemas educativos a la educación artística efectiva, pues aún en preescolar, era fácil saber que los ejercicios plásticos tenían sólo la finalidad de entrenar la psicomotricidad, hecho comprobable al atender constantemente preguntas como “¿Me está saliendo bien?” o afirmaciones de fracaso como “Ya me salí de la línea” al emplear color y situaciones donde se evidenciaba la prioridad por hacer las cosas “bien” de manera mecánica.

Relacionarse con elementos visuales básicos era una experiencia particular, en donde las cosas obvias, empleadas a cada momento por nuestra intuición y por la percepción en un acto natural, se volvían novedades con comportamientos fascinantes. Incluso los puntos, el primer producto de poner un marcador sobre una hoja, empleado a conciencia, era una experiencia visual transformadora al saber que la saturación de puntos es capaz de crear sombras, contornos y figuras, experiencia lograda con el primer acercamiento a los elementos visuales básicos. Aún en su elemento más simple, la educación visual empezó a resultar una experiencia transformadora, algo curioso tratándose de cosas tan simples. Desde el principio, la necesidad de ejemplificar visualmente todo lo explicado era primordial; aunque los niños no tuvieran atención suficiente cuando se daban instrucciones, carecer de un ejemplo marcaba una gran diferencia entre los productos obtenidos.



Los primeros ejercicios, además de cumplir sus objetivos específicos como en el caso de familiarizarse con la unidad visual básica (El Punto – Ejercicio no. 1) empezó a dar cuenta de la personalidad de cada etapa del desarrollo del niño según su edad: los más pequeños se relacionaban con los materiales sin reserva alguna, experimentándolos sobre todo de manera táctil incluso antes de recibir cualquier indicación, tocándolos, haciéndolos funcionar y sobre todo, concentrándose en las sensaciones que provocaba el uso de estos de manera inmediata, sin concentrarse en el producto final. Los niños menores de cuatro años fácilmente olvidaban llevarse su trabajo, o dejaban de prestarle atención apenas terminaba la experiencia sensorial con el material, dejando en evidencia que la experiencia táctil de los primeros años de vida seguía muy presente en su manera de relacionarse con el mundo. La tendencia de los lactantes y el primer año a establecer relaciones por medio de la imitación aún se manifiesta, pero predomina la emoción por experimentar el presente de sus sensaciones, sobre todo las gestuales, experimentadas de manera espontánea por sus acciones sensorio-motrices. En su interacción con compañeros e incluso con los talleristas (excluyendo las relaciones de respeto de los menores por

sus mayores) la acción plástica de los infantes más pequeños resulta siempre una acción introspectiva y totalmente individualista, donde poco importan las acciones de sus compañeros; la comparación de su trabajo con el de los demás es nula e incluso, cuando se pierde el interés sensorio en el material, la instrucción puede ser fácilmente descartada, con la afirmación de haber terminado o en muchos casos, simplemente apartándose del área de trabajo y dirigiéndose a los libros o al material disponible en la Sala de Lectura. Después de varios intentos, se concluyó que es preferible mantener un trabajo breve y efectivo con los niños más pequeños que intentar que empleen el mismo tiempo en realizar las actividades que los más grandes, condicionándolos o peor aún, reprendiéndolos.



Las diferencias entre los que experimentaban ya alguna clase de contacto con la educación preescolar se manifestaban con claridad. Aunque la relación con sus creaciones seguía teniendo una calidad introspectiva profunda, la comunicación entre sus compañeros se mostraba ya mucho más abierta en niños con contacto preescolar, desde los cuatro años aproximadamente. La

comparación se hace latente en ellos, y también la necesidad de pertenencia, manifestándose en una similitud entre sus trabajos ya fuera en elección de colores y motivos, además de concentrarse más en seguir las instrucciones. A mayor edad, mayor búsqueda de aprobación por parte del tutor y también de comparación con sus iguales. La relación con las imágenes deja de ser sólo el producto de la experimentación sensoria de los materiales de los primeros años y empieza a responder a inquietudes simbólicas, como las de atribuir identidad a garabatos dispuestos de cierto modo, o a narrar a partir de sus composiciones. Casi siempre al preguntarle a un niño sobre su imagen, ofrecen una explicación detallada sobre esta aunque la narración no coincida del todo con las imágenes. Esto está íntimamente relacionado con el descubrimiento del lenguaje y la manera en que lo relacionan con las imágenes como un orden de conocimiento.

En los niños más grandes (de seis a siete años) se veía ya una manifiesta inquietud por perfeccionar sus habilidades plásticas, buscando siempre la mimesis y la manera en que lo que dibujaran se viera “de verdad”, preguntando constantemente la manera en que se dibujaba tal o cuál cosa, preocupándose por mezclas de color específicas y buscando dar impresiones detalladas sobre las composiciones visuales que estuvieran dispuestos a armar.

A pesar de que en los primeros ejercicios nos relacionáramos con conceptos muy simples como el punto y la línea, pensar en estas cosas empleadas por intuición resultaba confuso, de primera intención. Los ejemplos, desde las primeras sesiones, se vuelven una necesidad primordial para comprender los efectos buscados en el ejercicio, y para entender la importancia de cosas aparentemente tan simples como la saturación de puntos sobre un plano, o el traspaso de una línea de un lugar a otro. El tiempo de ver las imágenes, en las primeras sesiones, solía no sobrepasar la barrera de los pocos segundos, aunque sobre todo en niños mayores de cinco años, recurrían a volver a mirar el ejemplo al menos una vez durante el tiempo de trabajo.



La composición y el equilibrio fueron temas que si bien están tratados en un ejercicio específico en el programa, siempre volvían al taller, pues las composiciones libres, fuere cual fuere la instrucción, siempre llevan una composición al ser realizadas. Para comprender fenómenos como los distintos tipos de equilibrio en una pieza era preciso realizar una serie de ejercicios con elementos simples, como colocar un círculo rojo en distintas posiciones en un plano en blanco, y después hacerle interactuar con otra figura geométrica en un color sólido, para empezar a ver las relaciones de una figura y otra en un plano. Ejemplificar composición requería necesariamente ir de menos a más, pues si se abordaban los ejemplos en obras de arte directamente la complejidad de colores, motivos y texturas no podía ser pasada por alto. Este fue uno de los ejemplos más claros para entender que aún cuando las nociones de equilibrio estuvieran de manera intuitiva en la percepción de cualquier niño, entenderlos a conciencia requería, como en toda adquisición de conocimiento, ir de los elementos más simples a los más complejos. Concluir que el ir poco a poco era una necesidad para la mejor comprensión de los ejercicios no fue algo a lo que se

llegara en pocas sesiones o en el propio taller, sino en experiencias anteriores de observación sobre el modo en que las artes plásticas son enseñadas o en diversos talleres de verano y de casas de cultura, en donde lanzarse a la composición compleja con colores, texturas y un gran lienzo en blanco siempre daba los mismos resultados: piezas terminadas en poco tiempo, generalmente el tiempo limitado a la capacidad de atención de un niño cuya creatividad e intelecto no está siendo exigido más allá de su cotidiano. Pintar como acción mecánica siempre ofrece un goce sensorial y un ejercicio de las habilidades motrices, pero emplearlo como una herramienta de entretenimiento es subestimar la valiosa herramienta de conocimiento en que puede convertirse. La experiencia sensorio-motriz de la pintura sumada a las reflexiones de conocimiento visual que empezamos a experimentar en ejercicios como los de comparar la composición respecto a su equilibrio lo dejaron claro: el lenguaje visual es un campo vasto e infra explotado, que va mucho más allá del experimento sensorial efímero. ¿Qué hay además del momento en que un niño descubre cómo crear una forma sobre una superficie blanca y cómo esa forma responde a sus movimientos? A través de descubrir el orden de las imágenes se empieza, poco a poco, a descubrir también el orden del mundo. En el equilibrio de una obra de arte, con un plano limitado y un encuadre, es mucho más fácil distinguir el orden de las cosas que en nuestra visión del día a día, en un mundo desordenado y sin claves para entenderlo. Al ver arte, vemos también cómo las imágenes han sido inventadas, y cómo podemos entender al mundo a través de ellas. En las etapas de desarrollo del conocimiento que los niños del grupo se encontraban, quedaba claro que su manera de trabajar y relacionarse con las imágenes tenía que ver, además de con las sensaciones inmediatas, con símbolos y conceptos. Se podría pensar que el círculo rojo que ellos tienen por una manzana en una composición es representado así por falta de observación, pero tiene más que ver con la idea de dar a las imágenes simples valores del mundo visible. Las piezas de arte como ejemplos funcionan, entre otras cosas, para dotar de significado a las cosas reales y para identificar que aún en la vastedad de representaciones hay puntos en común sobre lo que se dice y se identifica. Así, al realizar cada quién su composición no hay una calificación de bien hecho o mal hecho, sino una representación de lo variado que puede llegar a ser el mundo de las imágenes y aún así somos capaces de encontrar puntos en común y relaciones entre ellas.



