

291

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLASTICAS



DESARROLLO CREADOR DE PREADOLESCENTES Y TRABAJO PLASTICO EN LA ESCUELA

TESIS PROFESIONAL QUE PRESENTA:
LOLA DOLORES ISABEL ARIAS VICUÑA
PARA OBTENER LA
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

México, D. F.
1989



DIRECCION
ESCUELA NACIONAL DE
ARTES PLASTICAS
AV. CONSTITUCION No. 300
Xochimilco D.F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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 está 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.

2.8. Creatividad y función de la enseñanza de las artes plásticas en la escuela.	
2.8.1. Creatividad y autonomía del individuo..	62
2.8.2. Actividades plásticas y creatividad.	70
2.8.3. Información, inteligencia, creación.	72

CAPITULO 3 : NECESIDAD DEL ARTE PARA LOS NIÑOS. ENFOQUE DEL TRABAJO PLASTICO EN LA ENSEÑANZA.

3.1. Enfoque del tema.	79
3.2. Necesidad del arte para los niños.	88
3.3. Enseñanza de las artes plásticas.	
3.3.1. Enfoque del trabajo plástico como la integración de las motivaciones y capacidades.	103
3.3.2. Análisis de algunos trabajos realizados por niños.	113

CAPITULO 4 : ENSEÑANZA DE LAS ARTES PLASTICAS A PRE-DOLESCENTES.

4.1. Antecedentes de la producción preadolescente. Etapa esquemática.	138
4.2. El preadolescente, sus características y mecanismos de desarrollo, según Piaget.	144
4.2.1. Juego.	148
4.2.2. Afectividad.	148
4.2.3. Desarrollo de la deducción.	149
4.2.4. La evaluación para el educando.	152
4.2.5. La evaluación para el educador.	152
4.2.6. Capacidad de visualización y apertura hacia nuevos valores.	153
4.3. Desarrollo cognoscitivo, perceptivo y comunicación propia.	154
4.4. Características de la producción preadolescente.	173

4.4.1. Esquema representacional <u>vs.</u> representación visual (forma, color, espacio).	174
4.4.2. Representación visual.	179
4.4.3. Acerca del valor del conocimiento de los rasgos formales de la expresión del niño para la formulación de objetivos educativos.	186

CAPITULO 5 : COMENTARIOS AL PROGRAMA DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA PARA EDUCACION ARTISTICA DEL SEXTO AÑO DE PRIMARIA.

5.1. Materias que abarca el programa y cantidad de horas asignadas.	194
5.2. Finalidad del programa.	
5.2.1. Objetivo general.	196
5.2.2. Enfoque que hace el programa.	197
5.3. Resumen y comentarios a las ocho unidades de <u>Educa</u> <u>ción</u> artística, específicamente de Expresión plástica.	199
5.4. Algunas consideraciones sobre los docentes, <u>condi</u> <u>ciones</u> materiales y curriculares.	221
5.5. Qué significado tiene la finalidad cognoscitiva del programa.	223

CONCLUSIONES

I a XXVIII

BIBLIOGRAFIA

Este trabajo trata de la relación interdependiente entre el desarrollo evolutivo del preadolescente, su capacidad creadora y la influencia del medio escolar como referente social de su situación en la producción plástica.

Está dirigido a los egresados de la Escuela Nacional de Artes Plásticas y a todos aquellos que se interesan por el desarrollo creativo, por la educación en artes plásticas y por el conocimiento del vínculo entre desarrollo y respuesta creativa en una edad que es particularmente representativa en el estudio de los condicionamientos sociales sobre el desarrollo de la capacidad creadora.

El propósito es contribuir a una mejor educación en artes plásticas para los preadolescentes.

Se justifica en la medida en que puede ser útil para que aquellos que se desempeñan en la educación en artes plásticas tomen conciencia del cómo, por qué y para qué se limita el desarrollo de la capacidad creadora en una edad que se ubica estratégicamente en la construcción del adulto y que posee una especificidad a la que no se atiende lo suficiente por que se tiende a englobarla en la niñez. Es una edad especialmente creativa donde las condiciones ambientales contemporáneas disminuyen o mutilan este desarrollo y, para la que se pretende que la experiencia precedente ha marcado un destino sin alternativa.

Escribir sobre creatividad en la escuela representó un constante conflicto, por la contradicción que implica ubicar la creatividad en la escuela, porque la creatividad no se puede atrapar en definiciones y, porque aunque resultasen necesarias hubo que evitar las particularizaciones o generalizaciones excesivas.

requiere; en consecuencia, parte de este trabajo consiste en utilizar las diferentes fuentes tratando de integrar una opinión que exprese dicho problema en forma clara.

En el tratamiento del tema aparecen generalizaciones que resultaron necesarias porque se busca específicamente la definición de una postura frente a la experiencia educativa. Esta postura ha sido fruto de lecturas confrontadas con la práctica, es la que he considerado coherente y válida para el logro del desarrollo creativo del educando. No se pretende aquí planificar la educación en artes plásticas a preadolescentes, los límites quedan comprendidos en el establecimiento, en términos globales, de la finalidad que ha de perseguirse en dicha educación.

Esto responde a un problema que se está manifestando en la enseñanza de las artes plásticas, para el cual considero muy importante tomar responsabilidad: los educadores generalmente dan clase tomando como base las que a ellos les dieron, sin elaborar un pensamiento propio en torno a la forma de darlas y sin un proceso de investigación que evalúe los resultados de su desempeño; careciendo a menudo de un marco teórico que les permita elaborar objetivos y métodos.

La reflexión sobre los problemas que implica el desarrollo de la capacidad creadora en la escuela se justifica en la medida en que profundizar en ellos nos permite abordar el trabajo en forma organizada. En el entendimiento de que cada experiencia educativa depende de las condiciones específicas de un grupo particular, formado por individuos diferentes y en una situación donde los parámetros conceptuales se supeditan a la realidad que se nos presenta.

averiguar cómo se podían extender los logros a largo plazo, pues había observado que las producciones de los adultos no artistas manifiestan a menudo un grado de concepción formal no sólo similar al alcanzado por el niño hacia el final de la primaria, sino también convencional.

Elegí la situación escolar porque es una de las influencias fundamentales en el desarrollo del niño. Porque se le asigna socialmente ese rol y por consiguiente sus propósitos son representativos de lo que la sociedad espera de y para la formación de las personas. Indirectamente nos remite a cuál es el grado de creatividad aceptado y/o promovido socialmente. Aún cuando el desempeño creativo es conocido como una respuesta individual principalmente, se da dentro de una situación social; el individuo necesita desarrollarse a sí mismo para poder aportar lo propio a la colectividad, pero también requiere realizar esta transformación dentro y para el grupo, la escuela es un medio importante de sociabilización. La inserción en la realidad cotidiana así como la calidad con que se logra es un punto de partida clave para la respuesta creativa; la escuela es una parte fundamental de la cotidianeidad del preadolescente, como veremos en el capítulo 2.

Por otra parte, entre los postulados de la educación oficial y en los de las teorías educativas modernas hay una serie de asuntos que son -en la letra- afines con algunas condiciones que aquí se señalan como necesarias para la creación, por ejemplo, se requiere que todas las aptitudes se desarrollen en forma armónica, la escuela se autodefine como medio para el desarrollo integral del educando.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio de la creatividad se ve favorecido al circunscribirlo a la escuela.

¿Por qué preadolescentes?, ¿Por qué en la escuela?

En términos generales, el interés por circunscribir el desarrollo creativo a la escuela y a la etapa preadolescencte, proviene de mis inquietudes como artista frente a los mecanismos que favorecen o impiden el desenvolvimiento creativo de la persona. Las motivaciones, arraigadas en mi experiencia personal, fueron en gran medida inconscientes y sólo quedaron claras al finalizar este trabajo.

La motivación particular de esta investigación surgió a partir de la experiencia en la enseñanza de las artes plásticas a los alumnos de los seis grados de primaria.

Una de las primeras conclusiones de dicha experiencia, en 1983, fué que la disposición hacia las actividades de taller cambiaba a partir del cuarto grado. De una actitud productiva, juguetona y gozosa en los años anteriores, se produce un cambio hacia una de apatía, obligación e inclusive rechazo. Esto era evidente para el grupo de sexto año, y en una experiencia posterior -durante mi Servicio social en una escuela pública- se manifestó en forma exacerbada. Uno de los primeros objetivos de este trabajo fué investigar si disminuye y por qué, la respuesta creativa hacia el final de la educación primaria.

Los problemas que la respuesta no creativa de los alumnos planteaba para el desarrollo de actividades, fueron resueltos intuitivamente; estableciendo la duda acerca del significado y valor de dichas soluciones. Era preciso recabar y sistematizar la información para poder fundamentar por qué producían un buen resultado en el desarrollo creador y si estas experiencias eran formadoras. A este objetivo responden los capítulos 2, 3 y 4 del presente trabajo. Era importante

tituye un límite al presente trabajo. Hubiese sido ideal tener una experiencia concentrada en una escuela durante un año de clases para poder relatar aquí el proceso creador de un grupo y sus individuos en la escuela.

En esta segunda etapa han sido escasas las ocasiones en que he trabajado con preadolescentes en forma exclusiva; la mayor cantidad de estas experiencias han sido con niños entre los 4 y los 14 años integrando un solo grupo, o en grupos de niños y adultos reunidos lo que conforma una situación diferente, donde la variedad de grados de madurez aporta una riqueza de posibilidades de sociabilización que en ciertos casos ayuda y en otros compromete el desarrollo creador.

La experiencia ha sido generalmente en cursos de 5 a 10 sesiones y ocasionalmente de 20 sesiones, de 3 horas de duración cada una; sumando 20, 30 o 60 horas de trabajo, que superan cuantitativamente, en cada ocasión, la cantidad de horas que se trabajan en la materia de Expresión plástica en un año escolar. Impartí los talleres de artes plásticas que tuvieron una duración de 60 hrs. y los de técnicas de serigrafía y grabado en relieve, de 20 y 30 hrs. de duración. El objetivo primordial de mi parte ha sido el desarrollo creador; el de la institución para la cual trabajo, el aprendizaje de técnicas y/o el esparcimiento.

Esto ha proporcionado un trabajo guiado constantemente por objetivos muy definidos para el desarrollo creador dentro del contexto de la técnica a enseñar.

La experiencia en esta segunda etapa ha durado tres años; ha sido concentrada y constante y ha implicado el conocimiento de condiciones de trabajo y grupos muy diferentes. Gracias a ello llegué a sistematizarla a un grado en el que

la; dado que la creación existe en situaciones concretas, es de utilidad que el estudio del desarrollo creador del preadolescente se ubique en la escuela.

La situación escolar puede ser conocida desde la experiencia docente, así como desde la propia experiencia como individuo escolarizado y en la documentación sobre propósitos, planes y métodos. En los estudios que se han hecho de ella e indirectamente en la respuesta de sus educandos en situaciones educativas extraescolares. Todo ello ofrece una pluralidad de enfoques que nos proporciona límites para la comprensión de la situación que aquí se elige.

Finalmente, porque la escuela es un medio en el cual muchos egresados nos desempeñamos como educadores, y el interés por este tema nace en esa experiencia.

¿Cuál ha sido la experiencia?

Mi experiencia en el trabajo con niños se divide en dos etapas: la primera, cuando surge el interés por el tema y en la que trabajé en escuelas primarias. La segunda, cuando he recabado gran parte de la información y establecido ciertas convicciones respecto a la creatividad, a la etapa del desarrollo del niño de 10, 11 y 12 años y al funcionamiento del aparato escolar sobre el desarrollo creativo de sus educandos.

En la primera etapa detecté el problema y lo traté de resolver intuitivamente, obteniendo en la práctica buenos resultados para lo que en forma inmediata era tangible.

En la segunda he de sistematizar la información y utilizar preconcepciones más o menos establecidas para resolver la situación y evaluar los resultados, sin embargo, no tuve la ocasión de practicar en escuelas primarias, esto cons-

el ámbito escolar fue necesario explicar la situación educativa desde el punto de vista de su definición. Así mismo: las características de la disposición creativa y su relación con los condicionamientos sociales. A esto se refiere el capítulo 2; en él se señalan las ideas y convicciones en torno a la finalidad de la educación, que aplicadas a la práctica educativa son capaces de favorecer el desarrollo creador.

Se habla sobre cuál se considera ha de ser el objetivo de la educación en artes plásticas, cuál la finalidad de la educación. Describo a grandes rasgos las dos finalidades fundamentales que hasta hoy en día se le atribuyen a la educación; explico qué considero por creatividad y cuál es su relación con la función de la enseñanza de las artes plásticas en la escuela. Para concluir si es posible el desarrollo creador en la escuela y qué condiciones se requieren de la orientación de la educación para que así sea.

Una vez establecida la necesidad del hombre con respecto al arte y la finalidad de la educación (en los capítulos 1 y 2), la siguiente tarea fue establecer cuál es la necesidad que los niños tienen con respecto al arte y de allí, cuál se considera ha de ser la finalidad de la educación en artes plásticas. A esto está dedicado el capítulo 3. Se trata de establecer cuáles son las necesidades del niño con respecto a la producción plástica para poder definir qué enseñarle y cómo evaluar su trabajo. Se explica cómo se va a enfocar la producción del niño. A través del análisis de trabajos de algunos niños de diferentes edades, se dan ejemplos de la relación entre la situación afectiva, la madurez y los usos formales.

Con los capítulos hasta aquí descritos se resuelven

pude obtener resultados positivos en la respuesta de mis alumnos en su aprendizaje de técnicas y desarrollo de un lenguaje plástico propio. He obtenido respuestas creativas de alumnos que en sus primeros trabajos mostraban marcada tendencia al estereotipo o a la negación de una expresión propia.

Plano general y breve resumen de lo dicho en cada capítulo:

De la experimentación educativa en el trabajo plástico con preadolescentes surge la hipótesis de que la forma estereotipada en que los adultos perciben el arte y dibujan, no sólo obedece a la acumulación, durante toda su vida, de una serie de contrafiguras de la disposición creativa en el medio ambiente social y cultural y entre ellas, a la influencia formativa de la educación primaria, sino, especialmente, a la ubicación de estas influencias durante un período de desarrollo -preadolescencia- que marca un cambio importante en el niño y en el cual la sociedad comienza a ejercer una fuerte presión para la adaptación. A las influencias educativas durante la preadolescencia y a su repercusión sobre la formación de la capacidad creadora se refiere el conjunto de este trabajo.

Se ha encontrado que uno de los problemas fundamentales en la educación en artes plásticas deriva de concepciones deficientes acerca de la finalidad y función del arte. Se ha considerado importante comenzar este trabajo por una explicación del lugar que ocupa o ha de ocupar socialmente el arte en las necesidades y capacidades humanas. A esto se dedica el capítulo 1, que permitirá establecer más adelante cuál ha de ser la finalidad de la educación en la enseñanza de las artes plásticas.

Al ubicar el desarrollo de la capacidad creadora en

Aún cuando para realizar el análisis se utiliza toda la información anterior, el objeto del capítulo no es ser una conclusión sino aportar un dato más para el conocimiento de la situación del preadolescente; dado que un programa es instrumento de definición, que adquiere real significación en tanto este se aplica, en una situación concreta.

Consideraciones con respecto a mi obra:

He considerado necesario explicar aquí el por qué de una investigación no referida a mi obra y qué ha sucedido al respecto a partir de este trabajo.

Si en un comienzo rechacé la idea de analizar mi obra y hacer una tesis produciendo plásticamente, fué porque significaba hacer tangibles en la obra asuntos que llegarían a serlo tras un largo proceso de trabajo para el cual no se vislumbraba medida ni propósitos. En esos momentos ni la obra ni mi proceso de trabajo mostraban para mí una dirección dentro de la cual elaborar un proyecto. Los asuntos que hubiese sido pertinente desarrollar no estaban claros, no tenían identidad, se mezclaban y confundían sin poder establecer qué era lo importante para mi desarrollo.

Obtuve de esta investigación un enriquecimiento que propicia el análisis de la obra y soluciona desde un ángulo teórico asuntos útiles a la disposición afectiva. Algunos temas como "creatividad", "conceptos representacionales", "autonomía", "relación entre uso de la razón y creatividad", etc.; resultan esenciales para la comprensión de mi contexto en la producción plástica. Así, contribuyeron, como intereses personales, a la reflexión y comprensión de asuntos importantes para con mi modo de producir. Esto se encuentra hoy para mí en

aspectos fundamentales del contexto en el que se sitúa el desarrollo creador del preadolescente. Se despeja el problema de asuntos tales como: la concepción del arte en la sociedad, la necesidad del hombre con respecto al arte (capítulo 1), la finalidad y función de la escuela (capítulo 2), la necesidad del arte para los niños, el enfoque necesario a esta finalidad en la educación, las características de la disposición creadora (capítulo 3).

Resueltos estos asuntos, el capítulo 4 está dedicado a las características del preadolescente (afectivas, intelectuales) en relación a su concepto de la forma. Se refiere al vínculo entre los conceptos representacionales y el desarrollo afectivo y cognoscitivo. Se explica en qué consiste el cambio de aprehensión operado en esta etapa de desarrollo, cómo se manifiesta en el desempeño plástico y cuál es la respuesta social a este cambio. Se habla también de las características y mecanismos de desarrollo del preadolescente que refiere J. Piaget, por la trascendencia que sus estudios han tenido para la educación y porque en sus ideas se basa la orientación del programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

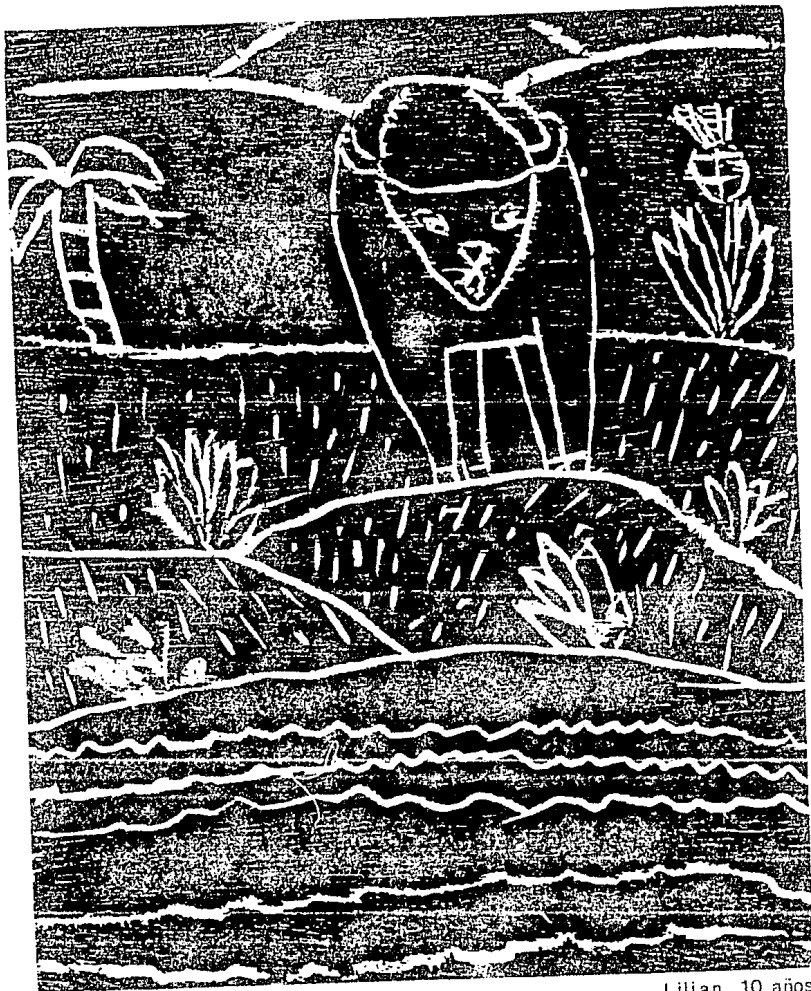
En el capítulo 5 se hace el análisis de la finalidad del programa de Educación artística, específicamente de Expresión plástica, que la SEP propone para el sexto grado de primaria.

Se trata de establecer cómo aborda el programa las características y mecanismos de desarrollo del preadolescente, con el objeto de conocer la propuesta oficial; qué significa y si esto coincide con las ideas y convicciones que se han expresado a lo largo de este trabajo acerca de la necesidad del arte, la finalidad de la educación en artes plásticas y las necesidades del preadolescente.

un plano más importante que los propósitos iniciales de esta investigación.

Logré enfocar la crítica de mi obra hacia los asuntos formales vistos como estructura. Aún siendo este un conocimiento muy divulgado, no había sido aplicado por mí a mi quehacer. Logré el encuentro de teoría y práctica a través de la adquisición y sistematización de conocimientos teóricos aplicados a una práctica extra-obra (la educación). En la realidad plástica lo obtuve de un momento a otro, como experiencia que con el tiempo había decantado en mí.

México, marzo de 1989



Lilian, 10 años
xilografía, 26 x 32 cms.
Mtro. Dagoberto Peña - Casa de la Cultura - Tuxtepec, Oaxaca

CAPITULO 1

PARA QUE ENSEÑAR ARTES PLASTICAS. POR QUE EL HOMBRE HACE ARTE, PARA QUE LO HACE.

1.1 Enfoque del tema.

Para el propósito de la presente tesis resulta mucho más importante caracterizar claramente cuáles son los objetivos que debe perseguir la enseñanza de las artes plásticas que entrar en el terreno de las definiciones que se han dado sobre arte. La pregunta pertinente es ¿Por qué el hombre hace arte, para qué lo hace?

Sin embargo, esta pregunta exige, por lo menos una posición para concebir la naturaleza del arte y su lugar en la sociedad; para de allí, establecer qué lugar le corresponde o ha de corresponderle en la educación. El enfoque que se utiliza aquí, ha sido en forma predominante, desde la visión marxista de la función y naturaleza del arte.

Con el objeto de clarificar que toda concepción del arte no ha de pretender atraparlo en una definición, me he permitido presentar como apéndice a este capítulo un panorama de las definiciones que se han dado de arte.

Existe una serie de asuntos relacionados con la intuición, la sensibilidad, la subjetividad, la imaginación, la fantasía, etc. que se puede reconocer que tienen importante participación en la producción artística, en la necesidad del hombre hacia el arte; que la teoría marxista no explica, y tal vez, los intentos realizados

hasta ahora, desde otras corrientes de pensamiento, lleven estos asuntos a términos absolutos, sin considerar factores sociales del arte.

Sin pretender entrar en polémica al respecto, en todo caso lo que nos interesa aquí es que el contenido del presente capítulo corresponde a una visión donde predomina un enfoque (marxista), válido dentro de lo que explica, que no ha de ser tomado en términos de absoluto.

1.2 El arte como forma de apropiación.

1.2.1 Interacción del hombre y el medio.

La historia del hombre y de su quehacer artístico es la de su relación con la naturaleza y los demás hombres. Como resultado de la interacción entre la naturaleza y el hombre se obtiene una nueva realidad construida por este último, cuyos productos y actos no existían antes de su accionar. El desprendimiento de su realidad originaria, de su existencia puramente biológica y natural ligada a los instintos, mediante el trabajo, marca el inicio de una nueva realidad: de la sociedad y la cultura, construida por él y de la cual surge como dueño de potencialidades que lo definen; es capaz de transformar con fines propios su entorno natural y social.

El devenir del hombre se define por la forma en que hace las cosas, su praxis, es decir, aquel trabajo que se distingue de los demás porque el individuo que lo desempeña busca ejercer sus actos de transformación, conforme a su realidad y a las metas que en ella se fija. Para lograrlo organiza con anterioridad sus objeti -

vos en un proyecto mental. Esta necesidad de trascender la realidad le es inherente y es posible gracias a que organiza sus metas instintivas dentro de un canon social que le permite regir sus actos, remonta su naturaleza biológica y adquiere nuevas necesidades en las cuales revela su transformación.

En el cumplimiento de sus objetivos, el hombre supera lo que se encuentra fuera de sí y lo convierte en propio. Hace suya la naturaleza y con ello construye la propia naturaleza humana. Al salirse de sí mismo -cuando imprime su huella en el mundo de objetos creados- se hace objeto.

El hombre es "... un fragmento de naturaleza que se humaniza, sin romper con ella, superándola en dos direcciones: fuera de sí mismo, actuando sobre el mundo natural, exterior, creando una realidad humanizada y, en consecuencia, humanizando la naturaleza; en sí mismo, remontándose sobre su vida instintiva, puramente animal, biológica, transformando su propia naturaleza. La actividad que permite esta doble transformación -interior y exterior- es la objetivación del ser humano mediante el trabajo".¹

En los objetos que produce, el hombre aparece en forma tangible para sí y para los demás hombres. Se autoproduce, o se niega a sí mismo cuando el trabajo reviste el carácter de trabajo enajenado (Marx, en Sánchez Vázquez, Las ideas estéticas de Marx). El hombre siempre estará sujeto a la realidad concreta en la que se desarrolla, pero la intensidad de la sujeción va a depender del margen de acción que la calidad de su praxis le dé, dentro de unas condiciones objetivas.

1. Sánchez Vázquez. Las ideas estéticas de Marx. p. 56.

1.2.2 El arte como trabajo, creación, forma de conocimiento, de expresión y comunicación.

El hombre crea dimensiones humanas en diferentes campos y se autoconstruye, el campo de transformación-objetivación al que pertenece el arte tiene el mismo origen (trabajo) pero está marcado por una diferencia cualitativa: con los productos artísticos, el hombre construye una dimensión que es manifestación por excelencia de su poder creador.

"La capacidad creadora se considera, generalmente, como un comportamiento constructivo, productivo, que se manifiesta en la acción o en la realización. No tiene por qué ser un fenómeno único en el mundo, pero debe ser, básicamente, una contribución del individuo".²

El arte depende exclusivamente de su eficiencia para producir al hombre humanizado, de su capacidad para producir y comunicar valores humanos para la vida humana. Esa es su función primordial.

"El arte es trabajo, pero un trabajo verdaderamente creador, en cuanto la capacidad de humanizar a los objetos, de objetivarse el hombre en ellos no tropieza con las limitaciones impuestas en el trabajo habitual por su función utilitaria. Su utilidad es fundamentalmente espiritual; satisface la necesidad del hombre, de humanizar el mundo que le rodea y de enriquecer con el objeto creado su capacidad de comunicación..... Sólo cuando se ignora que el arte y el trabajo son dos manifestaciones creadoras del hombre, se puede ignorar que se trata de dos esferas comunes en su origen, y, al mismo tiempo, distintas, pero no opuestas. Entre la producción material y la artística existen, por tanto, una diferencia cualitativa, no una oposición radical y absoluta".³

"La analogía entre arte y trabajo no puede llevar, sin embargo, a su identificación mutua. Aún siendo libre, el trabajo

2. Lowenfeld, V. y Brittain, L. Desarrollo de la capacidad creadora. p. 65.

3. Sánchez Vázquez. Op. cit. pp. 184-185.

satisface una necesidad humana material, determinada, que se expresa en el valor de uso del producto. El arte, en cambio, satisface, sobre todo, una necesidad general humana de expresión y afirmación".⁴

El arte no puede separarse del trabajo, el ejecutante no puede desprenderse del trabajo, no puede proyectar con independencia de él. Su proyecto y realización son un ajuste entre lo que él desea crear y lo que puede hacer.

La creación "... se prolonga necesariamente en trabajo, pues no es una fuerza material"... , el trabajo repercute sobre la creación; impone ya todas sus meditaciones virtualmente totalizadas en la visión del objetivo; y sobre todo instruye, enseña progresivamente, como trabajo, al creador, lo que puede y lo que no puede, lo que autoriza y lo que prohíbe con relación al proyecto, al estado real de la eficacia laboriosa".⁵

El arte constituye un campo de experimentación y propuesta privilegiado, porque el problema a resolver o el conjunto de circunstancias a modificar, no encierran estrictamente su solución; porque la determinación misma del problema, viene dada por el artista y puede ser modificada según sus deseos.

Revault D'Allonnes nos dá un ejemplo de cómo la propuesta del artista -su proyecto-, y su realización; son libres de afán comprobatorio:

"Antes de la creación, el artista necesita poseer un esquema directo, que no coincide forzosamente con la obra acabada, la grandeza del artista no es una facultad inspirada de ir directo al asunto, ignorando trabas, atropellando tradiciones, pateando obstáculos. Tropieza, vacila, duda, se equivoca, renuncia. Apunta a un fin que no ve claro. A veces hasta improvisa ese final a mitad de camino; a mitad de un camino que nunca sabe si tiene término. Utiliza lo que le viene a mano, o cree utilizar lo que cree le viene a mano. Y a todas

4. Vid supra. p. 104.

5. Revault D'Allonnes, Creación artística y promesas de libertad. p. 261.

éstas, suele ocurrir que pase junto a una solución dejándola de lado y que luego él mismo, se reproche por no haberla percibido".⁶

Arte y trabajo son diferentes demandas del hombre para con el mundo, el hombre transforma a la sociedad y se transforma a sí mismo en ambos. El trabajo corresponde a la esfera de la supervivencia y el bienestar concretos, posee sus propios medios y acciones; el arte corresponde a la esfera de las necesidades subjetivas, de expresión de opinión, de transformación creadora; que se satisfacen en un plano distinto al de las necesidades inmediatas, pero que también es un plano real, que posee medios y acciones diferentes a los del trabajo utilitario. El arte corresponde al deseo, el trabajo a las necesidades inmediatas.

La creatividad es un modo de tratar las cosas. Donde se interrelacionan en un todo indisoluble lo afectivo, lo intelectual y lo práctico (Revault D'Allonnes).

Es un modo de abordar lo que en un momento es estable y de construir en ello. El hombre parte de un estado de cosas, hace funcionar los medios de que dispone en ese estado (medios filosóficos, históricos, sociales, técnicos, materiales) de otro modo, diferente. De tal manera que produce un nuevo estado de cosas. (Revault D'Allonnes)

La creatividad se da siempre en una situación, que implica:

- Un estado definido de cosas,
- Un proyecto, idea, voluntad o deseo de que las cosas existan de otro modo.

"Es completamente imposible hablar de la creación como si fuera una facultad o una función que existiera independientemente de la situación singular y fechada, en el seno de la cual se manifiesta. El discurso pronunciado sobre ella cuando se omite este principio prescinde de lo que constituye la creación como tal: es una cierta manera de tratar una situación dada, concreta, real. Esa noción de "situación" que hay que tratar, se descompone en dos elementos. Por una parte un estado de cosas definido, por oposición a la pura nada; por otra parte, la idea de que se puede o se debe actuar sobre ese estado de cosas".⁷

La situación, así definida por Revault D'Allonnes, contiene en su seno lo que le permitirá seguir siendo y lo que la hará cambiar. La contradicción se resuelve porque el sujeto está, no es lo mismo que la situación, no está integrado, adaptado, sumado a ella, aceptando lo dado, está interactuando, transformando la situación, realizando su subjetividad por medio de un trabajo.

"Lo contrario de la creación es la integración o la adaptación: adaptación de la obra a la institución artística; del individuo a la sociedad, al poder, a la historia; adaptación de los valores a las ideologías, y del trabajo del artista a las leyes de la escuela o del mercado, al gusto del día, etc. Lo contrario de la creación es la aceptación".⁸

El arte está en estrecho vínculo con la realidad, produce conocimiento por medios sensibles e intelectuales y este conocimiento posee signo ideológico.

Pero no se puede reducir al arte a su función cognoscitiva, como reflejo de lo real; o ideológica, como interpretación de lo real, porque se olvidaría su esencia que es la de ser manifestación creativa del hombre; ni se puede reducir a actividad creadora, por

7. Ib. p. 252.

8. Ib. p. 255.

que el hombre produce a partir de una situación histórica, una realidad, materia, etc., concretas. (Sánchez Vázquez, Las ideas estéticas de Marx).⁹

Como forma de apropiación tiene la particularidad de desarrollarse en el campo específico de la constitución del hombre como tal, posee múltiples funciones: ideológica, cognoscitiva, lúdica, educativa, de proporcionar goce, etc.

La tarea del arte parte de su vinculación con lo real, a una situación concreta, es una actividad que está en relación con el grupo social.

"El arte no es un fenómeno aislado de la realidad circundante. Cuando el arte es libre y auténtico es siempre expresión de su medio y de su época, de las características dominantes de la sociedad en la que el individuo está creando. Ningún arte auténtico es arte puramente de lo individual, aunque pretenda serlo, y vice versa, ningún arte auténtico puede excluir totalmente a lo individual, aunque pretenda hacerlo. El artista está siempre presente en su obra como hombre concreto, y es en esa calidad de individuo concreto que representa al hombre de su medio en un momento dado del tiempo"¹⁰

Como forma de conocimiento el arte tiene por objeto de conocimiento al hombre y su realidad concreta, la vida humana. (Sánchez Vázquez, Op. Cit.).

El artista parte de una situación particular (real) para llegar a una idea universal que para ser expresada plásticamente requiere encontrar una realidad particular que no es la realidad primera (de origen natural y social) sino una nueva realidad, de ori-

9. "Cuando el artista se enfrenta a la realidad, no la toma para copiarla, sino para apropiársela, convirtiéndola en soporte de una significación humana. Apropiarse estéticamente la realidad es integrarla en un mundo humano, hacer que pierda su realidad en sí, transformarla hasta hacer de ella una realidad humanizada". Sánchez Vázquez, Op. cit. p. 106.
10. Pellagrini, Aldo. Nuevas tendencias en la pintura. p. 8.

gen artístico. Esto sólo será posible por el ejercicio de la creatividad.

"El artista tiene ante sí lo inmediato, lo dado, lo concreto real, pero no puede quedarse en este plano, limitándose a reproducirlo. La realidad humana sólo le revela sus secretos en la medida en que, partiendo de lo inmediato, de lo individual, se eleva a lo universal, para retornar de nuevo a lo concreto. Pero este nuevo individual, o concreto artístico, es justamente el fruto de un proceso de creación, no de imitación".¹¹

El artista establece una relación entre lo específico y lo universal; entre lo particular y lo general, exalta una situación particular, la carga de "...una profunda intensidad que los convierte en un asunto y potencialidad de todo ser humano".¹²

El conocimiento que transmite el arte se adquiere en el juego con la realidad: en la creación de una realidad diferente el hombre (artista o espectador) aprende a subvertir la realidad a partir de la cual juega.

Este aprender a subvertir la realidad constituye lo que llamamos capacidad creativa (de producir) o disposición perceptiva creadora (percepción de la obra).

Lo que conocemos con el arte es el sustrato que el artista obtiene de la realidad y de su participación en ella. Extrae lo subjetivamente significativo de sus experiencias, ideas, sentimientos, sensaciones; produce una nueva realidad a partir de la dada y conforme a sus intereses,

"...que refleja y expresa esencialmente la realidad humana".¹³

11. Sánchez Vázquez, Op. cit. p. 35.

12. Kahler, Erich, La desintegración de la forma en las artes. p. 22.

13. Sánchez Vázquez, Op. cit. p. 43.

El arte es un medio de importancia, no es actividad sagrada que puede valerse del genio o la inspiración o de supuestas capacidades innatas; es producto del trabajo y la necesidad del ser humano, por lo que no es ni trivial ni superfluo. Es fundamental para los seres humanos durante toda su vida (Torres Michúa, A., Hacia una eficaz enseñanza artística).

"Si el hombre es ante todo un ser práctico, transformador o creador, que produce con su trabajo una naturaleza humanizada y crea asimismo, en este proceso, su propia naturaleza social, humana, el arte es una actividad humana esencial. Las obras de arte son en primer lugar creaciones. En ellas, el hombre extiende, enriquece, la realidad humanizada por el trabajo y se eleva la conciencia de su dimensión creadora"¹⁴

La verdad artística constituye una opinión, un juicio de valor y es totalmente diferente de la verdad científica¹⁵

"Un verdadero artista nos presenta de un golpe en su obra: lo que es él como individuo, lo que es el medio en que vive, y lo que es el hombre en sí como generalidad. Y así nos transmite lo individual y lo universal a un tiempo, lo transitorio y lo permanente. Pero todo ello visto desde la ventana de un individuo concreto. De modo inevitable, toda obra de arte auténtica toma una posición, y al tomarla expresa una actitud"¹⁶

"Al reivindicar la independencia para un contenido que estamos habituados a considerar como desprovisto de todo interés particular, el arte atrae nuestra atención hacia objetos que se nos escapan en la realidad corriente"¹⁷

El arte, al resaltar un aspecto de las cosas, forma opinión. El arte ayuda a cambiar la forma de ver las cosas, la forma de pen-

14. Sánchez Vázquez, Ensayos sobre arte y marxismo, p. 120

15. Ciencia: "Un conocimiento que incluye, en cualquier modo o medida, una garantía de la propia validez". (Nicola Abbagnano, Diccionario de Filosofía, p. 163).

El conocimiento científico se distingue del saber en que el segundo es una representación del mundo por el hombre, a la que no escapa la ideología, y el primero no es representación sino apropiación teórica, es decir, no es ideológico.

16. Pellegrini, A., Op. cit. pp. 8-9.

17. Eluard, Paul, Antología de escritos sobre arte, Vol. 1, apud Hegel, p. 21.

sar, de concebir el mundo, ayuda a cambiar las ideologías, forma opinión con su versión de las cosas.

El arte nos da un conocimiento de lo humano por medios completamente diferentes a los de la ciencia. En el trabajo plástico se investiga, se experimenta, ampliando la visión del mundo, pero sin afanes de comprobación como en la ciencia, sólo tiene afán de hacer creer, de verosimilitud; Picasso lo dice: el arte es una mentira que nos hace ver la verdad.

El arte nos enseña que todo es potencialmente diferente a como es, transmitiéndonos la posición ideológica del artista:

"El artista se acerca a ella (la realidad) para captar sus rasgos esenciales, para reflejarla, pero sin disociar el reflejo artístico de su posición ante lo real, es decir, de su contenido ideológico. En este sentido, el arte es medio de conocimiento"¹⁸.

La actitud creativa es un arma para la vida por dar fe de nuestra capacidad de transformación para arribar a realidades diferentes.

1.2.3 Disposición o actitud en la producción y percepción del arte

El proceso de creación es un trabajo en el que la información proveniente de la realidad es elaborada mediante el uso de un código o lenguaje plástico, con el que el artista construye la legalidad específica de la obra de arte. Este código formal es producto de un juego permanente entre convenciones adquiridas por el arte a

18. Sánchez Vázquez, Las ideas estéticas de Marx, p. 32.

través de su historia y la forma propia de cada artista para interpretar los elementos visuales.

Esta forma propia de cada persona proviene de su afectividad, su intelecto y su capacidad práctica para usar las herramientas y materiales.

El método para adquirir y comunicar el conocimiento en arte, no puede ser otro que el uso del lenguaje estético, que se construye a la par con la sociedad y la cultura y que educa en el hombre la sensibilidad hacia las formas. Los órganos de los sentidos se transforman en sentidos estéticos: ojo, oído, tacto, etc., educados para la apreciación (Marx, en Sánchez Vázquez, Op. Cit.). Por la base sensual de este lenguaje, su apreciación es erótica (no es lógica, analítica, requiere de percepción global, que sintetice rápidamente la información recibida, es espacial y gozosa);¹⁹ por su intención de comunicar no sólo sensaciones sino sentimientos, apela al uso del pensamiento razonado.

Los elementos formales del trabajo plástico, de denotación abstracta (espacio, cuerpo, materia, color, línea, punto, plano, forma, figura, etc.) y su relación entre sí (el orden que les da el artista en la obra) constituyen el lenguaje del arte. Cada elemento es portador de sensaciones que al ser ordenadas en un conjunto, son portadoras de significados sensoriales e intelectuales a la vez.

De su relación en el conjunto y de su tratamiento, cada ele -

19. Aquí he aventurado una explicación personal e intuitiva de la dimensión erótica del arte, influida por las informaciones que acerca del modo de operar del hemisferio derecho del cerebro, da Betty Edwards en su libro Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro.

mento obtiene una reinterpretación, nueva versión y enriquecimiento de las cualidades que a partir de su existencia aislada puede portar. La significación depende del tratamiento de la forma y no de la forma en sí.²⁰ El artista crea el orden necesario para que los elementos formales expresen una idea. Con este orden genera, altera o suprime cualidades, hace de cada elemento versátil un elemento específico, que contribuye en el conjunto a la formación de un significado que encierra varios significados. Cada obra es una propuesta susceptible de ser interpretada en varias direcciones (polisemia del arte). La versatilidad de los elementos formales para ser ordenados en torno a un significado es parte constitutiva del arte y una de las razones fundamentales del por qué el hombre hace arte y para qué lo hace.

El orden se genera conforme a la experiencia (la propia del artista y cómo han ordenado otros), a la sensibilidad estética (se educa), a los intereses del hacedor y su propuesta (según lo que quiere decir), a lo que el público entiende (siempre será necesario contar con elementos cuya descodificación sea accesible al espectador); y conforme a la legalidad que el productor desee establecer para los elementos formales (en la educación de la percepción estética se analizan, como todos coherentes, los sistemas que otros productores han construido; el encuentro de nuevas formas de organización es un logro obtenido en la realización de una actitud experimental).

Lo estético-artístico es un medio para el hombre, pero pierde su eficacia cuando niega la sensibilidad hacia las formas, en la cual se basa. Requiere de una disposición flexible, sensible y ra-

20. Apuntes de clase, profesor Armando Torres Michúa, Teoría del arte, ENAP, abril 1980.

cional de parte del espectador como del creador. Ambos han de poner en juego sus sentimientos y razón.

"Si el arte es, por esencia, diálogo, comunicación, mar abierto en el tiempo y el espacio, el consumo o goce adecuado a esta producción que, por su propia naturaleza, reclama el derrumbe de todas las murallas que quieran limitar su capacidad de comunicación, es un consumo abierto, social; un consumo que, lejos de agotar una obra de arte, la convierte en fuente constante de contemplación, de crítica, entendimiento o valoración; un consumo que mantenga abierto el diálogo después de cada comunicación individual con la obra, que haga posible que cada individuo haga suya, humanamente suya, una obra de arte, pero de tal modo que su apropiación individual deje paso a otras apropiaciones y, de este modo, integrándose unas y otras a través del tiempo, pongan de manifiesto, por esta múltiple y rica apropiación de la obra, toda la riqueza humana objetivada en ella"²¹

1.2.4 Función del arte y sociedad capitalista:

El problema del por qué el hombre hace arte y para qué lo hace no sólo debe ser visto en relación a una concepción genérica del devenir del hombre como lo he hecho hasta este momento, sino que también debe considerar que el arte como fenómeno inserto en la sociedad, se ubica en una perspectiva histórica con respecto al pasado y al presente de la estructura de la sociedad en la que se realiza; de allí hay que partir para poder delimitar su trascendencia como forma auténtica o no de autoproducción del hombre o producción del hombre humanizado. El problema de la objetivación por medio del arte es eminentemente social, su posibilidad es la de actuar en la sociedad.

"La obra de arte no tiene por qué ser comprendida y aprobada

21. Sánchez Vázquez, Op. cit. supra, pp. 232-233.

por todo el mundo desde el primer momento. La función del arte no consiste en abrir puertas abiertas sino en abrir puertas cerradas a cal y canto. Pero cuando el artista descubre realidades nuevas, no lo hace sólo para él; lo hace también para los demás, para todos los que quieren saber en qué mundo viven, de dónde vienen y a dónde van. Produce para una comunidad. Esto se ha olvidado en el mundo capitalista, pero era un hecho normal en la antigua Atenas y en la época del arte gótico"²²

En la sociedad capitalista contemporánea, las relaciones sociales y las del hombre con su entorno se presentan mediatizadas por la forma mercancía que se ha universalizado como única forma de intercambio entre los seres, dominando todas las instancias sociales. La mercancía para llegar a ser, impone una serie de presupuestos donde lo cuantitativo debe prevalecer sobre lo cualitativo; lo medible, cuantificable y objetivo, sobre lo subjetivo y contingente; son mejor ponderadas las cosas cuanto menos se asome en ellas la existencia del hombre, de su proyecto propio. Para la eficiencia del trabajo se ha creado la división o mutilación del proceso productivo en parcialidades cuantitativas y racionalmente calculables, provocando la falta de identificación del sujeto con su producto, la escisión sujeto-objeto, privando al hombre de la posibilidad de objetivarse mediante el trabajo. El poder de mediatización que adquiere la mercancía repercute en la conciencia humana y se define como cosificación: las relaciones humanas se le presentan como relaciones entre cosas, con una legalidad al margen de su acción.

El trabajo, de ser la forma de satisfacción de necesidades pasa a jugar el papel de ser fuente de riquezas, que en el capitalis-

22. Fischer, Ernst, La necesidad del arte, pp. 252-252.

no desarrollado dependen del libre movimiento de las mercancías en el mercado.

"Condición necesaria del proceso de cosificación es que toda la satisfacción de necesidades se cumpla en la sociedad en la forma del tráfico de mercancías. La separación entre los productores y sus medios de producción, la disolución y fragmentación de todas las unidades productivas espontáneas, etc., - todos los presupuestos económico-sociales de la génesis del capitalismo moderno actúan en este sentido: en el sentido de poner relaciones racionalmente cosificadas en el lugar de las situaciones espontáneas que muestran sin rebozo las verdaderas relaciones humanas".²³

Un reducto frente a la enajenación:

La ruptura con la cosificación, sólo es posible mediante la afirmación del ser del hombre, la toma de conciencia de sus cualidades, potencialidades, y la realización práctica de un proyecto propio.

Por ello en la sociedad contemporánea el arte constituye un reducto frente a la enajenación:

"...en una sociedad enajenada y alienante como lo es la sociedad capitalista, el arte representa la supervivencia de uno de los pocos reductos de la creatividad humana".²⁴

El arte ofrece al hombre contemporáneo una de las oportunidades excepcionales de afirmación de su naturaleza humana.

Por las cualidades que entraña la producción y la apreciación artística, el arte es capaz de restituir lo humano:

Por ser un trabajo constructivo, donde el hombre se expresa

23. Lókas, G., Historia y conciencia de clase, pp. 98-99.

24. Torres Michúa, A., "Hacia una eficaz enseñanza artística".

creativamente, transforma conforme a sus deseos.

Por producir un conocimiento acerca de la opinión que el hombre tiene acerca de las cosas. Por contribuir a formar opinión, es capaz de aportar a la toma de conciencia de las cualidades y potencialidades humanas.

Porque este conocimiento transmite sus significados en una comunicación donde el receptor interpreta, dialoga con la obra, la significa. Es decir, es una comunicación no autoritaria, con un alto coeficiente de comunicabilidad puesto que se produce el retorno de los contenidos. Un retorno que retroalimenta gracias a la transformación real de los contenidos: éstos forman parte de la naturaleza humanizada del espectador.

Porque este conocimiento es capaz de representar lo concreto individual y lo universal humano juntos, es susceptible de que todo ser humano encuentre en él su expresión.

"Objetivándose, (el artista) haciéndose él mismo este objeto humano o humanizado que es la obra de arte, asegura la presencia del hombre en las cosas y, con ello, contribuye a impedir que lo humano se cosifique. De este modo, el fin supremo del arte, su necesidad y razón de ser se vuelven más imperiosas que nunca, pues en un mundo regido por la cantidad -por el valor de cambio-, por la enajenación del hombre, el arte -por ser creación, por ser expresión y objetivación del hombre- es uno de los caminos más valiosos para reconquistar, testimoniar y prolongar la verdadera riqueza humana. Jamás el arte ha sido más necesario, porque jamás el hombre se vió tan amenazado por la deshumanización."²⁵

"El arte es un medio por el cual el hombre -individual, social- a través de la ficción recupera la realidad y de este modo realiza los valores de su humanidad"²⁶

25. Sánchez Vázquez, Op. cit. supra, p. 117.

26. Torres Michóu, A., "De lo popular en el arte".

Descontextualización del arte:

El arte no es ajeno al fenómeno de cosificación que afecta a la sociedad en su conjunto, los presupuestos económico-sociales necesarios a una sociedad regida por el tráfico de mercancías, actúan en la distribución, en el consumo o goce y, en cierta medida, en los contenidos de la producción artística.

Algunas producciones contemporáneas manifiestan una preocupación por el lenguaje mismo; el carácter semiológico de toda producción plástica, llega a convertirse en su contenido. Se tiende hacia una desintegración del lenguaje al utilizar los recursos formales como autónomos de su sustrato (contenido). "La 'forma' cae junto con su sustrato, ya que compone una unidad indivisible con este último"²⁷

El hecho de que en estas producciones prevalezca la forma sobre la función, obedece específicamente al período histórico en que se presentan: la sociedad capitalista, donde las cualidades de ciertos objetos o los objetos mismos aparecen como autónomos con respecto a las relaciones de producción. Algunos teóricos -como señala García Canclini- explican la importancia que se da a la forma sobre la función como inherente a la experiencia artística, sin reparar que esto implica decir que la concepción de la forma por el hombre sería independiente de su experiencia y contexto histórico:

27. Kahler, Erich, Op. cit. p. 15.

"Desde Kant hasta Umberto Eco, la mayoría de los teóricos de la estética, afirma que la experiencia artística se produce cuando en la relación entre un sujeto y un objeto prevalece la forma sobre la función".²⁸

García Canclini critica esto, afirmando que el predominio de la percepción de la forma sobre la función del objeto no radica exclusivamente en las cualidades objetivas del objeto ni en la intención del sujeto; que en tal caso implicaría asumir una "...disposición estable de lo que se llamó la naturaleza humana"²⁹

Veremos en la Introducción al capítulo tercero, cómo la teoría de la Gestalt al descontextualizar la percepción y entenderla no como una función, sino como un fenómeno independiente de las determinaciones históricas que vive el individuo; señala una concepción estable de la forma.

El predominio de la percepción de la forma sobre la función es característico del sistema de convenciones de un determinado período histórico con sus relaciones de producción, obedece a una cultura y clase social.

Arte profesional y comunicación:

Existe una creciente preocupación formal, una racionalización, que ha hecho que el arte sea comprensible para quienes conocen la historia de sus recursos formales; el arte se ha separado del gran público, con el que no tiene comunicación posible.

El arte profesional es uno de los productos más refinados del

28. García Canclini, N., Arte popular y sociedad en América Latina. Teorías estéticas y ensayos de transformación, p. 22.

29. Ib., p. 23.

desarrollo del hombre en sociedad, y como tal es admirado sin ser comprendido por el pueblo, pertenece al estrecho coto de intelectuales que pueden comprender de donde vienen sus formas.

"El arte ha podido sustraerse a una sociedad banal, a un universo abstracto e inhumano, en la medida en que ha cortado amarrazas, y se ha convertido en una ciudad sitiada. Tal es el precio terrible que ha tenido que pagar en la sociedad burguesa para salvar su esencia creadora"³⁰

Ortega y Gasset, se refiere al arte contemporáneo, a su deshumanización e impopularidad de la siguiente manera:

"... el arte nuevo tiene a la masa en contra suya, y la tendrá siempre. Es impopular por esencia: más aún, es antipopular. Una obra cualquiera por él engendrada produce en el público automáticamente un curioso efecto sociológico. Lo divide en dos porciones: una, mínima formada por reducido número de personas que le son favorables; otra, mayoritaria, innumerable, que le es hostil. (dejemos a un lado la fauna equívoca de los snobs.) Actúa, pues, la obra de arte como un poder social que crea dos grupos antagónicos, que separa y selecciona en el montón informe de la muchedumbre dos castas diferentes de hombres".