Mientras los ejercicios avanzan y su complejidad sube, la importancia de respetar la libertad creativa pero a la vez exigirla se vuelve una de las tareas más difíciles de mantener, pues si se persigue demasiado que todos sigan la instrucción al pie de la letra el taller corre el riesgo de volverse un entorno represivo en donde se juzga el trabajo personal de cada niño como bien o mal hecho, y esto suele traer inseguridades y frustraciones. Sin embargo, si se da total libertad en tiempo y procedimientos a los niños, después de dar una sola explicación, los objetivos del ejercicio pueden no cumplirse. Impartir un taller también requiere tener sensibilidad especial respecto a las etapas de desarrollo en que cada niño se encuentra. Si bien un grupo conformado por infantes de edades entre tres y siete años puede realizar sin problema la misma actividad (La planeación del programa se formuló respetando ese criterio) hay que tener muy claro que no se comportarán igual ante la misma instrucción, y que no hay que forzar la manera en que se desenvuelven ni esperar que todos avancen al mismo ritmo. Si ni siquiera con conceptos de valores claros e inamovibles como el lenguaje es de esperarse que un grupo de estudiantes

comprenda todo al mismo tiempo, con conocimiento en donde la percepción es la herramienta principal, los productos y reflexiones serán mucho más variados y complejos.

La mejor manera de prestar atención a los procesos de cada uno es ofreciendo constantemente atención a sus trabajos, acercándose a ellos y haciendo notar todo lo que han hecho bien. Es importante no descalificar a nadie, por que además de que hacerlo sería evidenciarlo frente a todo el grupo, hacer notar fallas suele tener un efecto contraproducente y pierden motivación; en experiencias de talleres anteriores, sobre todo al trabajar con escuelas, quedaba claro que el miedo de muchos niños (particularmente los de seis o más años) a la creación propia era el tan escuchado “no me sale”, idea que proviene de la descalificación. Al tener a profesores de educación preescolar o primaria como apoyo en los talleres surgía la dificultad de verles constantemente reprimiendo a los niños y reiterando la indicación una y otra vez sin que esta realmente fuera comprendida. Descubrimos que no hay nada como la atención personal cuando un niño no encuentra la manera de hacer las cosas; hay que acudir a ellos con ejemplos, procurar que estén prestando atención y poner el ejemplo al hacerlo, cuidando de no terminar por hacerles todo el trabajo. La estrategia que no fallaba siempre era la de empezar, o hacerlo una vez con la condición de que ellos hicieran lo demás, y para tal efecto tenían que prestar atención en el proceso. Aunque no siempre es necesario, esta estrategia responde también a la manera en que aprendemos mediante imágenes y acciones repetidas. A veces no queda claro cómo tenemos que hacer las cosas hasta que alguien más las hace, y a veces no basta con verlo una sola vez. Hay niños que comprenden procesos con un ejemplo, con una explicación auditiva o directamente moviendo su mano; ninguno será igual, desde el momento en que todos tenemos cierta tendencia a entender las cosas mejor valiéndonos de algún sentido. La lección más importante fue la de entender que todos los grupos, aún en las mismas edades, son diversos y heterogéneos, y la riqueza de su creatividad se basará precisamente en sus diferencias, aunque el progreso se logrará siguiendo las mismas instrucciones y cumpliendo los mismos objetivos.



Es interesante cómo conceptos que podrían resultar demasiado complejos para ser aprendidos por niños pequeños, con el ejercicio adecuado, son comprendidos sin problema. Así ocurrió en el caso de la Perspectiva. Aunque es fácil comprender que nosotros estamos ubicados en un espacio tridimensional, que hay profundidad en el entorno en que nos movemos y todo lo que nos rodea tiene muchas maneras de verse según el punto de vista, representar esto en un plano suele ser una de las mayores complicaciones al buscar la mimesis, sobre todo en niños de seis o más años, cuando buscan que sus composiciones realmente se parezcan a lo que están viendo. Si bien el concepto de Perspectiva tiene distintos grados de complejidad, nos dimos cuenta que bastaba con partir de nuestra realidad más próxima para comprenderla. Había que tomar como ejemplo lo más cercano, y lo más cercano era la sala misma donde estábamos parados. Los muros y su intersección con el techo crean aristas, y las aristas poseen ciertas inclinaciones que hablan de qué tan lejos está otro muro, qué tan largo es un pasillo. La arquitectura más cercana fue la mejor manera de comprender la perspectiva, más aún si una persona se ponía al fondo de la sala y la otra permanecía en el otro extremo. La gente se ve más pequeña, aunque sepamos

que si dan unos pasos hacia nosotros, son del mismo tamaño que siempre. La distancia nos sugiere de qué manera podemos representar algo que está lejos, muy lejos, cerca o muy cerca. Visto de esta manera, no fue difícil comprender que si ponemos un punto de fuga y algunas líneas en un plano, estas serán nuestra herramienta de profundidad, exactamente igual que las aristas del techo y los muros de una sala. También es útil pensar en una carretera, o en postes de luz. Los ejemplos del Arte siempre funcionan, aunque estos tengan más elementos, si hacemos notar, por ejemplo, cómo es que entendemos que las cosas están lejos por estar dibujadas en un tamaño menor. El trazado previo de puntos de fuga y líneas facilita los tecnicismos que por la edad de los niños suele ser complicado manejar, como trazar líneas derechas en el ángulo adecuado (realmente no es importante que ellos sepan trazar esas líneas, pues eventualmente sabrán hacerlo cuando su motricidad fina se desarrolle) y dejará en el ejercicio sólo lo importante: comprender cómo podemos representar la tridimensionalidad en que vivimos en un plano. Es curioso el poder que suele dar manejar los conceptos básicos de perspectiva, y suele ser un gran descubrimiento visual para los niños el saber que pueden, en la misma hoja blanca donde siempre hacían garabatos, hacer una representación en donde los puntos de vista tengan más juego, exactamente como en la experiencia visual. Las casas pueden ser representadas desde varios puntos de vista y no sólo desde su frente, las calles tienen la profundidad que sabemos que tienen al caminarlas y los paisajes están compuestos por la vastedad que nuestros ojos son capaces de ver, sin las limitaciones de dibujar todo de frente. Por supuesto, los ejercicios de perspectiva no hacen dominar la representación tridimensional por arte de magia, y al igual que el trazo riguroso de líneas, tampoco es una necesidad primordial dibujar en adelante todo en su tridimensionalidad apreciada; como todas las herramientas de representación, es importante familiarizarse con ellas en etapas iniciales, pero estas no actuarán a otra velocidad que el proceso mismo de desarrollo del conocimiento en un niño, y los más pequeños seguirán interesándose más en el momento y la introspección, en experimentar los materiales, mientras que los mayores, aunque más preocupados por la mimesis, atribuirán a formas y colores valores simbólicos o jerárquicos. La educación visual no se impone al desarrollo natural de un niño ni busca alterarlo.



Los procesos de aprendizaje de un niño no pueden cambiar por más que nos esforcemos en querer enseñarles las sutilezas de la creación de la perspectiva, los ángulos de proyección o los distintos tipos de representación tridimensional a lo largo de la historia. Hay conceptos que no pueden adelantarse a ciertas etapas del desarrollo y si es así es por que no son esenciales en ese momento de su vida. Esto no significa que los ejercicios diseñados para preescolares sean menos importantes que los diseñados para niños de diez años, así como no pensamos que nuestra primera clase de dibujo, al ser una familiarización con conceptos simples como observación sea mucho menos importante que una donde se manejan distintos materiales, texturas y conceptos actuando al mismo tiempo. El aprendizaje es un proceso, y el proceso tiene el orden mismo que nos dictan los sentidos y el desarrollo de nuestra percepción y conocimiento. Adelantar conceptos o intentar que los niños absorban conocimiento más complejo del que son capaces de comprender no es más que una pérdida de tiempo, y una buena manera de hacer que tanto niños como talleristas pierdan la paciencia al no estar concentrados en un ejercicio en el que realmente puedan concentrarse por un tiempo de aprendizaje efectivo. Por esta razón los talleres en donde

se espera que un niño de cinco años esté escuchando a un tallerista hablar por veinte minutos y después este pretende que se concentre en hacer una pintura durante una hora resultarán un rotundo fracaso. Los niños en general tienen la intención y la capacidad de concentrarse y absorber nuevos conocimientos, si estos le son ofrecidos de manera adecuada a la manera en que aprende según el momento de su vida. Nosotros mismos no entraríamos a una clase avanzada de ingeniería mecánica y sacaríamos algún provecho de ello, aún prestando atención y estando callados por dos horas.



La complejidad de un grupo de niños, además, no sólo depende de su edad, pues a pesar de los estudios sobre la manera en que los niños desarrollan su conocimiento según su etapa biológica no depende exclusivamente de esta; las diferencias se harán notar también en niños con entornos socioeconómicos distintos, con familias compuestas de manera no convencional y también por los estímulos que reciben de parte de los adultos con los que conviven. Si bien el taller funcionaba con los ejercicios programados, era imposible no notar las diferencias (a veces sutiles, a veces

drásticas) que se manifestaban, sobre todo, en la manera en que los niños entienden al mundo. La sensibilidad perceptiva, a medida que un niño crece, se ve matizada constantemente por su entorno social. De primera intención el hecho de trabajar con un grupo diverso, de estratos sociales variados, es una idea que puede poner nervioso a muchos talleristas. Sin embargo, según el programa avanzaba, resultaba enriquecedor saber que esas diferencias, precisamente, hacían que sumado al trabajo de Educación Visual, la visión del mundo de un niño se ampliara al saber que las realidades de los demás son distintas, y no por ello hay una distinción jerárquica. Sin bien hay conceptos que niños muy pequeños aún no entienden (y no les significan nada a cierta edad) queda claro que si crecen con la apertura a lo diverso, tendrán un grado más alto de tolerancia a las diferencias sociales en general, pues ningún prejuicio nos es natural, sino aprendido. La familia será, desde siempre, la responsable de inculcar estos valores, pero a pesar del tiempo restringido con el que contamos para estar con un grupo, el tiempo dedicado a ellos en esta etapa suele marcar una diferencia notoria. Una diferencia en su manera de aprender, de investigar y alimentar su curiosidad, de interesarse por diversas disciplinas artísticas y también por la manera en que se relacionará con las distintas realidades de nuestro mundo.



Y la realidad es también que los niños de generaciones actuales son personas cuyo entorno ha estado rodeado de imágenes mucho antes que en la vida de adultos mayores o adultos llanamente (sus propios padres), cosa fácilmente comprobable al ver su reacción a logotipos, signos de instrucción en aparatos y demás información icónica que nos rodea. No estamos en posición de decir qué es mejor o peor respecto al tiempo, sólo tenemos que asumir que es distinto, y basta con revisar las imágenes de las marcas a hace cincuenta años, que constaban sólo en letras, fechas y títulos descriptivos, a las de hoy, que son mucho más descriptivas, concretas, y responden casi siempre a una imagen identificable, pero muy sintetizada. Todos sabemos qué significan esas cosas, todos reconocen el logotipo del supermercado más frecuentado de la ciudad, o el de una marca de juguetes. Es por eso que al enfrentarse a imágenes producidas por artistas la experiencia visual se vuelve mucho más compleja: ninguno reaccionó de la misma manera a los grabados en dos tonos de José Guadalupe Posada que sirvieron de ejemplo para los ejercicios de Alto Contraste, aunque todos identifiquen las calaveras; las experiencias visuales, entonces, se convierten en algo más allá que un dato que interpretar, pues además de identificar lo representado hay una reflexión, una reacción sensorial y también sentimental. La importancia de los ejemplos con piezas de arte convierte cada ejercicio en una experiencia de conocimiento personal, de reflexión y de crítica. Por eso constantemente recordamos que a pesar de la sistematización que buscamos a partir de leer imágenes desde lo más simple hasta lo más complejo, la búsqueda de una alfabetidad visual nunca será una experiencia homogénea y disecable en términos estrictos. Dicho en estas palabras, la experiencia de taller incluso nos hace pensar que el término “alfabetidad” no es lo que mejor encaja con el conjunto tan complejo de conocimientos y experiencias que la educación visual en la primera infancia, de manera práctica, empieza a arrojar aún en etapas iniciales del desarrollo del programa. Por ello, queda claro que las intenciones del programa no son la adecuada lectura de signos prácticos del lenguaje visual exclusivamente (como los símbolos de un mapa, o de una carretera) sino ahondar en la variedad subjetiva de mensajes que podemos encontrar en una imagen, específicamente en una obra de arte, en donde las experiencias trascienden por mucho la finalidad informativa de una imagen.

La visualización de ejemplos y el empezar a experimentar piezas de arte constantemente es en definitiva una experiencia transformadora: de los pocos segundos iniciales que dedicaban en los primeros ejercicios, se empieza a gestar incluso un interés previo durante la explicación para saber qué clase de imágenes se verán al inicio de una nueva sesión. Hay más preguntas, y también más curiosidad, lo que no es una coincidencia pues empezar a desarrollar las competencias de la educación visual dota de herramientas para comprender en mayor dimensión cualquier obra de arte.



Por otro lado, remarcando los aspectos formales de las piezas y las instrucciones de cada ejercicio, tratamos de hacer un balance entre el valor visual de una pintura en su color, forma, composición y textura (según sea el caso) así como en las cosas que representa, el tiempo que fue hecho y el contenido social o descriptivo de su tiempo que puedan contener. No debemos pensar en la pintura sólo en función de lo que representa, ni tampoco dejar de lado que su forma y composición también tienen un significado. Todo eso parece ser un proceso demasiado intrincado

como para estarse desarrollando en un taller de educación visual, pero empieza a manifestar que ocurre por sí mismo cuando los niños son capaces de mirar el aspecto formal del ejemplo (la escala de grises del más claro al más oscuro, por ejemplo) y también hacer preguntas sobre lo representado (qué es, por qué está representado así, qué relación tenía esa imagen con el pintor, entre las preguntas más comunmente formuladas).

Ingresar al terreno del color tanto en ejercicios como por consecuencia en ejemplos profundiza la enorme cantidad de lecturas que las obras de arte tienen. En este punto, además de ser recursos que funcionan para entender las instrucciones que damos, las imágenes empiezan a dar una dimensión que va más allá de la del reconocimiento o el aprecio por la mimesis en lo representado. En la sesión número ocho, con el ejercicio de el color y sus matices, al presentar una serie de pinturas de Turner nadie puso en entredicho que aquellos cuadros representaran por lo general el mar y el cielo en distintas horas del día, algunos barcos e incluso puertos. Nadie necesito pasar una lista de todos los requerimientos visuales que un barco necesita para ser considerado como la representación de un barco, y nadie preguntó qué era lo que se representaba en las pinturas. Ese *era* el mar, uno que, sin embargo, pocas veces habían visto representado de esa manera. Sin sol apacible, arenas tranquilas ni peces. De hecho, había muchos menos colores que en el mar que siempre habían tomado por tal, y esto, de inmediato, se prestó a un sinfín de reflexiones y relaciones, como pensar en el cielo encapotado, en las veces que se experimentó una tormenta o en los amaneceres donde todo parece dorado y amarillo claro, sin ningún azul en el cielo. Además de graduar un color mezclándolo con blanco y con negro, los niños empezaron a adentrarse en las cualidades expresivas de este, y aunque la elección de colores siempre es un hecho hasta cierto punto inexplicable (como el por qué preferimos un sabor u otro en la heladería), algunos empezaban a ser elegidos en función del mensaje que deseaban comunicar en sus composiciones. Así, el propósito del arte empieza a manifestarse en su observación, y deja de importar el mar como concepto práctico, para empezar a importar en el sentido en que cualquier imagen puede ser un pretexto para transmitir ideas visuales. Los niños empiezan a darse cuenta que las imágenes tienen un orden, una estructura y una intención.

El proceso de la educación visual, una vez los conceptos de variaciones de tono sumados a la composición empieza a pasar de los reconocimientos básicos del *qué es* para sumar también el *cómo está mostrado*, lo que inmediatamente establece una relación analógica entre las representaciones y las conclusiones o reacciones que obtendremos de ellas. Así, los niños entienden por qué en las pinturas de íconos del medioevo los colores más saturados están reservados para las figuras más importantes, que también son las que ocupan el lugar central en la composición y las de mayor tamaño. Para cuando los colores primarios y sus características empiezan a ser vistas en el taller, estas relaciones visuales han dejado de ser una coincidencia.



El otro gran descubrimiento respecto a los colores, aún cuando se ven solamente los tres primarios, es que no todo amarillo es el mismo amarillo, ni todo azul es el mismo azul del cielo. Empezar a reconocer las diferencias sutiles entre un color que antes sólo reconocían como un absoluto en una palabra también abre un campo de sutilidades a la hora de representar, pues los

niños empiezan a saber exactamente qué azul es el que quieren en sus composiciones, o al pensar, como lo marca el ejercicio de Colores Primarios (Sesión Nueve) en los distintos objetos que tienen esos colores la gama es amplia, y distintos azules comunican mensajes distintos. La “gramática” visual empieza a incorporar conceptos en la percepción de cada niño mientras más imágenes experimenta, y es conveniente no sólo asumir este hecho sino comprobarlo constantemente por medio de ejemplos, como el de seleccionar objetos del mismo color (azul, por ejemplo) y hacer preguntas por demás obvias como si todos piensan que están observando el mismo color, aunque todos lo tengan catalogado como tal. Las preguntas, sobre todo las que intentan saber de cómo los niños ven las cosas son las que mejor funcionan para comprender conceptos de diversidad y complejidad dentro de una misma palabra. Esto quita la noción de valor absoluto que, a la percepción y la educación visual nunca será muy adecuada.