En realidad, este arte minoritario no divide al público, sino que hace evidente la división que ya existe, entre quienes lo entienden y quienes no lo entienden; esta escisión es producto de la que se plantea en la sociedad a partir de las condiciones en que se da la división del trabajo. Ortega y Gasset prosigue:

"... la disyunción se produce en un plano más profundo que aquél en que se mueven las variedades del gusto individual. No se trata de que la mayoría del público no le guste la obra joven y a la minoría sí. Lo que sucede es que la mayoría, la masa no la entiende"³¹

30. Sánchez Vázquez, Las ideas estéticas de Marx, p. 118.

31. Sánchez Vázquez, A., Antología. Textos de estética y teoría del arte, Apud. Ortega y Gasset, J., "Impopularidad y deshumanización del arte nuevo", pp. 430-431.

El arte contemporáneo no es comprendido porque exige una apropiación estética; que implica una sensibilidad estética: sensibilidad que reúne en un acto forma y contenido, sentimiento y razón, a quienes asiste el conocimiento: un ojo que interpreta estableciendo relaciones entre formas, resignificando lo que se encuentra en la obra.

"La apropiación estética es un hecho moderno vinculado a un proceso de autonomización del arte y de creciente división social del trabajo. La percepción estética de la obra de arte es característica de una relación entre la producción y el consumo (o goce) artísticos que sólo comienza a darse a partir del Renacimiento y particularmente en épocas más cercanas a nosotros. Cuanto más se autonomiza el arte tanto más exige una adecuada apropiación estética, que no reclama forzosamente la eliminación de su contenido ideológico, sino la captación de éste en el acto unitario y total de la percepción, no como contenido aparte, sino como contenido formado, integrado en la obra como estructura total. El modo de percepción estética, característico de la relación obra-público en la sociedad moderna, es un acto de reconocimiento. En la contemplación, reconocemos ante todo que estamos frente al producto de una actividad creadora. La obra está destinada primordialmente a ser contemplada, escuchada o leída, y en este acto el espectador, oyente o lector toma conciencia de que se halla ante un producto en el que se objetiva un trabajo creador que da fe de la naturaleza creadora del hombre y, por tanto, del grado en que nosotros -como individuos- la hacemos nuestra"³²

Desconocimiento de la función del arte y lugar que éste ocupa en la educación:

Con la separación entre artistas y público surgen, simultáneas la trivialización y la mistificación del arte.

La trivialización permite consumirlo sin apreciarlo en forma crítica y creativa.

32. Sánchez Vázquez, A., Ensayos sobre arte y marxismo, pp. 120-121.

La mistificación hace explicable su ininteligibilidad, al hacerlo parecer como producto de facultades geniales o divinas.

En ambas reacciones se aparta el producto del origen de su factura: el trabajo de hombres que emplean su sensibilidad, intuición, razón, habilidades manuales, conocimientos, voluntad y teoría estética.

Al alejarlo de su origen se oculta su capacidad de comunicar, de ser entendido y con ello, el sentido de su comunicación: el arte expresa la creatividad humana y por ello enseña a transformar la realidad.

Del lugar que se le otorga socialmente al arte depende que se realice la educación artística; el reconocimiento de las necesidades que satisface el arte, la comprensión de la relación estrecha entre el arte y el hombre, son pasos fundamentales para la comprensión de la función de los contenidos y métodos de la enseñanza artística. Respecto a la negación de la necesidad del arte, operada por su sacralización o trivialización, Armando Torres Michúa dice:

"Existe una polarización de las funciones del arte en nuestra época en ambos extremos se percibe el origen de la confusión a la que se presta la tarea artística: el carácter sagrado y la trivialización de esos menesteres. El pintor, el escultor y demás artistas plásticos, son eficientes esotéricos de un culto en el que las obras se proponen como válidas por sí mismas. Ignoran el contexto social.

En revancha, se considera al arte como una actividad secundaria, sin importancia, cuando más un mero entretenimiento. El arte es esencial para la formación de los seres humanos. Se desdeña su capacidad formadora, de información y sus posibilidades como forma de conocimiento, de incidir en el desarrollo histórico-social.

Curiosamente ambas posturas (sacralización o trivialidad), tienen un origen común: el extrañamiento entre los artistas y el público al que debieran dirigirse. Incapaces de recono-

cerse o de identificar, artistas y público se recriminan mutuamente, cuando lo que falla es el concepto de arte que tienen unos y otros. Han hecho de una forma de trabajo un mito. Y no es ajeno a ello el carácter de mercancía de los objetos artísticos, por lo cual unos no saben comunicarse y otros no han sabido cómo recuperar un medio de tal envergadura, cómo producir a los artistas que los representen. Lo más evidente es que el arte sirve, en especial, para acrecentar el prestigio del comprador, del Estado.

Haber olvidado para qué se hace arte es el meollo del asunto. Sólo si se recupera su verdadera dimensión - plasmar lo humano, transformar al hombre y su concepción de la realidad (natural-social) - podrá dársele el lugar que amerita y enseñarlo".³³

Sin negar la crítica que se ha hecho al arte contemporáneo de ser inaccesible al público, es preciso decir que no es el arte quien causa la necesidad de ser adoptado en forma trivial o superflua, sino que esto es así por el ocultamiento que Torres Michúa señala de su verdadera dimensión, producto de una sociedad donde las relaciones humanas pueden ser presentadas como relaciones entre cosas.

No hay cosificación posible del proceso creador, su cosificación es su anulación:

"La hostilidad del capitalismo al arte, señalada por Marx, es pues, una tendencia que, aun estando en la entraña misma de la producción capitalista, no logra imponerse plenamente por la imposibilidad de reducir el trabajo artístico a la condición de trabajo enajenado, mediante su transformación en una actividad puramente formal o mecánica".³⁴

Existen dos aspectos que hacen posible y actúan como reforzadores de la separación entre artistas y público: una forma de apreciación que sustituye a una verdadera y necesaria apropiación huma

33. Torres Michúa, A., "Hacia una eficaz enseñanza artística".

34. Sánchez Vázquez, A., Las ideas estéticas de Marx, p. 220.

na del arte, que es propiciada por los medios masivos de comunicación y que se extiende a las instancias escolares; y la privatización del arte que impide que éste cumpla su función social.

Arte de masas:

El arte es desplazado en la demanda por un sucedáneo que por su facilidad de asimilación, distribución y por su estrecho vínculo con el consumo (manifestación por excelencia de nuestra cultura capitalista) llega a todas las capas de la sociedad: el pseudoarte o arte para las masas que ocupa el espacio del arte sin poseer sus cualidades.

El arte para las masas se distribuye a través de los medios masivos de comunicación y constituye un arma de la clase dominante-poseedora de estos medios, así como de las escuelas y textos en que se forman sus comunicadores- para producir y expresar la ideología que detenta.

Este pseudoarte no sólo ofrece una forma de apropiación y satisfacción consumistas, sino que reproduce y crea su demanda al conformar un público incapaz de apreciar de otra manera, diferente a la que propone y exige. Constituyéndose así, en una imposición para las masas, que justifica ideológicamente erigiéndose en vocero de lo que supuestamente ellas de por sí piden como arte.

El arte de masas crea en el público una comunidad de ignorantes seguidores. Mezcla todo y satura de información sin dar elementos básicos para el discernimiento. No educa ni da posibilidad a la formación del hábito de discernir. El arte de masas trivializa

y a la vez, mistifica, al verdadero arte. En él se manifiesta un aspecto de la mercantilización del arte:

"Lo que existe en realidad es un sistema que se opone al principio creador (ya sea en el trabajo o en el arte) al transformar al hombre en objeto o cosa, y lo que existe real, efectivamente, es una tendencia, que tiene su raíz en el sistema capitalista, de impedir que el arte se afirme y extienda como actividad creadora. Y esta tendencia se manifiesta, como hemos visto, en la mercantilización del arte, en la extensión de una forma de producción y apropiación que rebaja la sensibilidad estética, en la agravación de la dicotomía arte minoritario-arte de masas, en la proclamación del nihilismo por los propios artistas y, finalmente, en la reducción de las enormes posibilidades que abre al arte en nuestro tiempo el desarrollo de la técnica y de la industria"³⁵

Al receptor lo que le sucede es que no participa activamente, significando y completando la información que recibe. El público es presenciado y objetivado por elementos arquetípicos, convencionalismos simplificadores, trivializaciones que apelan al sentido común y exigen de él una aceptación acrítica y acomodaticia. El público adquiere y gasta rápidamente, alterna su atención de un hecho u objeto a otro sin que en su momento el producto lo satisfaga plenamente. Queda ansioso de más y más experiencias, las acumula en su bodega espiritual y sin llegar a quedar satisfecho reemplaza sus necesidades de afirmación y desarrollo -que esta manifestación no le ofrece- por el consumo hacia el cual lo guía. Transfiere así su necesidad de ser por la de tener y aún cuando no se trate estrictamente de la compra de espectáculos u objetos, sino cuando este hombre desarrolla una actividad susceptible de ser llamada artística, se satura prontamente, sin ser capaz de calar profundo en ella.

Busca distracción, variedad, cambio constante, etc., superficiales o se satisface repitiendo una misma solución. Cree, además, que los conocimientos que poseen los artistas para crear son inaccesibles por vía que no sea la genética.

El arte exige una actitud creativa, en cambio, el arte de masas parte de la percepción común,³⁶ sin trascenderla. Exige del espectador una percepción simple, convencional, sin crítica. Mediata e impide el uso y aprendizaje de una percepción creadora donde el hombre sea capaz de interpretar lo percibido.

El nivel de percepción que se necesita para percibir al pseudoarte, corresponde al nivel necesario para adaptarse a la vida diaria (percepción común), pero ya no con una intención de conformidad aplicada a la vida práctica, necesaria a la vida en sociedad, sino con una conformidad mental. Veamos en qué consiste la percepción común:

"...supone contextos niveladores de sentido común, patrones perceptivos de adaptación, hábitos estereotipados y modelos simplificados de organización y ahorro de energía impuestos a una realidad también nivelada y estandarizada para favorecer una adaptación más económica, rápida y segura que esté privada de todo lo que suponga imprevisión, originalidad y situaciones únicas e idiosincrásicas.

Esta percepción de la gente, de un grupo humano cualquiera, tiene la particularidad de imponerse como la "realidad" dada, aceptada sin discusión, en tanto que nos penetra y circula a todos por igual, que nos da garantía de estar ajustados a tareas y situaciones comunes,..."

36. La psicología social al establecer dimensiones perceptivas, denomina percepción común a "..., la percepción de adaptación social a la vida diaria, a las necesidades, compromisos y actitudes que adoptamos según recurrencia a un denominador común de experiencias y reacciones con la gente, los útiles, los objetos de consumo y las cosas en general, inherente al quehacer humano práctico, sobre todo económico". (Oñativia, Oscar, Percepción y creatividad. En el arte, la ciencia y la infancia, p. 28).

"Nadie a no ser un psicótico profundo, puede renunciar a esta estructura percipiente. Es nuestro vestido social diario que llevamos puesto no por mero conformismo, sino porque constituye el instrumento más poderoso de adaptación, juntamente con la inteligencia funcional, a todo lo que hacemos diariamente desde la mañana hasta la noche. En este campo no hay diferencias sustanciales entre el hombre culto, el artista y el hombre vulgar; la única diferencia, y esta sí que es sustancial, es que el hombre vulgar vive permanentemente en ella y se maneja con ella no sólo para ajustarse a sus necesidades cotidianas, sino también para salir al campo, a la montaña o al mar, para escuchar un concierto (que por lo general le aburre) para ver un ballet o mirar una exposición pictórica. Este hombre, provinciano en su mundo reducido y rígido, no dispone de otra forma de mirar, sus actitudes corresponden al mismo marco de referencias, al mismo contexto perceptivo estereotipado. Si ese hombre intentara escapar de las tareas cotidianas y rutinarias y gozar de un espectáculo que movilice nuevas emociones y despierte su imaginación adormecida, lo hará dentro de los moldes que responden al mismo clisé, al mismo contexto experiencial.

Los productores de cine, de programas radiales y televisados saben muy bien que un espectáculo llega a ser popular si se ajusta a ese mismo molde y a los patrones que le corresponden".³⁷

Educar para una disposición hacia el arte:

Una percepción capaz de llegar más allá de la superficie de las cosas, puede ser educada en la escuela, durante los primeros años de enseñanza. La percepción creadora es algo inherente al hombre, la expresión y la comunicación plásticas son necesarias desde que el niño está en condiciones de realizarlas. El modo creativo de tratar las cosas en la producción plástica es inseparable del desarrollo de la capacidad de percibir, de ser sensible a las cosas.

La sensibilidad ha de desarrollarse primero en relación a las cosas cotidianas, la sensibilidad hacia el medio ambiente, por ejemplo:

"Es propia de la educación artística -quizás más que de otras disciplinas- la función de convertir al alumno en un activo degustador de aquellos bienes culturales, expresados en forma visual, que forman parte de su ambiente. El ambiente sintetiza en sí mismo toda nuestra experiencia cultural y social. De hecho este ambiente sufre modificaciones continuas, incluso en sus aspectos naturales, a través de las exigencias del hombre y de sus distintos tipos de intervenciones, proyectadas y realizadas en función del hombre mismo".

"Una escuela moderna, auténticamente relacionada con la sociedad, debe proporcionar, también en este ámbito, los instrumentos formativos para que los jóvenes estén en condición de participar, de forma autónoma en su cultura, lo cual comporta el "saber hacer" como el "saber comprender". Nuestra tradición pedagógica separó siempre estos dos momentos. Al menor se le confió siempre la función de "hacer arte" y, en los estudios superiores, el conocimiento del arte ha sido proporcionado a través de estudios teóricos, limitados a algunas tendencias pedagógicas. Esta concepción refleja una característica de nuestra sociedad, donde los adultos se acercan generalmente al producto artístico como consumidores y no como elaboradores activos. De hecho existen muy pocas personas que, a pesar de su afición a la experiencia visual, se dediquen a esta actividad. Por regla general la participación en los fenómenos artísticos se limita a una actitud contemplativa o a una apreciación estética, basada a menudo en una lectura de tipo exclusivamente emotivo. Entre otras cosas, aparece con frecuencia la idea de que la significación de un mensaje artístico visual es accesible a todos y mucho más fácil de comprender que el de una obra literaria o poesía"³⁸

Por eso es necesaria la educación artística en la escuela, una verdadera educación artística; los educandos tendrán entonces, elementos reales para la apreciación, sino para la producción necesariamente -pues no tiene por qué ser su vocación-, sí para su goce.

38. Lazotti Fontana, Lucía, Comunicación visual y escuela. Aspectos Psicopedagógicos del lenguaje visual, pp. 21-22-23.

1.3 Apéndice al capítulo 1: Las definiciones sobre arte.

"Como casi todas las ciencias humanas, la estética lleva la marca de su origen cultural: la filosofía. Los pensadores que sobre todo en siglos pasados abordaron los problemas del arte, lo hicieron por razones filosóficas, lo que significa sobre todo: no artísticas".³⁹

O. Revault D'Allonnes.

1.3.1 Qué es el arte.

El arte como actividad abierta y creadora no puede ser definido en un concepto cerrado.

Las definiciones que la filosofía del arte (Estética) ha dado se caracterizan porque su pregunta busca encontrar un rasgo esencial, absoluto e inamovible para todo arte. Con ello, no toman en cuenta el carácter cambiante del arte, su vinculación a una situación concreta.

"En su inmensa mayoría definen el arte por un rasgo que se juzga esencial: representación de la realidad, forma de conocimiento, expresión de una emoción, lenguaje peculiar, forma significativa, etc.

Estas teorías han pretendido captar lo que el arte es, destacando un rasgo que consideraran común y esencial a través de la variedad de sus formas históricas, la diversidad de las artes particulares, así como de las obras artísticas en cuanto productos singulares".⁴⁰

39. Revault D'Allonnes, Op. cit. p. 16.

40. Sánchez Vázquez, Op. cit. supra, p. 21.

"...la mayor parte de ellas sólo expresa tal esencia, desde el punto de vista de un problema particular o grupo de problemas"⁴¹

Los rasgos que las estéticas han considerado esenciales, se pueden agrupar en torno a tres problemas fundamentales: los que se refieren a la relación entre arte y naturaleza, entre el arte y el hombre, y los que se refieren a cuál es la tarea o deber del arte, aquí reseño aquellas definiciones a las que Nicola Abbagnano se refiere en su Diccionario de Filosofía y en la forma en que lo hace:

1.3.2 Arte y naturaleza:

De la relación entre el arte y la naturaleza se extraen respuestas acerca de cómo hace arte el hombre, se ha dicho a) que el arte es imitación de la naturaleza y como tal se encuentra subordinado a ella o a la realidad en general, según esto, la creación no existe pues el artista copia o reproduce un objeto que poseía ya existencia en la mente divina; b) el arte es independiente de la naturaleza, es creación y originalidad absolutas que surgen en el espíritu del hombre por inspiración divina; c) el arte no es receptividad ni creatividad absolutas como se define en las dos tesis anteriores, sino que es construcción, encontrándose condicionado por la naturaleza y actuando en colaboración con ella. Al respecto Shiller dice: "La apariencia estética (o esfera del juego) es, por lo tanto, el dominio en el cual el hombre y la naturaleza colaboran juntos; la naturaleza limitando y condicionando la libertad humana, y la libertad humana, por su parte, procediendo a componer

41. Abbagnano, Nicola, Op. cit., p. 453.

y a unificar los datos naturales"⁴²

1.3.3 Relación entre el arte y el hombre y la tarea del arte:

¿Por qué el hombre hace arte, para qué lo hace? A esta pregunta se refieren los problemas que definen la relación entre el arte y el hombre y la tarea del arte.

Para aclarar la relación entre el arte y el hombre, la estética trata de dar respuesta a la pregunta sobre la situación del arte dentro de las actividades o facultades del hombre.

Las teorías nos dicen que,

a) El arte pertenece a la esfera del conocimiento, tiene valor cognoscitivo y su función es dar a conocer la verdad.

b) El arte pertenece a la esfera de la actividad práctica y es manifestación de la voluntad de dominio.

c) El arte es la perfección de la sensibilidad, donde se realiza la fantasía.

De estas tres respuestas no se puede excluir ninguna, pero aún juntas resultan insuficientes para explicar por qué el hombre hace arte, pues no se refieren al arte como manifestación creadora.

Respecto a la tarea del arte, se entiende desde dos puntos de vista: como educación, como expresión y comunicación:

El arte debe ser educativo, debe ser instrumento de perfeccionamiento moral y con él puede realizarse la catarsis, especie de

42. Ib, p. 456.

liberación, sosiego o purificación del hombre, lograda por el arte. A esta teoría pertenecen las concepciones del arte que exigen un compromiso político del artista a través del cual su obra se constituye en guía del grupo al cual se dirige.

El arte debe ser expresión, es la forma final de las experiencias, el vehículo de las mismas para ser comunicadas y compartidas con los demás hombres.

"El carácter expresivo del arte significa también que la posibilidad de ver, de contemplar, de gozar, que el arte realiza, los nuevos horizontes que deja entrever, cuando son expresados en la obra, están a disposición de quienquiera que se halle en condiciones de entender la obra misma. La expresión es, por naturaleza su comunicación"⁴³

Como expresión, el arte no sirve a otros fines que los de comunicar, lo que el artista expresa son datos para ser interpretados por el espectador, en cambio, como educación, el arte es instrumento y el mensaje que comunica está completo ya en la obra.

1.3.4 Importancia de una concepción abierta:

Las formulaciones anteriores definen al arte por sus rasgos esenciales; que en realidad son rasgos particulares elevados a condición de esenciales, comunes y universales a todo arte, de lo que resulta una generalización ilegítima. El defecto de estas formulaciones es que no consideran que el arte como realidad abierta necesita una definición que corresponda a su naturaleza, que sea abierta.⁴⁴

43. Ib, p. 461.

44. Señalado por Sánchez Vázquez, Op. cit.

"Contra dicha noción (de absoluto) principalmente debería luchar la estética si aspira a ser inteligible. Absoluto de lo bello, en principio, irreductible o incomparable a cualquiera otra forma de valor; absoluto de la novedad en la creación; absoluto de la sensibilidad estética, reputada como una constante a través de las civilizaciones; universalidad, en el tiempo y en el espacio, de los valores creados por las obras superiores, trascendencia radical del arte con relación a las otras actividades humanas; y eso cuando no se trata del acceso del hombre al Absoluto por las vías del arte"⁴⁵

Los tres autores citados, Abbagnano, Sánchez Vázquez, Revault D'Allonnes; subrayan la necesidad de concebir al arte como algo abierto. Abbagnano dice:

"...no todos deben ver lo mismo en una obra de arte o gozarla del mismo modo. Las respuestas individuales frente a ella pueden ser innumerables y presentar o no entre sí uniformidad de gusto. Pero lo importante no es esta uniformidad, sino la posibilidad abierta a nuevas interpretaciones, a nuevos modos de disfrutar la obra misma"⁴⁶

Sánchez Vázquez, nos proporciona bases marxistas a un concepto abierto:

"El concepto del arte ha de ser abierto porque la realidad artística -como creación- está siempre abierta. Es decir, la apertura -entendida como proceso constante de creación, de aparición de nuevos movimientos, corrientes, estilos, y de nuevos productos artísticos, únicos e irrepetibles- está en la esencia misma del arte. Una definición del arte no será cerrada si su apertura entra como un rasgo esencial en ella".

"De acuerdo con este concepto abierto, el arte será una actividad humana creadora y la obra artística un artefacto, u obra humana hecha con arte. Cualquiera que sea el tipo de arte que consideremos o la fase histórica en que se presente, encontramos en esta actividad humana como denominador común el ser proceso de creación o producción de un nuevo objeto, de una nueva realidad; la obra de arte se presenta a su vez, como un producto y, en este sentido, como un objeto humano o humanizado... Este rasgo de la creatividad por el cual emer-

45. Revault D'Allonnes, Op. cit., p. 17.

46. Abbagnano, N., Op. cit., p. 461.

ge un nuevo objeto o producto humano, es una actividad práctica, objetiva, en cuanto transformación de una materia determinada, pero dado que se trata de un proceso práctico transformador consciente, es una actividad subjetiva y objetiva, espiritual y material, es decir, proceso de objetivación de determinado contenido espiritual humano (objetivación o exteriorización de la subjetividad humana), y proceso práctico de transformación y -por tanto-, de humanización de una materia dada. El arte es, en este sentido, objetivación práctica y, a la vez, expresión objetivada o creada... El arte, es, pues, una actividad humana práctica creadora mediante la cual se produce un objeto material, sensible, que gracias a la forma que recibe una materia dada expresa y comunica el contenido espiritual objetivado y plasmado en dicho producto u obra de arte, contenido que pone de manifiesto cierta relación con la realidad"⁴⁷

47. Sánchez Vázquez, Op. cit., pp. 41, 42 y 43. (Subrayados míos).



"EL POLITICO"

Jorge, 11 años -acrílico S/papel 45 x 65 cms. -Mtra.L. Arias -ISSSTECULTURA-D.F.

CAPITULO 2

CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACION Y LA CREATIVIDAD

"La lucha no compete sólo a los que ya son enseñantes. En ella están también comprometidos los futuros maestros, pedagogos y psicólogos escolares que al procurarse una formación más científica, menos acomodada a los intereses de la ideología, más ligada a la realidad actual y futura, más cercana a las alternativas vivas, actuales y transformadoras que a los viejos modelos esterilizantes y estatistas, están ya luchando por la transformación. El enseñante, el pedagogo, el psicólogo escolar, tienen, cada uno a su nivel, una ineludible responsabilidad en la transformación de la escuela; todo lo que conduzca a la preparación de enseñantes, pedagogos y psicólogos escolares eficientes, bien preparados y comprometidos en la lucha por el cambio de la escuela, todo ello conduce ya a ese cambio, lo prepara, lo hace posible.

El compromiso, pues, atañe a todos. Quien diga "yo no puedo hacer nada" está renunciando a la lucha y al hacerlo está renunciando a la esperanza. Todos podemos hacer algo, todos debemos hacerlo. La lucha por una escuela diferente, por una educación distinta, es una lucha que a todos compromete".

Jesús Palacios.

2.1 Objetivos para seleccionar una orientación educativa.

El enfoque de este tema deriva del terreno de mi propia experiencia en las artes plásticas. Como productora y alumna de una escuela de arte, el tema de la educación corresponde a una serie de inquietudes:

- a) El desarrollo creativo del individuo.

- b) La importancia del desarrollo en todos los individuos de la capacidad de apreciar, comprender y gozar el arte.
- c) El debilitamiento de estos desarrollos por las condiciones ambientales.
- d) La importancia de que las expresiones plásticas sean auténticas y comunicativas, y que no sean patrimonio exclusivo de los artistas.
- e) La importancia de hacer aun cuando no se sepa, y la importancia de saber para hacer mejor.
- f) El logro del aprendizaje sin detrimento de lo propio y espontáneo, en este sentido: se debe enseñar, existen contenidos concretos que es preciso que sean enseñados; respetando los objetivos que pueda tener el individuo, sus sensaciones, sentimientos, imaginación, intuición, vivencias, ideas.
- g) La importancia que adquiere para la formación del individuo el que su profesor se comprometa a guiarlo. La medida en que esto evita falsas divagaciones. La importancia que tienen los ejercicios para lograr una expresión con forma y orden. El modo en que el trabajo plástico escolar habrá de ser propuesto, en la medida en que todo aprendizaje es en el fondo auto aprendizaje.

2.2 Objetivo de la enseñanza de las artes plásticas:

La educación en artes plásticas ha de tener como objetivo el desarrollo creador del educando en el uso de los medios propios del lenguaje plástico, para pronunciar el mundo que le interesa,

responde a la riqueza de necesidades y relaciones que el individuo llega a establecer con el medio social y natural. Relaciones que dependen de la inserción social, del nivel de conciencia acerca de las cosas, de la forma en que se ha aprendido a aprender, de los conocimientos, intereses y capacidades que se tienen; de la actitud que tiene frente a las cosas.

Este nivel se forma en todas las influencias del medio sobre el individuo y en las transformaciones que él ejerce sobre el medio. Se forma en la experiencia. La educación escolar representa la posibilidad de que se forme en una experiencia organizada.

La educación escolar no se encuentra aislada del resto de influencias educativas y por tanto, también trabaja desde un nivel de pregunta por las causas y para la formación de éste.

La enseñanza sistemática, o actividad educativa directa (escolar), es educación en un sentido restringido, ya que es un fragmento del total de influencias educativas que recibe el individuo. Contiene objetivos educativos estructurados en programas que permiten elaborar instrumentos de evaluación. Gracias a la evaluación, la educación se transforma. Estas acciones, no son independientes de las finalidades que se atribuyen socialmente a la educación escolar.

La educación sistemática es la que realiza la escuela por encargo de la sociedad, posee la dirección ideológica de la clase dominante.

No me referiré a la educación asistemática por no ser el tema específico -aunque relacionado- de esta tesis. Sin embargo, es per

expresarse y comunicarse a través de las artes plásticas.

Consideraciones:

Podemos apreciar que el desarrollo creativo alcanzado por los niños en el sistema educativo es muy limitado.

Consideramos que esto se debe a las condiciones en que se trabaja el área de artes plásticas en la escuela. Estas condiciones son producto de la ideología dominante en el sistema capitalista contemporáneo, del cual deriva una concepción del arte y una orientación educativa para todas las materias de enseñanza, incluida la Educación artística.

Este capítulo se refiere a la orientación educativa que se puede diseñar para la enseñanza de las artes plásticas en la escuela de hoy.

2.3 Consideraciones acerca de la educación:

En un sentido amplio, la educación es un proceso continuo en el que participan la familia, las organizaciones sociales, las instituciones y los medios masivos de comunicación.

En este proceso no existen planes educativos ni se pueden evaluar las adquisiciones a corto plazo, es llamada educación asistémica, corresponde a lo que llamamos cultura.

Es un proceso en el que el individuo aprende, valora y responde sus adquisiciones gracias a la existencia de un nivel de pregunta acerca de las causas de la realidad. Este nivel de pregunta co-

tinente decir que ambos procesos educativos están interrelacionados, corresponden a la situación social y tienden a unirse en la formación del individuo escolarizado:

Lo que sucede en un campo afecta al otro. El niño se crea criterios a partir de fuentes escolares y extraescolares. Y esto a menudo produce un individuo escindido; lo que se enseña en la escuela suele ser muy académico, poco apegado a la vida, los valores aprendidos en la escuela no concuerdan necesariamente con lo que los adultos practican en la sociedad. El ideal de educación sería aquella que fuese coherente con la realidad externa, donde la vida también esté en la escuela.

"En el niño separado de la vida por la escuela se crean dos zonas de vivencias, dos mundos distintos: el escolar y el real; las preocupaciones de uno no son las del otro; los comportamientos y la moral tampoco..."¹

El objetivo de que el niño pueda lograr una integración de sus vivencias en un todo coherente implica que habrá de existir un hincapié en que se forme una conciencia propia, cuyo hilo conductor ha de ser una capacidad de crítica constructiva.

La educación dirigida a formar un individuo con personalidad integral habrá de evitar el desequilibrio -manifiesto en la educación actual- que produce la alta jerarquía que posee hoy en día el desarrollo intelectual.

Todas las aptitudes del niño habrán de ser desarrolladas en forma armónica; su sociabilidad, emocionalidad, su capacidad de

1. Palacios, Jesús, La cuestión escolar, p. 114.

percibir, de realizar, habrán de alcanzar un grado de madurez a través de la enseñanza.

Para lograrlo, la educación no sólo habrá de tomarlos en cuenta sino que tendrá que considerar que la capacidad de aprender difiere de una edad a otra (cosa que ya se reconoce), y de un individuo a otro (a pesar de que la noción de individuo corresponde a la cultura contemporánea, en la escuela no se le da importancia a la diferenciación).

Esto tropezará con los intereses doctrinarios, que no desean que el individuo vea otras causas de la realidad que las que ellos mismos proponen.

La educación no puede ofrecerle al educando una capacidad de crítica sin más, la educación debe responsabilizarse por ello proporcionando verdaderas herramientas de trabajo. Una vez más, el contacto con las cosas, la educación en las cosas, es necesaria.

Este objetivo ha de encontrar lugar en una institución como la escolar, que representa a la ideología imperante (la escuela es un aparato ideológico de Estado- Louis Althusser).

Proponer el desarrollo creativo allí es forzar la contradicción. Es proponer la aceptación de la diferencia entre un individuo y otro como pilar de la escuela. Pero el aparato ideológico no es un absoluto cuyo poder sea determinante. La escuela contemporánea no promueve la actitud creativa frente a la vida, pero tampoco la impide completamente. El aparato funciona sobre personas y está en manos de personas. El hombre le aporta el margen de error en su eficiencia. La manipulación no es absoluta:

La manipulación no puede ser absoluta porque la vida es poli-facética: ofrece muchas caras, muchos ángulos desde los cuales apostarse, muchas ocasiones diferentes para mirar.

"Ninguna sociedad, se sabe, es completamente homogénea. A la contradicción principal se suman, incluso, contradicciones entre los integrantes de la clase que detenta el poder. Los procesos autoritarios no son nunca totales, no pueden agotar ni la conciencia, ni la conducta de las mayorías".

"Es imposible informar (dar forma, ordenar desde afuera) totalmente a una sociedad. Si así fuera, la misma estaría compuesta por autómatas. Los elementos irreductibles derivan directamente de las contradicciones internas de dicha sociedad, las cuales son siempre más que la información circulante"².

El autoritarismo que hace de los conocimientos adquiridos en la escuela unos adornos de valor enciclopédico, es deliberado. No es que los conocimientos causen la necesidad de ser adoptados de esa manera. Que se adquieran así, es producto de la organización autoritaria, que oculta el por qué, el cómo; es decir, oculta las causas de las cosas, proporcionando una visión incompleta:

La parcialización del conocimiento forma parte del diseño de un mensaje, del cual se excluyen, en la intención manipuladora, aquellos datos que proporcionan el conocimiento, el por qué y cómo, datos que permitirían una acción eficaz sobre la realidad.

"Hay que deshabituarse y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico, en el que tan sólo se ve al hombre bajo la forma del recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar que él podrá después encasillar en su cerebro como en las columnas de un diccionario para después poder responder, en cada ocasión, a los distintos estímulos del mundo externo ... La cultura es algo muy distinto. Es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es

conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes"³.

Los medios autoritarios actúan como reforzadores, no pueden impedir que el hombre establezca relaciones entre los hechos; no son capaces de definir la situación social:

"Queremos insistir, finalmente, en la crítica a la creencia tan generalizada de la omnipotencia de los medios. Ellos son propaladores de los discursos dominantes y actúan siempre como reforzadores y no como definidores de la situación social. No hay que negar su potencia y la capacidad que tienen para generalizar estereotipos y formas de encarar la realidad. Pero, como afirmamos antes, si hubieran conseguido todo lo que se proponen viviríamos desde hace ya tiempo, en una sociedad de autómatas, cosa que no es así ni mucho menos en nuestros países latinoamericanos"⁴.

Los dos mundos distintos de los que se habla en las teorías modernas, poseen cada uno su riqueza específica; que si bien, por imposición autoritaria se llega a producir escisión entre el conocimiento y las causas de las cosas, este extremo no es absoluto y, las dos realidades -en tanto diferentes- aportan la posibilidad de una riqueza de conocimientos y valoraciones capaz de impedir el control absoluto del individuo. Porque las dos permanecen escindidas en la sociedad contemporánea, pero forman una sola realidad. Actualmente le toca al individuo integrarlas en su edad adulta.

Lo que se pueda alegar a favor de las transformaciones necesarias en la orientación de la comunicación de la organización establecidas en la escuela, lo es para la comunicación y organización

3. Gramsci, La alternativa pedagógica, citado por Palacios, J., Op. cit., p. 404.

4. Prieto Castillo, D., Op. cit. p. 57.

sociales y vice versa. El cambio social y el escolar son interdependientes.

Las transformaciones a la escolaridad, cualitativas y cuantitativas, contribuyen a la transformación de la sociedad, más no producen totalmente dicha transformación.

Las transformaciones operables en la escuela deben ajustarse a mantener un margen de coherencia con lo que sucede afuera de ella. Esta necesidad de coherencia viene dada por el niño que es un ser en formación: para su desarrollo es conveniente que se forme un sistema de valores claro (definido) y no contradictorio (no ambivalente). La escuela debe contribuir a la formación de una personalidad integral.

La escuela contemporánea tiende a formar una falsa conciencia acerca de las cosas. En realidad, en lugar de tratarse de una escuela que forma el intelecto de los niños, se reduce a la asimilación de información, que habrá de ser repetida posteriormente.

La escuela se encuentra supeditada a la ideología, pero también a la vida: una escuela diferente a la vida, no relacionada con ella, resulta artificial. Esto abre un espacio, que impide una acción absoluta de la ideología en la escuela.

Si la creatividad requiere de un ambiente propicio y de unas condiciones, hay que encontrar una orientación educativa que ayude al educando al desarrollo de su sensibilidad, intelecto, expresión y comunicación.

Hay que encontrar una orientación educativa posible que permita el cumplimiento de los objetivos señalados para la enseñanza de

las artes plásticas en el capítulo primero y que, a su vez, se inscriba dentro de la escuela: que no produzca problemas serios en el alumno ni un quiebre radical con respecto a la educación que recibe fuera de ella.

Esto se plantea prácticamente como un imposible que bien puede dar lugar a mucha retórica. Ya sea ésta producto de negar la realidad existente y crear con ello políticas "Ideales", o de entrar en concesiones que conviertan en irreconciliables los objetivos con las soluciones prácticas.

Es importante ver cuáles son los puntos en que ambas partes pueden coincidir y establecer con ellos un margen de acción o si este margen resulta demasiado estrecho como para pretender una inserción de la educación artística en la escuela. Es necesario saber:

a) Qué función de la educación es deseable para enseñar artes plásticas, cumpliendo los objetivos que se desprenden del por qué y para qué del quehacer artístico del hombre.

Esto significa que el desarrollo creativo no sea negado por la educación, que sea impulsado. La pregunta es: ¿de qué índole ha de ser la educación, cómo debe abordar aquello que constituye la iniciativa y la capacidad de realización del individuo?

En otras palabras, la pregunta se refiere a la dirección que ha de tomar la educación. La función que se le debe atribuir.

b)Cuál es la situación actual de la enseñanza de las artes plásticas en la escuela: organización curricular, organización y

preparación de los docentes, condiciones de los establecimientos (económicas, ambientales, disposición de equipo), aunado a lo que ya se ha visto en el capítulo anterior acerca de la concepción del arte y los niveles de apreciación del mismo por la sociedad, y a lo que se establece en el punto anterior como orientación educativa deseable.

La estrategia se dirige a favorecer la creatividad desde lo externo al individuo, cooperando en forma indirecta con sus procesos internos.

El caso de alguien que sufre un daño interno que le impide asumir o tener respuestas creativas, compete al campo de los psicólogos, que discriminarán las estrategias necesarias. El educador no está en condiciones de ayudar a resolver problemas internos más que desde el ángulo que le proporciona la manipulación de las condiciones de enseñanza.

"Nadie duda de que la acción pedagógica es, necesariamente, acción social y, en consecuencia, acción política".

Jesús Palacios.

2.4 Finalidad de la educación:

La definición de educación parte de las finalidades que se le atribuyen.

La escuela no es ajena a la estructura social, está inserta -

en ella, se ha construido históricamente y responde a determinadas necesidades históricas.

"La neutralidad en educación no existe; todo lo que se hace o se deja de hacer tiene un sentido y unas consecuencias que llevan a un objetivo y ese objetivo no puede dejar de remitir a una cierta concepción del mundo y de las relaciones humanas a una cierta concepción de la sociedad y de las relaciones sociales. La escuela neutra, si existiese, sería una escuela muerta..."⁵

La postura ideológica de cualquier teoría es manifiesta en el tipo de individuo y sociedad que se considera necesario producir o reproducir mediante la educación, e incluye la concepción que se tenga del niño.

A grosso modo, podemos hablar de dos grandes direcciones ideológicas que puede adoptar la educación: una educación tradicional, cuyo discurso es autoritario y una educación moderna, activa o revolucionaria, cuyo discurso no autoritario, centrado en la libertad del individuo es propiciador. Ambas direcciones tienden a inscribirse en lo que, de una parte, es la instrucción y de otra, la formación.

Estas dos direcciones se diferencian básicamente por la forma de enseñar el conocimiento, de producir el desarrollo de capacidades, de conductas o actitudes; sus enfoques son opuestos o contradictorios. Sin embargo, nunca llegan a separarse del todo, conviven en una lucha que no es sino manifestación de la forma en que se gesta la escuela actual y de la necesidad de un cambio en la estructura social, que aún no se produce.

5. Palacios, J., Op. cit. p. 642.

2.5 Escuela tradicional y desarrollo creativo:

En la educación tradicional se parte de la idea de que el niño habrá de asimilar la herencia cultural, esta herencia se concibe como un todo dado e inamovible, indispensable para la vida en sociedad.

Se pretende que el niño reproduzca los patrones culturales, se tiende a encasillarlo.

Este tipo de educación (tradicional) y toda educación que pretende provocar en el individuo respuestas imitativas para crear un reflejo de nosotros, o de lo que nosotros (como educadores, como representantes de la sociedad) quisiéramos ser; se apoya en la teoría conductista:

Se utiliza el castigo y la recompensa para reforzar o producir conductas consideradas adecuadas.

Según el conductismo, el individuo debe recibir estímulos que lo inducirán a emitir una determinada respuesta. El individuo es premiado cuando es como el adulto desea que sea y es castigado cuando no lo es, es chantajeado afectivamente para que se amolde a los deseos adultos.

"Lo que Burrow ve (The Social basis of Consciousness) en la sociedad moderna es una vasta aceptación inconsciente de una moral de coerción, difiriendo del autoritarismo absoluto de las sociedades primitivas por el grado en que se mantiene irreconocida. Desde sus primeros días se introduce al niño en un conjunto artificial de reglas, de distinciones entre bueno y malo, acertado y erróneo, etc., y se le hace comprender afectivamente (todavía no es capaz de comprensión racional) que su beneficio personal depende del cumplimiento de estas reglas. La vida resulta entonces para el niño no algo vivido orgánicamente, como viven sus vidas los animales, sino un esque

ma chato y bidimensional, un damero blanco y negro sobre el cual el niño debe hacer ciertos movimientos estrictos y arbitrariamente impuestos. Todo el universo de sentimientos del niño se limita así a un juego en el cual su ganancia o pérdida personal quedan determinadas por su capacidad para obedecer las reglas o pagar la desobediencia. Así, desde el comienzo de la vida, reemplazamos "la realidad esencial de la vida por una condición primaria de irrealidad" (Burrow).⁶

La aptitud que se desarrolla en la escuela es la habilidad de dominar y memorizar fragmentos de información que entrega el maestro, el alumno realiza una devolución de ellos en la aplicación mecánica a problemas o en su repetición en los exámenes.

"De esta manera, la función de la enseñanza parecería reducirse a formar gente capaz de coleccionar partes de información y repetirla a una señal dada"⁷

Se promueve un saber enciclopédico, donde interesa "la correcta información acerca de hechos"⁸ y se niega la participación del hombre -educando- en ese saber como constructor. Su rol es el de recipiente.

"El concepto tan generalizado hasta hace poco tiempo por el que se asignaba a la escuela una función puramente transmisora de conocimientos, y la necesidad que la sociedad imponía de formar hombres para vivir en la colectividad establecida con el preciso y conveniente bagaje de unas pobres ideas positivas que dejaran anulado el pensar original e imposible toda reacción donde se manifestara la personalidad, hicieron de la escuela ese convencional lugar de estudio de lecciones y de repetición de lo sabido por el maestro. No es extraño que puesta la mira en conseguir con la mayor rapidez la administración de las nociones que el programa y los libros reputan como indispensables para decorar la inteligencia, se haya hecho abstracción de la naturaleza y posibilidades del espíritu infantil"⁹

6. Pead, Herbert, Educación por el arte, pp. 272-273.

7. Lowenfeld, V., Brittain, L., Desarrollo de la capacidad creadora, p. 17.

8. Ib. p. 15.

9. González, M.G., Cómo dar la palabra al niño. Dos textos sobre expresión infantil, pp. 108-109.

La autora citada habla de un concepto superado, en la práctica subsiste la abstracción a que ella se refiere, el concepto de hombre que la educación tiene como finalidad, incluye al niño; de allí que es importante la reivindicación de los pedagogos modernos hacia la formación de individuos diferentes, hacia el respeto de la individualidad del niño, hacia la formación de una identidad propia:

"Nuestro sistema educacional ha hecho muy poco para solucionar el problema de la pérdida -cada día en aumento- de la identificación consigo mismo. Se recompensan los artículos prolijos, las respuestas correctas, el recordar una información apropiada en el momento oportuno; pero poco se ha hecho, en cambio, para estimular al niño a que encuentre la recompensa dentro del proceso del aprendizaje mismo, que halle satisfacción en resolver sus propios problemas, que desarrolle un mayor conocimiento y una mejor comprensión en su propio beneficio, o que triunfe o fracase en terrenos importantes para él".¹⁰

La diferenciación de las personas como objetivo educativo tiene que ver con la idea que se tiene de la sociedad, de cuál ha de ser la participación del individuo en ella:

"La elección parece plantearse entre variedad y uniformidad; entre un concepto de la sociedad como comunidad de personas en busca del equilibrio a través de la ayuda mutua, y un concepto de la sociedad como colección de gente que se adapta, en cuanto resulta posible, a un ideal. En el primer caso, la educación se orienta hacia fomentar el crecimiento de una célula especializada dentro de un cuerpo multiforme; en el segundo, hacia la eliminación de todas las excentricidades y la producción de una masa uniforme... En términos modernos, la elección se plantea entre una teoría totalitaria de la educación y una teoría democrática de la educación. Aunque teóricamente la democracia proponga un ideal del "hombre común" al cual deben adaptarse todos los ciudadanos, y en el cual todas las diferencias serán categóricamente eliminadas, se trata de una concepción de la democracia que sólo puede -

10. Lowenfeld, Op. cit., pp. 26-27.

tener lugar en una mentalidad autoritaria".¹¹

La educación tradicional promueve un enfoque pasivo de la realidad, no atiende a la formación de la capacidad de producir soluciones personales a una situación concreta.

En la escuela están casi ausentes los actos reflexivos, donde el individuo relacione lo aprendido para resolver un problema; donde practique la relación entre los hechos, y por consiguiente aprenda a no conformarse con hechos aislados, donde aprenda a investigarlos, a experimentarlos para comprobarlos. De esta forma, no se atiende al desarrollo creador.

"Si ponemos un énfasis positivo en las diferencias y elogiamos la no conformidad y la experimentación favoreceremos el pensamiento creador. El esfuerzo creador propio de un niño debe aceptarse independientemente de lo pobre que pueda resultar el producto obtenido. El ideal es que todo niño esté ansioso por crear, siendo el papel primordial del maestro el de alentar la profundidad de la expresión y la realización de experiencias significativas".¹²

En la escuela tradicional no se enseña a establecer problemas, a discriminar qué relaciones, de qué hechos, contribuirán a resolverlos. Reconocer qué limitaciones tiene ese conocimiento alcanzado, de qué manera es relativo. No se ayuda al educando a adquirir bases para realizar cambios y organizar el conocimiento; ya desde más o menos los nueve años de edad, el niño comienza a "organizar y ver relaciones en el medio que lo rodea"¹³, esta es una circunstancia que deberá ser aprovechada por la educación, si se cree que

11. Read, H., Op. cit., p. 30.

12. Lowenfeld, Op. cit. p. 210.

13. Ib, p. 209.

el niño deberá prepararse para ser una persona que pensará por sí misma. La actitud contraria a la participación activa de los rasgos individuales de la persona, contribuye a la pérdida del interés por saber más, y a una actitud conformista.

"La inteligencia tal como ahora la medimos (en los tests), no abarca todo el amplio rango de aptitudes intelectuales que son necesarias para la supervivencia de la humanidad. La capacidad de preguntar, de hallar respuestas, de descubrir forma y orden, de volver a pensar, reestructurar y encontrar nuevas relaciones, son cualidades que generalmente no se enseñan; en realidad, parece que no se toman en cuenta en nuestro sistema tradicional".¹⁴

En la escuela tradicional no se desarrolla la flexibilidad: La capacidad de volver a pensar, de inquirir, imaginar, impugnar, la "...aptitud para pasar de un tipo de pensamiento a otro, o la flexibilidad en los esquemas de pensamiento".¹⁵

En ella, no es importante la fluidez, que implica profundizar en una idea, encontrando múltiples opciones: la fluidez se define como la "... aptitud para concebir gran número de ideas...", es la "...capacidad para elaborar o "labrar" en torno a una idea"¹⁶

Tampoco es importante la originalidad, al contrario, al alumno que pregunta o que propone no siempre se le recibe con agrado.

"...el pensamiento creador no está ubicado muy arriba en la lista de los objetivos de la mayoría de los maestros. Existen pruebas de que a los maestros no les gusta el niño creador (Getzels y Jackson, 1962). Hay razones para creer que el niño dócil y conformista recibe en la escuela su recompensa, en detrimento del desarrollo de la imaginación y del pensamiento creador. Esto también puede suceder en las clases de actividades artísticas".¹⁷

14. Ib, p. 17.

15. Ib, p. 73.

16. Ib supra.

17. Ib, p. 70.

No son bien recibidas en la escuela las ideas no comunes, o el hallazgo original de relaciones; prontamente se apela al sentido común.

La escuela tradicional, en suma, no promueve los actos reflexivos, la investigación, la experimentación, el establecimiento de problemas, el reconocimiento de las limitaciones, la discriminación, el discernimiento, la capacidad de síntesis (de dar forma y orden, de construir), la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la diferenciación de los individuos. En su lugar, la escuela tradicional propone el desarrollo de la habilidad de memorizar, repetir y dominar fragmentos; de aplicarlos, devolverlos, repetirlos; en un enfoque pasivo de la realidad, donde el educando asume el rol de recipiente.

La escuela, precisamente, no desarrolla la creatividad. Además, contribuye reforzando la respuesta no creativa, ya que a los factores mencionados se suman a) que el individuo no se autorrealice: que no se sienta seguro de sí mismo, tenga ilusiones de sus capacidades y no se sienta motivado. b) Que su actitud no sea abierta, es decir, no se desarrolla la "... apertura del individuo hacia lo que es nuevo o desconocido. Esto algo más que ser curioso, porque implica toda una forma de considerar el mundo, receptividad para con lo que es exterior al propio yo, una exacta conciencia de las cosas y sensibilidad al cambio"¹⁸

Los métodos e intenciones de esta educación corresponden al discurso autoritario, en tanto la tendencia a aplacar las potencia

lidades individuales, a borrar las diferencias entre los individuos; niega o ayuda a impedir el cuestionamiento de la realidad.

"En una sociedad democrática, es requisito fundamental que el individuo esté capacitado para saber lo que piensa, decir lo que siente, y ayudar a construir el mundo que lo rodea!"¹⁹

El conocimiento de la realidad es parcial, el educando habrá de aceptar la realidad tal como se le presenta para aprobar sus estudios, con ello aprende que la realidad cotidiana no puede ser llevada a la escuela, ya que no posee sentido en ella. Todo queda imbuido de una atmósfera "intelectual"; cuando el educando se enfrenta a las cosas de la vida, con mucha probabilidad lo hace desde ese ángulo académico e ineficiente para la vida misma.

"Una vez que el estudiante ha logrado cierta competencia para proporcionar los fragmentos de información apropiados en el momento oportuno, se lo considera apto para graduarse en esa escuela. Lo más molesto de esta situación es que esa habilidad para repetir información puede tener muy poca relación con aquello de "miembro útil y bien adaptado" que creíamos estar formando"²⁰

La escuela tradicional se permite enseñar hechos aislados, descontextualizados, profundamente académicos; que hacen de la realidad escolar una realidad cerrada en sí misma, esto es lo que representa el aspecto fundamental de su discurso, y de cómo se reproduce. Gracias a la separación de la vida, la escuela puede evitar el cuestionamiento de la realidad y proporcionar una visión parcial.

"Tal y como lo defienden los críticos de la escuela tradicional,

19. Ib, p. 26.

20. Ib, p. 17.

la educación sólo asume su función cuando es capaz de formar al individuo para que pueda vivir y actuar acertadamente en el mundo y la realidad concreta en que le ha tocado vivir, y actuar. La escuela tradicional, al ser una "realidad en sí", cerrada sobre sí misma y sin lazos que la unan con la realidad, es incapaz de realizar esa tarea"²¹

La producción de conciencia de ser inferior o de estar en situación de tener que aceptar los valores de los demás, es una condición para que funcione un principio autoritario en la educación.

La relación "educativa" entre individuos "superiores" e "inferiores", entre quienes detentan la cultura y quienes tienen que aceptarla, es la relación ideal del autoritarismo. Paulo Freire nos habla en Pedagogía del oprimido de lo que sucede con los campesinos y que podemos trasladar a la situación del niño en una educación coercitiva:

"Una condición básica para el éxito de la invasión cultural radica en que los invadidos se convencen de su inferioridad intrínseca. Así, como no hay nada que no tenga su contrario, en la medida que los invadidos se van reconociendo como "inferiores", irán reconociendo necesariamente la "superioridad" de los invasores. Los valores de éstos pasan a ser la pauta de los invadidos"²²

El discurso autoritario obedece a una necesidad objetiva de reproducir la estructura social a la que representa, se da en nuestra organización capitalista de la sociedad. Tiende a producir una separación del individuo y la realidad, de tal forma que limita la posibilidad de que gracias a la influencia del medio escolar, el educando adquiera conciencia de lo real, asuma una actitud crítica y actúe en consecuencia. Cumple así, su función como reforzador del orden existente.