La parte quizás más técnica de los ejercicios es llegar al círculo cromático. Encontramos que las teorías de Johannes Itten son las más adecuadas para comprender las nociones básicas de colores y contraste, no sólo para los niños sino también para los talleristas, recordando que el esfuerzo de diseñar el programa está enfocado para que cualquier persona involucrada con el trabajo de grupo en talleres pueda llevar a cabo el programa de Educación Visual sin una educación especializada en las artes. La revisión de material bibliográfico donde se contenga el círculo cromático de Itten y sus reglas de mezcla de colores son importantes para el tallerista, y además, la mezcla de sus propios colores para hacer su círculo cromático, con los mismos materiales que utilizó el niño, por que no podemos pretender llevarlos de la mano en el proceso si nosotros mismos no lo experimentamos valiéndonos de los mismos recursos que ellos tienen a mano. Sobre todo en cuestión de mezcla de colores hay que ser meticulosos respecto a la cantidad de un color y de otro necesarios para que obtengan los colores que necesitan. Esta clase se convirtió en una suerte de alquimia, y muchos niños se sorprendían al obtener colores nuevos de la mezcla de dos, aunque otros se mostraban mucho más habituados a saber que la mezcla de azul y amarillo daba verde. Ningún tallerista debe de olvidar los resultados de la mezcla de colores, pues de vez en cuando estos quedarán olvidados. Además, mientras se realizan las

mezclas, este es el momento adecuado para familiarizarse con la naturaleza de los colores pigmento. Además de una pequeña introducción sobre el color-luz (es fácil abordarlo si hablamos de fenómenos como el arco iris, el azul del cielo o el atardecer) es importante empezar a hablar de la reacción de los colores sobre el papel, y los que emplearemos como una cosa física. Un color que es mezclado empieza a perder brillantez, y mientras más se mezcla, más se opaca. Lo podrán comprobar al llegar a su mezcla de colores terciarios, por ejemplo. Así sabrán que mientras más y más pinceladas añadan a un color, el color será más apagado. A esto se sumarán los conocimientos que los ejercicios de tono ya nos habían dado la noción básica de aclarar u oscurecer un color si sumamos blanco o negro a su mezcla respectivamente. A pesar de la aparente simpleza de estos ejercicios, la suma de conocimientos da ya una infinidad de posibilidades para futuras composiciones.



Las variaciones de los Impresionistas fueron el mejor ejemplo para empezar a abordar las cualidades sensitivas e incluso de sensación táctil que un color puede llegar a transmitirnos aún cuando sólo lo estamos mirando. Las variaciones de la catedral de Notre Dâme de Claude Monet

son el ejemplo más claro para hablar de calidez o frialdad en una paleta de tonos y también de la influencia de la luz sobre nuestras percepciones. La misma fachada está pintada en distintos momentos del día; todos los niños estuvieron de acuerdo en que un predominio de amarillos y naranjas tiene relación con el medio día, el sol y el calor fuerte. Los tonos naranjas, coral y violetas junto con un azul violáceo fueron relacionados con el atardecer, aún con un grado importante de calidez pero anunciando que el sol se pondría pronto, por tanto, empezaría a hacer más frío. Las representaciones llenas de blanco, azul en sus variantes y violeta profundo fueron de inmediato relacionadas con frialdad, invierno, horas tempranas por la mañana. Ninguno se sintió confundido sobre la sensación que un color enviaba, y tampoco hubo respuestas discordantes al clasificar pinturas impresionistas en paletas frías o cálidas.



Las inquietudes se vuelven complejas a medida en que los niños descubren que el color y la disposición no son los únicos factores que componen uno objeto. Uno de los descubrimientos más sustanciales también ocurre al descubrir que el las variantes de tono de un objeto o paisaje

proviene de una fuente de luz. Además de los ejemplos en obras de arte, la manera más eficaz de entender este concepto es con una pequeña lámpara y un modelo para copiar, como en el ejercicio de contorno. Este ejercicio puede repetirse también en color, si se quiere alargar la sesión para dominar las mezclas, que suelen ser uno de los conocimientos que más tiempo lleva afianzar, por que descubrir el comportamiento de los pigmentos no es algo que ocurra en un solo ejercicio y de hecho, después de diez sesiones aproximadamente, se hace todavía más evidente que ninguno de estos conocimientos ha funcionado de manera independiente uno del otro. Lo adquirido en las sesiones iniciales sigue desarrollándose en compañía de más elementos, lo que da también la noción de la enorme cantidad de información a la que nuestra percepción es sometida al experimentar una imagen.

La experiencia con el color no termina en el momento en que se empieza a utilizar libremente en los ejercicios, sino que empieza. Después de que los niños se familiarizan con sus mezclas, también empezarán a familiarizarse con su comportamiento. El rojo no deja de ser rojo estando al lado del amarillo que al lado del verde, sin embargo *se ve distinto*. Es importante, antes de empezar con ejemplos en obras de arte del contraste simultáneo en la teoría del color de Johannes Itten, utilizar ejemplos de color puro y la manera en que lo vemos cuando está al lado de otro. Los colores funcionan igual que las figuras, nuestra percepción de ellos puede variar según lo que les rodea, así podemos ver un círculo azul completamente vibrante al estar rodeado de un plano naranja, y mucho más apacible y oscuro si lo rodeamos de un verde turquesa; los niños lo aprecian de inmediato, aunque sea necesario hacer preguntas sobre cómo lo ven en un ejemplo y en otro. La clave es siempre preguntar si “brinca” a los ojos. Al mostrar los colores complementarios en compañía el ojo de todos los niños reaccionará a este alto contraste, y entenderán por qué son opuestos. Hará falta recordar el círculo cromático como refuerzo lógico, para notar que si están ordenados así es para no olvidar sus opuestos: el rojo con el verde, el naranja con el azul y el amarillo con el violeta. Formular el ejercicio en abstracto es más sencillo para concentrarse exclusivamente en el color, y son los niños de mayor edad (los de seis y siete años) quienes encuentran un poco complicado en un principio no tener que hacer una

representación figurativa aunque se vuelva a hacer una composición libre, debido a la natural búsqueda de mimesis que conlleva la etapa de desarrollo en la que se encuentran. Sin embargo, comprender el color en imágenes carentes de relación representativa inmediata con la realidad fue una tarea más simple que intentando buscar contrastes simultáneos en composiciones más complejas. A pesar de estar sumando conceptos y ser cada vez más completos en cada ejercicio, algunos conceptos quedaban mejor entendidos manteniéndolos alejados de otros conceptos que pudieran confundir a los niños. A pesar de ello, una obra abstracta, fuera el ejemplo o las composiciones de sus compañeros, nos mostró con claridad que observar con atención no es sólo experimentar lo que el ojo tiene enfrente al momento, sino recordar. Sumar el conocimiento nuevo al conocimiento previamente adquirido. Para el momento en que el contraste simultáneo y los ejercicios destinados a experimentarlo se llevaban a cabo en el taller, las nociones de composición, ritmo y equilibrio estaban ya asentados en los ojos de los niños. Aún los más pequeños, que fácilmente perdían la atención de los ejercicios en las primeras sesiones, dedicaban mucho más tiempo que antes a disponer los papeles de colores sobre el fondo blanco, intentando cubrirlo del todo. Repetir “fondo y figura” por ejemplo, en cada momento en donde se exigiera una composición libre, fue una manera simple de que recordaran que además de las instrucciones de cada ejercicio, la composición sería parte fundamental de cualquier obra. En este punto, todos sabían que nuestras composiciones llevaban un fondo y una o varias figuras, fueran abstractas o figurativas.

Si bien cada sesión se empezó de acuerdo a un plan específico que debía cubrir objetivos concretos respecto a la sintaxis de las imágenes, es un hecho evidente que ninguna de ellas actuaba sin que las reflexiones acompañaran y cada vez de manera más profunda cada composición, cada revisión de ejemplos y comparación entre un producto final y otro. La relativamente breve intervención del taller en la vida y aprendizaje de los niños (dos horas una vez por semana) mostraba un avance sorprendente respecto a la manera en que los niños se relacionaban con las imágenes, no sólo las imágenes experimentadas como ejemplos para hacer en el taller, sino también con todas las experiencias en los álbumes ilustrados con los que estaban

en contacto durante su tiempo en la sala de lectura. El aprendizaje visual, entonces, se había transformado ya en una herramienta que no se utilizaba solamente al estar dentro de la sesión y bajo nuestras instrucciones. La posibilidad de transformar al mundo en un lugar visualmente interesante no quedaba relegado a las horas dentro del taller, cosa que fue evidente cuando la mamá de una de nuestras asistentes más pequeñas contó cómo la niña de 4 años pasó al menos cuarenta minutos en absoluto silencio y concentración, pintando con un pincel y repitiendo los patrones geométricos del caparazón de las pequeñas tortugas que tenía por mascotas en distintos colores, todo por supuesto antes de que su madre se diera cuenta y lavara a los animales. No se trata de alabar cualquier rayón en la pared que un niño haga ni de juzgar en cuestiones de moral y disciplina el acto de pintar a unas tortugas, sino sólo de apreciar la sutileza de esa acción en el plano sensorial: repetir un patrón en distintos colores y tonos, experimentar variantes visuales más allá de las que la naturaleza ofrece. No puedo juzgar el acto de cambiar el tono de los caparazones de las tortugas más que de curiosidad por experimentar distintas opciones perceptivas.

Las últimas sesiones funcionaron precisamente como un laboratorio de análisis y comparación sobre lo que las imágenes representaban y nos transmitían. Después de encontrar la manera de “leer” todos los aspectos ocultos y evidentes de una obra de arte, los niños pensaban de manera mucho más pausada en las cosas que más les emocionaban o querían representar en sus composiciones. El cuaderno de bocetos se transformó no sólo en el peldaño que nos llevaría a considerar un taller exclusivamente de pintura, sino también en el contenedor personal de todo aquello que más les conmovía. Muchos regresaron a los ejemplos vistos durante el taller, y si los más pequeños seguían experimentando los materiales de manera inmediata y sensual hasta que agotaran sus posibilidades inmediatas de experimentación, también reflexionaban sobre lo que representarían o elegirían representar en el libro donde, según el ejercicio, recopilarían sus imágenes favoritas.

Otro aspecto importante en las sesiones finales del taller de educación visual fue la seguridad con

la que los niños empezaron a exponer sus preferencias y opiniones. De nuevo, los más pequeños solían mostrarse apegados a su círculo familiar en el plano afectuoso, buscando además de la introspección rara vez descifrable de sus representaciones la aprobación de sus padres más en el plano afectivo que en el de buscar que ellos analizaran las imágenes que plasmaban sobre el papel. Los niños acostumbrados a la aprobación de un tutor en ambientes como la educación preescolar preferían buscar comparaciones entre sus iguales y también preguntando constantemente a los talleristas si lo que hacían estaba bien. Para quien coordina los ejercicios es siempre un arma de doble filo aprobar rotundamente el trabajo de un niño al igual que desacreditarlo, pues se corre el riesgo de ofrecer un valor determinado e inamovible a una imagen fruto de la libertad creativa de alguien, lo que se contrapone a los valores de diversidad y universalidad subjetiva que se ha buscado cultivar y promover desde el inicio del taller. Lo más importante no sólo para la seguridad personal de los niños sino para fomentar su crítica a la par de su tolerancia fue el estar constantemente recordando que así como ninguno de nosotros es igual frente a un espejo, nuestras composiciones libres no serán iguales tampoco, aunque tendrán puntos en común. Nuestros puntos en común son los que funcionarán para llegar a acuerdos, seguir instrucciones y compartir conocimiento, pero nuestras diferencias son las que enriquecen nuestro entorno, nos hacen comprender distintos puntos de vista y nos dan la posibilidad de experimentar la realidad de otro, cosa que ningún otro orden del conocimiento nos ofrece.

Los ejercicios están programados para ser completados en una sesión, y fue así como se realizaron. Sin embargo, este compilado de capacidades nos trajo la inquietud de un taller de pintura como tal, con un producto final y una exposición. Dejando por un momento de lado la educación visual, familiarizarse con los procesos de un artista desde la preparación de sus medios, la correcta utilización de los materiales y también el aspecto social e institucional de cómo el arte es presentado y mostrado a la sociedad fue también una experiencia de neta sensibilización a los niños sobre cosas que tal vez no sabían que podrían resultarles interesantes, como las salas de museos o galerías. La experiencia de una exposición colectiva se mostraba también como la posibilidad social de acercarse a los lugares donde hay arte.

El mismo grupo de asistentes al taller de educación visual continuó con el proyecto del taller de pintura. Se elaboraron a pedido con un carpintero bastidores rígidos (base de conglomerado y marco de pino) y se preparó una imprimatura tradicional de creta. Aunque el material podría mostrarse como poco amable para ser manipulado por niños, era importante que ellos mismos supieran la manera en que una buena imprimatura se tenía que llevar a cabo, para tener presente también la parte del dedicado oficio de un artista, y de paso, repasar aspectos de historia del arte hablando de la antigüedad de las recetas de imprimaturas y de otras curiosidades sobre las técnicas más antiguas. Con lijas finas de manera, cada niño se encargó de pulir su bastidor, tanto de los lados como de la superficie, explicando que eso se hacía para que el líquido de la imprimatura tuviera mejor penetración en la madera. Si bien los talleristas tenían que ayudar y supervisar el proceso, todos los niños fueron capaces de trabajar en su propio bastidor, y todos lo hacían con la dedicación. Esto no fue algo momentáneo, pues el saber del trabajo que implica preparar un bastidor y las horas de espera para tenerlo listo creaban también grandes expectativas sobre lo que pintarían sobre él. La imprimatura no sólo fue un proceso práctico de conocimiento de materiales, fue también parte importante del entendimiento sobre la paciencia involucrada en el arte. Paciencia para crear, paciencia para ver y reflexionar.

A la par del taller de Educación Visual, la experiencia de los ejercicios de Historia del Arte también abrieron el panorama a la historia de las imágenes, los materiales y los motivos por los cuales el hombre siempre ha buscado distintos significados en lo que ve y ha creado imágenes con distintas funciones y atribuciones. A pesar de la brevedad del repaso (10 ejercicios programados para conocer distintos tiempos de la creación artística) el relacionar la historia con un ejercicio concreto tuvo un resultado efectivo en cuando a comprender por qué el arte es importante si bien no está centrado en satisfacer necesidades primarias. Mejor dicho, al experimentarlo y comprenderlo, los niños empiezan a entender que el arte, la comprensión y creación visual no son una experiencia momentánea sino también una necesidad, y una muy importante. A pesar de crecer rodeados de imágenes y tener familiaridad con ellas, darse cuenta del impacto que tienen en sus vidas es un gran descubrimiento. Al principio de los ejercicios de historia del arte nos funcionó muy bien utilizar

el ejemplo de una fotografía, para reconocer qué tanto nos importa lo representado. Ninguno picaría los ojos de la fotografía de su abuela, a pesar de saber que no es más que su impresión en papel fotográfico; los niños (y los adultos) saben bien que la representación no es lo representado, pero las imágenes son poderosas y darnos cuenta de ello con este pequeño ejemplo deja claro el respeto que les podemos tener o lo imponentes que llegan a ser en nuestras vidas.

A este nivel, los ejercicios de educación visual habían dado ya herramientas suficientes para leer imágenes en sus dos ramas formales (Elementos Visuales – Composición) y la observación empezaba a ocuparse también del sujeto y poco a poco del contexto, siempre explicado en términos simples y claros. Lo más enriquecedor de la experiencia era llegar a la comprensión de que los elementos formales de una imagen contribuían directamente a las intenciones comunicativas de estas.

Así, al retomar las tareas del taller de pintura en donde la preparación exigía varias sesiones antes de atacar directamente el lienzo en blanco, se llegaba a una reflexión todavía más profunda sobre lo que ellos querrían decir en su obra, pues tenían claro que las composiciones libres hablarían con voz propia dentro del grupo de pinturas. Nadie, aún antes de empezar su cuadro, se tomaba a la ligera lo que quería pintar.

La decisión de la composición final fue resuelta mediante el cuaderno de bocetos; la mayoría de los niños terminaron sus páginas con una serie de dibujos, algunos más meticulosos que otros, en algunos casos llenos de experimentos o inquietudes momentáneas. Se podía pensar que el hecho de que pusieran más empeño en unos bocetos que en otros no era de mucha utilidad si se buscaba tener variedad para elegir una composición final, pero el ejercicio siempre fue provechoso, por que fue una especie de laboratorio sobre las cosas que querrían comunicar o no, utilizando sus propios criterios para descartar proyectos o seguir adelante con ellos. Algunos niños, sobre todo los más grandes, tomaban en cuenta las opiniones de los talleristas o de sus padres si se involucraban en el proceso, mientras que los más pequeños no ponían cuidado en las opiniones de los demás.

Al empezar a trabajar, se siguió un esquema de totalidad al pintar: Fondear el cuadro y empezar

directamente con la composición, trabajando todo al mismo tiempo. La regla general fue no descuidar ningún aspecto del cuadro y procurar que este avanzara de manera uniforme, para pensar en él como un todo y no como un conjunto de detalles. De este modo se pondría atención al equilibrio, el contraste y las características formales que cada pieza individual tuviera.

Muchos niños empezaban a darse cuenta que la pintura, tanto de manera física como intelectual, era un trabajo dedicado al que había que tener cierto grado de paciencia. La primera sesión tuvo una reacción de frustración al respecto, pues se dieron cuenta que no verían su cuadro terminado en un par de horas, quizás ni siquiera en cinco horas completas. A la vez, la cuestión de tiempo y dedicación se convirtió en un reto. Muchos niños se sorprendieron al regresar a la siguiente sesión y darse cuenta que había cosas que no les gustaban o ya no funcionaban después de volver a ver su cuadro. Fue una experiencia nueva, pues durante los ejercicios de educación visual se hacían pocas rectificaciones o mejor dicho, pocas veces se planteaban la posibilidad de cambiar sus ideas o de reconsiderar lo que habían hecho antes. Esto fue una de las grandes lecciones de trabajar en una obra durante varias sesiones y empezó a significar que el conocimiento necesario para realizar una pintura no era sólo el aplicado a esta en el momento, sino que significaba estar regresando constantemente a las cosas antes aprendidas, comparando conocimientos de antes con los adquiridos por la experiencia. Revisar ejemplos también se volvió importante: la mejor manera de sacar a un niño de un apuro formal, como no saber como pintar algo en específico siempre era mostrándole cómo eran esas cosas. Nuestra memoria no puede archivar todos los detalles formales de un objeto, así que hay que volver constantemente a ellos; cuando por lo general un niño se mostraba frustrado diciendo sentirse incapaz de poder pintar lo que quería pintar, mostrar un ejemplo siempre fue la manera efectiva de que lo hicieran, aún las cosas que parecían más complicadas, como animales o paisajes intrincados. Nos apoyamos de buscadores de imágenes en internet para ver cómo se veían esas cosas que querían representar, y había que tomarse el tiempo necesario para repasar sus contornos y colores. Esto les quitaba la inseguridad inicial al no sentirse capaces de hacerlo, y si no era suficiente, bastaba con seguir la dinámica de empezar por ellos con la condición de que observen cómo se hace y continúen. Las sesiones se

volvieron cada vez más personalizadas y las complicaciones formales también se presentaban más a menudo, aunque siempre hubo manera de resolverlas así.