21. Palacios, J., Op. cit., p. 604.

22. Freire, Pablo, Pedagogía del oprimido, p. 196.

"Cuál es la finalidad de la educación?"

En verdad respondemos a la pregunta cuando elegimos una concepción libertaria de la democracia. La finalidad de la educación, entonces, sólo puede ser desarrollar, al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia o reciprocidad sociales del individuo. Como resultado de las infinitas permutaciones de la herencia, el individuo será inevitablemente único, y esta singularidad, por ser algo que no posee ningún otro individuo, será de valor para la comunidad. Puede ser sólo una manera singular de hablar o de sonreír, pero eso contribuye a la variedad de la vida. Pero puede ser una manera singular de ver, de pensar, de inventar, de expresar pensamientos o emociones, y en ese caso la individualidad de un hombre puede ser de incalculable beneficio para toda la humanidad. Pero la singularidad carece de valor práctico en el aislamiento. Una de las lecciones más ciertas de la psicología moderna y de las experiencias históricas recientes es que la educación debe ser no sólo proceso de individualización, sino también de integración o sea de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social".

Herbert Read

2.6 Formación vs. instrucción:

"Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada".

Paulo Freire

Hemos visto que gran parte de los conocimientos que se imparten en la escuela tradicional son propuestos para ser asumidos, sin que se entreguen las herramientas necesarias al discernimiento. Esta es la crítica fundamental que se le ha hecho. Aunque se han difundido las opiniones al respecto, la escuela contemporánea conserva mucho de esta dirección.

Se ha caído en el error simplista de explicar que los métodos tradicionales no educan porque instruyen y no forman. Esta es una disyuntiva que coloca las cosas en blanco y negro, surgida del carácter oposicional de las teorías contemporáneas.

Los métodos tradicionales no educan porque no se preocupan de la comprensión en relación a las cosas.

No existe formación sin apego a los fenómenos reales, es decir, sin unos conocimientos concretos (que sería lo que se entiende por instrucción). Todo conocimiento es válido en la medida en que se comprende su significado, lo que necesariamente ha de ser en relación a las cosas, pues es en relación a ellas que se puede valorar, es decir, encontrar significados y no parcializar el conocimiento.

La tendencia a utilizar los conocimientos para el adistramiento, para el logro de una "idoneidad" en su uso, es lo que hace llamar instruccional a la educación tradicional. En ella no se toman los conocimientos para sí, es decir, no se asumen, se toman para confundirse, para asemejárseles, se asimilan. Por la marcada ten-dencia a la repetición, la escuela tradicional es señalada como autoritaria por sus críticos, ya que enseña a obedecer y a reprimir la propia libertad de pensamiento. Ese es el valor que forma en el educando y contra eso están las teorías de avanzada.

Tanto la adquisición de conocimientos como la capacidad de usarlos, constituyen la tarea de la educación; los datos de lo real y la capacidad de usarlos relacionándolos, se encuentran en un vínculo de interdependencia.

Educación "Desarrollo de capacidades, actitudes o formas de conducta, y adquisición de conocimiento, como resultado del entrenamiento o la enseñanza. Procedimientos empleados para suscitar este desarrollo. Generalmente restringido al entrenamiento organizado o dirigido por otros, pero puede incluir también la autoeducación: entrenamiento logrado por el individuo mismo".²³

Cargar las intenciones hacia los datos en sí o hacia la formación de actitudes, produce una falsa educación. No se proporcionarían las herramientas necesarias para que el educando logre una transformación eficaz.

Es trascendente que a las influencias educativas que pretenden imponer resultados, se oponga una que valore al individuo como tal, que no pretenda manipularlo.

23. Diccionario de Psicología, F.C.E.

La producción plástica no puede darse por manipulación. Requiere de la construcción de una realidad donde el individuo pueda desenvolver sus potencialidades.

2.7 Teorías de avanzada:

Reaccionando contra la escuela tradicional por su evidente fracaso en la formación de autonomía del individuo, y en la conservación de sus cualidades innatas como la espontaneidad, los pedagogos modernos proponen una pedagogía centrada en los intereses del niño, cuya finalidad es la formación de la persona.

Se caracteriza porque los conocimientos no son considerados como válidos en sí mismos. Han de ser significativos para el niño, corresponder a sus intereses y a su capacidad de aprehenderlos. Se valoran los conocimientos por su capacidad para formar aptitudes para el desenvolvimiento de la persona. Este es el centro de la educación moderna.

Al niño se le enseñará a adquirir los conocimientos: se le enseñará a investigar en la realidad y en los libros, a experimentar y obtener conclusiones propias, a trazar sus propias metas, a formular problemas, a formular métodos para resolverlos. Las capacidades que se desarrollan, permiten o promueven son: entender, relacionar, interrelacionar, profundizar, analizar, criticar, sintetizar, cuestionar, proponer, responder, transformar, sentir, imaginar, intuir, vivenciar, construir, conservar la espontaneidad.

Se deberá enseñar a través de la práctica y en función del nivel de desarrollo del educando. El educador habrá de interpretar

las diferencias de sus alumnos de un grado y otro, es decir, las - diferencias originadas por el desarrollo y respetar las diferencias personales.

Todo conocimiento se deberá ubicar en relación a las cosas, - de tal manera que el educando pueda captar los significados.

Las teorías contemporáneas se han construido por oposición a la escuela tradicional, tienden a tratar aspectos del problema global.

El problema de cómo educar es amplio, abarca gran cantidad de asuntos interrelacionados, cuya solución deriva del enfoque global.

Los propósitos educativos referidos a un determinado problema han de tomar en cuenta su solución práctica en relación al total - de asuntos que entran en juego en la situación educativa.

Hay enfoques de interés metodológico, se refieren a la metodología a utilizar, centran el problema educativo y sus soluciones - en los métodos empleados y a emplear.

Otros, que manifiestan una visión sociológica, se refieren a la función social de la escuela, el problema de las relaciones que en ella se establecen y el lugar que ocupa en el sistema social: - la sociedad es el transfondo de los problemas de la escuela. Desde una posición sociopolítica, se analiza la función de la escuela en la sociedad contemporánea, los autores marxistas refieren cómo la crisis escolar es reflejo de la crisis de la sociedad "...el funcionamiento de la escuela es un reflejo del de la sociedad que la ha hecho nacer y desarrollarse"²⁴ A una sociedad en crisis, corresponen

24. Palacios, J., Op. cit., p. 14.

de una escuela en crisis. Dentro de los enfoques sociológicos, existe una corriente antiautoritaria que preconiza la libertad como principio, medio y fin "...la educación debe basarse en la libertad, debe realizarse en la libertad y debe tender a la libertad del individuo".²⁵

La posición de Herbert Read -quien se centra en la educación en artes plásticas- se inscribe críticamente en las teorías de avanzada. Aporta un estudio sobre el ambiente propicio al desarrollo, una preocupación de fondo y revolucionaria sobre la organización curricular, una crítica a la concepción autoritaria de democracia y referencias a las condiciones y diseño de los establecimientos.

Read en Educación por el arte y en La redención del robot interpreta las necesidades educativas desde el punto de vista de la formación moral individual y colectiva, dirigidas a producir un individuo integrado a la sociedad, creador, autónomo; donde exista una armonía entre razón y sentimiento. Rechaza la idea de la libertad como medio; considera que ha de educarse para la libertad y para ello ha de existir una guía. Basándose en Platón propone, en definitiva, un orden estético-artístico como un mecanismo regulador (que no rector) de la formación de valores morales en el individuo, mecanismo que ha de penetrar todas las instancias escolares entendidas como una unidad armónica.

"..., el establecer una armonía entre la sociedad y los individuos que la componen- es la tarea fundamental de la educación. El proceso de ajuste es siempre un proceso de Einbildungskraft (fuerza de autoconstrucción), de imaginación creadora, y por tal razón práctica, sostenemos que el arte es la

25. Ib supra.

base de toda técnica educativa eficaz".²⁶

La psicología ha hecho un aporte fundamental para los enfoques aquí mencionados. Con la revaloración del papel del individuo, la pedagogía invierte la relación tradicional entre profesor y alumno; arriba a un paidocentrismo del que podemos rescatar un concepto: enseñar a partir de las necesidades del individuo-educando, así como las del grupo. Esta es una de las principales reivindicaciones de la escuela Activa o Moderna.

Todos estos enfoques son necesarios, pero parciales e incapaces de resolver, cada uno por separado, el problema de cómo educar.

Henri Wallon formula una crítica a estas teorías, refiriéndose a su carácter oposicional, es decir, que son teorías construídas por oposición a algún aspecto de la enseñanza tradicional, no toman el problema escolar en forma global; y poseen un carácter individualista. Su crítica aparece sintetizada por Jesús Palacios en La cuestión escolar:

"Ahora bien, cada autor se fija en un aspecto. Para quienes la escuela era excesivamente verbalista, el ideal son los métodos anti verbales; quienes acusaban a la educación tradicional de dirigirse sólo al cerebro del niño, pretendían que todo pasase previamente por los sentidos; los que criticaban el excesivo didactismo anterior, reivindicaban el derecho del niño a descubrir la verdad por sí mismo; aquellos que se preocupaban del autoritarismo, postulaban la liberación más o menos total de la vida escolar. La pedagogía clásica giraba en torno al maestro; para la pedagogía positivista, por el contrario, lo importante era el programa, las materias; la nueva pedagogía, a su vez, coloca al niño en el centro de la escuela, pretendiendo darle una educación a su medida, menospreciando los programas y relegando al maestro a un segundo plano.

Pueden deducirse de aquí dos conclusiones críticas de singular importancia: por un lado, el individualismo subyacente a las prácticas de la nueva pedagogía; por otro, su actitud reactiva.

26. Read, Herbert, en Educación por el arte y en La redención del Robot, p. 173.

va, oposicional, como la llamará Wallon. En efecto, bajo apariencias colectivistas y comunitarias, la nueva educación es profundamente individualista".²⁷

Es evidente la necesidad de una labor crítica e integradora. No pretendo abordar estas teorías, existe bibliografía abundante que establece los problemas y las soluciones, son una referencia a la historia de la conformación de la escuela actual y de los diferentes puntos de vista.

Sin pretensiones tampoco de integrarlas, he escogido lo que puede contribuir al desarrollo de la creatividad en el taller. He tomado no sólo lo que puede integrar una opinión coherente en sí misma, sino válida, que he evaluado como correcta en mis prácticas en la enseñanza de artes plásticas en primaria, de grabado y serigrafía a públicos de todas edades. En todo caso, no pretendo ni se puede prescribir un método mejor de enseñanza:

"...el aprendizaje es un proceso muy complejo; por lo tanto, probablemente no exista un único método "mejor" de enseñanza" ²⁸

2.8 Creatividad y función de la enseñanza de las artes plásticas en la Escuela:

2.8.1 Creatividad y autonomía del individuo.

La creatividad constituye la capacidad que todos los hombres sanos poseen de enfocar la realidad exterior para producir soluciones nuevas y desconocidas en una situación concreta.

27. Palacios, J., Op. cit. p. 133.

28. Lowenfeld, Op. cit. p. 17.

"Creatividad. La capacidad de encontrar nuevas soluciones a un problema, o nuevos modos de expresión; de dar existencia a algo nuevo para el individuo".²⁹

"Todos los niños nacen creativos. La necesidad de explorar, de investigar, de descubrir lo que hay del otro lado de la pantalla no está limitada a la conducta humana, sino que la experimenta todo el reino animal".³⁰

"Si se da por supuesta una capacidad cerebral razonable, una inteligencia suficiente para permitir al individuo convertirse en una persona que vive y participa en la vida de la comunidad, todo lo que se produce es creativo, salvo en la medida en que el individuo está enfermo o se encuentra frenado por factores ambientales en desarrollo que ahogan sus procesos creadores".³¹

Esta capacidad humana es normal en cualquier individuo autónomo. El concepto de normalidad utilizado en la sociedad contemporánea se define por contraposición a trastorno, no existe una definición para la normalidad en sí. La normalidad tiene que ver con la autonomía del individuo, como veremos más adelante.

Lo que existe, es una idea impuesta socialmente de que el individuo normal es quien se adapta a las reglas, y no causa problemas:

"Es normal el que se conforma a las reglas dominantes, no tiene graves problemas y no plantea graves problemas a los demás".³²

Existen varios modelos de normalidad, éstos varían según la clase social a la que se aplican. Tienen en común que lo normal se asocia a lo conformista.

29. Edwards, Betty, Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro. Un método garantizado. p. 200.

30. Lowenfeld, Op. cit. p. 67.

31. Winnicott, D.W., Realidad y juego, p. 97

32. Jervis, Giovanni, Manual crítico de psiquiatría, p. 206.

"La normalidad viene prescrita como una serie variable (según las clases) de códigos de comportamiento; si ésta es violada intervienen la represión judicial y la psiquiátrica, en particular si el sujeto pertenece a clases sociales subordinadas. Pero la normalidad es también propuesta como modelo universal bajo la égida general del conformismo. (Tan sólo la alta burguesía -y hasta hace pocos años- la nobleza, gozan del derecho tradicional a disfrutar de márgenes conspicuos de normalidad no conformista)"³³

El autor, Giovanni Jervis, distingue tres modelos de normalidad: el que se elabora por contraposición a trastorno, cuya pobreza de definición dará lugar a los otros modelos; el que plantea el conformismo -mediocridad- como respuesta a lo real y que se aplica a las masas trabajadoras; y un tercero, de normalidad activa, que está al servicio de las clases burguesas y dirigentes y permite un grado de creatividad dirigida, tiene por objetivo:

"...construir un individuo que esté felizmente integrado consigo mismo, pero también entusiasta, eficiente, productivo, dotado de iniciativa y de imaginación, espontáneo, sereno y "liberado". Este individuo debe ser capaz no sólo de vivir "bien" con los demás, sino que debe, además, saber aportar una nueva contribución, competente y "creadora" -dentro de ciertos límites- a su grupo social y en el seno de su trabajo"³⁴

Este último modelo también pretende la adhesión del individuo a un esquema, el de los beneficios de un sistema instaurado, a los cuales ni la burguesía ni la clase dominante renuncian pues sería autodestruirse.

Las premisas del modelo de vida imperante, los presupuestos económico-sociales, se sostienen en una serie de valores éticos (como: responsabilidad, productividad, propiedad, etc.) que vali -

33. Jervis, G., Op. cit. p. 207

34. Ib, p. 209.

dan el orden existente e impiden un conocimiento de las relaciones internas de la estructura social.

El margen de acción para la creatividad puede adquirir diferentes posiciones: psicológicas, filosóficas, de conocimiento, ambientales, etc. Pero es, básicamente, un margen de carácter ideológico, los límites a la creatividad existen porque ésta es un peligro para el adoctrinamiento. El carácter del producto creativo: el ser una novedad imprevisible, es lo que no resulta conveniente. (Según Nicola Abbagnano, en su Diccionario de filosofía, la palabra creatividad en su uso corriente se refiere al "...carácter de

novedad imprevisible que tienen algunos productos de las actividades humanas o también de los procesos naturales")³⁵

El discurso psicológico de la ideología es importante en tanto los factores que pone en juego la creatividad en el individuo, son de carácter psicológico (prácticos, de entendimiento, de raciocinio, de empleo de la voluntad según la conciencia).

Bajo este discurso, la falsa conciencia es normal:

"La falsa conciencia es la normalidad dominante. Con el mismo proceso con el que el capitalismo produce una estructura económica unificada para toda la sociedad produce también las premisas para un modo de vida y para una estructura de conciencia fundamentalmente unitarios".

"La continuidad y uniformidad de la estructura de conciencia queda asegurada, principalmente, a través de los tiempos y de los lugares, mediante un molde representado por la educación: en consecuencia, por la familia. La ética capitalista (que es tá hecha de disciplina, sentido de la responsabilidad, ahorro, pero también de productividad, creatividad dirigida e imaginación según los esquemas del capital) constituye el principal contenido de la estructura de conciencia del capitalismo. La

35. Abbagnano, Diccionario de Filosofía.

estructura de conciencia, que el capitalismo tiende a hacer universal es falsa conciencia en la medida en que es capaz de impedir una toma de conciencia respecto a la naturaleza de la sociedad capitalista".³⁶

Lo que el individuo necesita para un verdadero encuentro con su ser creador es un mundo desarrollado a partir de la propia realidad, congruente con sus necesidades. Pero la concepción de lo real ha de surgir de su interrelación con el medio y de la comprensión de la naturaleza de la estructura social en la que se halla inmerso; para que pueda ser una verdadera conciencia y no una conciencia falsa.

La única posibilidad para el arribo a una verdadera conciencia está en un cambio en las estructuras, pues las transformaciones que el individuo pueda ejercer son absorbidas por el modo imperante.

La creatividad le permite al hombre la transformación de los obstáculos en instrumentos, así, la transformación ejercida establece algo completamente diferente, que impide la afirmación del obstáculo, puesto que éste mismo ha sido modificado, a un punto, en que adquiere otra identidad.

El rechazo a lo dado, por el creador, no es un rechazo válido por sí mismo, es un rechazo constructivo, donde los obstáculos se convierten en instrumentos; es un rechazo activo, donde las acciones tienden a la instauración de algo diferente.

"... toda creación aporta una novedad y toda novedad se diferencia de las figuras del pasado... dado que toda creación está situada en un tiempo concreto, es decir, en la historia,

36. Jervis, G., Op. cit. pp. 212-213.

todo creador se plantea forzosamente el problema de la ruptura con un pasado determinado... , la actitud de negación es una condición necesaria, pero no suficiente de la creación. Podemos rechazar lo dado de mil modos distintos, huyendo y refugiándonos en otro sitio, despreciando o cayendo en la indiferencia, olvidando, divirtiéndonos, drogándonos, suicidándonos. La negativa pura y simple no es creadora salvo si sirve de base a una o varias acciones que tiendan a abolir la aparición, la reaparición o la continuación de lo que se acaba de rechazar".³⁷

El rechazo implica que el hombre no se está sumando a ese pasado, no converge con él, al menos en algo -lo que es su proyecto- no converge. Esto proviene de una actitud inquisitiva, que duda y pregunta, incluye el conocimiento no sólo de lo rechazado, sino de las propias capacidades y limitaciones. El adulto conoce las propias limitaciones y capacidades, la creatividad del niño es diferente, no es un rechazo, no es una impugnación, porque el niño conoce del adulto sus propias capacidades y límites; será la óptica adulta la que le proporcionará una visión de sí mismo, o mejor dicho contribuirá en gran proporción a la visión de sí mismo, y en cierta manera, a su visión del mundo.

La autonomía de la persona para vivir, su capacidad de decidir y elegir por sí misma lo que le es bueno o malo, tiene mucha relación con su capacidad de dar respuestas creativas, con su capacidad de no converger con lo que una situación plantea.

"Autónoma es una persona que no necesita depender en todo momento de las demás, que es capaz de elaborar y de expresar juicios personales sobre la realidad, que sabe en qué cree y lucha por sus ideas, y que es capaz de soportar bien la soledad. La persona autónoma no es, en general, poco sociable; por el contrario, es capaz de llevar las relaciones personales ocasionales, las relaciones de amistad, y aquéllas con mayor componente afectivo, con seguridad y disponibilidad, pero

37. Revault D'Allonnes, Creación artística y promesas de libertad, pp. 136 y 255.

La falsa conciencia (que es la normalidad imperante) es la ocultación de la realidad, actúa como provocadora y reforzadora de una percepción estereotipada del mundo.

La persona que se encuentra privada de búsquedas y hallazgos propios, se convierte en una sucesión inmediata de otros, un mero reflejo. La carencia de autonomía -en el sentido en que la hemos definido- provoca la uniformidad, la facilidad, la comodidad, la actitud pasiva, siempre receptiva, la rigidez de los puntos de vista, la carencia de esfuerzos. Lleva a una percepción estereotipada del mundo, a una incapacidad de propuesta, de proyecto propio, de expresión. Es lo contrario de la actitud creativa.

"...la experiencia creadora es precisamente la contrafigura de la percepción estereotipada. Es individualizadora, idiosincrasia única en su expresión en contraste con una percepción masificada; implica un modelo plástico y fluente del funcionamiento del aparato perceptor en lugar de patrones aprendidos de una vez para siempre, los cuales funcionan mejor en la medida en que son más rígidos y automáticos; porque la percepción creadora no está al servicio de la adaptación utilitaria al mundo sino para descubrir y acrecentar los valores del espíritu y desarrollar y enriquecer la personalidad individual; porque compromete el esfuerzo personal, la espontaneidad, la autonomía e inventiva del hombre, su libre elección en lugar de la actitud pasiva y receptiva de la percepción que registra rúbricas clasificadas según un orden codificado de antemano; porque, en fin, moviliza nuestras emociones y sentimientos necesarios para una experiencia directa y plena del mundo en vez de reprimirlos, distorsionarlos y sujetarlos a un régimen fijo y reglamentado, régimen que tiene como finalidad justamente conferir seguridad, evitar lo imprevisto y amortiguar la angustia, la desazón de no tener "agarraderas" en el mundo, de no estar protegido y tener que ser plenamente responsable y elegir por sí mismo la propia vocación humana"⁴⁰

El punto de partida para la educación, es la necesidad del niño, de tal forma de poder lograr un individuo integrado socialmen-

40. Oñativia, Oscar, Percepción y creatividad. En el arte, la ciencia y la infancia, pp. 39-40.

te. El respeto a la autonomía sólo asume su verdadera dimensión en el contexto grupal.

"...la singularidad carece de valor práctico en el aislamiento. Una de las lecciones más ciertas de la psicología moderna y de las experiencias históricas recientes, es que la educación debe ser no sólo proceso de individualización, sino también de integración, o sea de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social"⁴¹

2.8.2 Actividades plásticas y creatividad.

"Sólo combatiendo se adquiere algo, y en el arte, el combate es el esfuerzo que se invierte. Lo que se sabe, es preciso saberlo espada en mano".

Ingres

Las actividades plásticas ofrecen al niño el máximo de posibilidades para el desarrollo de su capacidad creadora.

El trabajo creador se caracteriza por el uso del pensamiento divergente (Guilford, 1962), que tiene lugar cuando el problema a resolver no se ha definido o no se ha identificado y la persona ha de ubicarse en una posición flexible para poder encontrar las soluciones posibles.

El uso de datos dados para ser corroborados exige un pensamiento convergente, en el que estorba una actitud de flexibilidad en busca de una solución original, es decir, de una solución no incluida en la forma en que vienen dados los datos ni en reglas dadas de solución. Como hemos visto anteriormente, la escuela tra

41. Read, H., Op. cit., p. 31, la referencia del autor y las lecciones de las "experiencias históricas recientes", es a las Guerras Mundiales, así lo enuncia en La redención del Robot, en relación al mismo tema y como referencia a los motivos que lo llevan a escribir sobre educación.

dicional se dirige a la formación de la inteligencia en el campo del pensamiento convergente.

"Guilford (1962) opina que en las producciones creativas pueden entrar más de 24 capacidades intelectuales. Parte de tres elementos principales: fluidez, flexibilidad y pensamiento original .

Guilford cree que la fluidez, la flexibilidad y la originalidad, tomadas en conjunto, producen el pensamiento "divergente", que es la producción de soluciones nuevas y desconocidas. El individuo ha de examinar las diversas opciones, encarar los riesgos intelectuales y ajustarse continuamente a los datos de que dispone. El pensamiento divergente tiene lugar cuando no se ha definido todavía un problema o ni siquiera se ha identificado y no existen soluciones conocidas. Guilford opina que el pensamiento divergente es típico de la persona creativa. Cuando una invención o una nueva idea obliga a revisar algo que ya es conocido se da lo que se denomina pensamiento "convergente". Los pensadores convergentes a lo mejor no ven la respuesta más lógica a un conjunto de datos; así, el pensador convergente no está especialmente preparado para reorganizar los datos. Al estar convencido de la corrección de su punto de vista no es capaz de hacer cambios flexibles y rápidos en su orientación intelectual"⁴²

En el trabajo plástico no existe una respuesta que sea la acertada, en la actividad el educando tendrá que encontrar su problema a resolver y encontrar por sí mismo la solución. El educando tendrá que hacer uso de su capacidad de pensar en forma divergente.

"Probablemente, una de las habilidades básicas que se debería enseñar en nuestras escuelas sea la capacidad de descubrir y de buscar respuestas, en lugar de esperar pasivamente las contestaciones e indicaciones del maestro. Las experiencias fundamentales en una actividad artística contienen precisamente este factor"⁴³

Las actividades de taller también habrán de tomar en cuenta el uso del pensamiento convergente -que se da en relación con el

42. Grinder, E., Robert, Adolescencia, p. 483 (subrayados míos).

43. Lowenfeld, Op. cit. p. 17.

conocimiento que ya posee el alumno, o en relación a la observación- como un punto de partida necesario y útil. El conocimiento adquirido es una premisa en el trabajo, no es preciso que el educando adquiera conocimientos para crear, pero crea con los conocimientos que ya posee.

"El individuo desarrolla el pensamiento divergente después - de haber adquirido los datos mediante el pensamiento convergente; dichos elementos, tomados de la realidad y de la experiencia precedente, se relacionarán de forma nueva y personal por medio del pensamiento divergente y creativo, convirtiéndose en productos originales e inéditos"⁴⁴

2.8.3 Información, inteligencia, creación:

La inteligencia se desarrolla en la práctica y tiene relación con el modo en que se han adquirido y organizado los conocimientos: por aprendizaje receptivo o significativo.

El aprendizaje por recepción consiste en repetir la información, ésta es proporcionada en su forma final, tal y como se deberá aprender; se memoriza sin comprender. La nueva información se relaciona en forma arbitraria con la estructura anterior de experiencias y conocimientos porque no posee sentido o significado en relación con ella. Por consiguiente los conocimientos y experiencias anteriores, así como su organización, no se ven afectados. Se adquiere información sin adquirir desarrollo. Para no olvidarla se rá preciso estar en contacto constante con ella.

El aprendizaje significativo consiste en comprender la nueva

44. Lazotti Fontana, L., Comunicación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual, p. 29.

información. Al aprendiz se le entregan datos incompletos de una determinada situación o problema que habrá de resolver relacionándolos con conocimientos y experiencias anteriores y pertinentes. Los datos poseen una intención con sentido y significado para el aprendiz, a partir de ello se pueden relacionar con conocimientos base (ideas de afianzamiento). La información es "descubierta" por el aprendiz. El nuevo conocimiento se produce en la interacción de los datos de la situación presente con las experiencias y conocimientos anteriores, produciéndose transformaciones en la organización cognoscitiva.

En esta forma de adquirir información y desarrollo intervienen una serie de habilidades y aptitudes intelectuales en proceso de desarrollo. Intervienen la memoria, la curiosidad, previsión, la aptitud de manejar datos cualitativa y cuantitativamente (coleccionarlos, organizarlos, interpretarlos); de usar modelos, formular hipótesis, forjar teorías (las aptitudes de analizar problemas, de evaluar el pensamiento lógico, de tomar decisiones, de seleccionar tareas adecuadas, de apoyar opiniones y sacar conclusiones sobre evidencias suficientes); la habilidad de traducir o representar experiencias concretas en términos verbales y simbólicos; la habilidad de seguir instrucciones.

El aprendizaje activo permite representar en un concepto general gran cantidad de información específica. La información así adquirida -en la solución de problemas- posee un alto grado de organización sistemática, se ha relacionado con conceptos lógicos; lo que permite que sea almacenada, empleada en situaciones oportunas, incrementada. Se reduce la carga de la memoria, la información es

menos susceptible de olvido y en caso de que esto suceda no implica una pérdida total del conocimiento. Este aprendizaje permite estructurar internamente el conocimiento como una visión personal de la realidad.

Ambos tipos de aprendizaje son necesarios, pero se debe prescindir del aprendizaje repetitivo cuando es posible el significativo porque este último es cuantitativa y cualitativamente mejor.

Aunque el aprendizaje significativo implica el discernimiento, esta no es una garantía de que la persona actúe con autonomía. Es un tipo de resolución de problemas en el que se emplea el pensamiento convergente, el educando o la persona ha de seguir las intenciones implícitas en los datos con que cuenta en la situación.

Para la manifestación creativa es imprescindible una liberación de estructuras rígidas donde los conocimientos funcionan mecánicamente. La persona ha de tener una actitud juguetona con las ideas, que le permitirá que éstas fluyan; un juicio independiente al de los demás, no sometido a autoridad y sin temor a errar.

Como hemos visto, para el desarrollo de la aptitud de resolver problemas, es necesario una combinación de habilidades intelectuales. Estas se encuentran ligadas con el desarrollo creativo. Ambos desarrollos -inteligencia y creatividad- se pueden incrementar conjuntamente; sin embargo, es posible que el individuo desarrolle la inteligencia sin desarrollar la creatividad. La diferencia entre un individuo inteligente y uno creativo radica en un individuo habituado al uso del pensamiento convergente (que es el que busca una solución o conclusión, -que es la que viene determinada en

creativo gracias a la comunicación de actitudes, a la creación de un ambiente constructivo, a la variedad de posturas que se presentan. El trabajo en grupo ha de ser dirigido para que en él se presente la aceptación social del pensamiento divergente; la interacción con otras ideas, diferentes a las ideas propias o fijas en la toma de decisiones, en el análisis, la evaluación, el manejo de datos y medios.

Como consecuencia de una interacción social guiada por el educador, será más fácil que el educando obtenga un concepto positivo de sí mismo, apoye y valore la iniciativa, autonomía, originalidad, espontaneidad y diferencia -en sí mismo y en los demás. Sea ecuánime frente a las posturas contrarias a las suyas, no se someta a reglas prescritas por otros. Evidentemente, quien haya de dirigir un trabajo así habrá de poseer estas cualidades. Este tipo de trabajo exige postergar los juicios sobre la calidad o lo acertado de las ideas propuestas por cada individuo para que éstas sean expresadas libremente. La determinación del rumbo del trabajo, del o de los problemas a resolver, ha de ser realizada por los educandos, sin ser reafirmada en forma categórica por el educador.

"El proceso creativo consta de tres pasos que pueden considerarse por separado. El primero es el problema o el conjunto de circunstancias que es preciso modificar o resolver o que provocan, por lo menos, inquietud. El segundo paso es la reunión de las experiencias pasadas, para atacar de frente el problema; ¿dónde hay, en el ambiente pasado o presente, informes o instrumentos que puedan ayudar a afrontar el problema? El tercer paso es la resolución y la evaluación del éxito del ataque. Si éste ha fracasado se vuelve al segundo paso, o tal vez al primero, donde el problema puede dejarse de lado o ignorarse.

En el medio escolar, el primer paso lo determina, generalmente, el docente. El presenta el problema por resolver; él plantea los interrogantes por examinar... La escuela provee tam-

los datos del problema-); y el individuo que además del pensamiento convergente (necesario a la labor constructiva) es capaz de desarrollar el pensamiento divergente (que intenta varias soluciones, comienza el trabajo con apertura de posibilidades, las explora cree en todas y cada una- sin comprometerse con una sola; es decir, que sigue intenciones ambiguas, que corre riesgos, busca y acepta lo original).

Ni la inteligencia ni la creatividad se garantizan mutuamente; el individuo para crear interacciona sus capacidades para la resolución de problemas en forma convergente, con su capacidad de no definir el problema de antemano, y lo hace sin tenerlo consciente.

"La actividad creadora consiste en buena parte en revisar -- constantemente las relaciones con lo que nos rodea, las propias ideas y las de los demás. Esa relación no es un fenómeno no completamente racional, completamente consciente sobre todo en el momento en que da origen a una creación. La toma de conciencia, el conocimiento objetivo (de lo que se hace) viene después. ¿Con esto quiero decir que la articulación artística-obra es fundamentalmente emocional? No, la cuestión es mucho más compleja, por eso es muy difícil quedarse quieto. Se explora, se cambia de técnica, se mira más allá"⁴⁵

Existen varios factores no intelectuales que intervienen en la manifestación creativa: un concepto positivo del yo, liberación de categorías mentales e inhibición, actitud juguetona para permitir el flujo de ideas, tolerancia al desorden, juicio independiente, productividad, actitud constructiva. Estos son factores individuales -como lo es la inteligencia- que pueden ser favorecidos o reprimidos por el ambiente físico, psicológico y situación social.

El trabajo grupal puede favorecer ampliamente el desarrollo

45. Tibol, R., Gráficas y Neográficas en México, Apud Moreno Capdevila, Francisco, p. 222.

bién el segundo paso: el deber anterior encierra la solución, o lo aprendido anteriormente en matemáticas suministra los elementos para abordar el problema. Y la solución misma queda en manos del maestro: puede ser correcta o errónea, y si es errónea se manda al niño de vuelta al segundo paso.

El arte, por el contrario, todos estos pasos dependen del niño. La página en blanco del comienzo, el impulso expresivo inicial, el deseo de desarrollar la forma tridimensional, pertenecen sólo al niño. El próximo paso depende también de él; lo que utiliza son sus propias experiencias pasadas, su propia memoria, su propio uso de cuanto lo rodea. Y el éxito o el fracaso del producto final también son suyos. No hay ninguna necesidad de un maestro para que le diga si está correcto, ni de libros para verificar la solución; el niño sabe si ha tenido éxito"⁴⁶

El autor (Lowenfeld) ha realizado la separación del proceso creador en pasos, a mi modo de ver porque le permite hacer un paralelo con lo que es el discernimiento y explicar así en forma clara lo que sucede en la escuela con el proceso creador; porque él mismo está en contra del seccionamiento de dicho proceso. Y lo que realmente sucede en la escuela -como veremos en el capítulo 5- es que las actividades artísticas se orientan a desarrollar el discernimiento con propuestas de orden cognoscitivo y no hacia el desarrollo de la capacidad creadora.

Hemos visto que la creatividad parte de una disposición abierta, flexible hacia las cosas; esta disposición es necesaria, pero no lo es todo en la aprehensión creativa.

Esta disposición creativa es una capacidad de todos los hombres, la forma de captar creativamente está al alcance de todos los que se entregan a las cosas para sentirlas y encontrar en lo individual significaciones. La diferencia entre esta disposición,

46. Lowenfeld. Op. cit. pp. 77-79.

que puede ser común a todos los hombres, y la capacidad creativa del artista es que éste aprehende la realidad transformando la materia, haciendo uso de unos medios propios del lenguaje que utiliza (musical, pictórico, gráfico, escultórico, dancístico, etc.), el artista le da una existencia material a esa disposición perceptiva y capacidad de significar lo sentido frente a un dato particular, que es a su vez para él y para los demás, expresión de una verdad universal.

"Lo que distingue al artista es la capacidad de aprehender la naturaleza y sentido de una experiencia en términos de un medio dado, y hacerla así tangible. El no artista se queda "sin habla" ante los frutos de su facultad sensitiva; no es capaz de darles la forma (estructura) material adecuada"⁴⁷

Así, las actividades plásticas (y artísticas en general) por ofrecer esta posibilidad de dar forma, -a través de conceptos representacionales que, como veremos más adelante son hallazgos de lo que es capaz de representar un concepto general en una imagen, y a través del empleo de los medios plásticos; ofrecen el máximo de posibilidades de desarrollo creador en la escuela.

47. Arnheim, Rudolf. Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador. p. 193.

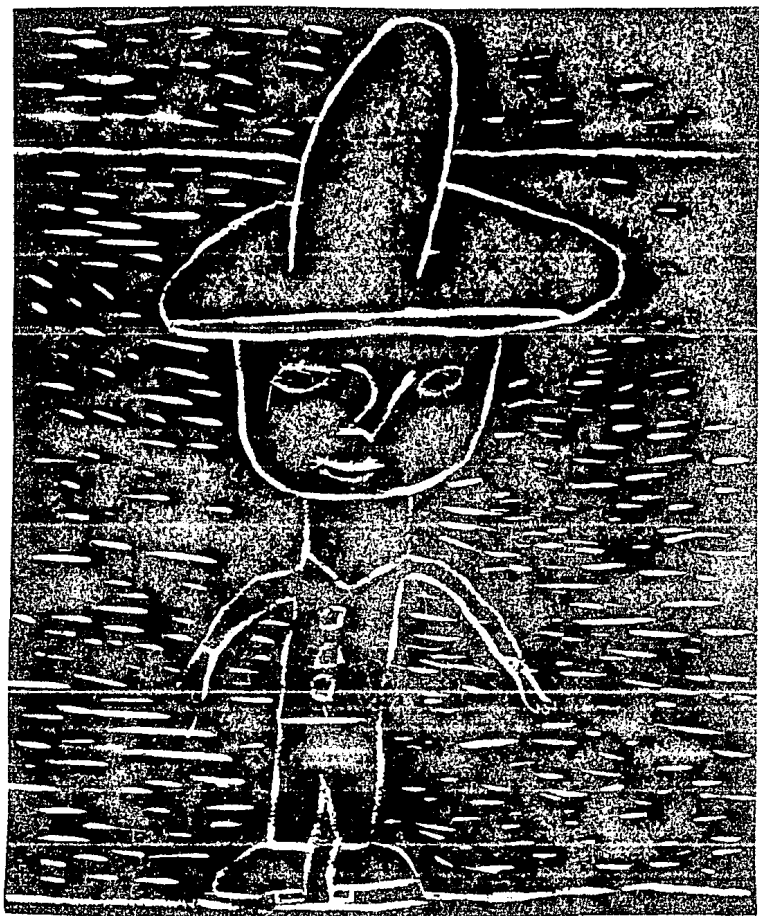
Epígrafes:

Jesús Palacios. La cuestión escolar. p. 644 y p. 93.

Herbert Read. Educación por el arte. p. 31.

Paulo Freire. Pedagogía del oprimido. p. 73.

Ingres, citado por Paul Eluard. Antología de escritos sobre arte. Los hermanos videntes. p. 24.



Norma, 10 años
xilografía, 26 x 30 cms.

Mtro. Dagoberto Peña - Casa de la Cultura - Tuxtepec, Oaxaca

CAPITULO 3

NECESIDAD DEL ARTE PARA LOS NIÑOS. ENFOQUE DEL TRABAJO PLASTICO EN LA ENSEÑANZA.

"Si los niños pudieran desenvolverse sin ninguna interferencia del mundo exterior, no sería necesario proporcionarles estímulo alguno para su trabajo creador. Todo niño emplearía sus impulsos creadores, profundamente arraigados, sin inhibición; seguro de sus propios medios de expresión"¹

V. Lowenfeld.

3.1 Enfoque del tema.

Para educar, es necesario poseer un enfoque psicológico del individuo y de su desarrollo en la interacción con el grupo social. Esto nos permitirá orientar la educación hacia las demandas del crecimiento y establecer el valor real de la adquisición de conocimientos: qué enseñar, cuándo, para qué, por qué, cómo hacerlo.

Los contenidos, ordenados en progresión de dificultad, no son suficientes para establecer los objetivos de un programa. Con el conocimiento de otros factores, psicológicos y sociales, se podrá considerar cuál es el orden de dificultad real, es decir qué objetivos proponerse para ayudar a producir el crecimiento integral del educando.

1. Lowenfeld, V. y Brittain, L. Desarrollo de la capacidad creadora. p. 20

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

"Psicología y educación son indisolubles. Se educa al hombre, y es necesario conocer primero qué es el hombre a educar. La educación trabaja sobre individuos concretos, que tienen una naturaleza históricamente determinada. Su función es desarrollar la naturaleza humana en lo que tiene de positivo, y su tarea es esencialmente obra de autoridad y de respeto. De autoridad en lo que tiene de formativo, de respeto en que debe seguir a la naturaleza y ayudarla. Si falta una de esas dos condiciones la obra educativa desaparece: se convierte en adoctrinamiento o en capacitación técnica"?

La psicología como ciencia en ciernes aporta un problema base para hacer el enfoque del educando: cómo define su objeto de estudio, es decir, el hombre y sus hechos característicos. Del planteamiento conceptual acerca de la naturaleza específica de estos hechos: "mentales", "objetivos u objetivamente observables", depende la dirección o tendencia en la psicología. Utilizar diferentes enfoques, plantea un problema de integración entre las tendencias.

Es preciso conocer cómo define su objeto la corriente de la que se hará uso. Esto se hará aquí sólo a grandes rasgos, sólo se pretende ubicar los conocimientos que se tomarán en cuenta.

La tendencia de la sociedad contemporánea a escindir subjetivo y objetivo produce una parcialización del conocimiento. Esto se verá reforzado por la existencia de diversas corrientes que privilegian uno u otro aspecto y que, además, por tratarse de un conocimiento relativamente nuevo, generalmente se van a referir a algunos temas especiales.

Para cumplir con el objetivo de transformar una situación educativa tendiente a la jerarquización de lo medible y controlable, de lo racional sobre lo subjetivo; hacia la formación de un indivi

duo integrado, resulta necesario apoyarse en aquellas teorías que no se inscriban en uno de los polos, que pretendan integrarlos, y tomar en cuenta a su vez que se refieren a algunos asuntos y por lo mismo su conocimiento resulta parcial.

Por la naturaleza de la investigación aquí realizada, ha resultado necesario tomar en cuenta una corriente que, analizando la percepción como modo de conocimiento, se refiere a asuntos formales, respondiendo a la construcción de la forma por el niño. Esta es la teoría de la Gestalt a la que deben influencias Arnheim y Oñativia en el desarrollo de sus teorías sobre la construcción y representación de la forma.

Existen más de trece modelos teóricos para explicar la percepción (Abbagnano). El modelo más difundido es el de la Gestalt, que afirma que la percepción obedece a una estructura interna del sujeto. La percepción es "...un proceso autónomo de estructura no experiencial, accesible a la intuición únicamente como producto y vivencia de una forma ya dada".³ Los sicólogos de la Gestalt, preocupados por conocer la formación de los conceptos representacionales como principios a priori -innatos-, investigan en la producción de los niños, basándose en un supuesto carácter ahistórico de los mismos que permitiría estudiar los fenómenos sin la interferencia de las convenciones, que son de carácter cultural.

Veremos que Oscar Oñativia señala que el niño es ahistórico.

El problema de cómo es posible el conocimiento, es decir, que

3. Oñativia, Percepción y creatividad, p. 94.

el sujeto conozca el objeto, ha sido visto desde dos vertientes, señaladas por Braunstein et al como ideológicas, impidiendo que la psicología se constituya como ciencia. Una de las vertientes es el empirismo, donde todo conocimiento proviene del exterior y el sujeto es pasivo; la otra, el apriorismo, donde se dice que todas las condiciones vienen dadas en el sujeto antes de cualquier experiencia, siendo estas condiciones innatas.

La Gestalt se inscribe en la vertiente del apriorismo, o corriente que privilegia las condiciones subjetivas. Para el conductismo, serán las condiciones objetivas las que prevalecen, interesando las conductas que son observables. Piaget, pertenece a una corriente muy diferente, interaccionista, donde se tratan de armonizar las condiciones objetivas y subjetivas.

Para Piaget se trata de una construcción recíproca entre sujeto y objeto; antes de la acción no existe -en el sentido de existencia gnoseológica- ni el sujeto ni el objeto. Los factores de construcción recíproca de lo objetivo y subjetivo están en la acción.⁴

Piaget al explicar la conducta desde el aspecto estructural (inteligencia) y el motor (del que depende la puesta en marcha de la inteligencia y que está determinado por la afectividad), no se ocupa en desarrollar, pues no corresponde a su campo específico, el tema de la afectividad.

Piaget no se ocupará de las prohibiciones o censuras que se

4. Braunstein. Op. cit. p. 281.

acumulan y consolidan durante la infancia, pues no se ocupa de la relación del individuo con las superestructuras morales y sociales, tema del psicoanálisis que aquí, en esta tesis, no desarrollaremos.

Piaget explica que las acciones senso-motoras son el germen de la inteligencia y la percepción a la vez, no se deriva una de otra sino que ambas tienen que ver con la experiencia y por este tronco común originado en la infancia, inteligencia y percepción cumplen funciones complementarias en el conocimiento.

La crítica a la Gestalt desde el ángulo de la teoría de Piaget, sería, básicamente, que el individuo no posee esquemas innatos, sino que estos se forman a través de la experiencia.

Cuando Oscar Oñativia dice que el arte es para el niño "una forma natural y radical de dar contenido y sentido a un universo de percepción e imaginación", lo hace desde la perspectiva de la Gestalt.

Desde su punto de vista filosófico la Gestalt se apoya en lo que simplifícadamente podemos llamar subjetivo, aunque su conocimiento se refiera a lo objetivo.

"La Gestaltpsychologie, por su parte, considera los fenómenos psíquicos como conjuntos que constituyen unidades autónomas, que manifiestan una solidaridad interna y poseen leyes propias ...para la Gestalt la aprensión del mundo, tanto para el hombre como para el animal, se realiza de manera intuitiva, por la percepción de conjuntos indescomponibles, globales, y cuyo sentido está dado por el hecho de representar formas sincréticas. De este modo, forma y materia parecen opuestos; la forma sería una operación del entendimiento que establece relaciones entre los términos a que se aplica y constituyen, considerados en su propia significación, la materia. La forma estaría constituida por las leyes del pensamiento, que permiten dar sentido a la aprehensión global del mundo"⁵.

5. Merani. Op. cit. p. 151.

Así, para la Gestalt, la conducta "deriva del orden lógico de la forma, esto es de una estructura del espíritu, paralela pero de ningún modo identificable con la estructura de las cosas"⁶

Al ocuparse de atributos permanentes del sujeto su estudio excluye la naturaleza histórica del individuo, aspecto que debe constituir parte fundamental de su conocimiento psicológico. Al plan - tear que los principios de organización de la materia vienen dados en el sujeto como datos a priori, se rechaza la participación del hombre como ser histórico; la teoría posee postulados ideológicos al salvaguardar los valores del desarrollo histórico.

Arnheim, como seguidor de la teoría de la Gestalt, tomará en cuenta los factores ambientales, el papel de la experiencia y su ejercicio en el desarrollo del individuo; sólo como datos de referencia.

Arnheim nos dice en su introducción a Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador:

"Otra limitación de mi trabajo es psicológica. Todos los aspectos de lo mental tienen que ver con el arte, ya sean cognoscitivos, sociales o motivacionales. El lugar del artista dentro de la comunidad, el efecto de su ocupación sobre sus relaciones con otros seres humanos, la función de la actividad creadora dentro de la pugna del espíritu por la plenitud y la sabiduría, ninguna de estas cosas constituye el toco central de este libro"⁷

El fin de Arnheim es explicar los mecanismos perceptuales que son tangibles en los hechos visuales, y lo hará, como nos ha advertido, prescindiendo del carácter histórico. Se refiere también a

6. *Ib supra*.

7. Arnheim. Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador, p. 16.

que existe una relación recíproca entre sujeto y objeto: "Quedó patente que mirar el mundo requiere un juego recíproco entre las propiedades aportadas por el objeto y la naturaleza del sujeto observador".⁸ Al tomar en cuenta sus conocimientos sobre el desarrollo perceptual del niño, habremos de tener presente que se referirá a este desarrollo desde la perspectiva de los estadios de desarrollo mental del niño, considerando las características, sin hablar de los mecanismos mentales del sujeto observador.

Es importante señalar aquí, que aunque Piaget no desarrolle el tema del medio ambiente, éste tiene una importancia clave en el desarrollo de su teoría, así como el papel de la experiencia y la acción.

En lo que se refiere a los conocimientos aportados por Gesell, éstos han sido tomados sólo como apoyo. Su enfoque es de carácter enumerativo de conductas, es cuantitativo, no explica cómo su suma de elementos deviene en cambio cualitativo. Así, la situación de conjunto no es apreciable como unidad de conducta, ni se puede saber cómo se logra enseñar.

Lo dicho hasta aquí nos permite señalar que los conocimientos de que haremos uso son parciales y que, entender de donde provienen las conclusiones de una teoría es útil para no aplicarla en forma mecánica.

Si para conocer al individuo tomamos en cuenta las conclusiones a que arriban las diferentes teorías sin siquiera saber que estas conclusiones provienen de un enfoque específico del hombre, y

8. Ib. p. 18.

que establecen mecanismos por los cuales éste actúa o se explican sus hechos, nos encontraremos aplicando el conocimiento en forma simple y mecánica. Aún cuando rechazáramos el enfoque conductista, caeríamos en un mecanismo muy similar, de reducir la conducta a actos y efectos.

Al profesor le asiste su intuición y experiencia para no caer en tal error. Pero los profesores tienden a copiar las influencias educativas recibidas de su formación escolar, institucional, familiar, social, de los medios masivos de comunicación; o a rechazarlas totalmente y practicar el extremo opuesto. Esto es un problema, en tanto se tiende a reproducir junto con los aciertos los errores.

Si los educadores alcanzaran un conocimiento más profundo, un conocimiento de los mecanismos que explican las características externas de una conducta o manifestación, estarían en condiciones de evaluar los datos dentro de un conjunto, no remitirse a evaluar la adquisición de tal o cual conducta que se reconoce como índice de crecimiento; sino entender como su modo de enseñar ha ayudado a producir dicho crecimiento. Entender problemas como los ensayos, las experimentaciones, las formulación de problemas, el desarrollo expresivo, la creatividad en el educando no es tan fácil, porque no son fácilmente observables y exigen que el educador analice y sintetice la información que tiene del niño.

Para ello requiere evaluar conforme a un marco teórico más allá del proporcionado por la experiencia y observación directas.

El problema para los enfoques psicológicos en educación es la carencia de una delimitación conceptual común a todas las teorías.

Nos encontramos con datos iguales o similares, de los cuales cada tendencia concluirá en modo diferente e inclusive contradictorio. Así, pedirle al educador que tenga conocimientos más profundos aparece como una clase de burla, sobre todo si nos ubicamos en la situación real, de antecedente educativo precario y deficiente situación económica.

Sin embargo, sin conocimientos más profundos lo único que se está logrando es educar para la adaptación a un sistema, lo que en algunos casos es deliberado y en otros, producto de conocimientos superficiales y resulta un reforzamiento a las fuerzas de repetición. En este problema, no debe soslayarse que el educador es representante de la institución.

Para ocuparse del problema educativo en artes plásticas se requiere tener competencia para entender los datos y razones de la edad, del problema educativo, de la expresión artística. Si no se la tiene, como es en el caso de no poseer conocimientos de psicología como para poder barajarlos -que es el caso dentro del cual se elabora esta tesis-, lo mínimo aceptable es tener conciencia de ello para adquirirlos y considerar que estamos educando a un individuo que es complejo, en cuya personalidad intervienen factores físicos, psicológicos y sociales interactuantes, que este individuo está en interacción con el medio social que en cierta medida lo determina, que el modo en que se haga la propuesta educativa, el contenido de la misma, lo afectarán produciendo o no para él una oportunidad de crecimiento.

Podremos establecer cuáles son las necesidades del preadolescente con respecto a la producción plástica en función de la experiencia con el preadolescente específico que tenemos enfrente, en relación con nuestros conocimientos teóricos.

No se pretende por tanto, que los conocimientos que aparecen a continuación, tanto los expuestos como los aplicados, tengan el carácter de certezas. Al hacer las propuestas de solución, e inclusive al señalar el problema educativo del preadolescente, no se pretende prescribir, ni haber logrado un enfoque global.

3.2 Necesidad del arte para los niños:

Es necesario saber cómo es la relación del niño con el arte para saber qué enseñarle.

El "descubrimiento" del arte infantil (y de los alienados) fue significativo para el adulto porque le reveló una veta de su propia sensibilidad que pudo explorar en beneficio de la soltura de sus capacidades emotivas en el proceso creativo.

Pero este descubrimiento ha sido banalizado por muchos educadores que, al aplicar una visión superficial del mismo a sus clases, y sumándose a las teorías paidocentristas de la educación; llegaron a la sencilla conclusión de que el niño es un artista nato, al cual -para desenvolver sus capacidades creadoras- le bastan los materiales y un ambiente de trabajo propicio. Esto, en parte es cierto.

La idea de que lo que el niño hace en sus producciones es arte, requiere de una explicación que no siempre se busca. De su

explicación se pueden extraer conclusiones necesarias para la enseñanza. Más útil que pronunciarse sobre si es arte o no, es entender por qué puede ser considerado o no como arte.

El niño expresa sus sentimientos e ideas por medio del lenguaje visual y plástico, se comunica. Nos proporciona -a adultos y compañeros- un conocimiento de sí y de su apreciación del mundo. Por eso se considera que hace arte.

Para expresarse utiliza el lenguaje plástico de una manera diferente a la del adulto. Se diferencia en que su lenguaje es sencillo y claro, ingenuo y espontáneo; por lo que algunos lo reivindican por contraposición a la falta de claridad e intelectualización del arte moderno; concluyendo de allí que el artista adulto ha de retornar al arte infantil. Se considera inclusive, un arte más auténtico:

"Pero las verdaderas imágenes del lenguaje humano emergieron por primera vez, como en un mágico espectáculo de feria, cuando el arte infantil hizo su aparición y el hombre pudo, por fin, recuperar algo de la comunicación humana sumergida en las sombras"⁹

Refiriéndose al estado actual del arte, José Gordillo -como muchos otros- exalta la producción infantil como la que enseña al artista el retorno a lo auténtico en un mundo donde el trabajo enajenador conduce a niveles alienados de comunicación.

Cuando nos habla de "verdaderas imágenes del lenguaje humano" por contraposición a "comunicación humana sumergida en las sombras"; nos habla de un lenguaje plástico infantil cuya frescura

9. Gordillo, José. Lo que el niño enseña al hombre. p. 60.

creativa nos remite sin más mediaciones a la comunicación de lo humano, y de un lenguaje plástico inmerso en una problemática social, cuyos signos (imágenes) difícilmente se comprenden o lo llevan a comunicarse.

Existe el peligro de que esta idea sea tomada como fundamento de la enseñanza artística a niños y así convertir los talleres en lugares sin dirección educativa del profesor y sin transmisión de conocimientos.

Hay que transmitir unos conocimientos, el problema es decidir cuáles de la amplia gama de lo posible y en qué momento. Hay que ejercer una dirección, otra vez, el problema es hacia dónde.

El arte infantil se diferencia del adulto fundamentalmente en que el uso y conocimiento del lenguaje es más primario, se ha desarrollado en forma natural; lo que no necesariamente tiene que ser una búsqueda del arte adulto.

Ni tampoco significa que el arte infantil y arte adulto deban ser puestos en una escalera -como estamos acostumbrados en la sociedad de valores mercantiles- no es uno superior ni otro inferior; son simplemente diferentes planos. Hacia 1923, Picasso nos decía acerca de la idea de evolución del artista:

"El arte no evoluciona por sí mismo; cambian las ideas y con ellas sus formas de expresión. Cuando oigo hablar de la evolución de un artista, me parece que le consideran como si estuviera entre dos espejos paralelos que reproducen su imagen un número infinito de veces, y que contemplan las imágenes sucesivas de uno de los espejos como si fueran su pasado, y las del otro espejo como su futuro, mientras que a su imagen real la ven como su presente, sin pensar que todas ellas son la

misma imagen en diferentes planos"¹⁰

Los medios de expresión han sido desarrollados por el niño en forma natural, cuando se dice natural se está afirmando que han sido descubiertos por el niño en su práctica, aún cuando no se puede negar que los niños incorporan en sus trabajos soluciones que han visto en otros, es preciso afirmar que el orden y las relaciones de las formas entre sí, es decir, el lenguaje contiene una gran congruencia con lo que el niño es gracias a que su lógica y raciocinios son muy simples y su emotividad aflora con mayor espontaneidad.

El niño no ha aprendido racionalmente los elementos básicos de la comunicación visual ("punto, línea, contorno, dirección, tono, color, textura, dimensión, escala y movimiento"¹¹) y su estructura en el trabajo plástico. Desconoce las convenciones que se han ido formulando a través de la historia del arte. Convenciones, que a los adultos nos resultan evidentes, como los métodos para simular profundidad, volumen, luz, movimiento, etc.; y otras, menos evidentes, como las evaluaciones que podemos hacer respecto a un determinado uso formal, su significación y relación dentro de un contexto ideológico. Esto hace de las producciones de los niños -antes de que presten atención a las convenciones- algo ingenuo y espontáneo.

El niño produce según su experiencia, aplica los conocimientos que el adquirió por sí mismo. Al adulto no le basta la propia

10. Sociedad de Arte Moderno. Picasso. Primera exposición de la Sociedad de Arte Moderno. p. 8
 11. Dandis, D.A. La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. p. 53.

experiencia, estudia y analiza la de otros.

Las expresiones infantiles no son carentes de cultura, son carentes de reflexión sobre la cultura.

Cualquier niño pinta, usa los medios del lenguaje plástico. El adulto requiere conocer las convenciones y ser capaz de realizar un ajuste entre ellas y sus necesidades y capacidades expresivas, porque se encuentra en un plano diferente, de responsabilidad histórica. Aún cuando el adulto produzca como primitivo, su disposición, su actitud, es otra porque es otra su inserción social.

La función del arte para el niño es la obtención de crecimiento, el arte, como el juego o el deporte le ayuda en su proceso de sociabilización; y su producción es dato de su grado de sociabilización :

"La comunicación implica la intención de influir sobre los de más y es en consecuencia una actitud social. Cualquier explicación adecuada de ella debe apoyarse por tanto en una psicología que no sólo considere al individuo, sino la relación del individuo con el grupo,...

El descubrimiento más fundamental de la psicología moderna es el hecho de que el individuo sólo puede ser explicado en función de su adaptación social, proceso que comienza con su destete y se completa sólo al llegar a ser un miembro integrado de una unidad social, o serie de unidades sociales"¹²

El interés del niño variará desde la autoexpresión hacia la necesidad de establecer un grado de comunicación donde se reciba respuesta por parte del receptor; necesidad que corresponde a su descentración cognoscitiva. Sin pretender afirmar que hablamos de un niño artista en vías de convertirse en un artista adulto, cito nuevamente a Picasso:

12. Read, Herbert. Educación por el arte. pp. 172 y 173.

"Si un artista varía su forma de expresión sólo quiere decir que ha cambiado su modo de pensar...

Motivos diferentes exigen diferentes métodos de expresión. Esto no significa ni evolución ni progreso, sino una adaptación de la idea que se quiere expresar y de los medios de expresión".¹³

Las ideas y los motivos del niño, encuentran expresión en su modo de pintar, modelar, construir, etc., así como en sus temas; le son suficientes sus habilidades y conocimientos técnicos. No necesita incrementarlos más que en la medida de su desarrollo: su forma irá cambiando conforme madura, porque cambian sus motivaciones. Un niño no estimulado se estancará en un determinado uso formal. Por obvio que parezca, no se puede pretender llevar al niño al plano adulto; es necesario decirlo, porque muchos quieren enseñar al niño (o al adulto) a hacer sus expresiones plásticas. Es común que dicha suplantación de personalidad sea solicitada por quienes -niños o adultos- han recibido rechazos cuando realizaron algo auténticamente propio. Estos rechazos no siempre son transparentes a menudo se realizan a través de prohibiciones encubiertas en juicios de valor que se transmiten como verdades.

La demanda de parámetros adultos por parte del niño, su necesidad de conocimiento de fórmulas del lenguaje tiene que ver con su herencia cultural, con su ubicación con respecto a los demás, con su adaptación e integración al medio social. El niño necesita conocer las convenciones, cuando su expresión cambia de la autoexpresión hacia la conciencia del significado de la expresión para los demás.

13. Sociedad de Arte Moderno, *ibidem*.

Lo que es importante atacar no son las convenciones en sí mismas sino la actitud convencional, encerrada en cánones, hacia la expresión plástica. Es preciso que el niño se integre a la sociedad y para ello recibe una serie de prohibiciones, lo importante es que éstas sean comprendidas y sólo sean formuladas cuando la convivencia lo requiere. Cuando el niño demanda las convenciones para adquirir un mecanismo que le resuelva el problema expresivo sin comprometerse, entonces podemos afirmar que ese niño ha sido influenciado para desear hacer las cosas de una manera predeterminada, que sería la considerada "correcta". Y esta es a su vez la expresión de la sociedad que desea ver (¿o hacer?) pronto al adulto que será ese individuo.

La adquisición de las convenciones es necesaria pero debe ir acompañada de la noción de herramienta, de recurso, estableciendo muy claramente que la convención no es la expresión, ni la única solución posible, ni suficiente como medio de opinión. No está por demás remarcar que hacer avanzar al niño más allá de sus propias necesidades, no tiene valor positivo para su desarrollo, al contrario.

Que el adulto posea la carga de tener que responsabilizarse por sus actos creativos en función de la cultura en la que vive, significa que posee capacidad crítica para asumir su creatividad y entenderla dentro de un contexto ideológico. Antes de dar el paso hacia la adquisición de nociones convencionales del lenguaje, es preciso adquirir o conservar el compromiso personal con la expresión; y este compromiso sólo se establece en el marco de las necesidades auténticas, no impuestas por otros.

El paso de un plano (ingenuo) a otro (consciente) del lenguaje es un proceso paulatino, gradual. Existen etapas o estadios de desarrollo, de carácter evolutivo que han sido establecidas por los sicólogos y que están estrechamente vinculadas a la sociabilización del niño.

Al niño no debe enseñársele más de lo que pueda entender y asumir sin detrimento de su expresividad. Su expresión es reflejo de su desarrollo, de sus intereses. Jugando aprende a manejar situaciones, a expresar y canalizar lo que le interesa, siente y piensa. La producción plástica constituye para él una fuente inagotable de crecimiento. El juego es importante para el logro de una expresión propia y el aporte más importante del descubrimiento del arte infantil, es la revaloración que con ello se hace del juego.

Para el niño, la educación artística es necesaria porque le permite el desarrollo de una identidad propia. El niño en las actividades artísticas expresa sus sentimientos y pensamientos: el arte le permite sacar a luz, reforzar y plasmar en un objeto concreto sensible, lo que él es y comunicarlo a los demás. El arte es para el niño un medio de crecimiento que ofrece objetivación.

De otra manera, el desarrollo estético y creador que el niño indudablemente tiene en su experiencia cotidiana, en su forma de percibir el mundo y en sus juegos, no encontraría un apoyo vital para su incremento y afirmación. Este apoyo es el que ofrecen las actividades artísticas, porque en ellas los fines del niño se ejercitan y transforman en su plasmación en la materia. En el descubrimiento y uso de un lenguaje.

El trabajo plástico del niño -cuando no ha recibido interfe-
rencias- es un juego natural, espontáneo y común que apunta a con-
seguir crecimiento, desarrollo. El niño descubre y refuerza progre-
sivamente y sin atavismos intelectuales sus intuiciones, intereses,
raciocinio, capacidad motriz, sus sentidos, sensaciones, valores
visuales y táctiles y nos transmite una visión del mundo.

Desempeña actividades en función de su experiencia, desarrollo
capacidad individual, motivaciones intrínsecas y extrínsecas, y
prohibiciones que reciba (que en un medio que le señala el bien y
el mal sin que necesariamente sean comprendidos; son muchas).

En un medio propicio, se expresa y comunica como en un juego
y porque juega hace del trabajo plástico una herramienta para sí,
un medio para crecer, congruente consigo mismo. El proceso (juego)
le resulta más rico que el producto.

El niño desarrolla sus sentidos a través de la acción, para
convertirlos progresivamente en sentidos estéticos. Los sentidos
estéticos devienen estético-artísticos al ser puestos en juego en
un trabajo concreto. En las artes plásticas desarrolla específica-
mente los sentidos de la vista y del tacto.

Cada actividad artística ofrece la posibilidad de coordinar
diferentes modos de sensación en una percepción que los relaciona.
La pintura, escultura y las construcciones ofrecen la unificación
del sentido del tacto y de la vista. No sólo ofrecen su unidad si-
no también la conservación de la "intensidad de todos los modos de
percepción y sensación"¹⁴

14. Read, H. Op. cit. p. 34 ("Todos" se refiere a los modos de todas las actividades artísticas).

Las actividades plásticas ofrecen la oportunidad de conservar -por ejemplo- el placer que le causa al niño la plasmación de los movimientos expresivos y descriptivos de su brazo en unas rayas: los movimientos que el niño hace con velocidad, ritmo, regularidad o irregularidad, o los que se hacen para indicar lo grande, lo pequeño, lo lento, rápido, redondo, anguloso, lejano o próximo.¹⁵ Estos movimientos son fuente de desarrollo plástico (Arnheim).

La expresión corporal es un medio importante para el desarrollo del lenguaje plástico. Al referir los gestos corporales a lo gráfico, o al volumen; se puede lograr una comprensión -con apego a su origen vivencial- de parte del lenguaje plástico.

En la educación, la unificación de gesto corporal y lenguaje constituye un medio importante de conservación de la actitud abierta frente al arte. Señala que para expresarse es útil e inclusive suficiente una observación del medio y de nosotros mismos; si esta relación con el propio cuerpo y su vinculación con la expresión plástica resulta gozosa, se habrá logrado transmitir la función de apropiación, de aprehensión que tiene el arte.

Para que el niño o el adulto comprenda el sentido que tiene una línea ascendente o descendente, una serie de puntitos seguidos etc., es preciso referirlo a la realidad cotidiana, a la práctica de dichas formas o desplazamientos con el cuerpo. Si socialmente no existiera una escisión entre cuerpo y expresión; si las expresiones corporales naturales -manifiestas en la vida diaria- no fueren reprimidas, entonces las personas desarrollarían una estética

15. Arnheim, R. Op. cit. p. 195.

de la expresión corporal y tendrían un desarrollo natural del lenguaje plástico.

El ocupar un espacio con el propio cuerpo de una cierta manera, posee un significado. Cuando, por ejemplo, queremos abrir paso, hacemos un gesto para apartar lo que nos estorba, para juntar, unir, hacemos un gesto hacia el interior de nuestro cuerpo. Así, cuando se quiere dar la idea de unión hacemos confluir gestos gráficos, o para -por ejemplo- dar la idea de separación, podemos dar a los elementos una dirección hacia afuera, etc.

El niño no es carente de intenciones expresivas y comunicativas, pero éstas no corresponden a una elaboración compleja, a una teoría; es ingenuo, porque sus recursos expresivos son descubrimientos para él; porque corresponden a su grado de sociabilización, y él no lo sabe.

El niño pequeño posee la libertad de la expresividad sin la restricción de las normas.

El logro del equilibrio entre ambas tiene que ver con toda la influencia que el niño reciba durante su vida; y se localiza especialmente en el momento en que los adultos comienzan a enseñarle las normas. Cuando el niño no posee la posibilidad de escoger, de comprender la norma como tal, estas enseñanzas interfieren con su desarrollo espontáneo, lo limitan e incluso inhiben toda expresión personal.

La enseñanza de normas es intensiva cuando el niño está preparado cognoscitivamente para entender y aplicar la norma. Deviene en interferencia cuando no se le prepara para comprender el valor re-

ne que reciba educación en artes plásticas. Esta educación habrá de tomar estas cualidades como punto de partida, objetivo, y además, ayudar al niño en el proceso de integración social: la educación artística habrá de lograr, específicamente a partir de la preadolescencia, el equilibrio entre intuición y razón.

Refiriéndose a lo que representa para el niño la expresión plástica, Oscar Oñativia en su libro Percepción y creatividad, nos dice:

"Considerada desde una amplia perspectiva, la expresión gráfica infantil, es siempre un reflejo directo de su integración y adaptación a las etapas del crecimiento y al libre juego de sus motivaciones y necesidades más íntimas.

Si reconocemos esta doble fundamentación de la expresión infantil, podemos considerarla, con plenos derechos, en una de las necesidades fundamentales de la vida humana en desarrollo con características muy singulares que se diferencian de los valores de expresión que aparecen en la creación artística del hombre primitivo como en el adulto profesional que dibuja y pinta llevado por otros motivos muy diferentes. En el niño, la expresión es el producto de fuerzas de expansión, de crecimiento, por una parte y, por otra, de comunicación emotiva de sus estados de ánimo, sentimientos y expectativas. En el hombre primitivo, y en el adulto profesional, la expresión surge principalmente, como un acontecimiento cultural y, por lo tanto, como una serie de manifestaciones pictóricas condicionadas por el "tiempo" cultural, por las expresiones de una "época", de un suceder histórico en la evolución de los tiempos. Por otra parte, en el hombre adulto, la expresión gráfica, por el hecho mismo de constituir una convergencia de situaciones y valores históricos, implica la toma de conciencia del "momento cultural", de sus exigencias y medios dominantes de expresión. El adulto adquiere un compromiso histórico que no le alcanza al niño; ...El artista, cualquiera que sea su ubicación histórica, sólo puede ser comprendido en función de determinados modelos de cultura y en términos de determinados universos de "formas asuntivas" que conllevan -como claramente lo dice Umberto Eco- cierto sistema de preferencias y hábitos, y una serie de persuaciones intelectuales y tendencias emotivas que se forman en nosotros como efecto de una educación que proviene, en un aquí y ahora histórico, de su propio ambiente social (Eco, U. Obra abierta, Barcelona, Seix Barral, p. 120. 1965).

En cambio, las "formas artísticas" del niño no son históricas,

si por tal debemos entender la convergencia de valores y fuerzas de expresión condicionadas por un determinado ámbito cultural. Aunque no de un modo absoluto, podemos afirmar que las formas expresivas del niño son "naturales", semejantes entre sí, todavía no encuadradas en parámetros culturales definidos. El niño no elige conscientemente su propio estilo artístico, su técnica, ni tampoco se trasciende en un mensaje histórico, que el Arte (con mayúscula) lo tiene que hacer, a no ser que se quede a mitad de camino como un mero ensayo frustrado. El arte del niño es una expresión sin historia, sin condicionamiento cultural en término de formas asuntivas; pero no por ello deja de ser expresión creadora, una forma natural y radical de dar contenido y sentido a un universo unificado de percepción e imaginación".¹⁷

Aquí el autor habla en un sentido general y se refiere a edades anteriores a la preadolescencia. En la etapa preadolescente, los recursos expresivos que el niño ha adquirido en forma natural, no serán suficientes; por su interés en participar socialmente demandará conocer los recursos expresivos convencionales.

No podemos olvidar que por la acción de los medios masivos de comunicación, por las políticas de publicidad, por la información familiar y por el abigarramiento de estímulos visuales en las zonas urbanas; el niño posee una gran cantidad de información visual e ideológica que participa en su forma de percibir el mundo y en sus producciones. En la sociedad urbana esto adquiere el carácter de saturación y de carencia de contacto con la naturaleza. El niño posee una gran cantidad de información visual capaz de llegar a producir saciedad y de interferir con su desarrollo espontáneo.

"Ciertos experimentos de psicología han demostrado que existe, a nivel perceptivo, una forma de "saciedad" que se mani-

17. Oñativia, Oscar. Percepción y creatividad. En el arte, la ciencia y la infancia. pp. 168, 169 170 ("sin condicionamiento cultural en término de formas asuntivas", significa sin condicionamiento en el uso o elección de propuestas).

fiesta cuando el individuo es obligado a sufrir, durante largo tiempo, algunas situaciones de monotonía visual. El ambiente urbano puede representar hoy, por sus características visuales, un habitat que favorezca esta forma de "saturación" o fatiga"¹⁸

El niño no produce arte para las exigencias de la cultura, sus intereses no obedecen a ellas, pero lo influyen y esto es manifiesto en sus producciones. Está sometido a ellas sin poseer el arsenal de juicios que se requieren para no dejarse penetrar. De allí que sea fundamental prestar interés al desarrollo de una conciencia crítica en el niño; y esta conciencia debe dirigirse -con vital importancia- en la educación en general y en la educación artística, hacia la formación de una actitud, de una disposición especial hacia el medio ambiente, social y natural, que respete y valore el goce y el juego, la apertura hacia lo nuevo, hacia la transformación, la construcción.

Se trata de una actitud creativa, de una disposición que implica "leer" el medio. El mundo que nos rodea ofrece muchas situaciones donde encontrar problemas a resolver, donde entender la modificación que sobre él ejerce el hombre; donde captar el movimiento, la forma, el espacio, la dirección, el color.

La relación que ha de tener el niño con el arte para que se produzca dicha disposición pone en evidencia que el punto de partida en la educación es el propio niño. El niño manifiesta cuál es su relación con su entorno en sus trabajos, hay que ayudarlo en esta relación para hacer frente a las interferencias de tal modo que

18. Lazotti Pontana, L. Educación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual. p. 163 (nota de pie de página).

no sean impedimento y puedan ser transformadas creativamente.

"Para la nueva pedagogía... la infancia no es un estado efímero y de preparación, sino una edad de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad en sí misma y que está regida por leyes propias y sometida a necesidades particulares. La educación debe orientarse no al futuro, sino al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y vivirla felizmente. La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma de los niños.

Esta postura claramente a favor del niño, se manifiesta de manera directa cuando de planear su educación se trata. Si la naturaleza infantil debe ser respetada, todo lo que sea actuar sin contar con ella, tiene que ser evitado; de aquí que se considere que no hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, defendiéndose de manera explícita que ese interés es el punto de partida para la educación: "Si los niños no inquietan el por qué de una razón, no existe la posibilidad de dar una respuesta".¹⁹

3.3 Enseñanza de las artes plásticas.

3.3.1 Enfoque del trabajo plástico como la integración de las motivaciones y capacidades:

Desde los primeros estudios sobre la producción plástica del niño realizados a principios del siglo pasado, se han desarrollado fundamentalmente dos puntos de vista metodológicos, que en realidad son complementarios (Oñativia). El trabajo plástico ha sido enfocado:

- "1) como expresión y comunicación por parte del niño, de sus estados de ánimo, impresiones, sentimientos y conflictos;
- 2) como medios y recursos que es capaz de poner de manifiesto el niño en sus etapas de desarrollo y el surgimiento de nuevas capacidades para organizar el espacio, diversificar y

19. Palacios, J. La cuestión escolar, pp. 30-31 (el subrayado y el contenido del paréntesis son míos, el subrayado corresponde a Schmid, J.R., en El maestro compañero y la pedagogía libertaria).

completar las formas y hacer uso de masas coherentes y equilibradas de color"²⁰

Tanto el primero como segundo enfoque, integrados, nos sirven para sentar las bases de lo que debe constituir los objetivos y procedimientos de un curso o una actividad plástica dirigida a los niños.

El primer enfoque metodológico se refiere a los rasgos expresivos que encontramos en una obra, a las ideas e intereses del niño (temática, motivaciones).

El segundo se refiere a las capacidades representacionales de los individuos antes de llegar a un nivel de desarrollo adulto, determina las etapas evolutivas del grafismo, del uso del color, del manejo del espacio y en general de los esquemas representacionales. Se refiere a los rasgos del dibujo que pertenecen no a una expresividad del sujeto sino a su concepción formal según su nivel de madurez. Estos rasgos son iguales en todas partes del mundo entre niños de una misma edad o edades, de un determinado nivel de desarrollo psicomotriz, son datos del crecimiento del niño: se refieren a su nivel o plano de desarrollo mental. (Oñativia)

Estos enfoques son fundamentales para nuestro objetivo de desarrollo creador que implica un desarrollo integrado de ambos: forma y significación.

Permiten el conocimiento de la actividad artística de los niños en relación específica con la naturaleza del arte.

Tiene valor, no como se pudiera pensar, para hacer artistas

20. Oñativia, O., Op. cit. p. 158.

de los niños, sino para tomar las cualidades fundamentales del arte como actividad formativa.

Es muy importante que el profesor distinga entre lo que son los rasgos expresivos del niño y lo que corresponde a su estadio representacional, comprenderlos por separado en teoría le permitirá ayudar a su alumno en el logro de un desarrollo integrado. Servirá para poder establecer cuáles son las necesidades del niño, qué requiere de las actividades artísticas. Al entender en qué límites representacionales se encuentra el niño, o si es un niño motivado o no, impedirá que el educador haga evaluaciones falsas de sus necesidades y por consiguiente diseños de actividad que no lo ayudan. En suma, permitirá establecer los objetivos.

Por supuesto, que esto tiene relación con la finalidad que se le atribuye a la educación artística, que en este caso ha sido el desarrollo de la capacidad creadora, es decir, la integración de modos de aprehensión emocionales y racionales. El control y descubrimiento de medios.

"La conclusión más útil que puede sacarse del estudio de los estadios de desarrollo es que toda enseñanza debería estar basada en la conciencia de que la concepción visual del alumno crece conforme a principios propios, y que las intenciones del profesor deben estar guiadas por lo que en cada momento exige el proceso de crecimiento individual".

"Toda intervención inoportuna por parte del profesor puede desorientar el juicio visual del alumno, o privarle de un descubrimiento que podría haber hecho él con mayor provecho"²¹

Esto, por lo que se refiere a los recursos formales. En lo referido a la expresividad, el educador ha de tener en cuenta que un

21. Arnheim. Op. cit. p. 230.

niño no estimulado, o reprimido, no desenvolverá sus capacidades expresivas y encontrará en las actividades plásticas tedio y frustración en lugar de goce.

En la medida en que el niño se encuentre afectivamente involucrado con el tema que desarrolla, en la medida en que este vínculo sea intenso, es decir, que corresponda a su motivación intrínseca; su trabajo será expresivo y satisficará sus necesidades de desarrollo afectivo, de sociabilización, de autoconfianza. Permitir que esto suceda, provocarlo, es tarea importante del educador.

Si para lograr esta compenetración afectiva del educando con su obra, es preciso dejar de lado momentáneamente el desarrollo cognoscitivo o la adquisición de habilidades en su interpretación tradicional (plantear una dificultad manual o de entendimiento), habrá que hacerlo; trabajando en el nivel de capacidades que el educando ya posee. Para el crecimiento del niño, es importante que se parta de su autoafirmación.

Aunque los desarrollos expresivos y de capacidades son complementarios y se retroalimentan; no son capaces de provocarse mutuamente si no se encuentran integrados en un mismo objetivo, de allí el valor de las artes plásticas.

Para el niño estos objetivos son indisociables, pero la educación los escinde al poner el acento en el desarrollo cognoscitivo y de habilidades; esta jerarquización rompe la dinámica del proceso creador, y lo hace en forma más grave aún, porque se rige por un esquema de lo que en el mundo adulto se considera "correcto". La educación corrige las "desviaciones": todo lo que en el fondo

constituye la expresividad del niño: -ya sea que se le reprima su natural modo de ver el mundo o la realización de sus propias intenciones.

Cualquier conflicto que se encuentre entre el niño y su producción, se deberá a una falta de equilibrio entre lo que puede, lo que quiere, lo que se le hace hacer. El educador debe ayudar al equilibrio cualitativo, proponiendo actividades que entronquen con sus necesidades y capacidades y atendiendo a los conflictos de relación con el medio ambiente.

Llamo conflictos cuando sucede que: el niño ya no quiere trabajar, quiere hacer algo y no puede, su trabajo es la repetición constante de soluciones o del tema, se reduce a un pequeño espacio en un formato que es grande, se esconde o esconde sus trabajos, sus resultados son pobres y/o convencionales, espera que el profesor le de toda clase de instrucciones, hace exactamente lo mismo que su compañero, etc.

Estas, y otras reacciones son producto de un conflicto de relación entre el niño y su ambiente social; puede tratarse de excesiva protección, o autoridad sobre sus actos, de deficiente relación con las artes plásticas en el pasado.

Quando la relación con el trabajo plástico está mediatizada por interferencias de otros, por ejemplo por lo que los otros desearían que el niño hiciera; es posible que el niño haya llegado a desear hacer cosas que no corresponden a su desarrollo, por lo mismo, la tarea encomendada no sólo es confusa sino sin correspondencia con sus posibilidades. Y esto no necesariamente corresponde

a lo que en el taller se le pide, sino a una idea generada en la familia o en las demás instancias escolares.

Uno de los primeros pasos es obtener por parte de los padres y de la escuela en conjunto, respeto por el trabajo de los niños. A menudo sucede que lo que uno logra en el taller, desaparece al cabo de unas semanas de influencias recibidas en la escuela, el hogar, la televisión. En estos casos, una alternativa es fortalecer el trabajo de taller, creando un ambiente muy específico de taller, una relación de respeto y democrática entre sus integrantes.

Por otra parte, será preciso reestablecer la relación sensible del niño con lo que lo rodea, con los materiales que emplea. Hacerlo tocar, sentir, ver, establecer relaciones corporales con el espacio, jugar con los materiales, trabajar con formas y colores sin que se representen cosas, etc. Se pueden establecer relatos y diálogos al principio de la clase; ejercicios de expresión corporal, utilizar música, transparencias; cambiar radicalmente el material, usando materiales como telas, alambres, grandes cartones, etc.

José Gordillo en su libro Lo que el niño enseña al hombre, hace una serie de propuestas en este sentido. El resultado de la producción de un ambiente de taller, del trabajo lúdico y el establecimiento de relaciones directas con el ambiente natural, social y con los materiales es la adquisición de confianza por parte de los niños en lo que hacen, es la valoración de lo que se vive y del goce de crear.

Rasgos expresivos:

La expresión es completamente diferente de un niño a otro. El

niño coloca en el dibujo algo exclusivamente suyo, un aumento de tamaño por ejemplo, en aquellas partes que son afectivamente significativas para él. Esta alteración, no obedece a deficiencias, "sino a una notable sensibilidad espontánea..."²²; entregándonos así, algo de sí mismo. Los rasgos expresivos corresponden a su desarrollo creador en lo que se refiere a sus intereses.

"Desde el primer enfoque metodológico, los estudios de la producción pictórica infantil han sido relacionados con la problemática de la creatividad humana y los más diversos rasgos expresivos de que puede hacer mano el pequeño cuando dibuja o pinta"²³

Los rasgos expresivos se refieren al tamaño de la figura, su ubicación en el formato, el uso de sombreados, elementos decorativos, movimientos intencionados en la figura, etc.; fluctúan según las diferencias individuales y las pautas de socialización. (Oñativía)

Los rasgos expresivos obedecen a fuentes sociales e individuales, cuando estos rasgos muestran una tendencia a disminuir o a aumentar se debe a una influencia del medio, más que a determinantes internos (Oñativía). Los rasgos expresivos tienden a disminuir y a que destaquen los rasgos comunes cuando el niño se encuentra presionado por factores sociales, así, aparecen los rasgos evolutivos en forma estereotipada.

"...cuanto más convencional y formal es el medio y contenido que utiliza el niño (o se le hace utilizar), de acuerdo con las preferencias y presiones de los adultos, más se destacan en sus producciones los rasgos evolutivos estereotipados (a veces regresivos) y aquellos otros caracteriales que obedecen a fuertes pautas de socialización; ..." ²⁴

22. Ib supra.

23. Oñativía. Op. cit. p. 158.

24. Ib, p. 166.

En la producción plástica se manifiesta un cierto grado de libertad afectiva o emocional -o represión- para experimentar, explorar, autodirigirse y compenetrarse con el trabajo. Esto significa que el desenvolvimiento de la capacidad creativa tiene relación con la situación emocional del niño, tanto en el momento en que trabaja como en su situación de conjunto.

Esta libertad será tangible en la originalidad, la frescura, la espontaneidad y la honradez no condicionada (autenticidad) que el niño emplee en su trabajo. El desarrollo expresivo es mayor cuando el niño se sabe aceptado tal como es.

La actitud creadora es más compleja que lo que parece al relacionarla específicamente con la expresividad; porque no sólo tiene que ver con ella, sino también con la adquisición de recursos. No porque para crear el niño necesite saber, sino porque el conocimiento o desconocimiento del medio de que dispone lo ayuda o no a expresarse. No es preciso que el niño conozca el material previamente, pero es necesario un tiempo de relación con el material para que pueda manipularlo a su gusto y expresarse. El conocimiento previo del material y la actividad puede ser a veces un impedimento para la expresión. Si en la experiencia anterior era preciso converger con la idea del educador o familiar, o fue premiado él u otro niño por el resultado de dicha experiencia, o si el niño se siente inseguro; tenderá a repetirla, sin comprometerse en su presente. En estos casos puede ser adecuado cambiar el material. Las experiencias convergentes o la enseñanza de valores poseen un alto contenido de convencionalidad; es preciso estimular al niño a hacer algo personal, o al grupo a producir en común algo totalmente propio.

"...cuanto más el niño se aparte de los contenidos convencionales, se podrá observar, por el contrario, un uso más libre de los rasgos expresivos determinados fundamentalmente por las diferencias individuales y las motivaciones más personales del pequeño. Es decir, en la medida en que el niño se libera de las presiones y convencionalismos vigentes, especialmente los que provienen de sus mayores, más se destacarán sus rasgos personales para representar una misma idea".²⁵

Para el niño la actividad artística es un medio de desarrollo que parte de él hacia afuera; este proceso se manifestará gracias a la calidad del estímulo que reciba, que será por tanto, un estímulo dirigido a sacar a luz, o mejor dicho, a que el niño saque a luz lo que le interesa.

Los dibujos de los niños que no han recibido interferencias son producto de sus motivaciones más íntimas, y sus habilidades son suficientes para realizar sus trabajos.

"... el proceso es intrínseco, es decir, no está fuera del niño, sino que se origina dentro de él. Hallar métodos para expresar una emoción con materiales tridimensionales, pensar en la forma de hacer que algo parezca fácil y vistoso, encontrar un sistema para hacer que algo parezca retroceder, alejándose, o aun esforzarse para trazar las primeras imágenes, son todos problemas que nacen dentro del propio niño..... El niño se descubre a sí mismo, inocentemente y sin temor. Para él, el arte es algo más que un pasatiempo; es una comunicación significativa consigo mismo, es la selección de todas aquellas cosas de su medio con las cuales se identifica, y la organización de todas ellas en un todo nuevo y con sentido. El arte es importante para el niño; lo es para su proceso mental, su desarrollo perceptivo y afectivo, su progresiva toma de conciencia social y su desarrollo creador... Todo producto artístico, si es realmente el trabajo de un niño, será una experiencia creadora en sí misma".²⁶

Todo trabajo de un niño es creador mientras no existan interferencias del medio adulto que dicten lo bueno y lo malo, que produzcan en el niño una necesidad de dirección, de dependencia con

25. Ib supra.

26. Lowenfeld. Op. cit. p-p. 77 y 47 (subrayados míos).

respecto a las opiniones adultas, una pérdida de la autonomía (de la que un niño puede y debe tener).

Etapas de desarrollo o rasgos evolutivos:

La forma de integrar una imagen es distinta según el nivel de desarrollo social y cognoscitivo del niño, pero en cada nivel, todos los niños hacen más o menos lo mismo. Se puede hablar de esquemas o modelos cerrados en sí mismos, a los cuales el niño agrega elementos que constituyen su expresión propia (rasgos expresivos).

"Este esquema característico es la propia manera común de un niño de una determinada edad de tomar conciencia y vivir experiencias inherentes a sí mismo, a los demás y al mundo que lo rodea. Sobre este andamiaje de integración, sobre este modelo evolutivo, el niño modifica proporciones, da movimiento diverso a las figuras, provoca omisiones y distorsiones varias, sobrecarga elementos decorativos, los cuales son, precisamente, los nuevos elementos que son ya privativos de cada niño y muestran sus rasgos de expresión personales"²⁷

Los rasgos evolutivos han sido detectados en los dibujos de figura humana, pero también se refieren a todas las demás imágenes producidas por el niño y a la disposición de formas en el espacio, a la organización de las mismas; pero en los enfoques de diferentes autores prevalecen los análisis de representaciones, que son las producciones más comunes entre los niños (ya sea por una necesidad del niño y/o por la orientación de los adultos).

Los rasgos evolutivos se refieren a si el niño coloca en su dibujo algunas partes del cuerpo: si en la cabeza coloca ojos, nariz, boca, cejas, pupilas, orejas, fosas nasales, labios; si en el

27. Chátavia, O. Op. cit. p. 162 (el subrayado a la palabra común es del autor, a la frase, es mío).

tronco coloca cuello, hombros, botones, vestimenta; si lo dibuja en forma unidimensional o bidimensional, de frente o de perfil; si hace o no lo mismo con brazos y piernas y si éstos tienen codos y rodillas respectivamente, si tienen manos, dedos y zapatos.

Estos elementos son los que el niño integra a su dibujo, los que en un momento le son suficientes y necesarios para su imagen de hombre, aunque vea mucho más de lo que pone; corresponden a su desarrollo cognoscitivo, a lo que para él es suficiente en una imagen para que represente lo que es.

"El segundo enfoque metodológico ha estado más bien interesado en poner de manifiesto la evolución de la expresión gráfica del niño. Los estudios de tipo longitudinales y comparados han dado lugar a la determinación de etapas evolutivas en el desarrollo y con relación a la maduración mental. Es así como, desde esta perspectiva fue posible seguir la evolución del grafismo más primitivo del garabato, pasando sucesivamente desde las etapas del preesquematismo y del esquematismo a la representación visual en sus etapas sucesivas (del monigote renacuajo al monigote integrado de frente y de perfil), para rematar en la composición plástica de carácter descriptivo y narrativo".²⁸

Este enfoque es el que realiza Rudolf Arnheim en su libro Arte y percepción visual.

3.3.2 Análisis de algunos trabajos realizados por niños:

Figura 1.

Niño: Roberto Carlos, 11 años. No lleva artes plásticas en la escuela.

Grabado en relieve sobre neolite, una sesión de tres horas.

El Oro, Estado de México.

28. *Ib supra.* p. 159.

Aquí las formas redondas no son neutrales, designan la redondez, que se está utilizando en forma deliberada. No obedece ni a



Figura 1

son casi del mismo tamaño.

La redondez deliberada es posterior al conocimiento de otras formas; este conocimiento es el que ayuda a tratar de manera diferente lo que se considera diferente. Es claro que este niño conoce esas otras formas, se aprecia en la nariz y en los ojos.

movimientos espontáneos, ni a un desconocimiento de otras formas como el cuadrado o la triangula ridad.

Sin embargo, estos conocimientos no se uti lizan en favor de un di bujo más diferenciado en el tratamiento for- mal, donde exista una diferenciación no sólo entre los tamaños de u- nas partes y otras, si- no un tratamiento de di ferencias más sutiles: la forma redondeada ha- ce las veces de pies y manos, orejas, tronco y cabeza; estos últimos

El uso indistinto de la redondez corresponde a una percepción de lo redondo como suficiente para contener cualquier forma:

"El círculo es una forma no marcada o neutral, que hace las veces de cualquier forma hasta que se lo opone explícitamente a otras marcadas, tales como cuadrados o triángulos. En respuesta a la oposición de éstos, el círculo asume la función semántica específica de designar la redondez."²⁹

El dibujo de este niño se puede explicar tal vez, pensando que la existencia de un desarrollo formal mayor no aprovechado en el dibujo puede obedecer a que se trata de un momento regresivo o de un período de transición donde el esquema es más fuerte que la intervención de nuevos conceptos representacionales. Como sabemos, cada caso particular es diferente, la edad biológica no necesariamente corresponde al estadio cognoscitivo y un niño se puede detener en una fase por un período "largo" con respecto a la media, se puede saltar una fase o combinarlas.

"La personalidad del niño y las influencias del ambiente explican esas variaciones. El desarrollo de la estructura perceptual no es más que un factor al que otros se superponen y modifican, dentro del proceso total de desarrollo mental. Además, los estadios anteriores siguen estando en uso después de alcanzados los posteriores, y, enfrentando a una dificultad, el niño puede retroceder a una solución más primitiva... Habría que mencionar también que no hay una relación fija entre la edad del niño y el estadio que muestran sus dibujos. Lo mismo que niños de la misma edad cronológica varían en cuanto a su llamada edad mental, así también sus dibujos reflejan variaciones individuales del índice de crecimiento artístico".³⁰

Al carecer de otros trabajos del mismo niño, así como de un conocimiento de su situación afectiva; hace falta información para evaluar su situación, aunque el análisis de un primer trabajo aporta indicios. En mi opinión aquí se trata de una dificultad del ni-

29. Arnheim. Op. cit. p. 206.

30. Ib supra.

ño para expresarse en su trabajo. Producto posiblemente de interfe-
rencias ambientales en general, pero en particular de la inseguri-
dad causada en el momento en que trabajaba: el niño se incorporó
al curso el último día y no recibió la misma calidad de motivación
que los demás, ni se integró con ellos. Por otra parte, no se tra-
ta de un dibujo sino de un grabado, es decir, de una técnica com-
pletamente nueva para el niño, donde quedaron antepuestas las difi-
cultades manuales al desarrollo expresivo.

Figuras 2 y 3.

Niña: Jani Arenas Sánchez, 11 años. No lleva artes plásticas en la
escuela.

Grabado en relieve sobre neolite, 15 horas en 5 sesiones. El Oro,
Estado de México.

Fig: 2 "El Castillo Negro".

La composición es una armazón orotogonal. A la niña no le gustó tanto este grabado como otros que hizo copiando un dibujo de caricaturas. Para colocarle color al grabado se separó en dos partes, seleccionadas por la niña, eliminando los lados del fondo y el sol.

La posibilidad de cortar el grabado me parece que ofrece una oportunidad de explorar las combinaciones de color. Después de algunas copias, la niña estableció su relación rígida de color-objeto, se puede considerar así porque la niña sólo comprobó en sus experimentaciones que el castillo habría de ser negro y el cielo azul. Lo importante es que esta relación entre el objeto y su color fue experimentada, en las primeras copias, la niña estaba dispuesta a los cambios, en las siguientes, comprobó que su idea original

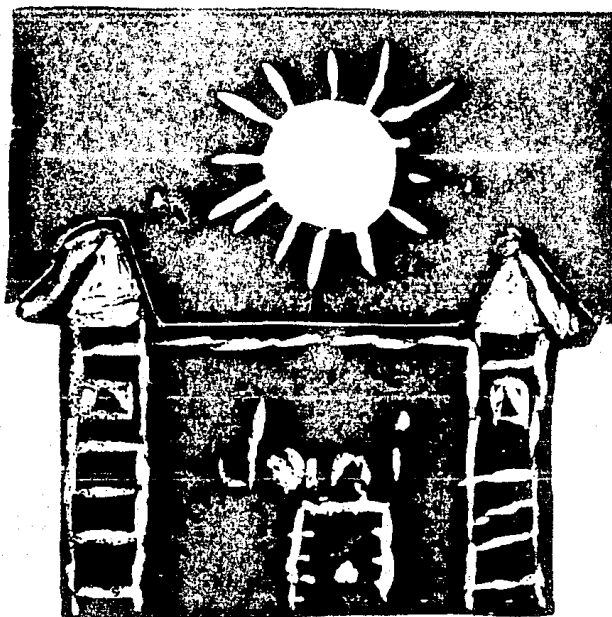


Figura 2

era la más buena (para ella). Entonces, tituló su trabajo. En cambio, insistió en imprimir sobre diferentes colores de papel, explorando los resultados, comentando cuáles les gustaban más, pero definiendo finalmente que con todos los papeles, el castillo se veía bien. Para ella fue importante imprimir sobre diferentes fondos, creo que esto servía para enfatizar que cada copia había sido realizada por ella.



Figura 3

"Gofi": Este grabado fue realizado por la misma niña, en la última sesión, a partir de un dibujo realizado por otro niño, que pudo copiar muy bien; trabajaban en equipo para hacer una historia. Para ella este trabajo fue más interesante que "El castillo

negro". En parte se debe a que se trata de una caricatura -asunto de gran aceptación por todos los integrantes del curso-, por otra parte, el hecho de trabajar en equipo y hacer una historieta era interesante y existió además un subordinarse a las ideas del niño que hacía las caricaturas.

Fue motivada a hacer texturas en la cara y el fondo, encontró gran satisfacción en ello. El tratamiento de texturas posee, como su otro trabajo, una organización en verticales y horizontales. La elección del formato grande fue realizada por la niña, que estaba muy contenta con la técnica.

Figura 4.

Niña: María Guadalupe Correa Serrano, 10 años. No lleva artes plásticas.

Grabado en relieve sobre neolite, una sesión de tres horas. El Oro, Estado de México.

Este trabajo muestra una relación de diagonales ascendentes y descendentes. Es preciso verlo como en un espejo, ya que no existe un control sobre la inversión del grabado en la copia.

Las flores, el paraguas, están hechos con diagonales ascendentes. La lluvia está representada por líneas cortas, en forma rica y variada, la mayor parte tienen la misma dirección de las flores y el bastón del paraguas, pero tienden a ser perpendiculares a la línea de base.

Es un trabajo de armazón ortogonal, donde comienza a utilizarse la diagonal en forma intencional. No llega a ser un trabajo de relación de diagonales.

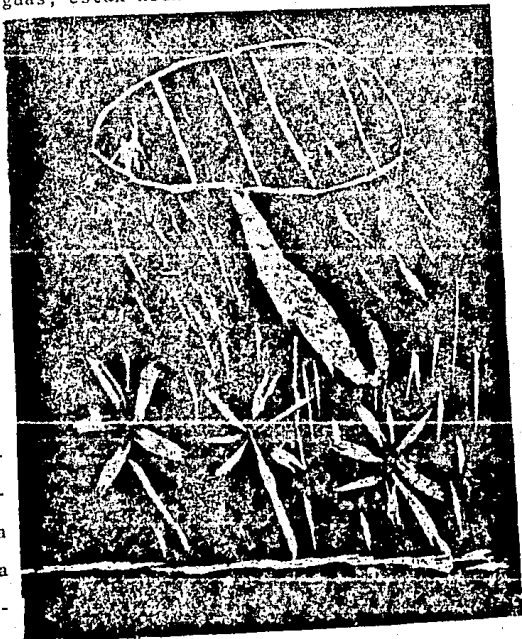


Figura 4

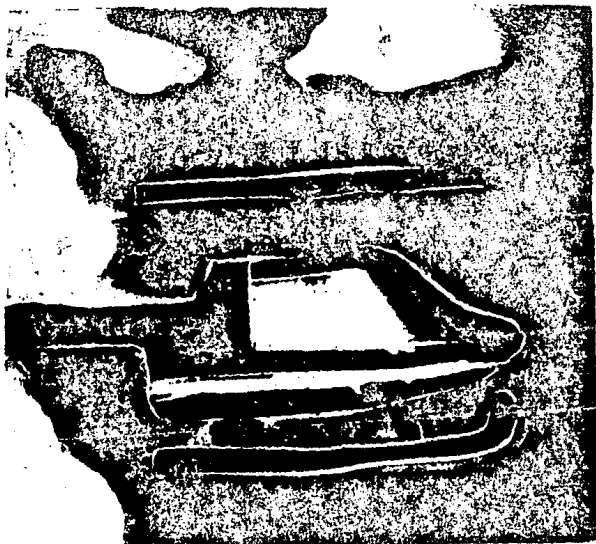


Figura 5

Figuras 5, 6, 7 y 8

Niño: Leonardo Giles, 12 años. No lleva artes plásticas en la escuela. Grabado en neolite, 20 horas aproximadamente (este niño tomó el curso de 5 sesiones, tres horas cada una; pero un día no fue a la escuela para ir también durante la mañana). El Oro, Estado de México.

Este niño demostró gran interés, una actitud independiente, con deseos de realizar muchas cosas, trabajó arduamente para aprovechar cada instante del curso. Asistió junto con su madre quien también demostró independencia hacia el trabajo y en la relación con el niño.

Su actitud es flexible, creadora. Como antecedente, la madre me relató que el niño nunca tuvo juguetes comprados, que por lo mismo ella lo incentivó a hacerse sus propios juguetes a partir de cualquier cosa disponible. Vive en una casa muy humilde, con paredes de cemento descubiertas, sin adorno, en un cuarto para toda la familia.

Fig. 5: Sin título (helicóptero): Composición ortogonal, equilibrada. El tema es típico de su edad: carros, buques, naves que se desplazan con velocidad.

Fig. 6: El gato Félix y ?: Este es el episodio de un cuento que nunca me contaron, pero que realizaban en equipo, con gran misterio. Al parecer se trata de que durante la historieta se averigua la identidad de la cabra. Aunque el dibujo es copia de un molde realizado por otro niño, aquí Leonardo descubrió -a escondidas- el monotipo. Trajo pinceles de su casa y coloreó por partes. El monotipo se convirtió en un gran descubrimiento para todos los niños, resultó muy entretenido y enriquecedor para su desarrollo plástico el utilizar el grabado como base para variaciones de color.



Figura 6



Figura 7

Fig. 7: Sin título (buque). Composición unitaria, como la del helicóptero. Equilibrio de las formas. El grabado fue seccionado en tres para imprimirlo a color.

Se aprecia una variedad de tratamientos.



Fig. 8: Sin título (estrella).

Se trata de un símbolo abstracto, que puede estar investido de las ideas del niño, de asociaciones imaginarias; es una imagen o representación mental, cuyo orden no proviene del entorno físico. Es un ordenamiento radial de estructura cuádruple, dividido en com-

partimientos regulares - que podría ser la mandala que Herbert Read asocia al inconsciente colectivo de Jung.³¹

Este tipo de trabajo coexiste con los esquemas representacionales que hemos visto del mismo niño. Comparte con ellos, además, un sentido del orden en el espacio: un orden reposado.

Herbert Read explica la duplicidad de trabajos (esquema representacional y orden abstracto), diciendo que el niño realiza cosas para él y otras que están dirigidas a los demás:

"Desde un comienzo, el niño halla posible investir, tanto un símbolo abstracto (cualquier marca u objeto) como un "esquema" sumario, de la vitalidad o realidad de una imagen y en esto, por supuesto, concuerda con el animismo del hombre primitivo. Bajo la influencia de su ambiente (el gusto "naturalista" de sus padres y maestros), el niño moderno descarta tarde o temprano el símbolo abstracto; pero encuentro que algunos niños persisten en él, no sólo más tiempo que otros, sino en conjunción con sus "esquemas" más representacionales... Esa duplicidad, que cabe observar desde el comienzo mismo de la actividad gráfica o plástica del niño, puede explicarse como una distinción entre a) lo que el niño hace para satisfacer sus propias necesidades internas, y b) lo que hace como gesto social, como signo de simpatía o de emulación hacia una persona o personas exteriores... Debemos llegar por cierto a la conclusión de que la actividad gráfica en el niño puede carecer, no sólo de toda intención representacional, sino igualmente de todo instinto imitativo. Independientemente de lo que el niño dibuje sometido a influencias o instrucción, también dibuja para satisfacer sus propios y oscuros propósitos, y es la índole de esta actividad independiente lo que debe establecerse en primer término".³²

Indudablemente, la seguridad lograda por este niño en el núcleo familiar, le ha permitido realizar muchos trabajos en poco tiempo, compenetrarse con el grabado y permitirse hacer cosas muy diferentes.