Los más pequeños solían trabajar sobre su cuadro cada vez, como si pintaran algo nuevo en cada sesión aunque influía el trabajo anterior y solían trabajar encima de este, repitiendo algunos patrones incluso con tanta dedicación que terminaban cubriendo las sesiones anteriores con ideas nuevas, partidas de las que habían hecho antes (justo como había hecho la niña que pintó los caparazones de sus tortugas) y aunque no tuvieron inconvenientes en dedicar más de una sesión a su pintura, también hubo que tener claro que llegarían a estar conformes con su cuadro antes que los niños mayores, mucho más concentrados en buscar la mimesis con los objetos representados y también tardando más en estar convencidos de que habían terminado.

El conocimiento formal no estaba separado de la relación efectiva con los materiales y las técnicas. De hecho, familiarizarse con la manera adecuada de emplear los materiales y herramientas para pintar era parte de tener mejores resultados en el cuadro, y para muestra bastaba enseñarles a elegir el pincel adecuado para cada cosa que quisieran hacer, notando que era mucho más efectivo cubrir superficies grandes con una brocha gruesa y hacer detalles con pinceles finos. La lógica de la elección de los materiales fue cada vez más fácilmente empleada por los niños, y también conceptos como elegir cuánta pintura poner en un pincel (la carga) o si había momentos en que funcionaba mejor un poco diluída, o por el contrario, densa y empastada.

La rectificación también les daba mayor seguridad no sólo para corregir errores sino para decidir qué cosas funcionaban o no dentro de su cuadro, ya sabiendo que las capas de pintura podían quitar o modificar aquello que simplemente no era esencial a su composición. Esta evaluación crítica sobre su propia obra fue uno de los aprendizajes más importantes del taller de pintura, pues su visión iba más allá de la fase del gusto por un color o una cosa y analizaba si su disposición, en compañía de otros elementos, contribuía a comunicar lo que ellos habían decidido comunicar. La creación plástica, finalmente, se transformó en ese proceso complejo de recurrir al conocimiento pasado, incorporar la experiencia, rectificar y constantemente analizar lo creado hasta llegar a un resultado con el cuál estar conformes. Si bien a lo largo del taller de pintura estar concentrado en

el propio bastidor y las ideas personales parecían ser un encargo por demás individualista e introspectivo, la dinámica de grupo también estaba presente. Cada composición buscaba su propia voz y sus propias respuestas, pero todos se valían de los mismos conocimientos y las mismas preguntas para llegar a ellos. También llegaban los gratos momentos de asombro cuando los niños veían los cuadros de otros sin siquiera plantearse la idea de descalificarlos, pues aunque fueran rematadamente distintos unos de los otros conocían a fondo el complejo proceso por el cuál alguien llegaba a una idea visual final. El arte fue capaz de tender puentes de un niño a otro, de una realidad a otra, trascendimos el acto inmediato de ver para dedicarnos a observar, a tomarnos todo el tiempo necesario para ver cada uno de los elementos de un cuadro, tomar distancia, ir lejos, cerca, más cerca hasta casi poner la nariz en el cuadro y después alejarnos unos pasos para sumar cada cosa como un todo. Reflexionamos, recordamos, sentimos y pensamos con los ojos.

CONCLUSIONES

La visión es una herramienta cognitiva

El poder de la mente humana actúa sobre nuestra percepción cotidiana y en nuestros pensamientos sobre las cosas en las que pensamos aunque no las estemos experimentando en tiempo real. Este poder, hemos definido, no es enteramente guiado por el intelecto sino también por la razón práctica, por el corazón y por el cerebro. Finalmente, no buscamos sólo explicaciones prácticas en nuestro alrededor, ni soluciones lógicas a lo percibido. Saber que podemos dar ese valor oculto, puramente humano, a los objetos cotidianos y a las manifestaciones de la sensibilidad, propia o ajena, son los que dan significado a nuestro mundo y logran darle sentido, pues si bien cada persona posee una visión particular del mundo, tenemos la capacidad de encontrar puntos en común respecto a lo que nos conmueve, nos motiva y nos satisface.

Conocer los procesos fisiológicos que predisponen nuestra visión y la manera en que percibimos el mundo nos da cuenta, de manera objetiva hasta cierto punto, de la forma en que nuestros sentidos operan. Estos están condicionados por el entorno y también por la noción principal de supervivencia por la que nos regimos al nacer como seres biológicos. Muchos de los principios por los cuales nuestros sentidos se guían, al menos los que echamos a andar casi como un acto reflejo, son herramientas para nuestra propia supervivencia en el entorno. El tacto, el oído y el olfato son sentidos que nos ayudan a reconocer nuestras fuentes de alimento, a nuestros iguales y los entornos hostiles. Sin

embargo, todo lo que procesamos a partir de la visión involucra un proceso de pensamiento que empieza a desencadenar abstracciones, conceptos de eliminación, síntesis y comparación, ya que para conocer lo que está a nuestro alrededor no necesitamos experimentarlo con el tacto para atribuirle cualidades de textura y tamaño, por ejemplo, y lo que es más determinante aún: nuestra visión nos da cuenta de la interacción de todas las cosas a nuestro alrededor en un espacio, nosotros mismos dentro de ese espacio o mundo existente. Sí, la visión es también una herramienta de supervivencia, quizás la más eficaz con la que contamos, pero es por consiguiente una herramienta de conocimiento desde que se tiene.

La visión no representa una etapa anterior a formar conceptos intelectuales ni a desarrollar habilidades para decodificar o comunicarse de manera verbal y escrita. La visión es un proceso intelectual indivisible de los sentidos, aunque al igual que cualquier otra actividad cognitiva en un ser humano, esta puede ser educada, retada e instada a reflexiones y cuestionamientos más allá de lo práctico e inmediato. La configuración de nuestro campo visual y la información que obtenemos de este es ya un acto intelectual pero no por ello debemos pensar que es un ente de funcionamiento absoluto e idéntico de una persona a otra. Nuestra percepción adquiere complejidad prácticamente cada nuevo día en que la persona adquiere nuevas experiencias, cultura visual y nociones morales, culturales y sociales de lo que experimenta, aunque las similitudes perceptuales entre una persona y otra siempre tienen un punto en común, razón por la cual las imágenes son un medio efectivo para comunicar. El ojo no es una suerte de máquina que registre una realidad absoluta, sino que interpreta la información a su alrededor y no sólo le da significados prácticos; también nos habla de nociones de permanencia, involucra el sentido del tiempo en nuestra vida, el paso efímero de nuestra existencia; también

relaciona sentimientos a las imágenes que observamos, les da un valor único, forma complejas metáforas entre lo que recordamos, sentimos y lo que podemos predecir de una escena.

La lectura de imágenes tiene un alto grado de universalidad

Cada persona es capaz de descifrar una gran cantidad de información en una imagen, pero esta capacidad no nos es simplemente natural ni viene a nosotros como el acto reflejo de respirar, sino que al igual que cualquier otra capacidad debe ser estimulada y educada, justamente por poder estar influenciada por convenciones sociales o preferencias culturales, no sólo en el sentido moral sino también en el de ordenar imágenes, como la manera en que leemos los textos (de izquierda a derecha) o concebimos el sentido en las calles.

Sería una consecuencia natural de la discordancia entre sociedades de una nación, religión o entorno socioeconómico distinto, pensar que las imágenes son juzgadas de manera imperante por su contenido y las atribuciones culturales que nuestro entorno les da. Lo que puede ser común en nuestro país corre el riesgo de ser ofensivo para otros, no ser comprendido de la misma manera o no tener el impacto que tiene entre nosotros por falta de contexto y asociaciones externas. Esto, aparentemente, haría de las imágenes y de la cultura visual una especie de código ilegible para el cuál hay que valerse de mucho conocimiento para comprender a fondo.