31. Read, H. Op. cit. Cap. VI: "Modos Inconscientes de Integración".

32. Read, H. Op. cit. pp. 134, 136, 137.

Figura 9



Nombre: Jesús Flores Bastida, 16 años, escuela secundaria, no tiene educación artística en su currículum escolar. Le gusta mucho dibujar.

Grabado en relieve, sobre neolite. Cinco sesiones de tres horas cada una. El Oro, Estado de México.

Fig. 9: "Pobre borracho": Este grabado posee una armazón ortogonal, a partir de la cual aparecen relaciones oblicuas aplicadas al fondo y a la figura. La armazón ortogonal es la base (inclinada) de la oblicuidad que se percibe como una desviación de la primera, aportando movimiento. Gracias a una serie de líneas diagonales que confluyen en el centro del cuadrado que forma el torso del personaje, en este grabado la mirada se centra en él. Para poder establecer con mayor claridad las necesidades de este alumno, así como las de todos, sería necesario no sólo tomar como referencia los estadios de desarrollo mental y el análisis de los esquemas formales sino también, los tipos caracteriales analizados por Herbert Read.³³

33. Read, H., Op. cit., Cap. IV: "Temperamento y expresión".

Figura 11

Niño, s/n, sin edad. Delegación Gustavo A. Madero, D.F.

Grabado en relieve, sobre neolite.

Armazón ortogonal básica: "La línea recta introduce la extensión lineal en el espacio, y con ello la idea de dirección, la primera relación entre direcciones que se adquieren es la más simple, la del ángulo recto. El cruce ortogonal hace las veces de todas las relaciones angulares hasta que se domina explícitamente la oblicuidad y se la diferencia de la ortogonalidad"³⁴

El niño demostró mucho interés porque las cosas quedasen rectas. Aquí hay un uso rico de la ortogonalidad al desplazar el cruce hacia un extremo (es preciso considerar que este trabajo fue realizado al revés). Pertenece a los niveles tempranos de organización ortogonal, combinando la vista de arriba con la vista de frente, pertenece a la etapa "esquemática" (7 a 9 años aproximadamente), aparece un concepto definido de hombre y una visión subjetiva del espacio.

Los fondos "blancos" del lado izquierdo (derecho en la impresión) refuerzan la horizontalidad en este lado. El debastamiento de los blancos en el extremo izquierdo (derecho en la impresión), refuerzan, por su dirección, la verticalidad del personaje y de la calle.

La ortogonalidad aparece reforzada en todo momento, inclusive en la línea divisoria de calles en el cruce, donde las calles no llevan pintura. Esta visión ortogonal en ningún caso debe tomarse como dato de rigidez, por una parte la composición es rica en juegos de proporciones, por otra, el niño no hará uso de otras posibilidades formales en tanto no las conozca, y es importante que explore a fondo las posibilidades con las que cuenta:

"La armazón vertical-horizontal será una estructura básica que se seguirá utilizando en las producciones. Dejar que el niño la desarrolle por sí mismo, es permitirle un conocimiento profundo de sus posibilidades, con ello, los enriquecimientos posteriores serán muy sólidos"³⁵

34. Arnheim, Op. cit. pp. 208-209.

35. Ib. p. 209.

Fig. 10

Nombre: Silvia Arellano García, 14 años, Delegación Gustavo A. Madero, D.F.

Grabado en relieve, sobre neolite, una sesión de tres horas.

La composición se organiza por cruce de verticales y horizontales, pero es predominante la existencia de relaciones oblicuas, aplicadas en todo el grabado. Es intencional y le da un carácter dinámico al conjunto. La percepción del espacio es global, no existe un desequilibrio por atención a detalles.



Figura 12:

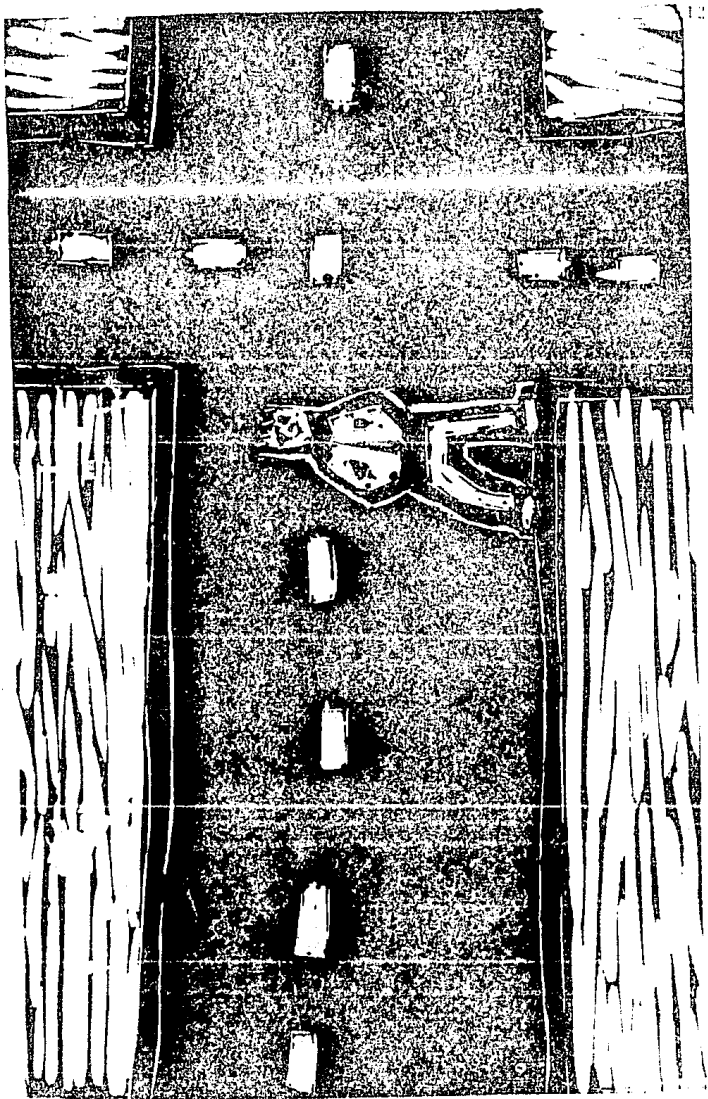
Niña: Christabel Rayo Meneses, 8 años, segundo de primaria, Cd. Lerdo, Durango. Serigrafía (dibujo directo con crayón sobre la pantalla, recubierto con goma arábica, lavado con aguarrás).

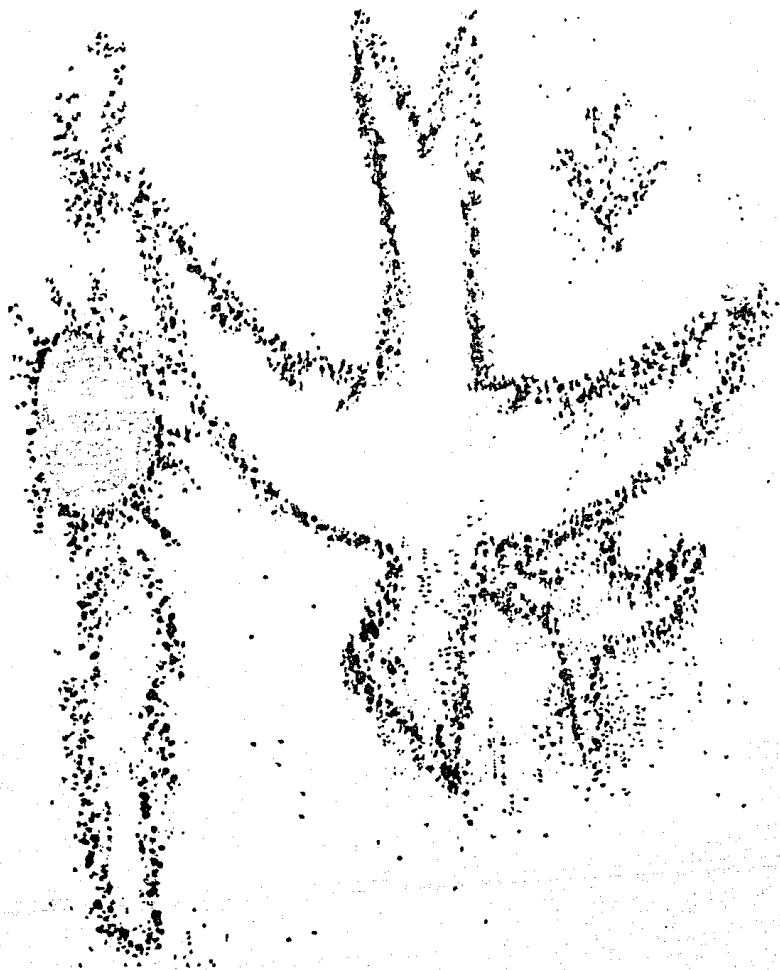
Esta niña dibujó directamente sobre la pantalla con crayón. Se deleitó con el dibujo, y sobre todo en la obtención de copias del mismo. Es un ejemplo de que ciertos modos de enseñar técnicas son útiles al niño, atractivos y gozosos.

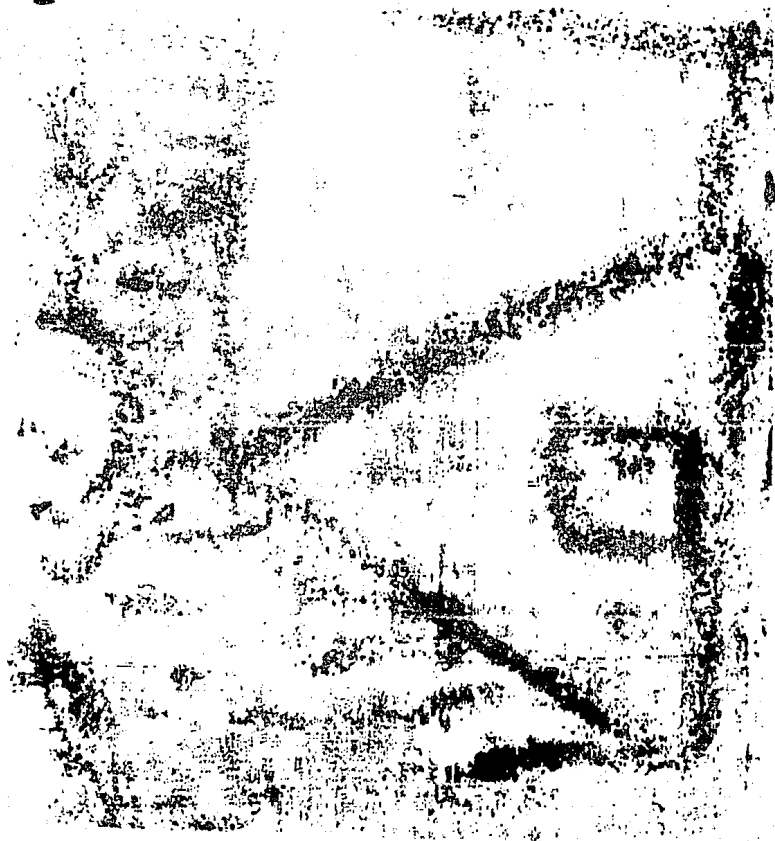
Figura 13:

Niño: Sergio Elias Alvarado Samaniego, 9 años, tercero de primaria; Cd. Lerdo, Durango. Serigrafía (Dibujo con crayón sobre la pantalla y recorte de papel).

Aquí se trabajó de la misma manera que en el trabajo anterior: sin diseño previo, pero utilizando registro. Una vez realizada la impresión en azul, se decidió colocarle color al sol. Este modo de trabajar resulta adecuado con niños, la técnica ofrece la posibilidad de un desarrollo creativo.







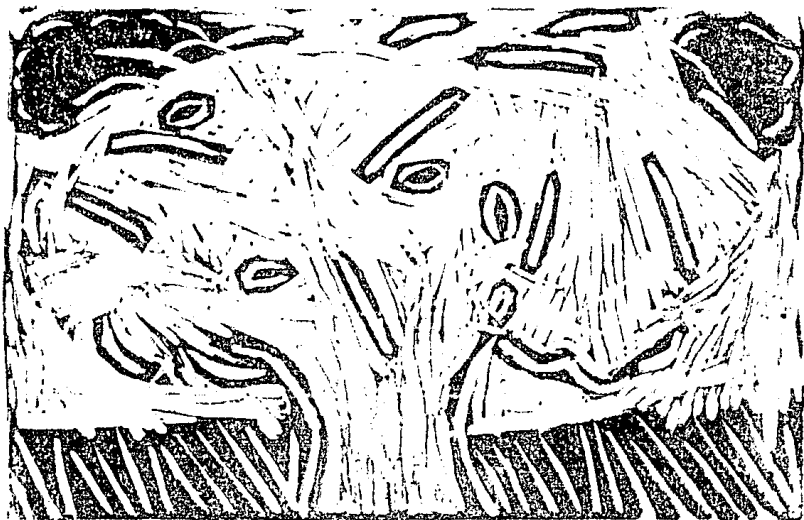


Figura 15:

Niña: Claudia Rebeca García Díaz, 14 años. Delegación Gustavo A. Madero, D.F.

Grabado en relieve, sobre neolite, empleando dos placas.

"Naturaleza": En este grabado es importante resaltar que el trabajo de cada placa ha sido considerado complementario de la otra. Su riqueza compositiva -utilizando elementos decorativos- se pierde un poco debido al uso del color amarillo y a la baja calidad del papel. Aquí la técnica ha aportado el descubrimiento de recursos gráficos que no se poseían en los dibujos, la expresividad se enriquece con el conocimiento aportado por la actitud experimental, que ha sido favorecida por lo novedoso de los medios que se le hicieron emplear.

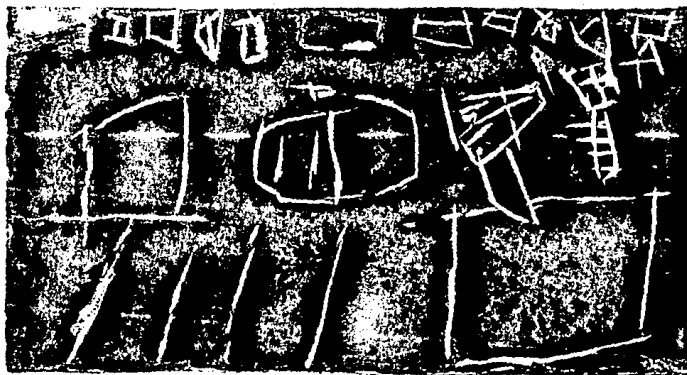


Figura 14:

Niña: Rocío, 11 años, primero de primaria. Delegación Benito Juárez, D.F.

Grabado en neolite. (segundo trabajo)

Esta niña, de lento aprendizaje y que a la sazón se la identificaba con una edad mental de 6 años, asistía a una escuela primaria normal.

Su primer trabajo en grabado fue la realización de rayas rectas (rectas, seguramente por la técnica); cuando logró hacer cuadrados, mostró una gran satisfacción y un cambio de comportamiento hacia los demás (volviéndose amable y menos dependiente). Me expresó con gran efusión y alegría que había podido hacer "eso" (mostró con el dedo, dibujando encima de la placa grabada, la forma de un cuadrado). También, pudo identificar -con esfuerzos cuyos frutos le proporcionaron alegría-, de qué lado de la placa estaba lo que aparecía en la impresión.

Esto demuestra cómo las actividades artísticas contribuyen al desarrollo del niño.

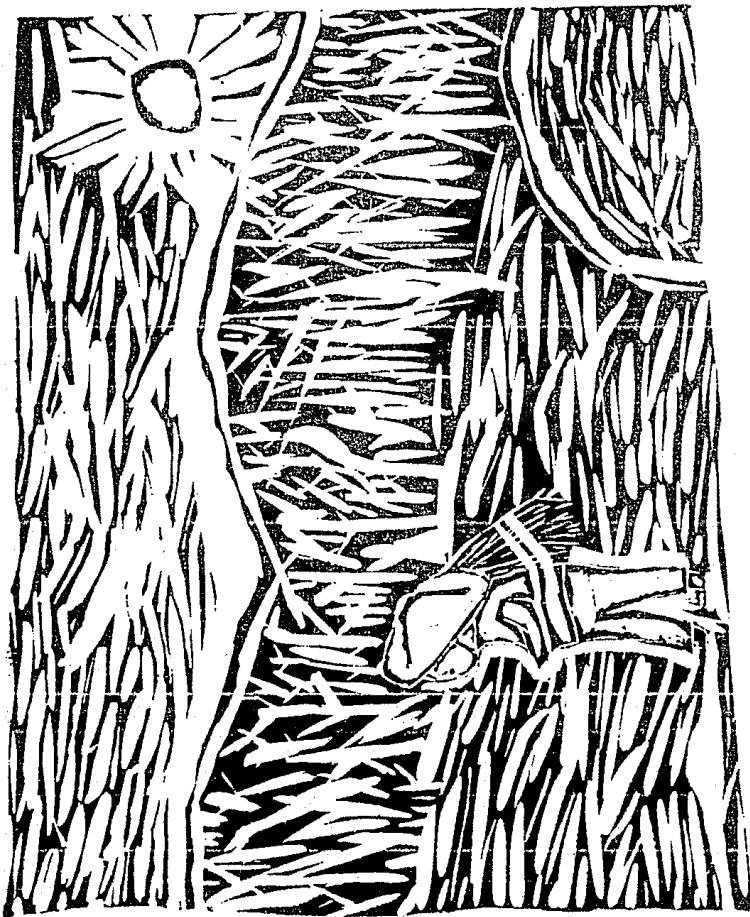
Figuras 16a y 16b:

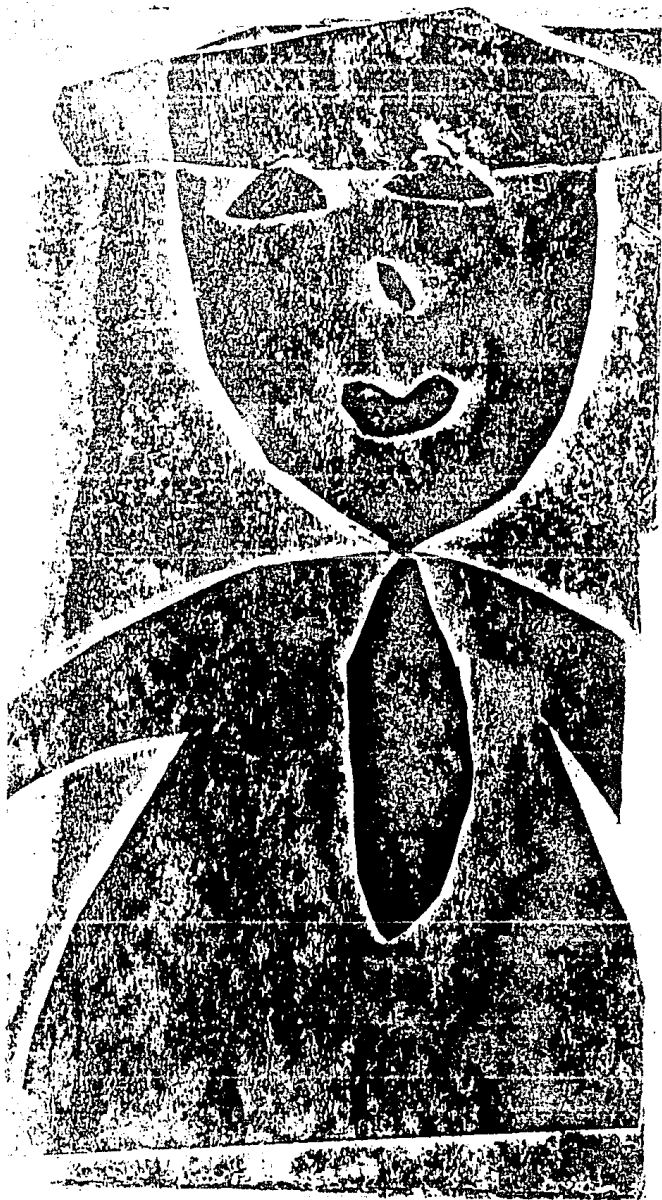
Niño: José Sabino Sámano, 14 años. Delegación Benito Juárez, D.F.

Grabado en relieve, sobre neolite.

Este trabajo corresponde a la visión del mundo del preadolescente. El espacio representado es objetivo, no egocéntrico, la variedad de texturas da fe de las diferencias entre los planos, el personaje posee un tratamiento más detenido, especial, sin embargo se encuentra imbuído en el ambiente. La expresividad de la línea es deliberada -se puede apreciar en la diferencia entre la prueba de estado y la definitiva, cambios que fueron realizados por iniciativa del propio niño. Se puede apreciar también entre estas dos copias, cómo el personaje adquiere un tratamiento distinto al del entorno.







17x 32cms-relieve
con cartones
C.de la Cultura
Tuxtepec-Oaxaca
Mtro. D. Peña

CAPITULO 4

ENSEÑANZA DE LAS ARTES PLASTICAS A PREADOLESCENTES

4.1 Antecedentes de la Producción Preadolescente. Etapa Esquemática:

El preadolescente no considera apropiados los modos de organización "subjetivos" como los que realizaba anteriormente.

En la etapa precedente, que en dibujo se llama esquemática (de 7 a 9 años de edad aproximadamente), el niño obtiene una concepción de la forma, logra un orden definido del espacio, o esquema. La experimentación anterior le ha permitido al niño de 7 años, "formarse un concepto definido del hombre y su ambiente".¹

Este concepto de hombre y ambiente es su esquema, que no modificará hasta no recibir una influencia intencional para que lo cam bie (Lowenfeld); no se trata de un estereotipo: de una repetición exactamente igual de un concepto o esquema, sino de un uso repetido del esquema permitiéndose variaciones (a esta diferencia entre estereotipo y esquema se refiere Arnheim cuando critica la noción de esquematismo).

"Aunque no existe un momento predestinado para la formación de un esquema, la mayoría de los niños llegan a esta etapa al rededor de los siete años. El esquema puede estar determinado por la forma en que el niño ve algo, el significado afectivo que él le adjudica, sus experiencias kinestésicas, la impresión táctil del objeto, o la manera en que éste funciona o se comporta".²

1. Lowenfeld, V., Brittain, L., Desarrollo de la capacidad creadora. p. 173.

2. Ib supra.

Cuando el niño coloca su concepto de las cosas, limitándose exclusivamente al objeto; sin intenciones que revelen su experiencia propia con ellas, se trata de un esquema puro. Las desviaciones al esquema provocadas por las intenciones del sujeto, basadas en el significado afectivo, la vivencia kinestésica, etc; corresponden a la expresión de opinión por el productor de dichas imágenes.

Para motivar al niño que trabaja con un esquema puro a realizar una expresión comprometida con su visión personal; será preciso llevarlo -por ejemplo- a recordar una experiencia particular.
(Lowenfeld)

El esquema es un indicio del inicio de la cooperación porque con él, el niño se ubica en relación a los demás. Su orden definido del espacio: su adquisición de un concepto definido de la forma es producto de una concepción menos egocéntrica. El nivel del lenguaje es no egocéntrico, de comunicación con los demás. El esquema como organización formal demuestra en sí la transición de una necesidad comunicativa egocéntrica, hacia una necesidad de mayor sentido social en la comunicación. Porque la organización de los elementos en un esquema es la producción de un orden o lenguaje que facilita la comunicación.

Esta organización espacial ubica al sujeto, representado en relación con los objetos y con su ambiente. El niño nos da a conocer -en su uso formal- esta característica de sí mismo, que es su interés incipiente por los demás. Incipiente, porque encontraremos que en este proceso de gradual descentración del yo, en los dibu-

jos la acción aparece centrada sobre sí mismo. Pero esto, no se puede considerar como visión egocéntrica, porque el esquema empleado tiene la intención de relacionar al personaje con el entorno, y nos muestra a veces distintas visitas de ese entorno. En cierta medida, a través de la preocupación por lo que sucede en el ambiente, por establecer relaciones; el trabajo se dirige a nosotros.

"...se puede apreciar el desarrollo social del niño en los productos de su creación artística. La misma presencia del esquema ya indica que el niño ha dejado de pensar en sí mismo como centro del ambiente. Y -lo que es más importante aún- se ha hecho menos concentrado en su yo y se autoconsidera en forma más objetiva. Cuando el niño se dibuja a sí mismo en una línea de base, es porque ha comenzado a verse en relación con otros".³

Las adquisiciones características en el concepto representacional de la etapa esquemática, se refieren a un orden que sigue pautas esquemáticas: un orden definido en el uso del color, la forma, el espacio.

La representación del cielo separado del horizonte, con espacio en blanco entre ambos detalles (cielo-horizonte). Establecimiento sólido de las relaciones color-objeto (esto comienza desde aproximadamente los seis años de edad). Establecimiento de la línea de base, que relaciona entre sí los motivos representados y contribuye a proporcionar una visión unitaria. La línea de base es el inicio del desarrollo de nociones de perspectiva (comienza a ser utilizada desde los tres años de edad por algunos niños, a los ocho años el 96% de los niños la hacen / Lowenfeld).

"La mencionada línea de base, es un indicio de que el niño se ha dado cuenta de la relación entre él y su ambiente".⁴

3. Ib, p. 199.

4. Ib, p. 176.

Utiliza expresivamente la línea de base para transmitir nociones espacio-tiempo. Puede aparecer curvada y los motivos perpendiculares a ella, aunque queden inclinados a la vista del espectador. Con ello, representa una experiencia kinestésica: ascender y descender. Esta interpretación del esquema "línea de base" ya no es el esquema puro, sino su utilización expresiva a raíz de una particularización intencionada del momento que se describe. Este momento particular y su forma de representación, le parecerá subjetivo al adulto y al preadolescente, dado que nuestra razón "corrige" afirmando que lo que se ve no es así. Esto es racionalmente cierto, pero en la etapa de las operaciones concretas (la esquemática) lo que le interesa al sujeto no es como se ven desde fuera las cosas, sino cómo se vivencian.

Visto desde el ángulo del personaje que sube la colina, o del ángulo de quien físicamente coloca la chimenea en el techo de la casa, la imagen producida por el niño de 7 a 9 años, es completamente correcta (hablamos de operaciones concretas, es decir, de la necesidad de manipular las cosas, de estar en presencia del objeto para entenderlas). En el período siguiente esto no será así, se debe al desarrollo cognoscitivo que coloca el acento sobre lo que es la apariencia. La apariencia puede ser considerada común a todos los miembros del grupo, es decir, objetiva.

Otra utilización expresiva de la línea de base, es su repetición arriba y abajo. Esto es lo que Lowenfeld llama "doblado". Permite relacionar espacios diferentes, entre sí; proporcionando dos vistas a la vez (tiempo), donde el sujeto se ubica como centro-relacionador de la escena. La imagen producida presenta una parte

invertida en relación con nuestra experiencia de lo que es objetivamente real, si nos situamos fuera de la escena.

La exageración expresiva en forma extrema es, según Lowenfeld, síntoma de un problema afectivo:

"Si una criatura está muy ligada con una parte de su dibujo, mientras se desinteresa totalmente del resto, su respuesta ya no es emocionalmente normal... Un niño que continuamente utiliza el proceso del "doblado", suele considerarse a sí mismo como el centro. Esta reacción egocéntrica respecto del ambiente no debe confundirse con el uso ocasional del "doblado", que es típico de esta edad".⁵

El uso del doblado, es ocasional y es una característica representacional que se utiliza con fines expresivos. La expresividad no se manifiesta en el hecho de doblar, sino en que este recurso se utilice porque es preciso a la idea que se quiere expresar, a la vivencia; este recurso acentúa el motivo central y le da una dimensión espacial rica.

Otra característica expresiva es la exageración de tamaño en partes emocionalmente significativas.

La educación artística para esta edad aporta fundamentalmente los factores de ambiente y estímulo. El tipo de representación, el esquema que es propio y particular en cada niño se verá enriquecido si la sensibilidad del niño hacia su ambiente y su toma de conciencia han sido estimuladas. El niño que tenga conceptos muy ricos de su ambiente, realizará una serie de detalles y exageraciones, proporcionándonos una opinión mucho más diferenciada de su ambiente que la del niño que se encuentra en un nivel de desarrollo psicológico, biológico, y de interacción social menor. A esta edad

5. Ib, pp. 198-199.

es fundamental la manipulación, el contacto directo con las situaciones y materiales, los estímulos surgirán de lo inmediato, no de evocaciones. Un niño no estimulado a comprometerse íntimamente con lo que hace podrá refugiarse en el esquema como resolución, y perder el interés y la flexibilidad hacia el trabajo plástico.

"El empleo de un esquema en forma rígida puede ser un modo de eludir el abordaje de los propios sentimientos y emociones. El uso flexible de los esquemas es un importante requisito para la verdadera expresión. La propia naturaleza del esquema, el concepto que tiene el niño, y que usa una y otra vez, siempre que lo necesite, encierra el peligro de que se convierta en un estereotipo que se repite en forma mecánica, sin repercusión afectiva. La flexibilidad es, pues, el atributo más importante del desarrollo afectivo, y al cual hay que prestar la mayor atención durante este período".⁶

El hallazgo y uso de recursos formales, de un concepto de forma, debe ir acompañado de una actitud flexible. El peligro de que esto no sea así -en el preciso momento en que se trabaja formalmente- es el de la pérdida del lenguaje plástico como medio de comunicación propio. Esta etapa señala el inicio de lo que podrá llegar a ser el conflicto del preadolescente no estimulado a realizar y valorar su propia opinión. Al ofrecer al niño un contacto directo con las cosas, se fomenta el desarrollo de una versión personal, ésta no habrá de ser contradicha en el modo de guiarlo en su trabajo.

El conflicto expresivo aparece en forma más aguda en la etapa preadolescente, debido a su desarrollo cognoscitivo (que hace al adulto creer que es apropiado enseñarle recursos formales) y a su interés en el grupo (que permite que el adulto le presente al preadolescente las normas o cánones que considera adecuados).

6. Ib, pp. 197-198 (subrayados míos).

4.2 El preadolescente, sus características y mecanismos de desarrollo, según Piaget.

El niño desde que nace, tiene una visión egocéntrica del mundo. Gradualmente se va ubicando en relación a las cosas y personas de su medio ambiente, hasta arribar a un período, la preadolescencia, que se caracteriza por su mayor conciencia del medio y de las relaciones en él existentes.

Por un interés en pertenecer al grupo, de compartir con los demás, esta edad es en la que los niños forman agrupaciones para realizar algunas actividades (Gesell, Lowenfeld). El trabajo en grupo en el taller no sólo ofrece oportunidades de interrelación entre las personas y con ello variedad de puntos de vista. También ofrece la posibilidad de hacer algunos trabajos donde es preciso colaborar. Al enfocar el trabajo hacia la comunicación con los demás desde una perspectiva no individualista, se logra que la idea a expresar esté en constante ajuste con los intereses de su grupo. Es preciso aprovechar el naciente interés en el grupo para lograr la cooperación.

En el período preadolescente, entre los 11 - 12 años, hasta los 14 - 15 años, el sujeto pasa por una "última descentración fundamental"⁷ que prepara la adolescencia: gracias a la transformación operada en el modo de pensar del preadolescente, es posible la "expansión afectiva y social de la adolescencia"⁸

La característica fundamental de su transformación en el modo

7. Piaget e Inhelder. Psicología del niño, p. 131

8. *Ib supra*.

de pensar, es que el niño no necesita tener el objeto presente para hacer deducciones, no depende de tocarlo, verlo, oírlo, gustarlo, ver sus trayectorias: puede ordenar las cosas en categorías, elaborar las consecuencias, hacer hipótesis, crear sus propias concepciones en función de sus intereses; todo esto lo puede hacer porque ya es capaz de visualizar, no requiere de la presencia de los objetos.

Este período que establece Piaget (manifiesta una unidad de conducta, un estadio) es llamado de las operaciones lógico-formales.

Al período precedente se le llama de las operaciones lógico-concretas.⁹

Las transformaciones de la preadolescencia conducen al final de la infancia, son una conclusión con respecto a los períodos precedentes; en este período se sintetizan las estructuras anteriores y por ello, éstas se encuentran presentes. Es un período de reestructuración de las operaciones concretas. Se trata de "...un conjunto de síntesis o de estructuraciones que, aunque nuevas, prolongan directa y necesariamente las precedentes, porque colman varias de sus lagunas".¹⁰

En el período anterior, las operaciones que el niño es capaz de realizar no incluyen las hipótesis. El niño se refiere "directamente a los objetos o a sus reuniones (clases), sus relaciones o su denominación".¹¹

9. Según la teoría de Piaget, cada período precedente no es sustituido por el siguiente, sino integrado a él como estructura subordinada.

10. Piaget e Inhelder. Op. cit. p. 132.

11. Ib supra.

Para él su conocimiento de las relaciones, la denominación de las cosas, es posible gracias a la presencia de la forma de los mismos. Es decir, requiere de la presencia del objeto para referirse a su significado. La presencia de la forma es precisa para poder agruparla en clases de objetos, para poder establecer las relaciones necesarias para agruparlos.

Esto cambia en el preadolescente, quien puede establecer relaciones sin presencia del objeto. Ya no existe para él la necesidad de la presencia de la forma para poder saber, ahora puede deducir, establecer hipótesis, y esto se debe precisamente a que puede desligar la forma del contenido y con ello es capaz de establecer soluciones hipotéticas. No necesita verificar necesariamente, puede pensar en lo que cree o no cree posible, de allí que pueda asumir una actitud indagatoria dispuesta a encontrar algo nuevo, diferente, no previsto.

Piaget dice de las operaciones concretas y de la diferencia producida en el preadolescente, que dá lugar a las operaciones formales, lo siguiente:

"Lo propio de las operaciones concretas es referirse directamente a los objetos o a sus reuniones (clases), sus relaciones o su denominación: la forma lógica de los juicios y razonamientos no se organiza sino cuando hay ligazón, más o menos indisoluble, con sus contenidos; es decir, que las operaciones funcionan únicamente respecto a comprobaciones o representaciones consideradas verdaderas, y no con ocasión de simples hipótesis. La gran novedad del nivel de que va a tratarse es, por el contrario, que, por una diferenciación de la forma y del contenido, el sujeto se hace capaz de razonar correctamente sobre proposiciones en las que no cree o no cree aún, o sea, que considera a título de puras hipótesis; se hace entonces capaz de sacar las consecuencias necesarias de verdades simplemente posibles, lo que constituye el principio del pen-

samiento hipotético deductivo o formal".¹²

Este conocimiento que aporta Piaget es fundamental para la enseñanza y, específicamente para la enseñanza de las artes plásticas. Porque significa que el niño va a poder proyectar antes de realizar.

Por ello, la Secretaría de Educación Pública ha establecido como centro de interés en el programa que propone, el uso de proyectos, bocetos, diseños previos a la realización.

La capacidad de establecer hipótesis o de separar forma y contenido le proporciona al niño una fluidez y flexibilidad para encarar las situaciones en forma razonada. Así, el niño al realizar un boceto establece una composición básica, elige y decide sobre la distribución del espacio, Donis Dondis nos dice de la composición:

"El proceso de composición es el paso más importante en la resolución del problema visual. Los resultados de las decisiones compositivas marcan el propósito y el significado de la declaración visual y tienen fuertes implicaciones sobre lo que recibe el espectador. En esta etapa vital del proceso creativo, es donde el comunicador visual ejerce el control más fuerte sobre su trabajo y donde tiene la mayor oportunidad para expresar el estado de ánimo total que se quiere transmitir a la obra".¹³

La etapa preadolescente podría marcarse como la de ingreso a una concepción adulta del arte. De ingreso en el sentido de que el control racional que comienza a ejercer lo hace más consciente y crítico sobre su producción.

Esto, aunado a que el niño está en un momento de gran interés por los demás y de cooperación, que genera el desarrollo de la ne-

12. *Ib supra.*

13. Dondis A., Donis. La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. p. 33.

cesidad de comunicación objetiva con los otros.

Al liberarse el pensamiento de los vínculos concretos con el objeto, o intuitivos, el niño, naturalmente, pierde la frescura e ingenuidad que caracterizaban a su producción anterior.

El niño pasa de una centración subjetiva a una descentración cognoscitiva, ya desde el período de las operaciones concretas:

4.2.1 Juego:

El juego, la forma de jugar ha variado también ya en el período anterior (de operaciones concretas) hacia un juego de reglas y constructivo que ya no es una "asimilación de lo real al yo y a sus deseos sino, que evoluciona hacia los juegos de construcción y de reglas, que señalan una objetivación del símbolo y una socialización del yo".¹⁴

"Los juegos de reglas son instituciones sociales, en el sentido de su permanencia en el curso de las transmisiones de una generación a la siguiente y de sus caracteres independientes de la voluntad de los individuos que los aceptan".¹⁵

4.2.2 Afectividad:

En el período de las operaciones concretas aumenta la gama de la afectividad, gracias a la multiplicación de las relaciones sociales (Piaget e Inhelder)

"...; y los sentimientos morales, unidos primero a una autoridad sagrada, pero que, como exterior, no logra alcanzar sino una obediencia relativa, evolucionan en el sentido de un respeto mutuo y de una reciprocidad cuyos efectos de descentración son, en nuestras sociedades, más profundos y duraderos.

Finalmente, los intercambios sociales, que engloban el conjun

14. Piaget e Inhelder. Op. cit. p. 130.

15. Ib, p. 120.

to de las reacciones precedentes, ya que todas son a la vez, individuales e interindividuales, dan lugar a un proceso de estructuración gradual o socialización, pasando de un estado de incordinación o de indiferenciación relativa entre el punto de vista propio y el de los otros a otro de coordinación -de los puntos de vista y de cooperación en las acciones y en las informaciones"¹⁶

Por su descentración cognoscitiva, que significa que el niño ahora sea capaz de combinar elementos para poder establecer soluciones y lo hace en forma metódica -aunque no deduzca leyes- el niño es capaz de encontrar un sistema para combinar. Ahora, la autoridad paterna y la escolar no resultan indiscutibles: el niño comienza a desprenderse de la autoridad y a tener conceptos propios.

4.2.3 Desarrollo de la deducción:

Cuando Piaget nos dice que en esta etapa, la forma se libera de los contenidos concretos, se refiere a algo que permite el desarrollo del razonamiento sobre la realidad dada.

El preadolescente libera las relaciones y clasificaciones de objetos de sus vínculos concretos o intuitivos; una forma (concreta) puede ser relacionada ya no sólo con su contenido evidente, sino que se pueden establecer cualesquiera relaciones a partir de ella.

Con ello, se extienden y refuerzan los poderes del pensamiento, porque permite razonar la realidad en función de todas las combinaciones posibles:

"Esa combinatoria es de una importancia primordial en la extensión y el refuerzo de los poderes del pensamiento porque, apenas constituida, permite combinar entre sí objetos o facto

res (físicos, etc.) e incluso ideas o proposiciones (lo que engendra una nueva lógica) y, por consiguiente, razonar en cada caso sobre la realidad dada (un sector de lo real físico o una explicación fundada en factores, o incluso una teoría en el simple sentido de un conjunto de proposiciones ligadas), no considerando esa realidad bajo sus aspectos concretos y limitados, sino en función de un número cualquiera o de todas las combinaciones posibles, lo que refuerza considerablemente los poderes deductivos de la inteligencia".¹⁷

El preadolescente constituye una combinatoria que es síntesis de las estructuras anteriores, adopta un método de generalización, combina objetos "...por un método exhaustivo y sistemático" y a la vez:

"... se revela apto para combinar ideas o hipótesis, en forma de afirmaciones y negaciones, y de utilizar así operaciones proposicionales desconocidas para él, hasta entonces: la implicación (si...entonces); la disyunción (o...o...o los dos), la exclusión (o...o) o la incompatibilidad (o...o...o ni uno ni otro), la implicación recíproca, etc.". ¹⁸

Surge un espíritu experimental desde los once-doce años, donde el preadolescente es capaz de hacer un inventario previo de los factores que entran en juego en un problema, a título hipotético. Al estudiarlos, separa uno de los otros, logrando experimentar con cada factor aislado, sin que los demás intervengan. Este método es espontáneo, es decir no recibido por instrucción, sino construido por los elementos lógicos que están en lo que Piaget llama estructuras proposicionales que se forman gracias a que el preadolescente relaciona combinatorias; estas relaciones producen esquemas operatorios necesarios para el desarrollo de hipótesis.

"Mas hay un aspecto notable del pensamiento en este período, acerca del cual se ha insistido muy poco, porque la formación escolar usual descuida casi totalmente su cultivo (con desprecio de las exigencias técnicas y científicas más evidentes de la sociedad moderna): es la formación espontánea de un espíritu

17. Ib, pp. 133-134.

18. Ib, p. 136.

tu experimental, imposible de constituir en el nivel de las operaciones concretas, pero que la combinatoria y las estructuras proposicionales hacen en lo sucesivo accesible a los sujetos, ya que les proporcionan ocasión para ello".¹⁹

Las conclusiones de los experimentos de Piaget demuestran que las nociones, como por ejemplo la de proporción; se inician en forma lógica y cualitativa, antes de ser aplicadas como proporciones métricas. Esto es importante a la teoría de la formación de estructuras en el pensamiento por el papel que le da a la acción, el niño habrá de percibir, comprender, para poder colocar el dato en una fórmula. (Esto es lo mismo que señala Arnheim cuando dice que el niño habrá de comprender primero las relaciones topológicas, no métricas en una forma para poder representarlas).

En la educación artística, como en las demás asignaturas, ha de propiciarse la actitud experimental, planteando un problema y permitiendo que los alumnos resuelvan el mismo, determinando desde la dirección en que desean solucionarlo hasta el empleo de los materiales. La intervención del profesor queda ubicada fundamentalmente en el inicio: planteamiento del problema en forma muy amplia dando la mayor cantidad posible de oportunidades a los alumnos en dicha definición y, al final, en la evaluación, haciendo de ésta una actividad dirigida en la que todos participen. Como hemos visto en el capítulo segundo, la creación habrá de ser un proceso de trabajo, donde el educando participe en todas las decisiones, logrando progresivamente que sea él quien defina el problema a resolver.

El problema de la producción plástica del preadolescente es -

19. Ib, pp. 144-145.

que al rechazarse una actitud experimental por parte del educador, o al hacerla algo caótico, libre de toda coherencia; frustra las necesidades del niño.

4.2.4 La evaluación para el educando:

La evaluación conversada, con bases en la propuesta y los resultados, tomando en cuenta la experimentación como motivo fundamental y sin soslayar el sentido afectivo de la experiencia para la personalidad de cada uno de los educandos; la evaluación entendida de esta manera, es medio de crecimiento para el preadolescente. Y de gran valor para establecer re-diseños al programa.

4.2.5 La evaluación para el educador:

Si el niño está creciendo con las actividades, sólo podemos predecir a título tentativo ese crecimiento. Por tanto, un programa preelaborado es necesario pero siempre como ruta que sufrirá grandes modificaciones.

Mucho se habla de que los educandos enseñan al educador, para mí esto es lo que enseñan: a enseñar. Además de que entreguen o no una forma diferente de aprehensión del mundo -lo que es una riqueza que nos aportan.

En una sociedad que evalúa a través de una calificación, rara vez se evalúa el crecimiento: la iniciativa, la capacidad de realización, la tenacidad, la constancia, la cooperación, la sociabilización; que son índices de crecimiento afectivo e intelectual a la vez, necesarios al educador para guiar sus actividades.

4.2.6 Capacidad de visualización y apertura hacia nuevos valores:

"...la diferencia esencial entre el pensamiento formal y las operaciones concretas, consiste en que éstas se centran en lo real, mientras que aquél alcanza las transformaciones posibles y sólo asimila lo real en función de esos desarrollos imaginados o deducidos".²⁰

Este cambio de perspectiva en el desarrollo cognoscitivo produce, paralelamente y de manera indisociable, transformaciones en la afectividad del niño que ahora es capaz de abrirse hacia todas las posibilidades de relación social, existe una apertura hacia los valores nuevos.

El niño adquiere una autonomía con respecto a los adultos, podrá estar o no de acuerdo con ellos, es "... el comienzo de ese juego de construcción de ideas o de estructuración de los valores ligados a proyectos de porvenir".²¹

El adolescente será capaz de estructurar los valores en función de su futuro.

Las nuevas relaciones interindividuales, de naturaleza cooperativa, que se han desarrollado ya en el nivel de las operaciones concretas, llevan a relaciones de respeto mutuo que a su vez conducen a cierta autonomía de las reglas que, por ejemplo, en los juegos, ahora no son intangibles y de origen trascendente (Dios, padres, etc.), no son reglas sagradas que se admiten como consigna, sino reglas que se pueden modificar democráticamente. Ya en el período de las operaciones concretas, la regla es un producto del acuerdo entre iguales y la justicia una norma central, más importante que la obediencia.

20. Ib, p. 150.

21. Ib supra.

El niño ha pasado a un nivel de coordinación de su propio punto de vista (ya diferenciado) con el de los demás. Ahora existe la capacidad de tener en cuenta a los demás como seres diferentes.

4.3 Desarrollo cognoscitivo, perceptivo y comunicación propia.

Para la enseñanza de las artes plásticas es importante saber que el cambio operado en el preadolescente lo prepara hacia la adquisición de conocimientos del lenguaje visual.

El desarrollo de las operaciones lógicas es incipiente, el niño ha perdido la ingenuidad, alterando su desarrollo natural del lenguaje plástico.

Porque su capacidad de visualización es incipiente, la enseñanza del lenguaje visual es muy delicada, requiere, para conservar la intensidad de su actitud abierta y espontánea, de un apego estricto a las acciones.

Las nociones no pueden impartirse como se hace en el trabajo con adultos, han de provenir del análisis de las obras producidas por el educando. La evaluación constituye el momento educativo adecuado para la impartición de nociones que habrán de formar parte del objetivo en la siguiente sesión. Si el educador, en una evaluación previa e independiente, no detecta la necesidad de proporcionar nociones; y si, además, ésta no aparece en la evaluación conjunta; no ha de impartirlas.

Aunque por el desarrollo cognoscitivo el niño esté en condiciones de aprender ciertas nociones, no tiene sentido hacerlo si este aprendizaje no se ha demandado. Ya sea porque el niño expre-

se insatisfacción con la imagen que logra (y en dicho caso es preciso preguntarle por qué) o porque desee hacer algo que declara que no puede hacer (y en este caso es preciso indagar sin prejuicios en qué consiste esa inquietud y en qué grado es una inquietud que se encuentra arraigada en el niño o si es producto de un pre-concepto en el niño de lo que se espera de él). El caso de una producción estereotipada que no corresponda a una necesidad de afianzamiento de adquisiciones no se resuelve con adquisición de nociones: se ha de comenzar por producir en el niño una actitud abierta para observar en el medio ambiente lo que representa o desea representar en su trabajo, para apoyarlo después en la adquisición de nociones del lenguaje.

Si la aprehensión instintiva, sensible, no le basta al preadolescente para dar su visión del mundo, entonces, se podrá trabajar con métodos que habrán de ser aprehendidos intelectualmente. La labor del educador es ensanchar el interés, primero dirigirlo hacia la consolidación de una expresión personal y después hacia la adquisición de lenguaje, conservando la expresión.

"No necesitamos ser cultos cuando hablamos, ni comprender el lenguaje; no necesitamos ser visualmente cultos para hacer o entender mensajes visuales. Estas capacidades son intrínsecas al hombre y emergerán hasta cierto punto con enseñanzas o modelos o sin ellos. Se desarrollan en el niño igual que se han desarrollado en la historia".²²

Sin embargo, para el preadolescente existe la inquietud por el efecto que producen sus producciones en los demás. Por su vuelco hacia el mundo social comienza a preocuparse por la comunicación, por su nivel de desarrollo cognoscitivo, esta necesidad en-

22. Dondis A., D. Op. cit. pp. 83-84.

tronca con la de poder organizar las formas en su trabajo y poder lograr que una forma represente objetivamente a los demás lo que quiere ser. Requiere de herramientas para comunicarse y está dispuesto a hacer el esfuerzo.

"El desarrollo del material visual no tiene por qué seguir estando dominado por la inspiración y amenazado por el método. Hacer una película, diseñar un libro, pintar un cuadro, son siempre aventuras complejas que deben recurrir tanto a la inspiración como al método. Las reglas no amenazan el pensamiento creativo en matemáticas; la gramática y la ortografía no impiden la escritura creativa. La coherencia no es antiestética, y una idea visual bien expresada tiene la misma belleza y elegancia que un teorema matemático o un soneto bien escrito".²³

Si el preadolescente requiere desarrollar una alfabetidad visual, es preciso ayudarlo, pero esto ha de evitar que las nociones devengan en reglas estrictas en la medida en que en el trabajo plástico éstas nunca son unívocas, en la medida en que el desarrollo cognoscitivo - la lógica - es incipiente.

Se han de tomar como referencia los trabajos porque en ellos está el material para enseñar y se ha de aprovechar la adquisición de las operaciones proposicionales de que es capaz (implicación, disyunción, exclusión, incompatibilidad, implicación recíproca) para reforzar la capacidad de visualización, de experimentación y la actitud abierta, imaginativa y creativa para aprehender el mundo que está implícita en estas operaciones de la lógica preadolescente.

Considerando siempre que "... toda experiencia visual está intensamente sometida a la interpretación individual",²⁴ que todas las nociones no son capaces de producir la expresión y que esta expresión auténtica, diferenciada y personal que naturalmente tiene

23. Ib, pp. 85-86.

24. Ib, p. 85.

un niño que trabaja plásticamente sin interferencias, ahora se dirige a la comunicación con el grupo. Por consiguiente, se trata de una expresión donde se pierde la ingenuidad, pero en la que no ha de perderse la espontaneidad.

En este sentido proporcionar nociones sin concentrarse en conservar la espontaneidad es producir adocenamiento, ya que es la espontaneidad la que permite una expresión propia, sin rebozo.

No porque el preadolescente se encuentre en un nivel que permita el desarrollo cognoscitivo del lenguaje visual, de los elementos formales del lenguaje plástico, no por ello es preciso enseñarlo, -no si no se puede lograr un modo de trabajo que garantice la conservación de una expresión y comunicación propia de las ideas.

Es decir, la adquisición de nociones lo hará más apto para comunicarse, pero no necesariamente más apto para comunicar lo propio.

El desarrollo del lenguaje requiere de un apego estricto a las acciones; a partir de las demandas del preadolescente y no en función del orden de enseñanza que le podamos otorgar al lenguaje visual.

Un ambiente y unas actividades no restrictivos permitirán que se desarrollen los rasgos formales conjuntamente con la expresión. Un equilibrio entre ambos proviene de un tipo de actividad, de trato entre educandos y del educador hacia ellos que ofrece el desarrollo expresivo y el formal, y así, una buena alternativa de desarrollo integrado. Cualquier niño sano se desarrollará tanto en lo racional como en lo imaginativo si estos campos no se dividen pedagógicamente, si el ambiente no es restrictivo, ofrece problemas

a resolver, permite la afirmación, o la duda, o la ambivalencia. Si el modo de trabajo lo ayuda a la superación de la ambivalencia de un momento y al encuentro de nuevas dudas, interrogantes y proyectos.

La práctica, la experiencia con medios plásticos de esta manera, lo ayudarán al logro de una personalidad propia -realmente suya, integrada, donde lo racional y emocional tiendan a un equilibrio cualitativo.

El interés que tiene el preadolescente por asumir la realidad fotográficamente es una necesidad que surge en la preadolescencia como un condicionamiento del medio. Si bien, el origen pueda estar en el medio o en el niño de esta edad, el hecho es que esta necesidad existe. Si afirmamos que es originada por el medio, debemos tomar en cuenta a su vez, que encuentra en el niño de esta edad (10, 11 años) un momento de desarrollo que lo convierte en campo fértil para que esta necesidad arraigue. Si es una necesidad originada en el niño, es más difícil de establecer. Su educación, y la sociedad occidental, tienen esa tendencia.

De todas formas, la necesidad de representar, de hacer imágenes realistas, no excluye la necesidad de expresión abstracta, como lo demostró Oñativia en un experimento con niños de 8 a 12 años de edad.²⁵

Aparentemente, la tendencia a las imágenes realistas se manifiesta en cierta medida como una necesidad natural dado que el niño se refiere a su entorno objetivo en sus producciones desde que le dá nombre a sus garabatos - o tal vez antes de comunicárnoslo.

25. Oñativia, O. Percepción y creatividad. En el arte, la ciencia y la infancia. p. 189.

"Es cierto que, hasta determinada edad, si se pide al niño que retrate a su padre, hará poco uso del hombre concreto que tiene ante sí como modelo. Ese comportamiento, sin embargo, no demuestra que el niño no quiera o no pueda fijarse en su entorno; si hace caso omiso del modelo, es sencillamente porque no necesita ni le sería útil más información para lo que él considera un dibujo correcto de hombre".²⁶

Esto es lo que es importante para el niño pequeño. Los niños de diferentes edades anteriores a la preadolescencia tienden a un conocimiento del mundo y a una producción plástica donde predominan lo subjetivo, lo intuitivo, la imaginación y lo espontáneo; sobre lo objetivo, lo racional, lo lógico. Su manifestación artística tiende a ser más expresiva, afectivamente subjetiva que elaborada con participación racional. El infante no ha diferenciado aún entre los datos subjetivos y los objetivos.

"El arte infantil es síntesis y creación de los elementos primarios que él recoge del campo experiencial que le ofrece un mundo imaginario, y del campo experiencial que le ofrece una realidad investida de valores contaminados de datos, tanto subjetivos como objetivos, todavía no diferenciados".²⁷

La apreciación de las cosas, la percepción del espacio bidimensional y del espacio tridimensional, cambian a medida que el niño crece; no se trata, en las producciones de los niños, de imágenes proyectivas simplificadas, sino de conceptos representacionales dentro de los cuales el niño se expresa y que corresponden a su grado de desarrollo afectivo e intelectual.

En la preadolescencia la necesidad de representar puede devenir en necesidad de hacerlo en forma realista por el incipiente interés social en el medio, por su creciente conocimiento de las relaciones, por su incipiente visión racional, por su interés en los

26. Arnheim, R. Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador. p. 187.

27. Onativia, G., Op. cit. p. 187.

detalles. Los detalles -que constituyen una característica importante del trabajo preadolescente- son una anécdota del medio social o natural que ayuda a extender lazos entre la obra, el medio ambiente y el espectador.

Los conceptos representacionales del preadolescente vienen dados, en cierta medida, por su nivel de desarrollo cognoscitivo, por sus experiencias y vivencias y por las demandas que para con su trabajo le hace el medio social.

Arnheim establece un paralelo entre la teoría de los estadios de desarrollo mental que marcan un nivel de adquisiciones, o de re cursos; y la adquisición de rasgos formales o conceptos representa cionales propios de cierto nivel de desarrollo mental. Sin establecer de qué manera un conjunto de recursos formales deviene en unidad de hechos característicos de una etapa de desarrollo para conformar conceptos representacionales.

Arnheim y Oñativia, generalizando los perceptos (modo en que el objeto aparece a un sujeto particular) en clases o grupos de lo mismo, se van a referir a cómo se ven las casas, los perros, las manos en una representación. No se refieren a cómo se ve una casa, un perro, una mano. Agrupan los dibujos en conjuntos donde éstos son vistos según los mismos rasgos esenciales, determinando así, estadios evolutivos de desarrollo.

Esto se sustenta en que se ha encontrado que el niño ve la "perridad" -por ejemplo-, antes de distinguir entre un perro y otro.

Es decir, el niño ve lo mismo que nosotros, pero a medida que crece se va fijando más en los detalles, en las diferencias muy es

pecíficas. Primero reconoce los rasgos esenciales para posteriormente fijarse, en otro momento de su desarrollo, en los detalles o particularizaciones. Así, la teoría indica que la percepción es un proceso de gradual diferenciación, en el niño a través de los años, en el adulto en diferentes momentos de la percepción de un objeto: comienza por captar lo global para posteriormente dar atención a los detalles.

La diferencia entre la Gestalt y Piaget, es que aunque sus investigaciones arrojan resultados prácticos similares, explican en forma diferente el mecanismo por el cual el individuo arriba a los conceptos representacionales. Para Piaget, será fundamental la existencia de una estructura de pensamiento que permitirá al niño -a través de la práctica- desarrollar su conocimiento de la forma.

Para Arnheim, este desarrollo está vinculado también a la práctica, pero no obedecerá tanto a un desarrollo mental logrado por la acción sobre las cosas, sino a que la forma misma posee un orden donde lo primero que percibimos es la estructura total para posteriormente ir diferenciando una forma de otra por contraposición y prestando atención a los detalles que permitirán particularizarla.

La diferencia educativa es que para Piaget es preciso ofrecer una práctica congruente con el nivel de desarrollo mental y para Arnheim es preciso ofrecer oportunidades de percepción y realización, inclinándose por un desarrollo natural, que como sabemos, no es suficiente, porque el niño recibe las influencias de su medio social. Es tarea específica de la educación el ayudar a salvar los escollos que estas influencias y que el conocimiento mismo plantean

a manera de interferencia entre la persona y el logro de una armonía entre lo que se vive, se piensa, interesa y lo que se sabe y se puede hacer.

Piaget se centra en el proceso que vive el niño, Arnheim en el que sufre la forma para ser aprendida. Para Piaget, percepción e inteligencia van indisolublemente unidas; no se deriva una de la otra, sino que se desarrollan en la práctica.

A pesar de esta diferencia de enfoque, algunas afirmaciones de Arnheim entroncan con las de Piaget. Es exacto que el niño ve primero lo general para después captar lo particular y que su desarrollo de la imagen comienza por una visión holística -de totalidad-, en la cual progresivamente interviene la percepción de los detalles. Mientras la visión del niño es sincrética, antes del período preadolescente, la teoría de Arnheim puede ser muy útil para la educación; cuando aparecen las operaciones proposicionales, es fundamental prestar atención a las influencias ambientales en el conocimiento de la forma (lo que no quiere decir que no se deban tomar en cuenta siempre estas influencias).

Según la teoría de la Gestalt, la percepción no proviene de una generalización o abstracción previas, de un concepto a priori; la percepción de lo general es lo que produce la concepción que se tiene de las cosas, la concepción proviene de la percepción. Lo general es objeto de la percepción ingenua (Arnheim, Oñativia, Gestalt)

"La 'triangularidad' es un percepto primario, no un concepto secundario. La distinción entre unos triángulos y otros no se produce antes, sino después".²⁸

El niño capta la imagen y dibuja lo genérico de esa imagen, para ello el niño ha encontrado un equivalente a lo genérico de esa imagen en los recursos de que dispone en el medio que utiliza. Si su medio es el dibujo, captará la redondez -la esfera con la que generaliza la cabeza- en un círculo que la representa. (Arnheim) Para la Gestalt esto es un hallazgo realizado sobre la forma:

"...estamos aquí no ante una imitación, sino ante una invención, el hallazgo de un equivalente que representa los rasgos pertinentes del modelo con los recursos de determinado medio"²⁹

El hallazgo se refiere a lo que en la teoría de la Gestalt se denomina insight, o hallazgo repentino.

Gracias a la teoría de Piaget se puede decir que se trata de un proceso, donde encontrar un equivalente depende del desarrollo cognoscitivo y de la ubicación que el niño tiene con respecto a los demás (ya que ese equivalente está destinado a la comunicación y a que el uso formal y el desarrollo cognoscitivo dan fe de la concepción del mundo y de sí mismo que tiene el niño); y que el gesto, la acción corporal que es tangible en el objeto producido, son la fuente de este desarrollo.

Dentro de las tendencias de la Gestalt no resulta primordial conocer las características específicas del nivel de desarrollo del educando, ni las sociales. Se privilegiará el contacto lúdico con los materiales, pues permite el conocimiento de un medio dado conservando la espontaneidad. Como se postula que se trata de un desarrollo natural (lo es, pero hasta cierto punto, porque el niño vive en sociedad), no se dirige, y por lo mismo, el conociemien

29. Ib, p. 192.

to del proceso de crecimiento deviene secundario.

La revaloración que el artista adulto hace de la producción infantil, está influenciada por esta teoría de la percepción, lo que a su vez influye a muchos educadores "progresistas". Como hemos visto, esta revaloración se refiere a que para captar una visión no escindida de la realidad, habría que retornar a la ingenuidad, al juego como método de trabajo, enfatizando en el gesto, en el uso lúdico de los materiales y recursos de un medio. Habría que trabajar en función de perceptos primarios, como lo hace el niño pequeño en su visión holística, sincrética de la realidad. Pero esta visión holística, según Piaget, proviene de su desarrollo intelectual y afectivo, que se irá transformando hasta llegar -por ejemplo- a un interés en las relaciones y en los detalles. Conocer este proceso es lo que permite educar, porque el educador habrá de interesarse no por los resultados -no tanto por ellos- sino por los procesos que conducen a dichos resultados.

El niño confiere forma a lo observado, al producir conceptos representacionales, organiza lo que ve, eligiendo, seleccionando lo que es esencial para traducirlo a imagen, a lenguaje. Esta elección es intuitiva, sus intenciones toman un cauce espontáneo, su realización se acompaña de movimientos expresivos corporales, que son descriptivos de lo que él observa e imita.

"...la producción de imágenes de cualquier tipo requiere el empleo de conceptos representacionales. Los conceptos representacionales suministran el equivalente, dentro de un medio determinado de los conceptos visuales que se desea mostrar, y hallan su manifestación externa en la obra del lápiz, del pincel o del escoplo.

Es la formación de conceptos representacionales lo que más que ninguna otra cosa distingue al artista del que no lo es".³⁰

30. Ib supra.

El niño primero reconoce, luego es capaz de imitar. Para que pueda traducir al lenguaje del dibujo o de la escultura lo que reconoce, ha de estar en condiciones de reproducirlo, y estas condiciones se manifiestan en sus conceptos representacionales, que adquiere en la práctica, haciendo, encontrando nuevas soluciones, repitiendo las obtenidas, controlando su propio cuerpo; desarrollando su psicomotricidad.

La percepción de un efecto producido por un rasgo, por ejemplo, triangularidad, no lo habilita para su representación de inmediato. Según la teoría de Arnheim, será la percepción de la forma la que le permitirá representar la triangularidad.

La idea del hallazgo repentino (insight) limita el conocimiento a la percepción. (pág. 163 supra). En la percepción influyen experiencias como la relación con el medio o la manipulación de los objetos, y un sujeto observador con la capacidad de otorgar una opinión, con una personalidad propia y diferenciada; que Arnheim no está tomando en cuenta al decir que será la percepción de la forma la que permitirá representar su triangularidad.

La percepción se desarrolla con la edad, en un principio el niño se guía por la actividad sensomotora, que es la fuente de las actividades perceptivas; es la acción quien orienta la percepción del sujeto (Piaget), a través de ella éste establece relaciones o comparaciones. Posterior y progresivamente, la percepción se guía por la inteligencia que corrige las "ilusiones" e introduce a su vez errores (Piaget).

"... las actividades perceptivas se desarrollan con la edad, hasta poder plegarse a las directrices que le sugiere la inteligencia en sus progresos operatorios. Pero antes que se

constituyan las operaciones del pensamiento, la acción entera es la que desempeña el papel de orientación... Hay que excluir, pues, el considerar las actividades perceptivas como resultado de una simple extensión o de un simple suavizamiento de los efectos de campo, como sugiere la perspectiva propia de la teoría de la Gestalt³¹.

Así, el desarrollo senso-motor aunado al desarrollo de la inteligencia contribuyen a formar un cierto nivel de percepción.

Los estímulos resultan importantes: ver, tocar, oír, oler, etc., pero devienen en medios de conocimiento cuando se desarrollan en el ejercicio de la práctica.

La práctica es la de los sentidos y la razón en el uso de los medios (autoevaluación, autoaprendizaje). Esto dará al alumno capacidad para transformar la materia para expresar una idea y medir cómo se logró plasmarla, -es decir, también la evaluación forma parte de la práctica.

Así vemos cómo resultan parciales, muy especialmente a la edad que tratamos y a las siguientes, aquellos programas educativos centrados en el desarrollo sensible, o en el desarrollo de habilidades, o en la impartición de conocimientos; que excluyen -prácticamente siempre, pues no se entiende su valor- la evaluación como acto realizado por el alumno. (Lo que tampoco ha de excluir la necesidad de evaluación por parte del profesor). Dichos programas renuncian a educar.

Piaget nos proporciona un ejemplo de la interferencia de las nociones con la actividad perceptiva:

Cuando el niño establece relaciones entre coordenadas para

31. Piaget e Inhelder, Op. cit. pp. 51-52 (subrayados míos).

juzgar la dirección que en ellas ocupan líneas o figuras; simultáneamente es poco apto para distinguir la longitud de las mismas (cuando las líneas presentan direcciones diferentes). Esto es así porque la noción de dirección interfiere con su percepción de la longitud, privilegiando en la percepción la idea de dirección. No era así cuando tenía cinco años de edad y no poseía la noción de dirección.

Para la Gestalt no existe noción o concepto en la mente del niño que pueda afectar su percepción; sólo sería afectado por un mecanismo -implícito en la percepción- que lo hace desarrollar su percepción de lo simple a lo complejo (por ejemplo del círculo a la configuración ortogonal). Es decir, se trataría de percepción pura.

Es preciso distinguir entre el acto de percibir y la percepción vista como parte de un proceso de desarrollo que se obtiene en la práctica.

Para Piaget, que ubica a la acción y la inteligencia como guía de las actividades perceptivas, será importante señalar que la actividad perceptiva llega a ser modificada por las nociones. A un determinado nivel de desarrollo de la inteligencia, las nociones son capaces de producir un nivel o capacidad de percepción equivalente. Las nociones (contenidos, conocimientos obtenidos a través de la inteligencia) interfieren el proceso de percepción que entonces, no puede ser explicado exclusivamente como una extensión del campo perceptivo, captado por cualidades innatas.

Y esto nos es útil aquí, porque nos señala el peligro de educar al preadolescente con la finalidad de desarrollar la percepción sin atender a su desarrollo cognoscitivo. Sabemos que por su nivel

de desarrollo mental, no es capaz, ni le basta, una visión ingenua.

La explicación de Piaget, que no aísla la percepción del uso de la razón, nos ha señalado una de las direcciones fundamentales que han de tener los objetivos para que correspondan a la función educativa.

He tomado las edades que generalmente se encuentran presentes en 6o. de primaria, 11 y 12 años de edad, porque se ubican en una etapa del crecimiento -preadolescencia- donde la reflexión sobre los objetivos y métodos de la educación plástica se involucra con el problema de la creatividad, ya que a estas edades resulta conflictiva por el modo en que la sociedad, la familia, la educación abordan el desarrollo de las operaciones lógico-formales. Se ayuda al niño en su desarrollo cognoscitivo, se le dirige a una asimilación de contenidos que, en el mejor de los casos, será por discernimiento. Pero se abandona la ayuda en lo que se refiere al peligro de la racionalización como único modo de aprehensión del mundo, se desprecia la capacidad de experimentación auto dirigida que tiene el preadolescente.

La percepción de estructuras topológicas:

Al observar para representar, se establecen relaciones formales entre las partes del objeto. Estas relaciones no son métricas, sino cualitativas, son el inicio de la capacidad de significar lo que se ve y de utilizar estos significados obtenidos para transmitir información, ideas, opinión en lo que se representa o dibuja.

Las relaciones son topológicas, se refieren a las direcciones

Su método consiste básicamente en mirar las cosas; se dirige a enseñar a observar las cosas a quienes no lo saben hacer, porque su apreciación analítica se los impide. Se fundamenta en estudios sobre la lateralización del cerebro en hemisferios especializados en un modo específico o disposición hacia la realidad.

Betty Edwards descubrió que hablar mientras dibujaba le impedía captar lo que realmente existía en el modelo. Perdía la penetración con el dibujo tras tratar de explicarlo verbalmente para demostrar su método.

Esta fue la clave que la condujo a descubrir que el modo de ver-dibujando y el modo de ver-hablando interfieren entre sí, obstaculizándose el uno al otro.

El modo de ver-hablando, corresponde al hemisferio izquierdo del cerebro, que es verbal, simbólico y lógico; el hemisferio derecho es espacial, relacionador y holístico; cada modo es adecuado a determinadas tareas, pero las situaciones a resolver no se encasillan en uno u otro modo de cognición; lo que se requiere es aplicar el modo adecuado de cognición -el predominante en una tarea- y poder abordar el problema de manera integrada (empleando las funciones de ambos hemisferios).

Los sentidos tienen una relación particular con el objeto: una música posee una dimensión en el espacio y el tiempo, se oye; una escultura se toca y se ve, etc. Cuando entre los sentidos y el objeto, se interpone la razón, se altera la relación sensible. El vínculo sensible, donde las relaciones son espaciales, topológicas y globalizadoras, se transforma al establecer relaciones simbólicas, abstractas, lógicas; donde intervienen los conocimientos, el

de las cosas, a los entrecruces, a la abertura o cerrazón de los ángulos, a la intensidad de los tonos, etc. (Piaget, Arnheim, Donalds, Edwards).

Se refieren, según Piaget, a la partición del orden de las cosas por:

"proximidades, separaciones, envolvimientos, apertura y cierre, coordinación de las aproximaciones en orden lineal y luego bi o tridimensional, etc. De estas estructuras proceden, "...simultánea y paralelamente las estructuras proyectivas (desplazamientos, medida, coordenadas o sistemas de referencia, como generalización de la medida en dos o en tres dimensiones)".³²

Este tipo de percepciones son destacadas por Betty Edwards como necesarias para aprehender a mirar las cosas desde el ángulo que las mira el artista, sin nombrarlas, desplazándolas de la visión racional, que obtiene conclusiones y afirma verdades; hacia la visión holística, que es global, relacionadora, no esquematizadora. Refiriéndose a un ejercicio que consiste en dibujar un perfil de un rostro, organizando el modo de ver por relaciones topológicas, Betty Edwards nos dice:

"Probablemente se encontró usted con que nombrar las partes (frente, nariz, etc.) parecía confundirle. Era mejor no pensar en el dibujo como en una cara, y resultaba más fácil usar como guía la forma del espacio entre los dos perfiles. En otras palabras, era más fácil no pensar en palabras. Al dibujar con el lado derecho del cerebro, como hacen los artistas, si se usan palabras es para preguntar cosas como:

"¿Dónde empieza esta curva?"

"¿Cómo es de cerrada?"

"¿Qué ángulo forma esta línea con el borde del papel?"

"¿Cuál de estas dos líneas es más larga?"

"¿Dónde está este punto en relación con el borde superior (o inferior) del papel?"³³

32. *Ib.*, p. 109 (subrayados míos).

33. Edwards, Betty. Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro. p. 48.

grado de sociabilización, el desarrollo cognoscitivo, las posiciones ideológicas. De la integración de ambos hemisferios surge el concepto estético, el desarrollo creador o el modo de afrontar cualquier relación con el medio ambiente.

El problema radica en que un modo de aprehensión, predomine en todo momento y el cerebro no actúe como una totalidad capaz de conjuntar equilibradamente sus funciones.

La razón es necesaria en tanto nos sirve para entender, para producir orden, para arribar a un concepto. Sin embargo, cuando la razón obstaculiza la relación fresca, directa, no mediatizada entre sentido y objeto; podemos hablar de una aprehensión sensible-prejuiciada, incapaz de calar hondo, predispuesta hacia la comprobación y cerrada al hallazgo. El método sensible de aprehensión se refiere a dar importancia a lo que vemos sin organizarlo previamente en un esquema racional.

Para crear, como hemos visto en el capítulo precedente, se requiere esta visión fresca, no prejuiciada, que no ha definido aún el problema a resolver. La actitud creativa parte por esta disposición, o la retoma en algún momento. El artista puede partir de una idea muy clara, pero ha de tener la capacidad de desprenderse de ella. O puede trabajar expresivamente, sin normas que lo restrinjan y en algún momento conjugar su expresividad libre de todo condicionamiento con lo que puede razonar acerca de lo que hace. Estos momentos no se ordenan jerárquicamente, son planos diferentes, que se conjugan en un todo que es el proceso creador.

El problema de la escuela contemporánea, es que desarrolla, estimula más el hemisferio izquierdo y desatiende el derecho; es-

to proviene de la jerarquía superior de la función analítica sobre la relacionadora en nuestra sociedad.

Para el desarrollo creador del preadolescente es de gran valor el modo de ver desarrollado a partir de la visión ingenua. Si en esta etapa de desarrollo no se abusara del descubrimiento del pensamiento lógico con actividades cognoscitivas a resolver por discernimiento; si se continuara el desarrollo de la visión global en equilibrio con el pensamiento analítico, la educación lograría producir seres integrados.

"... se supone por lo general, que un cambio profundo tiene lugar en el niño alrededor de los 11 años, cambio que implica el abandono de modos estéticos de expresión. Admitimos que en esta edad, se produce un profundo cambio de índole psicológica. Desde nuestro punto de vista, quizá la mejor manera de definirlo es como descubrimiento del pensamiento lógico, la revolución mental tan vívidamente descrita por Bergson, Claparède y Piaget. El niño adquiere el poder de descomponer o dissociar sus primeras percepciones unitarias, y con esta capacidad de aislar y comparar los detalles componentes, comienza el pensamiento lógico. A partir de esta actividad comparativa o correlacionadora (...), surge el pensamiento abstracto o concepto, e indudablemente debe ser cierto que el cambio así introducido en los procesos mentales del niño ejerce un profundo efecto sobre sus modos de expresión. Pero suponer que los modos de expresión visuales o plásticos (imaginistas) resultan así eliminados significa incurrir en una petición de principio. Pueden mostrar tendencia a desaparecer: pero quizá sea esa misma tendencia lo que nuestros métodos educativos de ben combatir, conservando no sólo la función de la imaginación sino, más necesariamente aún, la unidad esencial de la percepción: no sólo el intercambio continuamente vitalizador entre la mente y los acontecimientos concretos del mundo natural, sino también la continua nutrición de la psique individual desde los niveles más profundos de la mente".³⁴

Herbert Read

4.4 Características de la producción preadolescente.

La producción preadolescente está marcada por el interés en lo real y por la conciencia crítica hacia las cosas, que incluye a las propias producciones. Para ello, ha sido determinante el grado de desarrollo social, afectivo y cognoscitivo del niño.

"Cuando los niños empiezan a dibujar y pintar, lo hacen sin ninguna inhibición; especialmente se observa esto en el jardín de infantes. Sin embargo, cuando el niño llega a cuarto, quinto y especialmente sexto grado, nos encontramos con que se ha hecho cada vez más consciente de su propia obra artística, y su expresión ya no es espontánea y libre de inhibiciones. Por el contrario, ha desarrollado una conciencia crítica. Esta conciencia no se limita a los productos del arte, pues el niño es ahora mucho más consciente de sí mismo y de sus propias limitaciones dentro de la sociedad de sus pares. En esta edad, el jovencito comienza a darse cuenta de la desdichada posición en que se encuentra, es decir, él es ahora un individuo consciente y que piensa, pero no está en condiciones de tomar ninguna actitud especial para cambiar el estado de cosas. Estos niños son hostiles con sus padres, se hallan desilusionados de la escuela y -a veces- de sí mismos. No es de sorprenderse, por lo tanto, si vemos que también son críticos de sus propios trabajos artísticos".³⁵

Lowenfeld nos habla aquí de la interrupción de la expresividad debido a un problema de ajuste entre el niño y el grupo social al que pertenece. La adquisición de conciencia de sí mismo implica la noción de separación, de ser diferente de los demás. Ahora la expresión creadora es mucho más individual que antes, se ha roto -cognoscitivamente- la unidad con los congéneres y se ha adquirido la capacidad de relacionarse democráticamente y formar grupo, así como una responsabilidad racional por los actos. En este sentido es fundamental la relación que se establece con los compañeros de grupo en el trabajo.

La relación con el grupo se ha ido estableciendo desde la in-

35. Lowenfeld, Op. cit. pp. 245-246.

fancia, en nuestra sociedad será muy difícil lograr establecer una relación orgánica de grupo, no regimentada desde fuera, donde exista un sentido de conjunción, de unidad social, de relaciones democráticas. Sin embargo, el educador puede aprovechar las características de sociabilización del preadolescente, su independencia con respecto al criterio adulto y su sentido de grupo, para formar un ambiente en el taller que permita que el niño encuentre formas sociales para la autocrítica y la construcción del lenguaje plástico.

4.4.1 Esquema representacional vs. representación visual (forma, color, espacio):

El esquema de representación de la figura humana, del espacio y del uso del color que el niño adquirió en la etapa precedente, no le resulta suficiente al preadolescente. El requiere particularizar a su personaje y ambiente porque posee una gran conciencia de las diferencias.

El esquema no desaparece totalmente, las nociones formales de la etapa precedente, se siguen utilizando, pero transformadas por la existencia de un vínculo mayor entre los objetos o personas representados y el ambiente (cambio de la noción de espacio) y por la necesidad de establecer diferencias entre objetos, personas, y aspectos de un mismo motivo (cambio del uso del color, énfasis en los detalles, desplazamiento de la organización geométrica de la figura humana).

"Ahora el niño está interesado en expresar características vinculadas al sexo, como por ejemplo, los chicos con pantalones y las niñas con polleras; la generalización esquemática ya no le es suficiente. A esta edad se desarrolla una mayor

conciencia; los modos de expresión de la etapa precedente ya no sirven para expresar esta conciencia en progresivo aumento.

En las etapas anteriores, las partes separadas del dibujo no tenían explicación por sí solas, pues en general estaban compuestas por líneas y formas geométricas; es decir, que cuando una parte se separaba del conjunto, perdía su significado. Ahora, en cambio, las líneas geométricas ya no bastan".³⁶

Forma:

El preadolescente caracteriza visualmente los objetos, las personas, su ambiente. Se fija en los detalles que dan fe de esta diferenciación, se preocupa por las proporciones y ya no trabaja en forma globalizadora. La forma ya no es geométrica. Por lo mismo, los elementos que pone, poseen una identidad aún aislados del conjunto.

"En algún momento, entre los once y los doce años, el niño to ma rápidamente mayor conciencia del ambiente que lo rodea y empieza a preocuparse por cosas tales como las proporciones y la profundidad en los dibujos".³⁷

La forma cambia, ahora existe profusión de detalles, el niño se preocupa por mostrar las relaciones entre las partes de una mis ma forma, las explica; antes el interés por la funcionalidad era a rasgos globales, ahora es descriptivo, enumerativo. Su visión es menos egocéntrica en la medida en que atiende a detalles que no se vinculan directamente con la experiencia central.

"La atención puesta sobre cosas que rodean su yo y que no tie nen relación inmediata con la experiencia central, demuestran un alto nivel de desarrollo social".³⁸

Color: el preadolescente supera la rígida relación color-objeto.

Distingue diferentes tonos de un color y los utiliza para diferen ciar entre los distintos motivos de un mismo color.

36. Ib, p. 216.

37. Ib, p. 56 (subrayado mío).

38. Ib, p. 199.

"En esta etapa distingue entre un pulóver rojo violáceo y otro rojo anaranjado. Este mayor conocimiento de las diferencias de color no puede considerarse una verdadera percepción visual, pues él no señala los efectos que sobre el color tienen la luz y la sombra, o la atmósfera. Algunos niños observarán que el cielo tiene un azul diferente del azul de un río o de un lago, y otros se darán cuenta de que el verde de un árbol, es distinto del verde del césped. Si un niño en esta etapa del desarrollo todavía utiliza relaciones rígidas color-objeto, es porque es lento para desarrollar sus relaciones de color. Esto es así, porque aún no ha refinado su sensibilidad visual para apreciar las diferencias que distinguen un arbusto verde de un campo con pasto verde".³⁹

Espacio: Porque el niño está en posibilidad de relacionar simultáneamente varias cosas entre sí, es capaz de distribuir los elementos en el espacio sin necesidad de usar la línea de base (única y unidireccional) como regulador del orden en el espacio.

La línea de base que era la representación simbólica del suelo, relacionadora de los elementos entre sí; pasa a ser el límite de planos, el contorno de espacios. Estos espacios se trabajan como se ven, en un sentido "objetivo"; en una aproximación a lo que en etapas posteriores llegará a ser una visión naturalista.

La aparición del plano como espacio con valor en sí mismo procede del uso de más de una línea de base. Antes, lo que quedaba bajo la línea de base era espacio "muerto", ahora, aunque se utilice sólo una línea; tiene el valor de plano. Este plano, al ser valorado, al colocar en él cosas, introduce la superposición; ambos elementos contribuyen a la noción de perspectiva.

"De todos modos, la línea de base comienza a desaparecer; los árboles y las casas ya no se levantan solamente sobre esta línea. Aunque para algunos niños la línea de base continúa siendo de uso frecuente, el espacio que queda debajo de dicha línea tiene ahora el significado de suelo.

También encontramos que la línea del cielo ya no es una línea trazada a través de la página, en la parte superior del dibujo, sino que ahora se extiende hacia abajo, hasta lo que al comienzo puede haber sido una línea de base, pero que gradualmente asume el significado de horizonte. No ha desarrollado todavía una percepción visual consciente de profundidad, pero ya inició los primeros pasos hacia ese conocimiento. Con el cielo por fondo de su dibujo, el niño pronto se da cuenta de que un árbol que surge del suelo va a cubrir parcialmente el cielo. Por lo tanto, toma conciencia de lo que es la "superposición".⁴⁰

El concepto formal esquemático de la etapa precedente se enriquece para dar lugar a nuevos conceptos formales, aumentan los usos del espacio sin perder las adquisiciones anteriores, éstas son reinterpretadas.

"En la misma forma que el mayor conocimiento del yo y del ambiente han conducido al niño a descubrir que las líneas y formas geométricas no son expresiones adecuadas para representar la figura humana, así también respecto del espacio se puede apreciar un cambio desde la representación simbólica que conocemos con el concepto de línea de base, hasta una representación mucho más naturalista. Como resultado de esta creciente conciencia visual, el niño descubre que el espacio entre las líneas de base adquiere significado, y además también descubre el plano.

El paso de la línea de base única al descubrimiento del plano es bastante rápido. La etapa de transición puede apreciarse en dibujos que incluyen varias líneas de base; el espacio entre estas líneas de base aparece lleno".⁴¹

Las adquisiciones formales constituyen un proceso creativo; inculcar nociones es contravenir dicho proceso.

La capacidad de visualizar más allá del esquema: que éste no sea suficiente y que el niño posea una disposición mental flexible con respecto a sus nociones anteriores; es un indicador de la capacidad creativa del preadolescente, que no es tangible para el adulto.

40. Ib, p. 220.

41. Ib, pp. 219-220. Es preciso tomar en cuenta que se trata de un período de desarrollo en que el niño está preocupado por el aspecto de las cosas; los tratamientos serán o no adecuados según su propio criterio. Como educador, hay que evitar juicios de valor -"adecuado, inadecuado", que corresponden al gusto e ideología.

to en la obra. (Gordillo/Lowenfeld).

"La capacidad de romper con el esquema y de reconocer detalles particulares relacionados con el yo y con el ambiente, es una de las características de esta edad. Hemos visto también que los niños entre los nueve y los doce años, son mucho más observadores de su ambiente, y su interés en descubrir los detalles de la naturaleza se puede apreciar en la variedad de las colecciones reunidas... El niño ha abandonado la etapa de los esquemas y las leyes para el comportamiento y ha desarrollado la curiosidad por sí mismo y lo que le rodea".⁴²

Esta es una rica etapa para enseñar al niño a tomar como modelo los asuntos que le interesan. Es interesante para él dibujar una mosca que ve a través de una lupa, o los detalles de la sección de una concha, etc. También es un momento propicio para el dibujo con modelo, y los niños, gustosamente acceden a hacer de modelo para sus compañeros, alternándose. Aquí, se le puede ayudar haciendo lo tocarse, sentir su cuerpo y de esta manera resolver el dibujo.

Por la nueva concepción del espacio, el preadolescente ha adquirido nociones: un tipo de línea que delimita planos y adquiere el valor de límite, es decir, que posee una identidad (horizonte, nivel del suelo); posee planos que identificar (y con ello, que su perponer, son los inicios de la perspectiva o profundidad); relaciona entre sí las cosas que dibuja (posee un espacio general y la complejidad de la superposición).

Al preadolescente le interesan los detalles y las relaciones; en mi opinión, se debe trabajar en ambos aspectos en forma simultánea, desde los detalles se puede motivar al niño hacia las relaciones de los mismos con el todo. En este sentido, en cuanto se refiere a espacio, opino que el tema de trabajo es la composición.

42. Lowenfeld. Op. cit. pp. 224 y 225.

"Comprobar que es posible superponer objetos debe ser un descubrimiento interesante; el maestro sensible puede utilizar este nuevo conocimiento. Descubrir que un objeto puede cubrir otro, es importante, porque implica reconocer la existencia - del otro objeto. No hemos encontrado el desarrollo de este co no ci mi en en ta pa s an te ri o re s ".⁴³

4.4.2 Representación visual:

Las características del uso del color, la forma y el espacio en el trabajo preadolescente son el inicio de la noción de repre- sentación visual; de representación en el sentido de que se le da gran importancia a la apariencia visual.

La representación es uno de los tres planos con los que se ex presan y comunican los mensajes visuales. Estos tres planos: repre sentación, abstracción, simbolización, se interconectan en la producción artística; en el trabajo de los niños tienden a aparecer en forma más particularizada, interesándose en uno u otro según la edad.

Al preadolescente no le interesa ni la reducción de lo percibido a sus elementos básicos (abstracción) que implicaría la eli mi nación o el desinterés por los detalles; ni la excesiva simplifica ción de la información visual al mínimo reductible (simbolismo). Al preadolescente le interesa la representación: que proviene de la experiencia visual -de observar la apariencia de las cosas, su proyección. Representar, es extraer los rasgos que se consideran más significativos de lo real para plasmarlos y transmitir un contenido.

Donis A. Dondis, refiriéndose al arte en general, nos dice que

43. Ib, p. 220.

la representación implica tomar del motivo los rasgos que permitan identificarlo en forma específica, particular; y que estos rasgos de identificación provienen de la experiencia visual con el objeto o situación:

"La realidad es la experiencia visual básica y predominante. La categoría general total del pájaro se define en términos elementales. Puede identificarse un pájaro mediante un contorno general, mediante características lineales detalladas. Todos los pájaros comparten referencias visuales comunes dentro de esa amplia categoría. Pero en términos altamente representacionales, los pájaros se ajustan a una clasificación de individuos y el conocimiento de detalles más afinados como el color, la proporción, el tamaño, el movimiento y ciertas marcas, es necesario para distinguir entre una gaviota y una cigüeña, entre una paloma y un gallo. Hay otro nivel más en la identificación de pájaros individuales. Un canario concreto tiene rasgos visuales individuales que lo sitúan aparte de la categoría total de los canarios. La idea general de pájaro que comparte características comunes, avanza hacia el pájaro específico a través de factores de identificación cada vez más detallados. Toda esta información visual es fácilmente obtenible mediante los diversos niveles de la experiencia directa del ver".⁴⁴

A esto hay que agregar que son factores importantes de identificación el ambiente y las costumbres del pájaro concreto, y la relación afectiva que con él establecemos.

Representación realista:

Las producciones preadolescentes son realistas (no naturalistas). Los niños han ido tomando mayor conciencia de la realidad en lo que está vinculado a sus emociones, amigos, planes, recuerdos, visión de la autoridad paterna o escolar, visión de los fenómenos naturales, etc. En sus representaciones siguen siendo importantes las reacciones y emociones personales frente a las situaciones: el niño representa su experiencia.

44. Dondis, D. Op. cit. p. 85.

El interés por la apariencia visual no llega a ser un sistema de representación naturalista. Sólo nos revela su gran interés por el mundo real; interés que está marcado por su capacidad de visualización, y en el que debemos tomar en cuenta que la percepción está en proceso de desarrollo. Para representar la realidad el preadolescente se vale de su actitud abierta, imaginativa, experimental, observadora, creadora. No requiere que se le transmita un sistema de cánones de representación, le basta su concepción de lo que ve, de lo que para su visión es importante destacar. No trabaja captando todo lo que ve, ni se interesa por matices refinados en las diferencias de color o en los efectos producidos por relaciones muy especiales; trabaja captando lo que le interesa de lo real: discrimina.

El preadolescente no pretende que su trabajo sea como la realidad misma, pero a su juicio, lo que él hace es lo real. La objetividad preadolescente es su objetividad, lo que corresponde a su idea, a su concepto de las cosas:

"... , sus dibujos y pinturas señalan claramente que ellos ven las cosas a través de sus propias experiencias, y suponen que esta "realidad" es la forma en que dichas cosas son en ver - dad. Los niños pueden, a veces, ser críticos de los dibujos de los demás y aún de los propios, si éstos no responden a su interpretación personal de la "realidad".⁴⁵

El carácter temático de la expresividad, el carácter detallista y el establecimiento de relaciones están siendo provocados por el mayor desenvolvimiento social del niño de esta edad.

Su actitud es de selección, de depuración de lo que ve, captando lo que considera esencial; sin que necesariamente pretenda

45. Lovenfeld. Op. cit. pp. 224-225.

que su representación se asemeje fotográficamente al modelo natural,⁴⁶ al niño le interesa influir en los demás: le interesa comunicarse.

La realización preadolescente es considerada en la expresión artística adulta -si establecemos un paralelo- como "...el comienzo de un proceso de abstracción en el que se eliminan los detalles que no interesan y se carga el acento en los rasgos distintivos".⁴⁷ Lo que no es consciente para el preadolescente.

El nexo con lo real en la producción preadolescente se establece en la manifestación intensa de detalles distintivos.

Este inicio de la noción de representación visual en el preadolescente corresponde a su descentración del yo -que es incipiente-, a su capacidad de agrupar en clases (ya desde la etapa precedente), y a su capacidad de establecer operaciones proposicionales que amplían la gama de lo posible y por consiguiente permiten una mayor diferenciación y con ello una caracterización muy específica de objetos y situaciones.

Como resultado de las operaciones proposicionales no sólo se amplía la capacidad cognoscitiva a través de la experimentación y la formulación de hipótesis; también se obtiene un conocimiento analítico, más preciso, que implica el abandono -momentáneo- de la capacidad de aprehensión totalizadora, general. En su lugar, existe una capacidad de relacionar entre sí cada motivo, en algo más rico que una suma de identidades definidas y diferenciadas. La noción

46. Decir "fotográficamente", es referirse a un código de representación aceptado culturalmente; que al niño de esta edad no le interesa, - a menos que haya sido orientado hacia ello - como modo de representación.

47. Dondís A., D. Op. cit.

de estar realizando la composición de un ambiente es consciente.

Estas características del desarrollo mental serán el marco de referencia dentro del cual se manifieste la capacidad expresiva.

Expresividad: La expresividad se manifiesta en las diferentes calidades logradas en el tratamiento de los detalles y en los temas elegidos.

El niño no dibujará igual todos los motivos de una misma clase o agrupación:

"La mayor toma de conciencia respecto de los detalles y el mayor interés que experimenta por ellos en esta etapa del desarrollo, pueden llevar al niño hasta a dibujar la mano izquierda distinta de la derecha... Esta naciente conciencia de la apariencia visual de los objetos tiene poca relación con las verdaderas tendencias naturalistas. Esto se puede apreciar observando los dibujos de esta etapa, pues no hay ningún intento de mostrar luz o sombra, efectos de movimiento, o pliegues o arrugas en la ropa; el niño está dedicado a caracterizar su ambiente. Sus dibujos han adquirido una cierta dureza y formalidad"⁴⁸.

Transmite sus juicios de valor en los detalles que realiza, en los temas que elige.

Por su fijación en lo específico del modelo, en lo que para él es su identidad de aspecto, el preadolescente distrae la atención del movimiento en el tratamiento formal. Aunque le interesa la velocidad, lo manifiesta no en un tratamiento formal sino en el tema elegido (caballos, coches, aviones, etc). Aún cuando el movimiento -desde una perspectiva adulta- pudiese aportar un significado particularizador a la imagen representada; su interés está en seleccionar lo que para él es identidad, su selección es de carácter analítico, lo que impide la expresión de movimiento.

48. Lowenfeld. Op. cit. p. 216.

Captar el movimiento requiere de una imagen global de los elementos, ignorando los detalles estáticos en aras de la exaltación de la acción; o distorcionándolos, y esto no corresponde a la necesidad de caracterización de los motivos.

"El dibujo no es el resultado de la observación visual de la criatura, sino que el pequeño dibujante trata de caracterizar a las niñas como niñas y a los varones como varones. Descubrimos que el niño adquiere un cierto sentido para los detalles, pero a menudo pierde el sentido de la acción...

Cada parte del cuerpo tiene su significado, y lo mantiene aún cuando se la separe del conjunto"⁴⁹

Al preadolescente le interesará, por ejemplo, colocar todos los botones de la camisa, o todas las ventanas del edificio; no necesariamente todos los que cuantitativamente tiene el modelo -ya que su capacidad de observación no se dirige a realizar una copia en sentido estricto- sino todos los que entran en el espacio de que dispone sin distorcionar la imagen y haciéndola verosímil. Quizás, esté pensando -me aventuro a decir- en que los botones se siguen uno tras otro, a intervalos regulares, por lo que un espacio blanco -no proporcionado a esta regularidad- no corresponde a lo que son los botones de una camisa.

El preadolescente no tiende a la distorsión, establece el nexo con lo real en el detalle distintivo, en el detalle capaz de proporcionar la idea. Realiza distorsiones cuando su relación emocional con el detalle es muy fuerte.

"A esta edad los niños no poseen aun un control absoluto sobre sus emociones, y a veces vemos que un incidente que calificaríamos de menor, resultará de extrema importancia para la criatura. Esta intensidad de las emociones puede aprovecharse en los programas de educación artística. Las relaciones emo -

cionales que un pequeño puede establecer con las distintas partes de su ambiente pueden expresarse directamente o en forma simbólica. Los tópicos que se refieren a temas religiosos, a la justicia individual, o a la expresión de amor u odio, suelen atraer a los niños poderosamente. En estos casos, es fácil encontrar exageraciones o sobreestimaciones de algunos detalles particulares dentro de una composición. También el color puede usarse simbólicamente en esos casos, por ejemplo, pintando de color verde una cara. Esta distorsión debe aceptarse, y se debe apoyar el empleo libre del recurso de la exageración y de la distorsión para lograr efectos emocionales"⁵⁰

La exageración de tamaños, o distorsión no son los recursos expresivos más usuales en el preadolescente; lo más característico es la acumulación de detalles, donde el trabajo es emocionalmente significativo o el uso de variedad de tonos de un mismo color. Desde el punto de vista adulto, la tendencia a la representación en el mensaje visual preadolescente produce una disminución notable en el carácter expresivo del tratamiento formal en relación con las producciones anteriores. Su expresividad es fundamentalmente temática.

La expresividad puede verse seriamente afectada por la conciencia crítica del preadolescente, que, a su vez, es reforzada por el medio escolar, cuando se convierte la actividad de taller en asunto de conocimientos, de factura "correcta", de "maneras adecuadas", de concurso y de competencia.

"A medida que el niño crece se torna más crítico de su obra, y a menudo esta conciencia crítica supera su deseo de expresarse, mediante sus creaciones. Esto es más frecuente en los niños que pasan de la niñez a la adolescencia. Si este pasaje se efectúa en poco tiempo, el niño no puede adaptarse a su conciencia crítica con suficiente rapidez y queda insatisfecho de sus creaciones"⁵¹

Esta conciencia crítica capaz de superar el deseo de expresar

50. Ib, pp. 222-223.

51. Lowenfeld, V. El niño y su arte. p. 193.

se es una conciencia exacerbada por los rechazos e imposición de moldes que recibe el niño; es producto de la corrección a la que es sometido cuando su respuesta es espontánea.

4.4.3 Acerca del valor del conocimiento de los rasgos formales de la expresión del niño, para la formulación de objetivos educativos:

El uso formal o concepto representacional es en el niño un dar forma espontáneo e ingenuo al contenido de su existencia en un momento preciso de la misma. Existe, como hemos visto, una equivalencia entre el uso formal y lo que el niño es. Aunque su aprehensión de fe de lo que piensa y siente, no es consciente en el sentido cultural. El niño desarrolla un lenguaje propio. A este autoaprendizaje se suman las enseñanzas directas o indirectas que el niño recibe desde la infancia. En este sentido, afirmar que existe un aprendizaje natural del lenguaje, es un modo de decir que gran parte de lo que el niño hace durante las edades comprendidas en la educación primaria es un desarrollo auto-elaborado; que existe una necesidad intrínseca de dar forma y así, de pronunciar el mundo.

En un comienzo este dar forma se encuentra profundamente ligado a los movimientos corporales; que al interaccionar con modos sociales se verán modificados. En la medida en que el niño -por influencia social y por grado de desarrollo cognoscitivo- va integrándose socialmente, surge un desplazamiento paulatino de la expresión gestual por una expresión meditada, donde a las intenciones subjetivas y sensuales habrán de sumarse las intenciones socialmente condicionadas (conocimientos, reglas, críticas).

Al hacer una interpretación guiada por el uso formal manifiesto en la producción del niño, el interés es encontrar cual es su desarrollo afectivo y cognoscitivo; es decir: averiguar a través de su capacidad de comunicación cual es su grado de sociabilización. Es importante saber cual es el uso que da al espacio, a la forma, al color. Si al hacerlo muestra un grado de libertad, flexibilidad, fluidez, capacidad de compenetrarse con su trabajo, de explorar recursos, experimentar, de interpretar los temas con mayor o menor grado de opinión personal.

Saber acerca de las características biológicas, psicológicas y sociales que integran la personalidad del alumno, nos permitirá saber acerca de las posibilidades y significado de lo que hace en su producción plástica y, de esta manera, delimitar objetivos acordes con las necesidades reales del niño.

Este conocimiento general tendrá que ser sólo instrumento de aproximación al conocimiento del individuo y grupo particular.

La obtención de "estadios" o de "conceptos representacionales" es producto de una necesidad metodológica; los investigadores no pretenden ofrecer un casillero en el cual clasificar las producciones y los individuos.

Tampoco se pueden utilizar para regimentar en términos absolutos el diseño de actividades para taller. Al usarlos habrán de ser relativizados según la situación concreta y en conjugación con otros factores como el ambiente logrado, la situación social del taller y del niño, etc. De lo contrario, el programa podría convertirse en un a,b,c, de la forma. Se solucionaría la situación convirtiéndola en un problema de enseñar algo, en lugar de producir

crecimiento, impartiendo nociones donde las concepciones de la forma se jerarquicen en orden de dificultad, o según el gusto del educador. No es esta la intención al analizarlos, el desarrollo no es mecánico.

Habrán de ser utilizados como probabilidades: siempre los conocimientos que tengamos estarán sujetos a reformulación según lo que se pueda observar, mientras el educando trabaja y en el proceso que muestran sus productos.

El conocimiento específico, el que está en relación con la situación concreta que se va a trabajar, permite superar las ambigüedades y es el que tiene valor real para establecer los objetivos de trabajo y con ello la evaluación del mismo.

Todos los conocimientos que se tengan acerca del individuo, - tanto teóricos como empíricos, han de ser comprendidos como aspectos parciales, objetivos pero no definitivos de una totalidad rica, cambiante, no predecible; que posee singularidad e historicidad.

Dentro de esta flexibilidad para enfocar los conocimientos, - se ha de entender que la percepción es uno de tantos aspectos que conciernen al arte y al individuo; es uno de tantos que hay que tomar en cuenta en una aproximación global al problema de la educación artística.

El análisis, la racionalización que se elabora en torno a la percepción de la forma, es necesario a los investigadores que han de aproximarse a su objeto de estudio con la intención de demostrar cosas, describirlas y/o proponer una corregibilidad a sus planteamientos. Para ello, han de fundamentar razonadamente lo que propo-

nen y lo que pretenden corregir y harán uso de un lenguaje muy distinto al del arte.

Pero si la racionalización elaborada en torno a la percepción es tomada como fórmula de aplicación a la organización de la experiencia plástica en el aula, amenaza con destruir la sensibilidad, negar al arte su carácter de opinión. Muy diferentes son los conocimientos de la forma para el artista que reconoce como significantes los rasgos que ha realizado; o para el educador que reconoce en los productos de sus alumnos el grado de compenetración de los mismos con el quehacer plástico.

Los conceptos representacionales no son aislables de los significados particulares en que aparecen más que con fines metodológicos de estudio. Forma y contenido son inseparables y así han de mantenerse en situaciones pedagógicas con niños. Un control de los conceptos representacionales para producir su desarrollo sin que se pueda garantizar libertad en su uso, deforma el significado que el niño quiere expresar y con ello se pierde el objetivo principal.

Sin embargo, estos conocimientos son necesarios al educador, precisamente con el objeto de entender mejor la expresión; al adolescente y al adulto, para obtener comunicación social con su obra y comprender la de otros.

Para quien los conoce racionalmente, son una elección expresiva; para el ingenuo, una manera natural de organizar la forma y ésta es parte de su expresión de contenidos.

El problema del adulto que no siente que el trabajo plástico le comunique, es producto de la carencia de actitud abierta y flexible frente a la obra. Pero la actitud abierta no puede ser inge-

nua en el adulto, sólo ha de serlo entre comillas; porque el adulto posee una concepción de sus condiciones de vida y requiere de su conciencia y del conocimiento de los usos formales como portadores de concepciones ideológicas para que se pueda afirmar que entiende y goza el arte. Cuando el adulto encuentra infantil su propia producción, es porque emplea un lenguaje "natural", donde no se han hecho conscientes los recursos formales, no se han adquirido nociones y no se puede lograr expresar lo que se quiere.

Si reconocemos que estas nociones, convenciones, comprensión del uso formal; son necesarios para la participación del adulto en el arte y que, a su vez, no son suficientes sino que han de ser interpretadas, no se puede postergar a la edad adulta el inicio del proceso de "hacer consciente" lo que se realiza.

En el momento en que se comienzan a transmitir nociones, convenciones, etc.; en ese momento deja de ser "natural" el desarrollo expresivo. En ese momento cobra gran importancia la comunicación con los demás -tanto desde el ángulo del individuo que comienza a preocuparse por ella y por lo mismo demanda el conocimiento de convenciones, como desde la perspectiva de que éstas sólo podrán ser asumidas con libertad cuando se entiende a qué corresponden y, mínimamente, se distinguen como tales. Es decir, cuando se sabe que se trata de acuerdos, de convenciones; no de la única manera de expresión posible.

Si se desea formar personas capaces de elaborar propuestas, en todo trabajo deberá partirse por los objetivos expresivos del educando. Aún cuando se trate de enseñanza de una técnica, o ejercicio de cualquier tipo, estos objetivos deberán ser la motivación.

Es fundamental y estricto que el proceso de transición del preadolescente hacia la adquisición de conocimientos convencionales comience por mostrarle sus propios recursos formales como medios de significación.