Sin embargo, la manera en que consumimos y leemos imágenes tiene un punto en común a pesar de los distinguos culturales, pues la percepción es una herramienta generalizada

de manera fisiológica y los elementos formales principales que interactúan en ella tienen una acción que desafía la búsqueda de significado que le damos a una imagen. Sin importar nuestro nivel socioeconómico, nacionalidad o cualquier clase de educación, nociones como el contraste y el equilibrio llamarán poderosamente la atención de nuestros ojos y estos tenderán a buscar y encontrar un orden formal en las imágenes que le sean presentadas. Somos capaces de distinguir y emplear estructuras básicas al comprender una imagen, pero la disposición a analizarlas surge a partir de que esta capacidad sea desarrollada. Familiarizarse con imágenes de otras culturas, aunque su compilado de atribuciones culturales nos sea desconocido de primera intención, genera un análisis inmediato que con el tiempo conformará también la riqueza de nuestra cultura visual, generará esquemas sobre las imágenes con las que relacionamos una nacionalidad, un país o una religión, y también seremos capaces de tener la apertura necesaria para generar una respuesta personal hacia imágenes nuevas, lo que poco a poco llevará a reflexiones críticas y profundas sobre lo que vemos en una imagen, lo que nos hace pensar, recordar o preguntarnos. Si las imágenes vistas en los ojos de alguien son ya conocimiento, este sólo será capaz de generar más conocimiento a partir de las preguntas que es capaz de plantear. Las respuestas infantiles a distintas maneras de representar al mundo nunca generaron situaciones de confusión en las cuales alguien no supiera que un dibujo de un perro es un perro, aún con el alto grado de variación de técnicas y estilismo de un texto a otro. Ya fuera observando acuarelas chinas de paisajes con elementos apenas sugeridos por la delicadeza de la tinta o con la riqueza de color y textura de paisajes en pinturas del periodo barroco, la diferencia sólo contribuía a una concepción más amplia de la capacidad de las imágenes para decir más que lo literal, para expresar más allá de lo que describen, sin generar en ningún momento confusión respecto a su modelo natural.

Además, la lectura de imágenes y la exposición constante a piezas artísticas fue la manera de plantear retos como el representar cosas tomadas por inexpresables como sueños, sentimientos, sensaciones de conflicto o de armonía, de amor y de enojo. A mayor cantidad de imágenes vistas, menores prejuicios, mejores respuestas y reacciones más complejas a situaciones que requerían tiempo y paciencia para ser analizadas en todo su significado, que después de todo no era parecido a un código indescifrable, sino a un descubrimiento en donde los ojos, como herramienta de goce y exploración, son capaces de dar todas las respuestas.

La sistematización de la Educación Visual es efectiva

De las experiencias concluimos, con seguridad, que a pesar de tener un sistema visual determinado por nuestra biología y por situaciones que generan fenómenos visuales en nuestro entorno, la percepción está llena de reacciones y preferencias personales sobre lo observado, por tanto, la educación visual no puede ser sistematizada de la misma manera que la manera en que aprendemos a decodificar y a escribir, pues las imágenes y sus componentes son valores que funcionan siempre en relación con otros, nunca de manera aislada y nunca con un valor inalterable y absoluto.

El conocimiento visual es necesario. Basta con mirar alrededor para saber que nos relacionamos cada vez con una mayor cantidad de imágenes, y que las nuevas generaciones reciben ya un mundo donde es el medio de comunicación predominante. La necesidad de una educación visual no sólo respondió a estar conscientes de los mensajes a nuestro alrededor sino también a utilizar una de las herramientas de conocimiento más poderosas con las que contamos, pues la capacidad de sintetizar y seleccionar la información de nuestro entorno es el medio por el cual comprendemos y almacenamos

conocimiento de manera efectiva. Una mejor observación además de percatarse de detalles e información que un ojo poco entrenado puede pasar por alto también significa un aprendizaje basado en la comprensión y no en la decodificación, favoreciendo incluso el aprendizaje por medio de material didáctico como libros y álbumes ilustrados de una manera más efectiva. Así como aprender el lenguaje de manera oral por imitación y necesidad de comunicar no es herramienta suficiente para estar en contacto con toda la información y manifestaciones de la cultura humana, las capacidades naturales de nuestro sistema de percepción al ser ejercitados rebasarán fácilmente las limitaciones de nuestros simples gustos o preferencias, pero también sobre prejuicios o incluso tergiversación de información a través de imágenes. La apertura a las lecturas de imágenes implica conocer sus significados más profundos, ser conscientes de otras realidades y un nivel de comprensión más sensible respecto a todo lo que ocurre a nuestro alrededor.

La experiencia en el taller de Educación visual, Historia del arte y Pintura, en conjunto, demostraron que a partir de conocer de manera gradual y sistemática los elementos de la sintaxis visual de los más simples a los más complejos, cambia la manera en que se ve no sólo el arte sino el mundo entero en cualquiera de sus manifestaciones visuales.

Incorporar la educación visual particularmente en etapas tempranas del desarrollo (como lo hemos comprobado con niños en edades de tres a siete años) es un primer paso a abandonar la visión fracturada de la necesidad del arte en las vidas humanas; si existe una necesidad estética, entonces las producciones visuales y productos artísticos responden a una necesidad, por tanto tienen una utilidad: la de comprender la subjetividad colectiva y comprender la realidad misma. Esta visión *útil* de las artes, aunque en un sentido más complejo que el de satisfacer una necesidad básica, devuelve la importancia de disfrutar y comprender estas manifestaciones como parte de la

expresión del individuo, de la identidad colectiva y de la importancia de generar reflexiones, críticas y sentimientos. La intención de la educación visual, precisamente en este afán de recuperar una visión integral de las artes en la vida de cualquier persona, no está fundamentada en la caza de talentos ni en la idea de “entrenar” a futuros artistas, mucho menos a comparar ni otorgar una especie de calificación a sus participantes en base a su facilidad natural para reproducir imágenes. Incluir la educación visual en el desarrollo de un niño tiene por resultado aprovechar el gran potencial de la inteligencia visual, y esta no es una herramienta aislada de apreciación de arte, pues la lectura consciente y analítica de imágenes mejora también la capacidad de deducción, de observación y de ordenamiento no sólo en cuestiones estéticas. Educar visualmente es parte de educar de manera integral.

Los objetivos de los talleres fueron cumplidos según el plazo en que se realizaron, sin embargo estuvimos conscientes que el descubrimiento visual y el ejercicio de las habilidades estéticas requiere seguimiento, y sin la incorporación al sistema educativo posterior a la etapa preescolar de la práctica plástica y el desarrollo del gusto por las artes, los progresos se ven truncados, pues se continúa con la concepción de que hay cosas más importantes en la educación que las artes, su apreciación y su contribución al desarrollo del conocimiento.

La cultura visual y el análisis de imágenes favorecen el sentido crítico

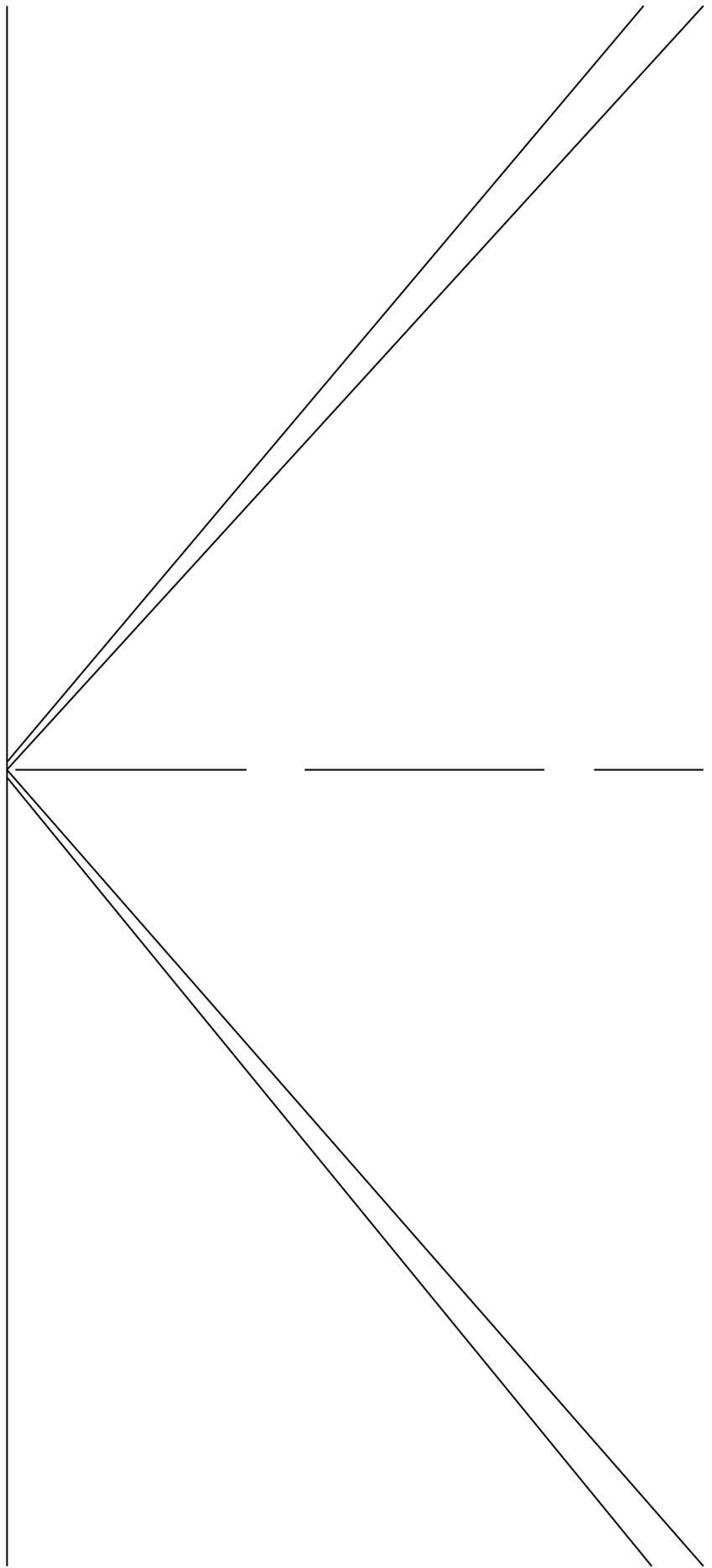
Como parte de la conclusión sobre la importancia de la educación visual en favor de las herramientas de conocimiento, no sólo las que involucran experiencias estéticas, por