El educador habrá de evaluar si esto es preciso al nivel de desarrollo de sus alumnos. Desde que el niño es capaz de pedir que se le enseñe a hacer tal o cual cosa, es preciso hacerlo partiendo de la base: sus propios conocimientos. El objeto es que sea consciente de sus propios medios expresivos, valore su autenticidad y se sienta confiado elaborando su propia propuesta.

Un medio educativo es el trabajo con modelo humano. Realizar construcción, dibujo, pintura y/o modelado con tema elegido por ellos mismos es un medio para que se adquieran recursos, habilidades, se aprenda a captar lo observado y se capten relaciones entre él o los personajes y el ambiente.

La educación no ha de tender hacia la consecución de una imagen realista, son importantes las construcciones, pinturas, etc., realizados a solicitud expresa de no representar -como los ejercicios que Oñativia sugiere en su libro.

Nos es útil remarcar que los recursos formales son producto de la ejecución de un ser único y diferenciado; que se adquieren en la práctica, que son la expresión misma de los contenidos y versión de las cosas. No tiene objeto instruir.

Los rasgos o los conceptos representacionales adquiridos otorgan una manera de significar tan compleja como la cantidad de rasgos o conceptos adquiridos y la calidad de la motivación -intrínse

extrínseca- para su uso. El enriquecimiento formal debe ser un objetivo de la educación artística; que debe lograrse en armonía con las motivaciones intrínsecas del educando: debe partir de sus necesidades psicológicas, cognoscitivas y sociales.

El conocimiento del uso de la organización formal por el niño en un determinado nivel de desarrollo mental, sirve para localizar los objetivos, para orientar la motivación, y no caer en falsas evaluaciones.

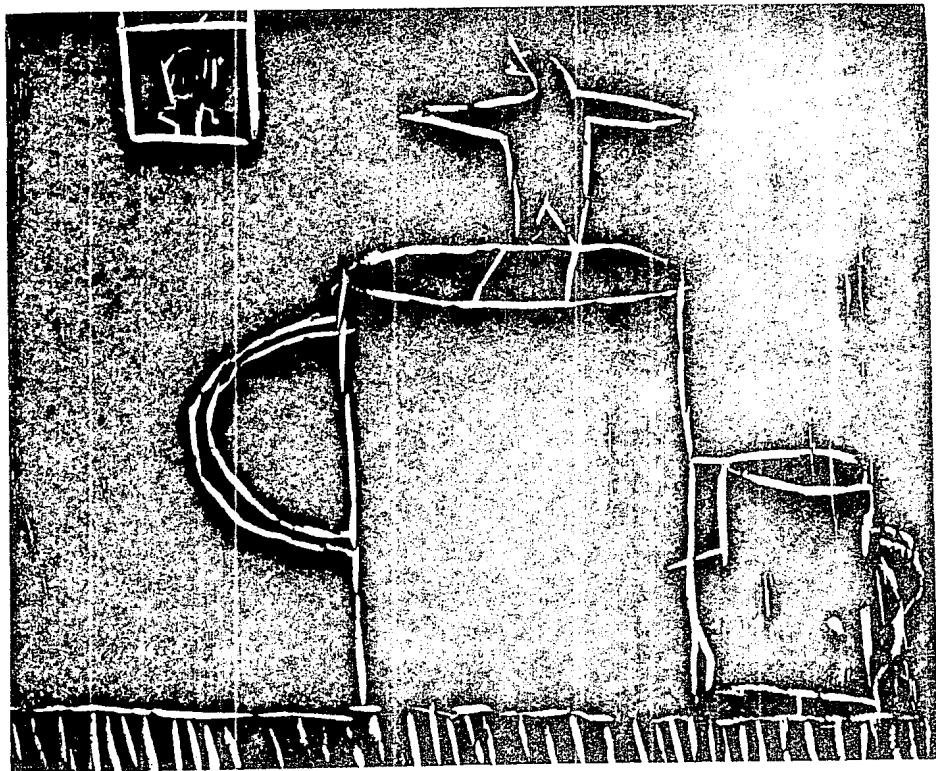
Para diseñar actividades dirigidas al desarrollo creativo, es preciso distinguir cuándo un "estereotipo" es algo que está limitando el desarrollo expresivo, deteniéndolo en un concepto representacional utilizado como fórmula; si este "estereotipo" es producto de una interferencia del medio social y cuando es producto de una necesidad de ejercitación, una consecuencia necesaria del propio desarrollo del niño. De allí el valor que tiene conocer las características de la edad del niño y de la evolución de estadios representacionales.

De lo contrario, se puede caer en el error (señalado por Arneheim) de querer romper con los estereotipos a todo trance; o de querer enseñar lenguaje (señalado por Lowenfeld, Gordillo, Read) en un momento en que no es preciso. El error pudiera producir una intervención desventajosa en el desarrollo, una interferencia con carácter de prohibición al crecimiento.

El papel del educador es ofrecer una situación de trabajo que por su amplitud de interpretaciones permita al niño desarrollar sus intereses, profundizar en su propio uso de la forma. Pero a la vez que amplia, ha de ser específica para su nivel de desarrollo.

Cuando el educador conoce a los niños por sus trabajos y desempeño, entonces puede centrarse en los niveles de uso de la forma, estimulándolo a profundizar su conocimiento y expresión.

El incremento se obtendrá gracias a que se trabaja dentro de las necesidades del niño.



Leslie , 10 años - xilografía 30 x 25 cms.- Mtro.Peña- Casa de la Cultura - Tuxtepec, Oaxaca

CAPITULO 5

COMENTARIOS AL PROGRAMA DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA PARA EDUCACION ARTISTICA DEL SEXTO AÑO DE PRIMARIA.

Para proporcionar una opinión sobre la situación actual de la enseñanza de las artes plásticas en el sexto grado de educación primaria, me propongo analizar el programa propuesto oficialmente en el Libro para el maestro. Sexto grado y mostrar además algunas características de su aplicación.

Considero que la raíz del problema del desarrollo creador en la escuela es de orden conceptual: cómo se define la necesidad de arte para el preadolescente en la escuela; es decir, cuál es la finalidad que se le atribuye a la asignatura, y de allí, cómo se aplica el programa.

Por atender a este asunto principal y general, no se analiza aquí alguna situación particular, como sería por ejemplo, referir el análisis a un medio urbano o campesino.

Habría que tomar en cuenta que un programa es un instrumento de definición que cobra vida en su aplicación.

5.1 Materias que abarca el programa y cantidad de horas asignadas:

El programa de educación artística abarca las materias de: Expresión sonora: el tema es la graficación de sonidos según las cualidades del mismo (altura, intensidad, timbre) y su duración. Danza y expresión corporal: el tema es la composición en el espacio, uti-

lizando la expresividad corporal y el desplazamiento, para realizar su notación por registros gráficos.

Expresión teatral: el tema es el guión y su utilización.

Expresión plástica: el tema es el boceto y la adquisición de elementos formales del lenguaje plástico.

Estas materias se desarrollarán durante ocho meses, en ocho unidades:

(el) "...programa está estructurado en ocho unidades programáticas, que corresponden aproximadamente a los ocho meses de trabajo escolar. Sin embargo, el tiempo asignado a cada una de ellas podrá variar de acuerdo a las condiciones y posibilidades del medio".¹

Es decir, que las cuatro áreas (música, danza, teatro, artes plásticas) que incluye el programa de Educación artística se imparten en ocho unidades programáticas comunes, durante ocho meses. Considerando 4 horas diarias de trabajo escolar, para ocho materias, a Educación artística le deben corresponder, aproximadamente dos horas a la semana del total de 20. Es decir, 8 horas al mes, 64 al año, divididas en cuatro áreas. Para artes plásticas serán, aproximadamente, 16 horas anuales. En sesiones de dos horas da un total de 8, una sesión o dos horas por unidad programática.

"...es necesario organizar el trabajo docente de tal manera, que los contenidos de las ocho áreas de aprendizaje Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación artística, Educación tecnológica, Educación para la salud, Educación física, se desarrollen equilibradamente, concediendo igual importancia a todos los elementos que favorecen el desarrollo integral del educando".

Esto, posee sus fundamentos en la Constitución:

"El artículo tercero de la Constitución y la Ley Federal de Educación son claros y congruentes al respecto, ya que seña-

1. Secretaría de Educación Pública. Libro para el maestro. Sexto grado. p. 16.

lan que la educación impartida por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, al mismo tiempo que fomente amor y respeto por México y la conciencia de solidaridad social e internacional, en la independencia y en la justicia".²

5.2 Finalidad del programa.

5.2.1 Objetivo general.

Lo que interesa para esta tesis en relación al programa, es establecer cuál es la finalidad de lo propuesto en forma oficial para el sexto de primaria, si esta finalidad aparece en forma coherente en los planteamientos que dicho programa realiza, y si corresponde a la propuesta de esta tesis.

El programa no definirá qué se entiende por trabajo artístico, así es que será necesaria una lectura entre líneas para poder establecer qué finalidad se le atribuye a Educación artística, específicamente al área de artes plásticas.

Como objetivo general el programa establece la realización de trabajos a partir de proyectos y la obtención de sistemas de notación:

"Objetivo General: Al término de este grado escolar, el alumno será capaz de: Realizar trabajos artísticos a partir de proyectos.

Desarrollar sistemas de notación propios para registrar un trabajo artístico".³

Este objetivo general tiene como fin el desarrollo del lenguaje plástico, comenzando porque el alumno planee en bocetos el trabajo a realizar.

2. Ib, pp. 10 y 11.

3. Ib, p. 234.

En la introducción al programa de enseñanza artística se interpreta este objetivo general:

"La educación artística para el sexto grado se propone atender a las características y necesidades más sobresalientes del niño de 11 a 12 años que concluye el ciclo primario.

Tiene como finalidad favorecer el pensamiento hipotético deductivo del niño de este grado, por medio de actividades que giran alrededor de dos ideas principales: la planeación de trabajos artísticos basados en una idea individual o de grupo y la creación de códigos para el registro de trabajos, que le permitirán organizar, comunicar y preservar sus ideas"⁴

5.2.2 Enfoque que hace el programa:

Cuando el programa habla de favorecer el desarrollo hipotético deductivo, revela su influencia piagetiana. Esto será de primordial importancia para poder analizar su finalidad. Como consecuencia de esta influencia se hablará de pensamiento, de desarrollo de la lógica; las actividades se guiarán por operaciones mentales que el niño deberá hacer, y se excluirá del centro de interés el desarrollo afectivo. Como hemos visto anteriormente, este último es un aspecto considerado como fundamental por el propio Piaget, pero que no desarrolla en su teoría por no corresponder a su interés central.

El programa se referirá al individuo desde la perspectiva de las operaciones lógico matemáticas que permitieron a Piaget establecer el estadio de las operaciones formales.

Este enfoque implicará asumir la educación como medio de desarrollo cognoscitivo, es decir, de desarrollo de la inteligencia en la adquisición de conocimientos por discernimiento; específicamente

4. *Ib.*, p. 225.

te en este caso, en la adquisición de un lenguaje.

"Con estas actividades se intenta favorecer los procesos de - lógica formal y experimental en el niño al permitirle actuar directamente con los recursos de las expresiones artísticas - anticipando posibles resultados"⁵

En el programa se habla de sistemas de notación para registro plástico, éstos se refieren a la noción de boceto y a nociones básicas sobre los elementos formales del lenguaje plástico: "El sex-

to año se iniciará con la identificación y la exploración de aquellos elementos básicos de cada una de las expresiones artísticas, tales como movimientos, sonidos, líneas, colores y acciones. Una vez identificados estos elementos, el niño buscará los signos que considere apropiados para representarlos gráficamente.

Posteriormente, se hará énfasis en el aspecto rítmico a través del trabajo con secuencias gráficas de movimiento, sonido, formas, tamaños, colores y acciones donde se manejen algunos elementos rítmicos como la alternancia, la repetición y el - contraste.

El niño explorará diversos materiales y descubrirá en ellos - posibilidades plásticas: textura, grosor, peso, etc.; sonoritas: timbre, intensidad, altura, etc. y temáticas en cuanto a motivos para realizar secuencias de movimiento y acción. Estas actividades se realizarán con el fin de que al planear un trabajo artístico, el niño pueda aplicar los materiales y recursos explorados anticipando los resultados posibles.

Se buscarán nuevas posibilidades de un trabajo artístico a - través de la variación de uno o más de sus elementos captando la función que tiene la modificación del color, del sonido, - del tiempo, del espacio, del movimiento, etc. en la estructuración de un todo... Por último, el niño de sexto grado será capaz de planear un trabajo artístico basado en una idea individual o de grupo, en el que aplique los conocimientos adquiridos anteriormente, y de organizarlo de tal manera que dicho trabajo pueda ser representado ante la comunidad escolar"⁶

En esta introducción queda expresado en forma clara que la intención es enseñar lenguaje plástico, produciendo situaciones donde se desarrolle el discernimiento, acordes con las características del desarrollo cognoscitivo del preadolescente: serán fundamen

5. Ib supra.

6. Ib. (Subrayados míos).

tales la planeación y la predicción, utilizando la experimentación con afán comprobatorio, pero que, como veremos más adelante, será un tipo de experimentación teledirigida.

5.3 Resumen y comentarios a las ocho unidades de Educación artística, específicamente de Expresión plástica:

Las actividades serán descritas por sus objetivos particulares y específicos. El objetivo particular es la interpretación del general en algo concreto. Cada unidad posee un mismo objetivo particular a cumplir en las cuatro áreas que comprende Educación artística. El objetivo específico es el inicio de la descripción en pasos a seguir en la actividad a realizar y sirve de pauta para evaluar al alumno. Cada área posee uno o más objetivos específicos por cada objetivo particular.

En mi opinión, los objetivos específicos son la parte más rígida de un programa; su existencia hace de la redacción algo normativo, que no es necesariamente el parámetro de aplicación para la actividad en la realidad; pero, en alguna medida indica una prescripción, dado que existe. Los profesores que carezcan de conocimientos específicos en la asignatura, tenderán a guiarse por los objetivos específicos señalados.

Unidad 1:

En el análisis de esta unidad tomaré en cuenta las cuatro áreas, en las siguientes, me referiré específicamente a artes plásticas.

Objetivo particular: "Al término de esta unidad, el alumno será capaz de: Reconocer algunos elementos característicos de las expresiones artísticas a partir de la realización e interpretación de registros gráficos. Objetivo específico: Graficar trayectoria, velocidad y cualidades del movimiento en distintos desplazamientos".⁷

Este objetivo se remite al área de danza, aunque la separación no es tajante ni explícita. Tiene la cualidad de partir de un gesto corporal para arribar al gesto gráfico. La experimentación permitirá que el niño adquiera por sí mismo nociones gráficas que podrá aplicar en trabajos posteriores.

Algunas de las actividades propuestas son: 1) después de haber realizado desplazamientos por el espacio del salón de clase, - el alumno grafica el movimiento en forma libre y comenta con otro su interpretación gráfica del movimiento. Se trata de establecer una correspondencia entre lo observado y lo plasmado. 2) Con el conocimiento que le dá la experiencia anterior, el alumno diseña un juego de desplazamiento en una hoja de papel. Creando convenciones para representar movimientos, direcciones, principio y fin de todo el desplazamiento.

Objetivo específico: (Educación musical) "Realizar cambios en la intensidad del sonido a partir de diversas formas de graficación".⁸

Algunas de las actividades que se señalan para este objetivo específico: 1) Ejercicios de coordinación motriz, donde se debe seguir un sonido con el cuerpo; o se debe emitir un sonido igual durante un tiempo en que el profesor emite otro, interrumpiendo simultáneamente con el profesor. Ejercicios de sonido y silencio, va

7. Ib, p. 234.

8. Ib, p. 236.

riando la intensidad del sonido emitido, alternando intensidades y jugando con los cambios de intensidad del sonido. Ejercicios para aumentar o disminuir gradualmente la intensidad del sonido, utilizando una frase trabalengua. 2) Que el alumno establezca signos de notación para las diferentes intensidades del sonido (intensidad - media, suave y silencio). 3) Mencionar las diferentes sensaciones que le causan las diferentes intensidades del sonido. 4) Un grupo de alumnos deberá interpretar la graficación que realizó otro grupo, emitiendo los sonidos graficados.

Este es, como el anterior, un ejercicio de construcción de lenguaje, de hallazgos de equivalentes entre la vivencia corporal y la expresión gráfica.

Objetivo específico (Expresión teatral) "Registrar diálogos y efectos sonoros para una narración"⁹

Actividad: Diálogos cortos enriquecidos con efectos sonoros correspondientes a los hechos que se narran. Se utilizarán materiales de reuso para el telón y producción de sonidos.

Hasta este momento no se ha introducido la idea de diseño previo, las actividades señaladas se basan en la experimentación.

Objetivo específico: (Artes plásticas) "Emplear materiales plásticos a partir de un boceto.

Actividades que se sugieren:

Realice un boceto con lápiz sobre una hoja de papel con el tema que guste.

- Consiga papeles de colores (de revistas, envolturas, etc.), y un cartoncillo o cartulina.

- Recorte sus papeles de colores en pequeños cuadritos.

Traslade el dibujo del boceto a su cartulina y aproveche para realizar los cambios que desee.

- Pegue los papeles de colores sobre el dibujo de la cartulina a manera de mosaico (organizándolos por tamaño o color, en forma vertical, horizontal, espiral, etc.).

Trabaje los detalles recortando pedacitos de papel con las

formas que necesite (ojos, dedos, pétalos, tallos, picos). Reuna su trabajo con el de sus compañeros y lo pegue en su salón u otro muro a manera de friso.

Comente para qué le sirvió el boceto y qué cambios realizó al trasladarlo a la cartulina.

Observe los distintos trabajos y comente si el resultado le es o no grato y por qué".¹⁰

La descripción de los modos de llevar a cabo el trabajo, hace del mismo una actividad convergente con el diseño, donde el juego con los papeles de colores aparece no como una forma de construir, de dar forma, sino de rellenar espacios preestablecidos que tenderán a sufrir cambios de orden práctico, sin afectar la definición inicial. Desde el punto de vista del desarrollo cognoscitivo, la actividad corresponde al aprendizaje significativo, utilizando el pensamiento convergente; restando gran parte del valor que tiene - la manipulación del material desde el punto de vista del desarrollo plástico.

En esta actividad se procede a la inversa que en las anteriores donde la experimentación previa con los "elementos característicos de las expresiones artísticas" permitía elaborar el "registro gráfico". Aquí será necesario interpretar el boceto sin haber tenido anteriormente un trabajo de construcción con los papeles de colores.

Ni el modo de trabajo anterior, ni las experiencias adquiridas se están aprovechando en esta actividad.

El ritmo, que parece ser un motivo de esta actividad, es expresión del tiempo que, apoyado en la noción de dirección en el espacio y en la intensidad del color, podría ser un motivo con rela-

10. Ib, p. 239.

ción a las actividades anteriores. El programa ha creado una inquietud por el ritmo, la intensidad, el espacio; y una vivencia corporal; no se ve el objeto de utilizar papeles seccionados sin aprovechar la experiencia precedente, que de esta manera podría ser un factor importante de motivación. Lo que siente con el cuerpo es fundamental para lo que se expresa de estos temas en el trabajo plástico. El programa habla de una integración de cuatro áreas, sin embargo, por una exigencia de sistematización del trabajo (para obtener eficiencia y productividad en términos cuantitativos), se propone el boceto como primera unidad cognoscitiva en el área de artes plásticas, anteponiéndolo a los desarrollos logrados. Por ello los recursos plásticos, quedan como medios de expresión condicionados a la sistematización del aprendizaje. Aunque el programa hable de integración, y no reclame abiertamente una especificidad para cada área, acaba reafirmando la división existente en la sociedad entre las diferentes disciplinas:

"El niño explorará diversos materiales y descubrirá en ellos posibilidades plásticas: textura, grosor, peso, etc., sonoras: timbre, intensidad, altura, etc., y temáticas en cuanto a motivos para realizar secuencias de movimiento y acción. Estas actividades se realizarán con el fin de que al planear un trabajo artístico, el niño pueda aplicar los materiales y recursos explorados, anticipando los resultados posibles... Una vez que el niño ha tenido una amplia experiencia a través del canto y del movimiento con diferentes elementos de la música, como el ritmo y la melodía, con las cualidades del sonido: timbre, duración, intensidad y altura, y con elementos del ritmo: pulso, acento, velocidad; puede complementar estos elementos auditivos con elementos abstractos y su expresión visual".¹¹

Para enseñar al alumno un manejo libre, creativo y con significado de los elementos mencionados en los objetivos específicos -

anteriormente expuestos, -espacio, movimiento, ritmo, intensidad, dirección; se les debe tomar como elementos que tienen apego a la vida cotidiana, esenciales en las manifestaciones artísticas del hombre. Por provenir de la experiencia, precisamente por ello, se manifiestan en todas las artes. El significado que transmiten resulta de su tratamiento.

Evidentemente el alumno hará un uso diferente del espacio en sus trabajos plásticos después de explorarlo con su cuerpo. Pero el profesor no debe renunciar a su papel de guía, debe aprovechar que sus alumnos trabajen el espacio retomando el enriquecimiento que para su comprensión aportan las actividades de expresión corporal; o trabajar en relación a lo asimilado en expresión sonora. Es decir, que a medida que se avanza en el programa, los siguientes objetivos específicos habrán de ser motivados por las adquisiciones anteriores. En este sentido, el ideal es un trabajo interdisciplinario, no escindido.

Esta actividad es un ejemplo de la relación exclusivamente formal que mantienen las diferentes áreas entre sí en el programa. Por ello, en las siguientes unidades me referiré exclusivamente al área de artes plásticas.

Unidad 2:

Objetivo particular: "Al término de esta unidad el alumno será capaz de: Realizar trabajos artísticos aplicando diversas combinaciones rítmicas... Objetivo específico: Realizar un trabajo plástico basado en las variaciones rítmicas de forma y color registradas en un boceto.

Realice un boceto con un tema de su agrado en una hoja de papel.

Procure realizar formas grandes y chicas, y las organice re pitiendo, alternando o superponiéndolas.

Señale en su boceto los colores que piensa utilizar en las distintas zonas, ya sea marcando con el color, escribiendo el nombre o con números que indiquen un color, anotando en alguna parte de su boceto el color que corresponda a cada número. Traslade el dibujo de su boceto a la mitad de una cartulina o cartoncillo y haga los cambios que crea necesarios.

'Consiga pinturas líquidas de los colores que marcó en su boceto.

'Aplique color al dibujo de la cartulina por medio de puntos que realice con el dedo o pincel.

'Siga las indicaciones de color que hizo en su boceto.

'Procure dejar un pequeño espacio entre punto y punto.

'Deje que seque la primera aplicación de color y aplique otros colores, permitiendo que algunos se superpongan hasta llenar la totalidad de la superficie. (Comentario: siga las instrucciones para aprender ritmo).

'Observe su boceto y lo compare con el trabajo final.

'Comente qué modificaciones realizó respecto del dibujo y el color y si la idea original mejoró a partir de dichas modificaciones".¹²

Se ha cumplido el objetivo de enseñar ritmo por discernimiento, la oportunidad de expresión personal se circunscribe -en forma además limitada- al boceto. Esta actividad tiende al reforzamiento de los conceptos representacionales existentes, es una actividad de resultados predecibles. Que esto suceda no es extraño -aún cuando se haya mencionado la importancia de la espontaneidad y el descubrimiento- ya que al pretender enseñar lenguaje y expresarlo en objetivos comprobables desde el inicio del diseño de la actividad, el educador se encuentra dirigido casi exclusivamente hacia el lenguaje mismo.

El boceto aparece más como una guía con la cual ser convergente que un punto de partida.

La capacidad del educando de elaborar y comprobar hipótesis, se está utilizando en hipótesis a ser afirmadas. Se separa la acti

vidad en proyecto y realización, donde la flexibilidad se ubica en el primero y los enriquecimientos de la práctica aparecerán delimitados por la finalidad: "Procure dejar un espacio entre punto y punto", "Procure realizar formas grandes y chicas". Esto no debiera ser una orden a cumplir sino una conquista formal lograda por el alumno en la solución del problema de ritmo. La comprensión del espacio vacío o de las diferencias de tamaño no ha de ser lograda a través de reglas de procedimiento, porque en lugar de producir aprendizaje se produce instrucción.

"Antes de la adquisición de los medios culturales existe ya en el niño la necesidad de establecer contacto con sus semejantes. Su instrumento es el arte, como respuesta orgánica, que siendo instaurador de conocimiento, se dá fuera de la cultura por ser extraordinariamente creativo... El primer requisito para la comprensión global del lenguaje humano, es el abandono de los condicionamientos establecidos por la tradición cultural que se sustentan en valores obsoletos... Cuando la adolescencia racionaliza su experiencia estética, la transforma en conocimientos, porque tiene imperiosa necesidad de incorporarse a las relaciones culturales establecidas, pero así destruye su sensibilidad y se separa de la vida.

La gran labor de una educación que se precie de serlo, es hacer que la creatividad y el conocimiento no resulten incompatibles. No son incompatibles, porque el conocimiento es el resultado de la experiencia estética"¹³

Cuando se trabaja con el preadolescente partiendo de la experiencia inmediata, el conocimiento que adquiere es una consecuencia de lo que vive en el taller y permite una autodeterminación y la manifestación del interés individual, porque se parte de ellos.

Un trabajo como el que se propone en la siguiente actividad, donde el educando experimenta con diferentes tamaños -sin trabajar conforme a diseño- es mucho más apropiado para el descubrimiento de ritmos.

13. Gordillo, J. Lo que el niño enseña al hombre. pp. 89-90.

Unidad 3:

Objetivo particular: "Explorar recursos para la realización del proyecto de un trabajo artístico. Objetivos específicos: Elaborar un trabajo plástico a partir de las huellas - de diversos materiales.

1. Imprima la huella de diferentes materiales sobre una o - varias hojas de papel con pintura líquida.

Consiga materiales como: estopas, esponjas, cartones, paja, pedazos de madera, telas con hilos de distinto grosor (yute, manta, algodón) mecates, fibras (henequén), escobetas, tela de alambre, etc.

Moje el material con la pintura e imprima la huella.

Registre a un lado de la huella impresa, el nombre del material con que lo logró (Esto es tendente a reforzar el desarrollo cognoscitivo).

- Comente qué le sugieren las diferentes huellas.

2. Realice en un cartoncillo o cartulina un trabajo con el - tema que desee, empleando los efectos plásticos que logró con impresión de sus materiales.

Agregue a su composición líneas, puntos, manchas con lápices, crayolas, pinceles, etc., si así lo desea.

Comente qué efectos visuales logró en su trabajo con la impresión de las diferentes huellas".¹⁴

Esta actividad comienza por la experimentación para que el - educando arribe al boceto con información recabada por él mismo. - Cumple con el objetivo señalado (explorar recursos) y puede satisfacer también las necesidades planteadas en la unidad anterior - ("diversas combinaciones rítmicas").

En la primera unidad se introduce la noción de boceto como - punto de partida para el empleo del material, en la segunda se da información que será comprobada gracias a las instrucciones que se proporcionan. En la tercera unidad se pretende un uso libre de los materiales y hallazgo de recursos: la información adquirida anteriormente tenderá a ser confirmada, anulando posiblemente el obje-

14. S.E.P., *ib.* pp. 248 y 249.

tivo de esta unidad.

El orden de las actividades, así como la función que se le asigna al boceto en el programa, corresponden a la teoría cognoscitiva del aprendizaje: a las actividades libres anteceden las de carácter instructivo. Como hemos visto anteriormente, es necesario que la instrucción y la formación se integren en un todo educativo no separado en partes. Según la orientación que en esta tesis se ha considerado ha de tener la educación artística para promover el desarrollo creador, esta unidad 3 debió ser la primera experiencia, dado que permite reunir la experimentación basada en objetivos propios con la adquisición de conocimientos.

El resultado de la educación artística es radicalmente diferente al invertir el orden de las actividades. Si se comienza por la exploración de recursos -integrando las unidades dos y tres en una sola-, la noción de boceto puede ser mucho más flexible. La exploración de recursos es en sí misma un desenvolvimiento creativo, que, utilizada como información previa, promoverá la flexibilidad y la fluidez de los bocetos y su empleo.

Cuando la base es proporcionada por el educador, el aprendizaje es producto de experiencias convergentes. Estas experiencias son necesarias, sin embargo, para que en la utilización posterior de dichos conocimientos, se manifieste una actitud creadora, es imprescindible propiciar la actividad a partir de los intereses del educando.

En el programa dichos intereses aparecen circunscritos a la elección temática, que no forma parte del objetivo de la actividad (ritmos por ejemplo) a través de la motivación extrínseca para que

el alumno sea participe del objetivo que se desea, no a través de instrucciones, sino a través de su participación (que modificará o alterará por completo la definición de objetivos). Esto se puede hacer creando una comunicación abierta entre alumnos donde se refieran situaciones en las que existe ritmo; retomando las experiencias de las demás áreas de educación artística.

Las variaciones rítmicas serían más flexibles, fluidas, menos sujetas a la lógica, más apogadas a la observación y la vivencia y constituirían un aprendizaje logrado por el alumno. Todo esto si antes de impartir conocimientos se considera que éstos van indisolublemente unidos a la expresión personal, a la flexibilidad en el empleo de recursos, la capacidad de definir el problema a través del proceso, de transformar los resultados y obstáculos en recursos; es decir, si se considera que los conocimientos de artes plásticas van indisolublemente unidos a las cualidades formativas de la realización plástica: el desarrollo de la creatividad.

Con modos de trabajo como el propuesto en el programa, no hay que sorprenderse si el educando se entrena en la repetición de soluciones.

Unidad 4:

Objetivos particulares: "Al término de esta unidad, el alumno será capaz de variar composiciones artísticas a partir de las cualidades de sus elementos. Objetivo específico: Distinguir el efecto que provocan diferentes colores en una misma composición.

1. Realice un boceto con el tema que guste.

'Divida una cartulina o cartoncillo en dos partes iguales y traslade el dibujo de su boceto a cada una de ellas.

'Procure que en los dibujos de la cartulina sean iguales el tamaño y la ubicación de las formas.

2. Aplique colores fríos o entrantes (verde, azul verdoso, azul, azul violáceo, violeta, rojo violáceo) a uno de los dibujos de la cartulina.

3. Aplique colores cálidos o salientes (rojo, rojo anaranjado, amarillo anaranjado, amarillo y amarillo verdoso) al otro dibujo.

- Compare con su boceto los trabajos coloreados y distinga cómo varían las características de una composición con el color.

- Compare los dos trabajos coloreados y diferencie la sensación que producen los colores cálidos y los fríos.

'Advierta cómo los colores cálidos aumentan aparentemente el tamaño de las formas y disminuyen la distancia con respecto al observador.

'Advierta cómo los colores fríos disminuyen aparentemente el tamaño de las formas y aumentan la distancia con respecto al observador.

- Comente con sus compañeros para qué sirven los colores cálidos y los fríos en función de sus características".¹⁵ (Todos los factores implícitos en las respuestas han sido proporcionados en las instrucciones. Comentario mío).

El objetivo de la actividad es que los educandos aprendan por discernimiento que el color modifica el tamaño de las formas. Pero el discernimiento propuesto es completamente autoritario.

La práctica propuesta no aporta un enriquecimiento de las relaciones de color que el niño puede establecer en su trabajo en forma espontánea y libre. El niño no refinará su sensibilidad visual hacia el color por medio de instrucciones orientadas a la adquisición de nociones.

Es una práctica convergente donde se utilizan pasos y medios de comprobación que conducen al educando a razonar de una determinada manera. Esta será la que le proporcione la solución correcta y precisa a un problema que, planteado por el profesor, lleva implícita la solución.

15. Ib., pp. 253 y 255.

Esta práctica no tiene los valores del descubrimiento, de realización de lo propio, de equilibrio entre intuición y razón, de experiencia y conocimiento. No permite producir más de una solución aceptable del problema, como podría suceder si se realizara una actividad que no se origina en el molde convencional y por consiguiente deviene instauradora de conocimientos e innovadora.

En otras palabras, no permite el pensamiento divergente porque el color viene preclasificado por las instrucciones bajo las nociones de frío-entrante, cálido-saliente. Bien podría sustituirse por la manipulación de material didáctico.

Sería distinto si las clasificaciones de color se nombraran una vez que el educando ha realizado y evaluado su trabajo, porque en ese momento ya sabe por qué utilizó los colores de una determinada manera. Pero esto último, sólo tiene valor formativo cuando las experiencias han sido abundantes, ricas y variadas y, además, cuando es el educando quien manifiesta la necesidad de hacer conscientes los usos del color y sistematizarlos; lo que ocurre en la adolescencia.

"Cuanto más fina es la relación visual que el niño establece entre color y objeto, más inclinados se sienten los maestros a abusar de ese naciente sentido realista de los colores; en señalándole a la criatura cómo debe aplicarlos. No hay lugar en la escuela primaria para las enseñanzas de las teorías del color, cualquiera que sea el método empleado. Dicha enseñanza sólo servirá para perturbar la espontaneidad del niño y hacerlo inseguro de su sentido de las relaciones de color que están despertando en él. Un niño puede llegar a ser más consciente del color si se logra poner de relieve las relaciones propias del niño frente al color y hacer que la acción entre el niño y el color sea significativa.

El niño goza con los colores y ahora es capaz de una mayor sensibilidad hacia las diferencias y semejanzas; por cierto que conviene alentar sus entusiastas exploraciones del color

con las hojas caídas de los árboles, o su repentino descubrimiento de los colores del cielo, constantemente variables. - Cualquier conversación sobre el color deberá, pues, centrarse en la experiencia y no en el uso "apropiado" del color en un dibujo".¹⁶

Un modo flexible de enseñar color (si se define la necesidad de hacerlo), es no preestablecer categorías y enseñar a observar - las diferencias, las mezclas, las combinaciones; sin planear los - detalles de la actividad, sino definiendo el marco teórico (cuál - es la finalidad de la actividad). Se puede establecer el diálogo - en la definición del problema a resolver y en la evaluación de las realizaciones. Dentro de esta tónica (enseñar color) un modo de - contribuir a que el educando haga conscientes sus usos del color - por discernimiento son las impresiones de un grabado en diferentes colores. También, el seccionamiento del grabado según las formas; las secciones se entintan por separado y se arman como rompecabezas para imprimirlas, se varían los colores en cada impresión y se puede evaluar de qué forma gusta más y cómo cambia el significado según las combinaciones empleadas.

Si se educa, habrá que atenerse a consecuencias insospechadas; a no prever un resultado único. Esto exige del educador creatividad y conocimientos amplios.

Los modos de enseñar color son infinitos; sin embargo, lo -- que importa es definir si dicho aprendizaje por discernimiento - contribuye o no al desarrollo creativo del preadolescente con el - que se trabaja. En el caso afirmativo, es preciso tomar en cuenta - que la transferencia de conocimientos no se deslinda de la forma--ción.

16. Lowenfeld. Desarrollo de la capacidad creadora. p. 219.

El preadolescente que no ha recibido instrucción se encuentra aún dentro del desarrollo natural del lenguaje, las enseñanzas que resaltan ciertos conocimientos referidos a elementos formales, no suelen ser aprovechadas por él.

Unidad 5:

Objetivos particulares: "Al término de esta unidad, el alumno será capaz de: Realizar variantes en el manejo de formas artísticas. Objetivo específico: Estructurar formas con volumen a partir de un boceto.

1. Exponga objetos de diferentes formas (pelotas, cajas, botes, jarros) a la luz de un foco o a la proveniente de la ventana.

'Varíe la procedencia de la luz (izquierda-derecha, etc.) o mueva el objeto para que la luz lo ilumine en distintas zonas.

'Observe las zonas iluminadas y en sombra del objeto.

'Advierta el paso gradual de luz a sombra.

2. Realice un boceto de un objeto o invente una forma y la dibuje vista de varios lados (de frente, de perfil, por detrás, etc.).

'Señale con una línea la procedencia de la luz (a la derecha, izquierda, arriba, abajo) que ilumina el objeto.

'Conserve en lo posible el blanco del papel para las zonas iluminadas.

'Llene poco a poco con su lápiz las zonas de sombra, presionando de acuerdo con la oscuridad de cada zona.

- Procure reproducir en los dibujos de su boceto el paso gradual de la luz a la sombra (claro-oscuro).

3. Construya con alambre, pedazos de madera o varas y mecate, una estructura acorde con la forma dibujada en su boceto y la fije a una base.

'Adhiera a su estructura material moldeable.

'Realice las modificaciones que desee conforme vaya modelando.

'Conserve su boceto para consultarlo.

'Compare su boceto con la pieza de modelado y observe que el claro oscuro da apariencia de volumen a los objetos representados en el plano.

'Compare su boceto con la pieza de modelado y comente los cambios que realizó con el paso del plano al volumen".¹⁷

En esta actividad no sólo es cuestionable el orden y la forma en que se propone el trabajo sino la propuesta misma. No tiene objeto enseñar claro oscuro a esta edad, porque conduce a valorarlo como la forma en que se debe representar el volumen; el preadolescente no está en posibilidad de relativizarlo como convención, y la mayor parte de las veces el docente tampoco.

Los objetivos de la actividad están enfocados claramente hacia la enseñanza con un método de discernimiento cuya dirección es la convergencia con lo que el educador predetermina. Esta forma de dirigir el trabajo permite enseñar claro oscuro y la relación entre la luz y el volumen. Priva la idea de que al educando hay que dotarlo de herramientas que el empleará para expresarse en un futuro, sin que se dé lugar a la expresión y a los intereses individuales en el momento. El ideal sería un tipo de actividad basada en construcciones donde exista la oportunidad de observar luces y sombras, partiendo de la realización de volúmenes para arribar posteriormente al dibujo. Es necesario que el niño conozca el objeto por todos lados para que pueda dibujarlo, hacer que el niño invente el objeto en un diseño para posteriormente realizarlo corresponde al desarrollo cognoscitivo de esta edad, pero implica proponer una actividad cargada hacia el desarrollo de la inteligencia y despreñida de la experiencia directa con el material. Lo que resta valor a la adquisición de experiencia con el material al subordinarla a operaciones lógicas -en mi opinión personal- puesto que las relaciones espaciales que se establecen (cuando hay entrantes, salientes, zonas intermedias) habrán de ser traducidas en una convención como lo es el claro oscuro que no es tan fácil de distin-

guir como podría ser la utilización de un tipo de dibujo donde la línea rodee por delante y detrás, envolviendo las formas; o la utilización de alambre a manera de esta línea. De esta última manera la comprensión del volumen priva sobre la comprensión de la convención empleada a partir del Renacimiento para manifestar el volumen en el plano.

La actividad no es correcta en mi opinión, por su marcado interés en la enseñanza del lenguaje, pero esto no significa que no se deba enseñar claro oscuro.

Cualquier enseñanza puede ser adecuada y no interferir con el desarrollo expresivo si su interpretación proviene de las necesidades del niño y estas últimas están en primer plano.

No sería necesario enseñar lenguaje si no existiese en el niño la necesidad de integración a una sociedad donde existe un lenguaje plástico convencional.

El choque entre la expresión espontánea y la sujeta a cánones, es un producto de la vida en sociedad, donde la libertad expresiva del profesional está circunscrita a nociones conscientes de lenguaje.

El lenguaje primario -no sometido a convenciones- no es aceptado socialmente por su fuerza expresiva, por su capacidad de convocar a los sentimientos más íntimos e inconscientes; porque con él no se puede predecir nada ni se tiene una garantía o seguridad de lo que se está sintiendo.

El ideal sería una educación no empeñada exclusivamente en la transmisión de la experiencia de generaciones pasadas; sino en

una integración de la herencia cultural con el momento que se vive y en cada ser -diferente a los demás-, específico.

Así, la enseñanza de lenguajes ha de estar en equilibrio con las intenciones expresivas y habrá de cuidar, en esta etapa específicamente, dicho proceso de integración social preservando la intensidad de una espontaneidad que ya se ha desprendido de su carácter natural para ingresar a modos sociales. El educando habrá de adquirir la herencia cultural sin que esto le impida su expresión. Habrá de comunicar y expresar lo propio y calibrar en un futuro la convención contra la participación social de su expresividad. Para ello en esta etapa es importante que no se entienda -o sobreentienda- que la adquisición de ciertas nociones es suficiente para dibujar, pintar, modelar, etc.

En esta edad no es imprescindible que aprenda claro oscuro, teoría del color, etc., si el niño lo demanda es necesario, será necesario en la adolescencia y la labor del educador será ensanchar las necesidades del niño desde la preadolescencia, enseñando ciertas nociones sin que éstas aparezcan como la única alternativa posible.

No podemos situarnos en una isla de naturalidad y proponer un desarrollo expresivo desembozado de convenciones; haríamos un daño al niño al intentar engañarlo respecto a lo que es realmente la plástica en la sociedad. Es importante que las convenciones se deslinden de la noción de correcto o incorrecto, de la noción de canon a seguir. Habrán de ser comprendidas como lo que son: trucos o herramientas que subsisten por el acuerdo social y porque poseen

una raíz en necesidades reales, históricas.

Unidad 6:

Objetivos particulares: "Al término de esta unidad, el alumno será capaz de: Registrar un tema conocido utilizando diferentes maneras de notación. Objetivo específico: Elaborar diferentes bocetos para su adecuación a un mural.

1. Forme un equipo con 5 compañeros y elija con ellos un cuento, una historia o un suceso.

- Identifique los momentos que a su parecer den una idea completa del cuento, historia, etc.

2. Realice un boceto en el que describa o marque los colores y materiales que piense utilizar en su trabajo definitivo - (mural).

- Compare los bocetos y elija el que mejor le parezca o seleccione partes de cada uno de ellos para emplearlas en un boceto común.

3. Pegue hojas de papel manila o de papel periódico, para - realizar un pequeño mural.

- Fije sus hojas con cinta de pegar o tachuelas a un muro liso y las pinte de blanco si utilizó papel periódico.

- Dibuje las figuras que planteó en su boceto, y haga los - cambios que crea convenientes, de acuerdo con las necesida- des del nuevo espacio.

- Registre en el boceto los cambios efectuados al organizar formas, colores y materiales en el mural.

- Trabaje las zonas altas aplicando el color por medio de pa- los a los que amarre pinceles o brochas.

- Pegue papeles lisos y corrugados en distintas zonas del mu- ral, y si lo cree necesario, imprima la huella de diferentes materiales.

- Trabaje los detalles con recortes de papel y colores de a- gua, crayolas o gises.

- Comente cómo se organizó su equipo, qué problemas se pre- sentaron y cómo los resolvió.

- Observe y comente cómo organizó su trabajo con base en sus bocetos; describa las indicaciones del boceto y los cambios que hizo en el mural.

- Comente qué materiales le fueron de mayor utilidad en la - realización del mural".¹⁹

Esta actividad favorece la sociabilización entre educandos y

la comunicación de ideas en un trabajo. Corresponde muy bien a las necesidades de interacción social del preadolescente y a la capacidad de plasmar las ideas en un diseño previo; proporciona libertad en la realización y prepara el terreno para la unidad siguiente.

Las siguientes unidades son en realidad dos etapas de una misma actividad. Presento a continuación las dos unidades para hacer después el comentario conjunto.

Unidad 7:

Objetivo particular: "Al término de esta unidad el alumno será capaz de: Participar en la realización de un proyecto artístico elegido de acuerdo con sus intereses. Objetivo específico: Como resultado de las actividades correspondientes el alumno será capaz de: Definir su participación en la organización de un proyecto plástico, musical, dancístico o teatral.

Se trata de que el alumno se integre en un grupo que desarrollará una de las áreas del programa, comente por qué la eligió y defina qué significa planear un trabajo. Para el área de artes plásticas, el segundo objetivo específico de esta unidad es:

"Realizar un proyecto para un trabajo de artes plásticas". - Actividades que se sugieren:

1. Elabore uno o varios bocetos para definir qué trabajo quiere realizar.

'Elija el tema y la técnica o técnicas (collage, modelado, impresión, maqueta, móvil, cartel, mural, etc.) que considere apropiadas para su trabajo.

'Anote el tipo de material (papeles, cajas, mecates, pinturas, etc.) y la cantidad que va a necesitar.

- Dibuje las formas y anote las medidas aproximadas que desee para el trabajo definitivo.

'Seleccione los colores y los aplique al boceto para tomar éste como modelo en su trabajo definitivo.

'Muestre a sus compañeros y maestros su boceto, les explique

las indicaciones que en él aparezcan y pida que le hagan observaciones.

'Haga en su boceto los cambios que considere adecuados con base en las opiniones recibidas.

Unidad 8:

Objetivo particular: Al término de esta unidad, el alumno será capaz de: Presentar diferentes trabajos artísticos a la comunidad escolar. Objetivo específico: Actividades que se sugieren:

1. Realice el proyecto que hizo en la unidad anterior.
'Advierta las indicaciones que marca el boceto en cuanto a color, forma, técnica o técnicas, espacio, etc.
2. Procure que su trabajo se apege lo más fielmente posible al boceto.
3. Comente con su grupo las ventajas de planear un trabajo.
'Presente su trabajo junto con el boceto y comente ambos".¹⁹

Comentarios:

Se trata de una actividad donde no se desarrolla la creatividad, por el contrario, se la reprime.

El boceto no se toma con la flexibilidad señalada para los bocetos en la introducción del programa. Se menciona la realización de más de un boceto, pero no se establece como mecanismo de trabajo; las instrucciones de realización del boceto se refieren consistentemente a la meta en un sentido concluyente. No es negativo que el educando conozca en qué va a emplear su boceto, por el contrario, pero la forma de referirse a su finalidad en las actividades, empuja hacia una determinación de resultados, sin proponer una variedad de soluciones o un carácter ambiguo: que admita distintas interpretaciones. En la segunda parte de la actividad (Unidad 8) se exige apearse fielmente a él. Aún cuando no existiese dicha

19. Ib, pp. 268, 272 y 274.

exigencia, el hecho de que las instrucciones para realizar la primera parte (Unidad 7) incluyan la definición de todos los pasos - convierte al boceto en instrucción a seguir en lugar de una definición de la estructura global del trabajo.

La selección previa de los materiales, formas, medidas y colores es adecuada al objetivo de planeación (Unidad 7). Este objetivo se orienta al desarrollo de la inteligencia en la utilización del pensamiento convergente: el alumno habrá de revisar la situación nueva, apoyándose en lo que ya conoce, seleccionando dentro de sus posibilidades, conjugándolas para obtener una definición de lo que va a hacer (en la Unidad 7, el educando reorganizará sus datos).

Si el trabajo se realizara con una planeación menos elaborada, no quedaría señalada una etapa de definición en forma estricta, se prolongaría la flexibilidad y fluidez al permitir que el problema a resolver quede abierto: no se defina a través de la identificación de las soluciones. En dicho caso se promovería la aproximación a la definición, el establecimiento global y ambiguo del problema en el diseño de una estructura; de tal manera que constituyan una referencia a la totalidad de la obra. Pero estas no son las intenciones del programa.

Con la pronta identificación de las soluciones se limita la fluidez de las mismas y la flexibilidad para el resto del proceso de trabajo que tendrá que ser convergente con lo que se ha identificado y definido en el plan de trabajo, que más que un boceto es una maqueta. El trabajo creativo, por el contrario, es un proceso

donde las partes se están retroalimentando constantemente, siempre se permite reestructurar la forma. En la actividad, el pensamiento divergente se localiza, brevemente y dependiendo en gran medida de que el educador lo desee favorecer, en el boceto; pero el método empleado no se orienta, ni en la Unidad 7, hacia el desarrollo del pensamiento divergente.

El programa no tiene la intención de desarrollar la creatividad. En un comienzo se podía pensar que las primeras actividades cumplían la función de acumular nociones por el pensamiento convergente para que el educando poseyera un caudal de información a utilizar en forma divergente. Pero, el modo en que se plantea esta última actividad y su finalidad (mostrar a la comunidad el trabajo realizado); coloca el énfasis en el desarrollo de la inteligencia, del pensamiento convergente para la eficiencia. ¿Qué comentarios hará un niño entre los 11 y 12 años al comparar un boceto que ha sido realizado fielmente con su realización? ¿Qué ventajas tiene entonces el boceto? ¿Será o no la fidelidad de la obra al boceto el factor fundamental de evaluación?

5.4 Algunas consideraciones sobre los docentes, condiciones materiales y curriculares.

Existe la especialidad en artes plásticas para maestros normalistas, pero la cantidad de maestros con esta preparación es mucho menor que la necesaria. En la mayor parte de las escuelas la materia de Educación artística es impartida por el profesor normalista sin especialidad. Durante su formación se soslayan o son únicamente

te enunciados temas fundamentales del desempeño en educación plástica.

Resulta necesario que la persona que imparta el taller sea capaz de un enfoque creativo, gozoso, alegre, flexible, no autoritario.

En lo que corresponde al enfoque que dan a la materia quienes la imparten, es muy importante la diferencia entre los pedagogos - como base profesional y especialización en educación artística (o sin ella), o una minoría, los profesionales del área: pintores, es cultores, gráficos.

No se trata de un dilema entre tener docentes surgidos del área vs. pedagogos asimilados al área; no puede ser así porque no se alcanzaría a cubrir la demanda, porque la condición de artista no constituye una garantía acerca de si su experiencia y conocimientos serán aprovechados por el alumno, y porque para ser profesor aparte de conocimientos se necesita vocación. Para la realidad que vivimos, lo que se requiere es una cooperación interdisciplinaria entre educadores y artistas plásticos.

En la práctica la clase de artes plásticas no posee un lugar específico en el horario, y por lo general se une o confunde con Educación tecnológica, convirtiéndose en un taller de iniciación a oficios, de desarrollo de habilidades manuales.

En lo que se refiere a los recursos materiales, siempre será más barato enseñar danza o música, que artes plásticas; pero en es te sentido quedan desaprovechados -por lo general- los materiales plásticos que se encuentran en la zona (barro, paja, madera, etc.)

y aún cuando se utiliza mucho el material de reuso, generalmente no se le trabaja transformándolo a fondo, porque el educador no sabe plantearlo como medio a transformar.

A estas características de la enseñanza de las artes plásticas en la escuela, se suman la falta de continuidad en la experiencia que el individuo recibe a su paso por la escuela, así como homogeneidad en las opciones educativas que una y otra escuela ofrecen.

Fuera de la escuela existen alternativas que resultan fundamentales para quien las vive, pero intrascendentes para el panorama educativo general.

No existen condiciones curriculares, sociales, materiales, ni suficiente personal docente preparado para un pleno desarrollo creativo de los niños.

Esta situación ofrece un panorama muy inestable para la enseñanza de las artes plásticas en la escuela y es reflejo del valor que tiene el arte en la sociedad contemporánea.

5.5 Qué significado tiene la finalidad cognoscitiva del programa:

El programa señala dos asuntos relevantes como consecuencia de su enfoque: los proyectos y los sistemas de notación. Ambos son consecuencia de la aplicación de los estudios que ha realizado Piaget en relación al desarrollo de la inteligencia. Sin embargo, la conclusión más importante a la que arriba en su estudio es la adquisición de una actitud indagadora con afanes de experimentación controlable. Esto, que es fundamental para el crecimiento de la

inteligencia y madurez del niño, se señala como objetivo pero su aplicación es demasiado regimentada como para poder decir que se trate de auténtica experimentación.

Esta capacidad de visualización, de imaginar soluciones posibles, se ubica en el programa en la noción de proyecto. En mi opinión los "sistemas de notación" y el proyecto forman una unidad, donde tendrá lugar la actitud indagadora, abarcando todas las posibilidades del proceso de trabajo, incluido el contacto con los materiales, es decir, no con los del boceto exclusivamente sino también con los de realización. Según el programa, el niño constantemente elaborará un proyecto donde jugará con las alternativas posibles; sin embargo, el modo en que se presenta el uso de proyectos los convierte en un paso rígido.