medio de la observación, el análisis y la producción activa de imágenes concluimos que dichas experiencias contribuyen a enriquecer las reflexiones personales que llevan a emitir un juicio. Las piezas ilustradas, los libros álbum y las obras de arte tienen varias dimensiones, que sólo pueden ser alcanzadas al estar en contacto constante con este material, ejercitar el ojo y también la libre creación para emplear los principios de orden visual aprendidos gradualmente, sin dejar de lado la importancia de las habilidades motrices en conexión con nuestra percepción, pues finalmente lo que producimos con nuestro cuerpo también es fruto de reflexiones y conocimiento. Al observar, tanto las creaciones personales como las de otro, se establecen relaciones inmediatas de lo representado con lo conocido, y se identificarán conceptos previamente conocidos o se harán notar los nuevos. La observación llevará también a tomar en cuenta detalles pasados por alto en el primer vistazo y esto obliga a rectificar las cosas que se dieron por hecho. La observación selectiva en el acto de volver a mirar pone de manifiesto el sentido crítico con el que las imágenes son analizadas, pues no se trata solamente de decidir si en algunos segundos la pieza agradó visualmente o no; después de estar conscientes de lo que la representación significa y relaciona con el mundo conocido (o incorporar nuevos aspectos a su “archivo” visual y conceptual) las imágenes son relacionadas con la experiencia personal. En vez de remarcar las diferencias que podrían existir entre una realidad representada y la propia, se tienden puentes, puntos en común que le hacen experimentar a través de los ojos de otro. La diversidad de materiales y de imágenes, poco a poco, enriquecen no sólo el acervo visual de una persona sino también su sensibilidad para comprender y analizar distintas formas de ver el mundo.

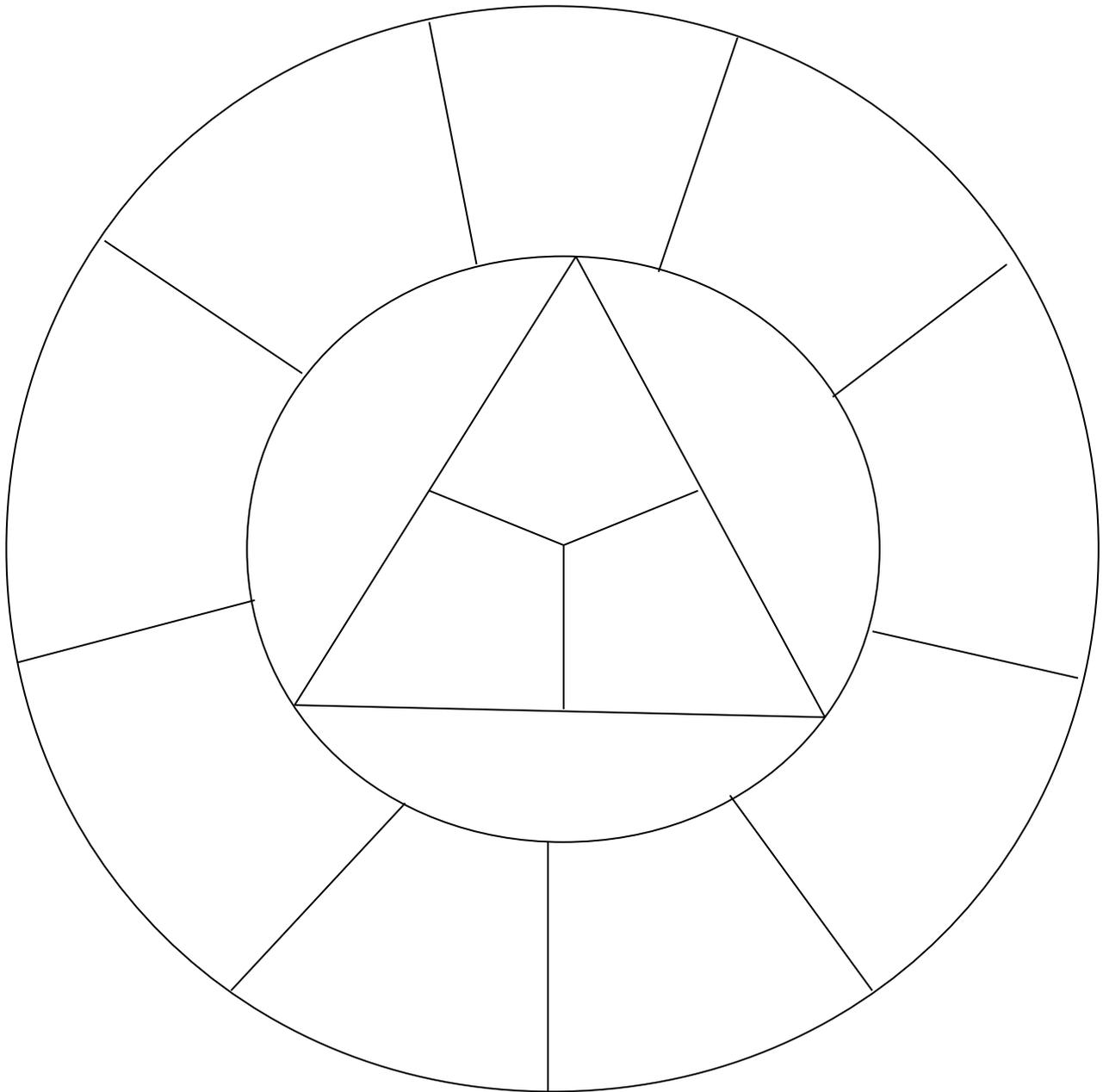
Al estar conscientes de una amplia gama de puntos de vista y de realidades que no han experimentado salvo a través del sentido de la vista, se abre, precisamente, una ventana a realidades alternas, a experiencias y búsquedas que poco a poco se despojan de las

limitantes culturales, morales y de las del propio gusto, que puede llegar a ser un juicio demasiado tajante respecto a las cosas que elegimos ver o no ver, aunque después de todo es el gusto y su necesidad estética de carácter tan variado lo que nos orilla a buscar emociones, sensaciones y percepciones distintas, ir más allá. Encontrar nuevos placeres, cambiar de opinión, de gusto, generar interés y pasión por algo que quizás sólo ha sido experimentado en imágenes es después de todo alimento para el espíritu. Aquello que nos conmueve, nos agrada o nos reta y nos hace pensar en cosas que nunca antes habíamos pensado. Por que, finalmente, encontrar aquello que nos gusta la única plena libertad de la que podemos gozar.

FIGURAS



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



Publicaciones

El esfuerzo conjunto de la Sala de Lectura Amparo Dávila, el programa federal Salas de Lectura y el Gobierno del Estado de Zacatecas, hicieron posible la publicación de "**Mundo Maravilloso**", un libro que da cuenta no sólo del trabajo realizado en el taller de pintura como un hecho documental, sino abordando la experiencia a través de la narración libre de los niños, que cuentan a manera de breve anécdota poética qué representa su pintura además de la idea visual plasmada en cada página.

"Mundo Maravilloso" D.R. Instituto Zacatecano de Cultura "Ramón López Velarde". Programa Estatal de Salas de Lectura. Zacatecas, México. 2011. ISBN 978-607-9092-03-0





BIBLIOGRAFÍA

ARIZPE Evelyn, STYLES Morag. **Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales.** Espacios para la lectura. 2004.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte y Percepción Visual, Psicología del ojo creador.** Madrid: Alianza Forma. 1989.

ARNHEIM, Rudolf. **Visual Thinking.** University of California Press, Ltd. 1969.

BONNAFÉ, Marie. **Libros, eso es bueno para los bebés.** Océano / Travesía. 2005

CRA. Centro de recursos para el Aprendizaje. **Ver para leer: Acercándonos al libro álbum.** Ministerio de Educación, República de Chile.

COHEN, H. Dorothy. **The learning child.** Knopf Doubleday Publishing Group. 1972.

DONDIS, Donis A. **La Sintaxis de la Imagen: Introducción al alfabeto visual.** Editorial Gustavo Gili. 1992.

GARDNER, Howard. **Educación Artística y Desarrollo humano.** Editorial Paidós Ibérica. 1994.

ITTEN, Johannes. **Arte del Color (1975)** Editorial Limusa S.A. De C.V. 1992.

KANDINSKY, Wassily. **Punto y línea sobre plano (1952).** Editorial Labor, S.A. 1993.

PERKINS, David. ***The intelligent Eye***. Getty Publications. 1994.

RANEY, Karen. ***Visual Literacy: Issues and Debates***. London: Middlesex University. 1997

WARNOCK, Mary. ***La Imaginación. Breviarios***, Fondo de Cultura Económica. 1993.

SHULEVITZ, Uri. GREENE, Elin. ***El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños***. Antología. Parapara-Clave. 1999.