Por la concepción que se tiene de lo que es un programa, existe la tendencia a resaltar lo cuantificable (expreso en los objetivos "específicos"), lo que se puede o podría prever; lo que provoca aquí, que Piaget aparezca asimilado por sus conclusiones más que por los mecanismos de desarrollo que explica.

El programa nos dice:

"Se pretende que el niño proyecte su trabajo antes de realizarlo con el fin de que le sea posible buscar y encontrar diferentes soluciones para la expresión de una idea. Por otro lado, codificar o buscar signos apropiados para registrar sus trabajos permite al niño organizar su pensamiento y plasmarlo en un objeto concreto como puede ser un boceto, y de esta manera poder comunicar, difundir y sobre todo perpetuar sus trabajos".²⁰

La importancia que se atribuye a conservar y perpetuar los

20. Ib, p. 229 (subrayados míos).

trabajos, utilizada como validez de los desarrollos arriba expresados, es exagerada y algo impropio.

Es importante acumular conquistas formales para el desarrollo creativo en cada trabajo y para que el objeto creado permita la comunicación. Así como hacer muchos trabajos dirigidos, individuales y grupales, para adquirir conocimientos sólidos.

Enfatizar en la preservación y conservación del producto en lugar de hacer ver cómo nos enriquecemos unos a otros en estas búsquedas y logros, es desviar el asunto hacia un aspecto que es importante, pero que no lo es todo ni es lo más importante cuando se pretende el desarrollo creativo e inclusive cuando sólo se pretende el desarrollo de la inteligencia. Olivier Revault D'Allonnes en su libro Creación artística y promesas de libertad señala que, en una sociedad en la que existen poderosas fuerzas de repetición, él se encuentra más fascinado por el hecho de que sea posible que aparezcan obras inesperadas que por las obras mismas, y agrega:

"...valdría más ver desaparecer un conjunto de obras que asistir a la desaparición de la fuerza que las ha creado, ya que esta fuerza puede crear de nuevo. E incluso en el caso de que, tal como pensaba Picabia, sea preciso relegar a segundo término no las obras antiguas, por prestigiosas que éstas puedan ser, para que nazcan otras nuevas, ¡hagámoslo sin titubear!"²¹

Efectivamente el uso de un boceto, proyecto o diseño corresponde a las necesidades del niño de sexto año, corresponde a sus necesidades vistas desde el ángulo cognoscitivo, del desarrollo del pensamiento hipotético deductivo. Ahora bien, no necesariamente corresponde a un objetivo de desarrollo creador donde la flexi-

21. O. Revault D'Allonnes. Creación artística y promesas de libertad. p. 11.

bilidad habrá de mantenerse durante todo el proceso, tal vez para eso, el proyecto devenga en impedimento. Sabemos que no necesariamente es así en el artista maduro, pero no porque el niño es capaz de hacerlo -y lo requiere desde el ángulo de su desarrollo cognoscitivo- no por estas razones se puede indicar que el proyecto le proporcione un crecimiento para su expresión plástica. Dependerá mucho de cómo se aplica esta idea, de cómo se valora el proyecto tanto por el programa, el educador, como por el niño.

Por su desprendimiento de lo concreto, el preadolescente es capaz de razonar proposiciones cuyos datos son sólo posibles, su actitud es flexible y creativa. Está dispuesto a enfocar la realidad con amplitud de miras, puede elaborar sus soluciones sin someterse a reglas puestas de antemano, está dispuesto a los imprevistos.

Por ello es una edad donde no sólo son posibles los proyectos -desde el ángulo de las capacidades cognoscitivas- sino donde éstos pueden ser utilizados en artes plásticas sin que impidan el desarrollo creador y logrando que contribuyan -como proceso de elaboración- al enriquecimiento del trabajo plástico visto como la expresión de las propias ideas. Esta es la verdadera justificación del uso de proyectos en esta etapa, y no la comprensión de la necesidad de conservar obras.

Para que el uso de proyectos sea beneficioso es imprescindible que el preadolescente haya recibido una formación que propicie su autonomía; que no haya sido sometido anteriormente, ni lo sea en el presente, a experiencias desautonomizantes.

Sólo desde este ángulo se puede afirmar que el niño arriba en esta etapa a una gran posibilidad de desarrollo creador y que, a su vez, los proyectos constituyen para él un paso importante en la resolución de su trabajo plástico.

El proyecto puede favorecer el encuentro de nuevas soluciones a) desde el ángulo temático: podrá significar el encuentro de temas, b) desde el ángulo de la concepción de la forma o estructura de una imagen, c) puede contribuir al hallazgo y definición de lo propio. Puede todo eso, y a la vez, -dependiendo del enfoque- puede todo lo contrario: rigidizar totalmente el trabajo; hacer del trabajo una hipótesis a comprobar, convirtiéndose en trabajo de tipo convergente: donde todo se oriente a hacer viable, comprobable, constatable, el proyecto. El uso del proyecto dependerá -como hemos visto anteriormente en las actividades- de la aplicación del concepto "proyecto".

El programa señala en la introducción cómo deben ser abordados los proyectos en la actividad:

"Propiciar, durante la ejecución de los trabajos planeados - con un boceto, un ambiente de seguridad y confianza para la realización de variantes de acuerdo con las nuevas soluciones que pida el trabajo.

La actividad creativa desarrollada durante la ejecución de los trabajos plásticos no debe frustrarse por considerar demasado el boceto, éste es sólo una guía para el trabajo definitivo".²²

Como he señalado, la realización de varios proyectos es un modo de plasmar las visualizaciones, en el que se arriesgan soluciones imprevistas. En este sentido el proyecto es un recurso que pue

22. S.E.P. Op. cit. p. 231.

de ser un valioso punto de partida para jugar y comunicar las ideas.

Pero las instrucciones que se proporcionaran en el programa están cargadas de contenido. La pregunta es si por existir un desprendimiento con respecto a lo concreto, existe una capacidad de visualización tan desarrollada como para que en lugar de tender hacia la comprobación, se tienda hacia la libertad de soluciones. Esa libertad no existe para el niño en la escuela si no es sustentada por la propuesta del medio escolar y social.

Caben otras preguntas, como por ejemplo si este desarrollo de la lógica no impide en cierta medida el desarrollo sensible, a un grado en que la visualización racional desplaza a la intuición sensible. ¿Cómo afectará al desarrollo creativo que este juego de posibilidades que se plasman esté marcado por el interés en la adquisición de nociones, donde se desplaza la espontaneidad, la originalidad y la aceptación de ideas divergentes con el contenido a enseñar; y sea además, un juego limitado a lápiz y papel?

¿No se está acaso limitando al boceto el espacio para el desarrollo de alternativas, y éstas a su vez, circunscribiéndose al aprendizaje de nociones? Es decir, ¿en qué medida se está descuidando el contacto con la materia, perdiendo posibilidades lúdicas de gran valor para el goce de la expresión artística?

Si en el programa de artes plásticas se le concediera importancia a la experimentación con los materiales, si se estableciera la posibilidad de volver a diseñar; se lograría que el diseño formase parte de un trabajo creador. Pero, al enfatizar en el desarrollo lógico y en la adquisición de nociones, descuidando el juego -

con el material y el empleo de flexibilidad; se desatiende el desarrollo creativo.

A cualquier edad es fundamental para el desarrollo creativo - que exista el contacto lúdico con el material, el trabajo libre. - Por las características predominantes en la educación contemporánea, por el enfoque del programa y por la situación social del preadolescente; será poco probable que éste desarrolle una actitud abierta y flexible en el uso de proyecto en clase.

El medio escolar -por lo general- ha sido restrictivo. El preadolescente posee ya una carga de prohibiciones que serán tangibles en sus proyectos y sistemas de notación.

De las cinco operaciones diferentes del funcionamiento intelectual que Guildford señala en su teoría (conocimiento, memoria, - producción convergente, producción divergente y evaluación),²³ el programa de la SEP desarrolla todas menos la producción divergente. El programa muestra en su modo de aplicación y en su objetivo general que su finalidad es el desarrollo de la inteligencia y la adquisición de conocimientos por discernimiento. Dado que las instrucciones prescriben una solución, se promueve el razonamiento - que acierta en el resultado deseado; los razonamientos en los que se acepta cualquier cantidad de soluciones diferentes sin preestablecer el rango de las "correctas", no son considerados razonamientos de importancia para las actividades artísticas -sólo las unidades 3 y 6 escapan a reglas de procedimiento que coarten la libertad de soluciones.

23. Lowenfeld, Op. cit. p. 69.

Esto significa que el programa aborda la actividad artística sin dar importancia a la creatividad; situándose en sus alrededores. En los niños tiene mayor importancia el desarrollo de la capacidad creadora que la adquisición de conocimientos, porque el desarrollo creador es más difícil de lograr en edades avanzadas, y constituye además un medio importante de desarrollo.

Aún cuando el modo de proceder del programa no niega la manifestación creativa, se pierde la oportunidad de contemplar el desarrollo creador en la planificación de actividades. Al no tomarla en cuenta, se descuidan factores imprescindibles para que se manifeste: el ambiente, los valores sociales en los que se trabaja, el hallazgo de soluciones no previstas, etc.

Otros desarrollos, como la idoneidad en el empleo de medios, los razonamientos convergentes y la adquisición de nociones, no son suficientes para favorecer la capacidad creadora, si no existen las condiciones afectivas y sociales necesarias.

La capacidad creadora no habrá de considerarse como una etapa de un proceso, sino como un proceso continuo que se desarrolla en la práctica.

"Probablemente, sea mejor considerar a la capacidad creadora como un proceso continuo, para el cual la mejor preparación es la creación misma. En efecto, hay un goce real en descubrir cuál es la propia recompensa y qué es lo que promueve la necesidad de continuar la exploración y el descubrimiento".²⁴

Para el desarrollo creador hay que proponer trabajos donde las decisiones puedan ser tomadas con independencia del criterio

del profesor y donde el trabajo consista, expresamente, en encontrar libremente soluciones constructivas a problemas por medio de la exploración de materiales y medios del lenguaje; este tipo de trabajo habrá de conducir al hallazgo de problemas.

Lograr pronunciarse sobre el mundo, dar una opinión, implica revelarse a los demás, mostrarse. Para ello es necesario que el ambiente psicológico sea favorable, que el educando tenga confianza en lo que hace y sabe; que exista una relación igualitaria entre compañeros y una tarea a realizar que no se encuentre por abajo de las propias posibilidades, ni demasiado lejos de ellas.

El sentimiento e idea: la opinión, será comunicable gracias al empleo de un determinado medio: lenguaje y materia que, utilizados a los fines de quien produce, permitirán transformar el motivo particular en tangible y comunicable. Gracias a que se trata de la plasmación de un particular que corresponde a la vivencia de quien produce y a que los medios de que dispone o que se le hacen usar -al educando- están dentro de sus conocimientos, intereses y sus posibilidades de jugar, experimentar con ellos. Gracias a ello, el proceso de plasmación del particular puede ser creativo.

Al provocar que el educando parta de sus propios objetivos se favorecerá el desarrollo de la expresión y la comunicación. Será a través de la práctica que el educando irá definiendo lo que pretende, la práctica lo pondrá frente al razonamiento de los problemas, le permitirá desarrollar aptitudes y le proporcionará -en el trabajo y la evaluación- conocimientos acerca del lenguaje plástico.

Por las características del preadolescente, no son útiles ni

necesarios los ejercicios cuyo único objetivo sea la adquisición de nociones predeterminadas del lenguaje plástico. Estas podrán adquirirse en forma paralela al desarrollo creador durante esta edad y ser enseñadas en sentido instructivo en edades posteriores donde se halla afianzado la independencia de criterios.

Conocer el lenguaje no será ninguna garantía de que quien lo usa se expresa con él, ni que esta expresión sea creativa. Así, el problema clave al logro de una expresión auténtica y al desarrollo creativo no radica en conocer los elementos del lenguaje, su estructura, o en tener habilidades; radica, primordialmente, en una confianza en el uso de medios para expresarse, en una inquietud hacia lo que nos rodea, en una actitud abierta y flexible. Estas cualidades provienen en mayor medida de las relaciones que se establecen socialmente que de las habilidades adquiridas.

En este contexto y no en el de la enseñanza de conocimientos y desarrollo del pensamiento hipotético deductivo -necesarios, pero no en un primer plano-, los proyectos podrán devenir, o ser interpretados, como el hallazgo de soluciones posibles y definición de un punto de partida no estricto, útil como medio de organización de la forma en el espacio y como referencia para el trabajo grupal. En este sentido los proyectos son valiosos como medio de apropiación de la actividad.

En lo que se refiere a los conocimientos que serán adquiridos el programa habla de sistemas de notación propios, es decir, no de los heredados culturalmente. Establece que es importante que el niño comprenda el valor de las convenciones para la comunicación, y

que éstas habrán de ser las creadas por los propios niños:

"... los signos y símbolos que se utilicen deben ser convencionales, respondiendo sólo a la lógica del niño, quien deberá ser capaz de explicarlo de modo que sea posible leer e interpretar sus registros"²⁵

Esto obedece a un objetivo de desarrollo cognoscitivo, y en un sentido último a uno de adaptación e integración del niño a la sociedad, representada por su núcleo social en el salón de clase. El uso de convenciones debe entenderse democráticamente: el único modo de conservar la actitud espontánea del preadolescente, y posteriormente el adolescente, hacia la producción plástica, es lograr que siga utilizando la actitud juguetona a través de la cual adquirió sus habilidades y conocimientos plásticos en edades anteriores. El juego preadolescente es, como hemos visto, un juego de reglas puestas de común acuerdo, donde ya no existe una noción de autoridad trascendente, en este sentido han de entenderse las convenciones.

En las actividades propuestas por el programa, los sistemas de notación propios se realizan en el área de Expresión corporal, y en Artes plásticas el enfoque es hacia sistemas de notación reconocidos culturalmente, que habrán de ser apropiados por el alumno a través de las instrucciones de procedimiento.

Hay que tomar en cuenta que el preadolescente si bien tiene esa flexibilidad que aporta la capacidad de vislumbrar diferentes posibilidades, también tiene la inquietud por pertenecer al grupo; por consiguiente, en el estadio preadolescente coexisten la tenden

25. S.E.P. Op. cit. p. 228.

cia hacia la aceptación de cánones sociales (convenciones, moldes) y la capacidad de relativizar la autoridad (de crear sus propias convenciones y entender -si se le explica- que las convenciones son usos acordados que pueden utilizarse o no).

Por el modo de aplicación del Objetivo general en las actividades, vemos que se deja en un segundo plano la afectividad: el encuentro del yo por el preadolescente gracias a un trabajo plástico, porque el papel de la espontaneidad quedará demasiado circunscrito y subordinado al interés en la enseñanza de elementos básicos del lenguaje para una comunicación de carácter convencional. Aún cuando sean mencionadas en el programa, quedan en un segundo plano acciones como la transformación de la materia o de una forma, en función de producir un enriquecimiento en el proceso de trabajo. La expresión personal queda muy circunscrita al aprendizaje.

Aquí es donde se produce la ruptura con la niñez. El mundo adulto está indicando que para la expresión personal, lo importante será saber y conocer más que realizar el hallazgo de la imagen que se tiene del mundo, de sí mismo en esa relación con el mundo. Pronunciar el mundo deviene ahora en actividad con requisitos puestos por la experiencia de otros.

Se aleja de la educación artística el desarrollo creador, la espontaneidad; al convertir el trabajo en asunto de proyecto, conocimiento, habilidades, desarrollo de la lógica. La expresión plástica se convierte en un asunto de manejo de lenguaje, donde el objetivo será la adquisición de determinados conocimientos y el desarrollo de la inteligencia por la necesidad de emplear determinadas operaciones mentales.

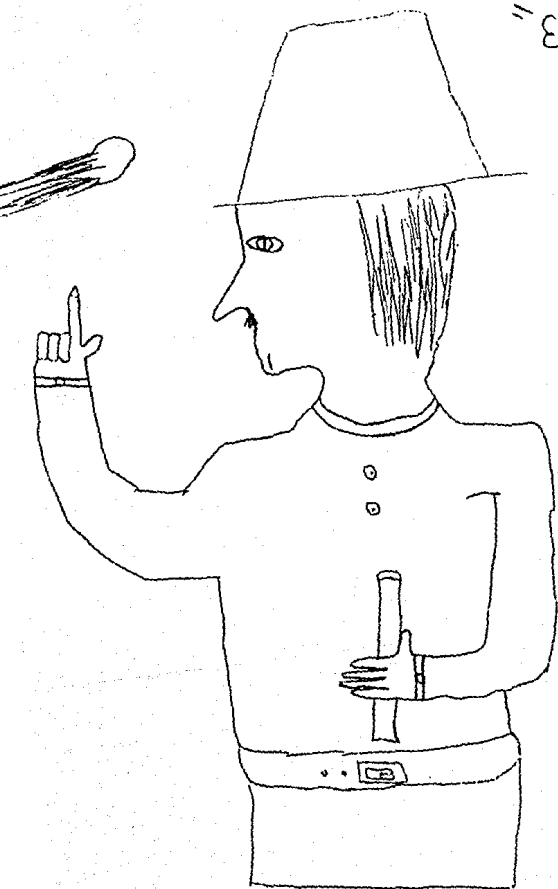
La escuela ha de proporcionar elementos, herramientas para - que el individuo desarrolle la creatividad.

Entender cuál es la especificidad de la educación artística - es básico. Desgraciadamente la definición demasiado vaga de la función del arte en nuestra sociedad permite que se soslaye la función de la educación artística.

El ideal es una redefinición de la escuela para que en ella - exista espacio curricular para el desarrollo creativo -que es individual-, con los beneficios de la interacción social. Si esto último no está contemplado, es imprescindible que el modo de transmi--tir conocimientos no constituya un entorpecimiento al desarrollo - creativo.

El margen de acción que la escuela impone a la creatividad es de carácter ideológico y se expresa en la exigencia de conocimien--to para poder hacer.

La escuela asume la misión de inculcar conocimientos, por lo general priva al educando de búsquedas y hallazgos propios; provo--ca así la uniformidad, la pasividad, la dependencia y subordina--ción, la rigidez de los puntos de vista.



"El observador."

AA

Jaina Elgueta D.
1987, 11 años

CONCLUSIONES

En el presente trabajo vimos que el hombre se objetiva y autoconstruye en diferentes campos de su actividad; en el arte se objetiva usando los medios propios del lenguaje plástico. Expresa y comunica sus sentimientos, ideas y deseos; utiliza el lenguaje estético-artístico. Este modo de objetivación se diferencia cualitativamente de otros trabajos, en que los fines son utilitarios o de conocimiento científico. Esta diferencia cualitativa es fundamental en el proceso de humanización y autoconstrucción, porque en el arte el hombre objetiva su subjetividad creadora.

El hombre utiliza su capacidad creadora, de transformación según la consciencia para que, penetrando en las determinaciones de una situación particular en espacio y tiempo, logre transformarlas, arribar a nuevas realidades y ensanchar así su campo de acción. La creación tiende a liberar al hombre de las determinaciones, es una acción constructiva que, convirtiendo los obstáculos en recursos, busca instaurar nuevas realidades.

Así, el arte es una necesidad humana fundamental.

Toda obra plástica es producto del ejercicio de la creatividad si entendemos como requisito base que arte es dar forma a lo inestructurado, o encontrar un desorden que reordenar en lo ya organizado y estable, con la necesidad de expresar y comunicar las ideas.

El arte corresponde a la necesidad de profundizar

en el conocimiento de nosotros mismos. Los procesos creativos están impulsados por la relación del hombre con el exterior, parte fundamental de ese impulso viene formándose en el interior del hombre, en un interior que se ha venido construyendo en la relación con el medio.

La creatividad se da en una situación concreta, que contiene como realidad, lo necesario para continuar como está establecida y al sujeto creador.

La creación es la instauración de algo diferente, es una transformación, realizada mediante el trabajo, que logra producir una nueva identidad para la realidad de que se trate.

La creatividad es una capacidad humana normal, una actitud constructiva, productiva e inquisitiva de quien se inserta en forma autónoma, activa y con participación social en una realidad para enfocarla y realizar transformaciones en ella. La respuesta creadora sucede cuando el individuo se desprende de sus necesidades inmediatas y se ocupa en trascender su propia realidad.

Como actitud productiva y constructiva la creatividad es un trabajo en el que el hombre emplea y da forma a los medios que selecciona en la realidad que trabaja según su proyecto. Como actitud inquisitiva, implica un rechazo a lo establecido en la realidad con que trabaja. El rechazo a lo dado no es suficiente para la creación, se necesita la acción constructiva, capaz de instaurar algo nuevo que asegure la transformación de la situación inicial. La creatividad no se desarrolla negando la realidad o el lenguaje artístico, el creador no puede negar la función que como comunicación tiene su trabajo. No se puede crear con independencia total de las limita-

creador. La situación impone posibilidades de elección al creador, que a su vez dispone de un nivel de desarrollo en su quehacer práctico, intelectual y sensible. Sus medios son: técnicos, materiales, manuales, filosóficos, histórico-sociales, psicológicos, afectivos, sensibles, perceptuales, de conocimiento, información, inteligencia, estéticos, el grado de integración social y autonomía. La situación es práctica, material, histórico-social.

La situación y los medios del creador constituyen un universo en el que cada uno funciona como determinante e instrumento de transformación en forma simultánea; en una relación en la que se afectan recíprocamente.

La selección y dirección proporciona al productor una valoración de los medios y de la situación, que los convierte en instrumentos de trabajo. Son empleados en forma abierta y flexible: el creador elige y decide con fines definidos y no definidos.

Por ser la creatividad una disposición hacia las cosas, un modo de abordarlas, existe una relación estrecha entre el desarrollo de la persona, su formación y su capacidad para crear. En esta relación importan las tres esferas del desarrollo: afectiva, intelectual y práctica; que han de encontrarse en armonía, siendo la más débil en nuestra sociedad la esfera afectiva o sensible que tiene relación con la afirmación del yo, con la autonomía e integración y en forma indirecta con la consciencia crítica. Es clave para la disposición creadora, por lo que se puede presuponer que en nuestra sociedad resultan escasas las respuestas creativas.

Para la toma de consciencia es necesaria tanto la autonomía como la integración social. Interactúan conformando

ciones pues se pierde el contacto con la situación como referente y se produce el aislamiento. Para que la persona asuma una posición de rechazo a lo dado e instauración de lo nuevo requiere poseer un grado de autonomía, de consciencia crítica y de integración social.

La autonomía a la vez que es necesaria para varias cosas en el proceso creador, las fomenta. Estas son: el conocimiento crítico de lo real, de las propias capacidades y límites, la formación de un juicio independiente y opinión propia, la existencia de un concepto positivo del yo, la liberación de categorías mentales, la desinhibición y la tolerancia, fluidez, flexibilidad y originalidad en las ideas, capacidad de juego, etc. Estas características individuales se desarrollan en la interacción social y en el ambiente físico que serán factores que favorezcan o repriman el desarrollo de la capacidad creadora y la manifestación creativa. El juego y la organización grupal favorecen el desarrollo creador pues reúnen varias de estas características en relaciones que favorecen su desarrollo constructivo.

La creatividad es el ejercicio de la subjetividad creadora, que es el empleo de la capacidad de elegir y decidir si es necesario y en qué sentido hacer funcionar los determinantes de la situación con que se trabaja.

Aunque la subjetividad creadora pueda realizarse en el arte y no en el trabajo utilitario, esto no significa que no tenga límites.

Encuentra sus límites en que la creación es un trabajo, como tal, se ubica en una situación, posee medios que el creador habrá de conocer, transformar, emplear. Estos medios son producto de la interacción entre la situación y el

lo que es la capacidad de acción sobre lo real. La conciencia crítica permite al creador conocer su realidad desde las causas y poseer un proyecto propio, no convergente con lo establecido. Así, podrá transformar el obstáculo en recurso a un grado en que el obstáculo pierde su identidad como tal para pasar a conformar una nueva realidad a la medida de sus necesidades, intereses y deseos.

El individuo habrá de desarrollar un grado de autonomía, que será necesario en el empleo de todas las capacidades que entran en juego en el proceso creador. La autonomía es un producto de la madurez, consiste básicamente en la independencia de opinión y acción que el individuo logra en el empleo de sus medios y de hacerlo como individuo integrado socialmente. La carencia de autonomía provoca la contrafigura de la disposición creadora.

Entre los límites que la situación aporta están los que la sociedad impone a través de la ideología, ésta influye sobre el nivel de desarrollo de la interacción social, de la autonomía, y de adquisición de información.

El discurso de la ideología se expresa a través de otros discursos, como el de la psicología. En su discurso ideológico la psicología define la categoría de normalidad que aplica al quehacer del hombre. Se establece un grado de normalidad para las clases sociales subordinadas y otro para las dirigentes. La normalidad aceptada para las primeras no contempla la creatividad y para las segundas acepta un grado que no amenace la existencia de las mismas con la ruptura del orden establecido. La inexistencia o pobre desarrollo de la creatividad en la escuela obedece en el fondo a una prohibición social.

En este trabajo señalé como objetivo de la educación

en artes plásticas el desarrollo creador del educando en el uso del lenguaje plástico para expresarse y comunicar sus ideas.

La educación en artes plásticas ha de partir de la necesidad del niño de tal forma que contribuya al desarrollo de su autonomía, autoeducación, expresión y comunicación de su opinión; en el contexto grupal. La educación habrá de ser proceso de individualización como de integración social.

La definición de los propósitos educativos corresponde a la ideología de la sociedad en que se hace y a los intereses de cambio de la misma. Se definen según el tipo de individuo y sociedad que se quiere y necesita producir o reproducir.

Vimos que existen dos grandes tendencias para la definición de la finalidad educativa en la sociedad contemporánea. Por una parte una finalidad que se basa en la experiencia precedente y que llamamos aquí de la escuela tradicional y por otra, la finalidad que se le contrapone y que es la que sustentan las teorías de avanzada.

Llamamos instructiva o tradicional a la educación que satisface el nivel de pregunta por las causas de la realidad sin llegar al fondo de las cosas, que no logra establecer un vínculo rico entre los conocimientos y la realidad del educando. Transmite la experiencia pasada sin promover una reflexión contemporánea sobre ella, sin crear en el educando una riqueza de necesidades y relaciones con el medio social y natural. Proporciona un desarrollo intelectual con marcada tendencia académica, transmitiendo la experiencia como bloque de conocimientos a aceptar, sin promover la búsqueda del cómo y el por qué de las cosas. Desarrolla la inteligencia en el campo del pensa-

miento convergente.

Al privilegiar el desarrollo intelectual por encima de otros desarrollos necesarios como el de la afectividad y el de una praxis real; no desarrolla armónicamente al individuo, posterga las demás necesidades y potencialidades.

Produce así un modo enajenante de objetivación, porque logra un nivel superficial de consciencia crítica en el educando, limitada a la perspectiva normativa y reproductora que se da en la aproximación a lo real que propone. Una afectividad e interacción social limitadas. Propicia una disposición reproductora de lo establecido, una actitud pasiva, no transformadora.

Se restringen las capacidades, los intereses, la opinión personal, la formación de la propia personalidad. Difícilmente el sistema tradicional permite la creatividad, aún en la materia de artes plásticas.

Las teorías de avanzada postulan, y en las escuelas activas se practica, la existencia de una serie de condiciones cuyo objetivo es propiciar el desarrollo integral de la personalidad y el desarrollo de la capacidad creadora.

Las teorías modernas hacen incapié en que la educación ha de partir de la situación en la que el niño se encuentra: de su realidad inmediata y de sus posibilidades; para llegar tan lejos como se pueda. La actividad, intereses e investigaciones del niño a nivel espontáneo han de ser consideradas como el punto de partida de la educación. La esfera afectiva, intelectual y práctica del quehacer del individuo han de desarrollarse en forma armónica, buscando las distintas posibilidades de cada niño (diferenciación) y la interacción con el medio social y grupal (integración).

Una de las tareas educativas es promover la elaboración de la propia personalidad, la conquista de la conciencia del propio valor histórico, de los deberes y de la propia función en la vida; el desarrollo en el individuo de la conciencia crítica y de la autonomía.

Se considera que a las necesidades de integración social como a las de desarrollo individual responden, desde el punto de vista del método que las propicia, el juego y la organización colectiva del aporte individual.

No existe ni la escuela instructiva ni la formativa puras; lo que existe es una primacía de uno de estos aspectos educacionales. Para producir el aprendizaje en el educando y su desarrollo como persona es preciso referir los conocimientos a la forma de abordarlos y educar esta forma en relación con asuntos concretos, que aportan conocimientos. Hay un vínculo de interdependencia entre formación e instrucción.

Para la formación integral también es necesaria la actividad que reúne las capacidades de ambos hemisferios cerebrales, tanto el que se especializa en lo verbal-analítico como el que lo hace en lo sensible-sintético. Todas las actividades, prácticas e intelectuales, emplan las capacidades de ambos hemisferios, existiendo para algunas primacía de uno de ellos. Para la actividad creadora se requiere de la integración, un equilibrio que se logra a través del proceso de trabajo.

En esta investigación reseñé de las teorías modernas las ideas que consideré útiles a una práctica educativa que promueva el desarrollo creador. La orientación educativa que permite dicho desarrollo es la que, tomando los postulados modernos, logra un equilibrio, una integración entre los mismos.

El trabajo plástico del niño es un acercamiento lúdico al empleo del espacio, la forma y el color. El niño experimenta, explora y autodirige su trabajo. Adquiere confianza en el empleo de los medios para expresar y comunicar sus ideas. Construye un lenguaje propio al que a través de sus propios hallazgos y de los que tienen lugar en la observación del trabajo de los demás, incorpora gradualmente las convenciones.

Cuando el trabajo es creador las convenciones son tamizadas por la opinión personal, por los propios objetivos expresivos.

El trabajo plástico se modificará conforme el niño se desarrolla, sus intereses expresivos cambiarán de la autoexpresión a la comunicación.

El niño descubre sus medios de expresión en la práctica, produce según su experiencia. Con el trabajo el niño establece una relación directa con su medio ambiente social y natural, valora lo que vive y proporciona su versión de las cosas. Nos transmite lo que él es. Obtiene el goce de crear y conoce bien si ha tenido éxito o fracaso en sus propósitos.

Las artes plásticas cumplen para el niño la función de ser un medio de crecimiento que ofrece objetivación en un hecho o cosa tangibles. Lo ayudan en su proceso de desarrollo afectivo, cognoscitivo, perceptivo, práctico, en su toma de conciencia social, en su sociabilización, en la formación de la propia opinión e independencia, en el logro de una identidad propia. Las actividades plásticas ofrecen al niño el máximo de posibilidades para el desarrollo de su capacidad creadora.

En el trabajo plástico el desarrollo estético y crea-

donde encuentra un apoyo esencial para su afirmación, transformación e incremento: el niño ejercita y transforma sus fines; descubre, usa y construye un lenguaje.

La relación entre las artes plásticas y el niño es de construcción recíproca. El niño creador y el trabajo plástico sólo cobran existencia en la práctica. Con esto quiero afirmar que la experiencia precedente tiene un valor relativo al valor que la acción en el presente tiene como expresión y comunicación. Así mismo, lo que importa es el proceso que vive el niño y secundariamente los resultados que arroja este proceso.

El objetivo general en la educación artística es la formación de una actitud o disposición hacia el ambiente social y natural en la que exista disponibilidad y apertura hacia lo nuevo, hacia el cambio. Una actitud transformadora, constructiva, que respete y valore el juego y el goce, que procure la formación de una conciencia crítica.

Los objetivos de la educación por el arte han de seleccionarse conforme a los rasgos expresivos y al estadio representacional que manifiesta el trabajo del niño. La evaluación de los mismos se realiza prestando atención al proceso de trabajo y los resultados que éste arroja. Es necesario distinguir entre lo que corresponde al compromiso emotivo del niño y lo que corresponde a su grado de desarrollo cognoscitivo.

El incremento del desarrollo expresivo y cognoscitivo es un proceso motivado intrínsecamente y extrínsecamente, es favorecido y guiado por la oportunidad educativa que se brinda y en ésta es vital la posibilidad de objetivación (a través de los medios plásticos) de la necesidad del niño de afirmación y comunicación.

Los desarrollos expresivos y de capacidades son complementarios y se retroalimentan. En la sociedad contemporánea un valor de las artes plásticas es que refuerzan esta relación recíproca, porque ofrecen la posibilidad de reunir intuición y razón; que social y escolarmente se disocian debido a la alta jerarquía que se otorga al desarrollo cognoscitivo y de habilidades.

La intervención del educador en los desarrollos necesarios al desempeño creativo es indirecta, dado que son procesos intrínsecos que serán favorecidos o no por la experiencia. El desarrollo expresivo depende más que el cognoscitivo de la recepción social que tenga porque está destinado a la comunicación. Es el que manifiesta mayor conflicto en la interacción social, así, el estímulo ha de dirigirse más acuciosamente a él.

La actitud para crear se vé modificada por interferencias del medio ambiente: por situaciones opresoras, o tan resueltas, o con un alto grado de convencionalidad, de convergencia con la situación; que no dejan un espacio a la transformación. Se presentan en las relaciones afectivas, en la situación psicológica y social, en los medios que se le hacen emplear al educando, en los objetivos de lo que se le propone.

Cuando observamos el trabajo del niño, encontramos un conjunto de características que nos permiten afirmar que el proceso que vive favorece su desarrollo creador. Estas son: que el niño realice hallazgos formales, que los haga concientes y los emplee en forma deliberada. Si muestra capacidad de compenetración, comprensión y vivencia del mundo real e imaginario en su quehacer plástico. Si es

capaz y está interesado en transformar los obstáculos en recursos -ya sean éstos de conocimiento, formales o materiales-. En su capacidad para retroalimentarse del trabajo de y con otros. En la capacidad de volver a formular soluciones, de aceptar varias soluciones a un mismo problema, de visualizarlas y plasmarlas; de no ceñirse a una idea fija, de replantear sus propósitos originales.

Siendo la creatividad un acto de transformación del mundo por el sujeto, a un sujeto no se le enseña a ser creativo sino a situarse en relación con el mundo en una disposición que permita la creatividad.

El niño está en un proceso de desarrollo de todas las características que aquí he señalado, para ello requiere del apoyo y confrontación con el adulto. De la síntesis entre su experiencia y la confrontación con el adulto el niño toma la propia medida de sí mismo: su conciencia de las cosas, su valor en las mismas y por ende la medida de su capacidad de transformación y afirmación en lo real.

Si como hemos afirmado, la creatividad se encuentra en relación de interdependencia con el desarrollo evolutivo, todo lo que se haga por el crecimiento afectivo, intelectual y práctico favorecerá el desarrollo creador si la orientación con que se hace no es sobreprotectora ni autoritaria.

En el proceso gradual de descentración del yo el niño recibe influencias de las demás personas, que incorpora a su mundo según sus intereses. Cuando estas influencias son autoritarias o sobreprotectoras, el niño no puede conjugar lo propio con lo que recibe; lo que dificulta

su capacidad de abordar creativamente cualquier situación. Sufre un proceso desautonomizante y pierde la espontaneidad para expresarse. Puede llegar a depender absolutamente del saber y experiencia que otros le transmiten.

Se desprende de lo dicho hasta aquí que es un objetivo principal en la formación del educando el logro de la valoración de su propio yo: su autoestima, su opinión personal, el conocimiento de sus propias capacidades y límites, su autonomía. Estas son cualidades que le permitirán desarrollar su capacidad de seleccionar e interpretar la situación conforme a sus propias intenciones y concepciones.

En el desarrollo del niño el antecedente inmediato a la etapa preadolescente es la etapa que Piaget llama de las operaciones concretas: el individuo necesita estar en presencia de las cosas para poder razonar sobre ellas, sus representaciones corresponden a cómo se viven las cosas. Esta etapa comienza alrededor de los 7 años y dura hasta aproximadamente los 9 años. Lowenfeld la llama esquemática porque el uso formal característico proviene de una concepción definida en el uso de la forma, el espacio, el color, la representación del hombre y su ambiente. Esta organización esquemática es la producción de un orden estructurado que facilita la comunicación.

El uso del esquema significa que para el niño es importante la relación con los demás; que los medios y recursos que utiliza para la representación son producto de una visión menos egocéntrica. Es la transición de una necesidad comunicativa egocéntrica hacia un mayor sentido social en la comunicación.

Existen dos modalidades en el empleo del esquema: el esquema puro que tiene connotación cognoscitiva y práctica y el esquema personal que además tiene connotación afectiva. El esquema puro corresponde a lo que el niño por su desarrollo es capaz de hacer, es su concepción según su grado de madurez (en el grado de madurez se hallan integradas las esferas afectiva, intelectual y práctica). Sobre este esquema puro el niño hace variaciones y éstas corresponden a lo que es su propia versión actualizada de las cosas, su comunicación, su expresión.

La expresión surge de experiencias o ideas particulares. El niño fabrica su esquema con el significado afectivo que le adjudica a lo que está representando, con sus experiencias kinestésicas, con su observación de cómo funcionan o se comportan las cosas o personas. El esquema personal es universal y particular a un tiempo.

El esquema puro es universal, común a todos los niños de una misma etapa de desarrollo, deviene estereotipo cuando su utilización repetidas veces sin compromiso expresivo lo convierte en solución mecánica. Afectivamente, el esquema personal significa que el niño que lo utiliza está participando en una relación de intercambio, de comunicación, solidaridad y cooperación con los demás; no sólo se integra socialmente sino que realiza su propio aporte, posee el grado de autonomía que su madurez le permite. Desde el punto de vista plástico la existencia del esquema significa que a esta edad hay una preocupación por el uso formal y una cierta conciencia de estar empleando un lenguaje. Para este momento es fundamental el estímulo que reciba el educando para relacionarse en forma directa con su am-

biente y con los medios plásticos, son importantes las actividades que contemplan la elección y decisión por parte del niño en lo que se refiere a los materiales y su empleo, al tema, que lo lleva a comprometerse afectivamente con su trabajo. Esto favorecerá la formación de un esquema amplio. El educador tiene que contribuir al equilibrio entre el hallazgo cognoscitivo de recursos formales y la flexibilidad del educando para enriquecerlos con su particular modo de visión.

Durante el período siguiente (preadolescencia), las estructuras anteriores de pensamiento están presentes, se consolidan y sintetizan.

La preadolescencia tiene lugar alrededor de los 11-12 hasta los 14-15 años de edad aproximadamente; es una etapa de profundas transformaciones en el desarrollo cognoscitivo y afectivo, conduce al final de la infancia y prepara la adolescencia; el niño abandona su ubicación egocéntrica y adquiere una visión analítica y racional. Es una etapa de transición y a la vez de gran riqueza en sí misma en la que la capacidad de separar forma y contenido y la adquisición del pensamiento lógico-analítico producen un gran cambio.

Ahora el niño puede pensar con independencia del objeto, gracias a la descentración cognoscitiva se produce la pérdida del egocentrismo. Puede razonar y asimilar la realidad sin considerarla bajo sus aspectos concretos sino en función de todas o cualquiera de las combinaciones posibles, constituyendo una combinatoria de proposiciones lógicas. Desarrolla figuras del pensamiento lógico que le permitirán el pensamiento abstracto. Por primera vez puede inventariar los factores que intervienen en un problema antes

de comenzar a resolverlo, es capaz de descomponer en detalles lo que antes era visión unitaria de los hechos y cosas, tiene una visión analítica, se fija en las diferencias. Es capaz de visualizar, deducir, establecer soluciones hipotéticas, no necesita verificar, puede pensar en lo que cree y no cree posible, puede asumir una actitud indagatoria, pierde su ingenuidad y disminuye su espontaneidad; está interesado en lo real, dispuesto a lo nuevo, a lo no previsto, a la experimentación.

Gracias al cambio en su desarrollo cognoscitivo el niño adquiere flexibilidad para encarar la realidad y fluidez en sus respuestas. En las operaciones de la lógica preadolescente está implícita una disposición a la experimentación, una actitud abierta, imaginativa y creativa. Hay una apertura hacia todas las posibilidades de relación social, hacia nuevos valores, ruptura con la noción de autoridad trascendente, adquisición de cierta autonomía de las reglas, nuevo tipo de relaciones interindividuales. Aún cuando conserva características anteriores, cambia en su relación con el entorno y en su concepto de sí mismo.

Cambia su modo de relacionarse con los demás, adquiere mayor conciencia del medio y de las relaciones en él existentes. Sucede lo que Piaget llama "última descentración fundamental" que es la disminución del egocentrismo gracias al desarrollo cognoscitivo, afectivo y social que ya se venía transformando desde la etapa anterior, pero que ahora ha adquirido flexibilidad. El preadolescente acepta la diferencia en los otros y el cambio en sí mismo, establece relaciones de intercambio, democráticas, le interesa la interacción, la cooperación, solidaridad, el respeto

mutuo, la reciprocidad, la formación de grupos de trabajo o juego, coordina su propio punto de vista con el de los demás, es más independiente. Desarrolla un sentido de justicia y se preocupa por los valores, es crítico consigo mismo y con los otros, relativiza la autoridad paterna, escolar y religiosa, utiliza juegos de reglas, diferencia entre datos subjetivos y objetivos.

Esta etapa posee grandes posibilidades para el desarrollo analítico, racional, de lenguaje y para la integración y formación de una conciencia social.

La producción plástica sufre transformaciones de gran trascendencia para el desarrollo creativo del preadolescente y para la continuidad de dicho desarrollo. Las transformaciones provocadas por y en el desarrollo cognoscitivo se manifiestan en cambios en la expresividad, en la conciencia que ahora tiene sobre los recursos formales y en el rechazo a los recursos expresivos de etapas anteriores por considerarlos "subjetivos", en la necesidad de adquirir alfabetidad visual de conocer y utilizar convenciones, en su interés por lo real, por la apariencia.

Cambia el modo de hacer conciencia de los hallazgos formales. Lo que antes era incrementar los recursos a emplear por el simple hecho de saber que existe esa posibilidad, ahora se ve sometido a un juicio de valor que entra a conjugarse con los principios sociales.

La capacidad de desligar forma y contenido es una constante en el proceso creador del artista. Con esta capacidad aparece conjuntamente la necesidad de reunirlos, lo que implica la interacción de sentido y razón, el equilibrio entre las funciones de los hemisferios cerebrales, la integración de

los sentimientos, las ideas y las capacidades prácticas. Antes de la preadolescencia no existía conflicto porque la visión del niño era global, pero no conocía las posibilidades del análisis, que enriquecerán a la larga su trabajo.

El modo racional de aprehensión que está implicado en la capacidad de separar forma y contenido altera el desarrollo natural del lenguaje plástico, modifica la respuesta creativa e interfiere con la aprehensión sensible. La capacidad de visualizar permite un distanciamiento del contacto con los materiales y las cosas, el juego pierde espontaneidad y se distrae de su sustrato sensual, la superación del egocentrismo y de la ingenuidad desprotegen al niño de las interferencias del medio, la necesidad de que la forma comunique lo que en modo consciente se proyecta, provoca la necesidad de saber más para hacer mejor; la capacidad de organizar racionalmente las formas disminuye la respuesta espontánea.

El niño realiza una representación realista: su capacidad de establecer operaciones proposicionales amplía su visión de lo real, su creciente interés en las relaciones y detalles le permiten caracterizar su ambiente y lo ayudan a extender lazos entre el espectador y la representación. En su representación discrimina, elige y capta lo que le interesa y es característico; el esquema le resulta insuficiente para ello.

Le interesa el aspecto que presentan las cosas, desea reproducir la realidad por sus apariencias pero no tiene un afán naturalista a menos que éste sea fomentado por la educación. En ese caso, puede llegar a una crisis expresiva por ser incapaz de realizar imágenes fotográficas.

El interés por los detalles, relaciones y características modifica su concepción de la forma, espacio y color

que aparecen más analíticos, con detalles, menos globales, controlados. Aumentan los usos del espacio: relaciona una forma con otra, aún prescindiendo de la línea de base; aparece el plano, la superposición y las primeras nociones de perspectiva. El control sobre la composición establece una de las diferencias cualitativas entre el uso formal en las producciones anteriores y las de este período. Supera la relación color-objeto, puede cambiarla con fines expresivos, en la caracterización de los elementos que pone se vale del uso de tonalidades de un mismo color, adjudicándoles diferentes significados.

La expresividad se manifiesta en las calidades logradas en el tratamiento de detalles, en el uso de detalles distintivos, en la elección temática.

En la educación artística es preciso atender el proceso de transición del preadolescente en lo que se refiere a la transformación de su expresividad. Adquiere nuevas necesidades debido al incremento de posibilidades que su desarrollo le otorga. Por el advenimiento del pensamiento lógico, por su capacidad de escindir subjetivo y objetivo, por sus necesidades de integración social, de adquisición de lenguaje y habilidades; su expresividad se torna rígida, meditada, controlada y a veces -por interferencias y carencia de guía- desaparece y con ello también disminuye su interés por las artes plásticas.

Alguien produce una transformación creativa cuando realiza el hallazgo de un problema o nueva solución en una situación dada, elige y decide en forma independiente con respecto a los demás, conociendo los medios de que dispone, sus capacidades y límites para abordar la situación. El niño peque

ño para crear no necesita más habilidades ni conocimientos de los que dispone en el momento.

En el trabajo plástico con preadolescentes es preciso lograr la conservación del desarrollo espontáneo del lenguaje visual, contemporáneamente con la adquisición de alfabetidad visual a través de la enseñanza de elementos formales.

El lenguaje visual se desarrolla en forma natural, hasta el advenimiento del pensamiento lógico. La alfabetidad visual se adquiere en un proceso paulatino donde se escinde el lenguaje en partes. La adquisición de recursos convencionales es una parte del universo de la alfabetidad visual, y requiere de un aprendizaje dirigido o autodirigido, donde exista confrontación con la información aceptada convencionalmente como correcta.

Las convenciones no son importantes para que el preadolescente desarrolle su expresión y comunicación. Es más importante la adquisición de alfabetidad visual en lo que se refiere a la capacidad de percibir estableciendo y significando relaciones topológicas. De esta manera adquirirá la idea de que él puede observando, llegar a transmitir significados que objetivamente tienen correlación con lo que otros entienden en ellos; comprendiendo a su vez que la comunicación plástica es accesible a toda persona que desarrolle sus capacidades. Esto a su vez permite la conservación de la espontaneidad dentro de la pérdida de la ingenuidad.

Como educadores es importante lograr que el incremento de conocimientos no se separe del uso global del lenguaje, la espontaneidad producto de ingenuidad sufrirá transformacio-

nes nacidas del interés de la persona por pertenecer al grupo y comunicarse a niveles menos egocéntricos. La pérdida de la inocencia no habrá de convertirse en una pérdida de la espontaneidad que habrá de conservar su intensidad en expresiones en las que intervenga la adquisición de conocimientos, esto se logra en el trabajo experimental. El énfasis habrá de colocarse en el proceso y no en los resultados. Ha de conservarse la actitud flexible y la fluidez, proporcionando un lugar a la razón, en equilibrio con la intuición. El logro de una armonía permitirá también el desarrollo de una autonomía y capacidad creativa de aprehensión.

Es importante ayudar al preadolescente a que su interés por las reglas, conocimientos y opinión adulta se desarrolle en un ambiente que satisfaga su realización práctica, con seguridad emocional. Evitando que se provoque un divorcio entre la adquisición de conocimientos y la creatividad, por el contrario, habrá que favorecer que el educando logre la integración de ambas.

Las adquisiciones que el preadolescente necesita ejercitar serán exacerbadas por el medio social al extremo de erigir el modo de aprehensión racional como el único correcto, ya que éste es predominante en nuestra sociedad. Esta situación tenderá a prolongarse en todas las experiencias, escolares y extraescolares. No son las características y mecanismos de desarrollo de esta etapa las que exigen que así suceda; es el cauce social que se les dá el que indica que sean exaltadas y estblecidas.

El enfoque que el niño le dé a sus nuevas adquisiciones dependerá de su propia personalidad y de cómo se establece la relación con los adultos. Existirá o no una continuidad para su desarrollo creador, si como resultado de este enfoque el

niño conserva una actitud independiente.

La motivación se debe dirigir a formar la independencia y la cooperación, en la comprensión de que el trabajo creativo puede ser colectivo pero que el desarrollo creador es individual. Se deben hacer trabajos grupales porque contribuyen a la sociabilización y a la superación del conflicto preadolescente entre su expresividad y la recepción de la misma por su referente social -en este caso el grupo de trabajo-. , se puede lograr que la espontaneidad, flexibilidad y fluidez, que han de existir y evaluarse en el proceso de trabajo, encuentren confrontación en forma inmediata.

El preadolescente necesita guía, apoyo y confrontación por parte del adulto para adentrarse en el camino que lo conduce a un equilibrio entre sentimiento y razón, a una expresión propia; que a esta edad se hallan en conflicto.

Se trata de impedir que el desarrollo de la lógica, la adquisición de conocimientos y habilidades, sustituyan el desarrollo sensible como modo de aprehensión de la realidad. La actividad plástica habrá de lograr la acción transformadora, la recuperación o el reforzamiento de la sensibilidad, de la percepción capaz de superar los condicionamientos y la valoración de la intuición y sinceridad en el quehacer.

La necesidad de no producir escisión en el modo de aprehensión debe ser satisfecha por la propuesta educativa dado que el niño no está en condiciones de hacerlo en un medio social marcado por dicha escisión. Como dato de la influencia que ejerce el medio social tenemos que una gran mayoría de niños truncan su desarrollo creativo a esta edad ya que ahora no existe un desarrollo natural del lenguaje, y es más difícil la conservación de la actitud libre, abierta y transformadora frente a la producción plástica como a las prohibiciones so-

ciales.

Como resultado, las producciones adultas nos muestran más o menos en qué edad de la representación visual se quedaron, y ésta suele corresponder a la preadolescencia o a algún estereotipo de edad anterior. En estas producciones el adulto se siente -con la objetividad que le asiste- infantil.

Lograr que el desarrollo creador del preadolescente no sufra interrupciones es un objetivo fundamental si deseamos seres capaces de construir y transformar la realidad.

Como hemos visto, la actitud perceptiva limitada y la poca capacidad expresiva, unidas a la negación a expresarse por medio del dibujo aún en personas a quienes esto interesa, se debe a un medio social restrictivo. Pero no exclusivamente a un medio en general desfavorable sino específicamente a un período del desarrollo cognoscitivo en el que la visión global sufre transformaciones que son reforzadas por la educación y por una sociedad donde lo cuantificable domina sobre lo cualitativo. A un período del desarrollo afectivo en el que la necesidad de ingresar a participar socialmente en forma responsable juega un papel importante, que predispone al preadolescente a aceptar esquemas, normas sociales de conducta, juicios de valor; que en determinadas condiciones de relación social contribuyen a impedir la formación de un criterio y una expresión personal y diferenciada.

La educación tradicional orienta al individuo hacia la obtención de soluciones acertadas, es decir, excluyentes, donde sólo una recibirá premio. De esta forma, lo que se hace en educación es aprovechar y promover el desarrollo de las operaciones de la lógica, subordinándolas al aprendizaje de nociones. No se reconocen los mecanismos de

desarrollo de dichas operaciones, convirtiéndolas en pasos rígidos, mecánicos, que excluyen la formación espontánea de un espíritu experimental. No se orientan hacia la consecución y afirmación de la opinión personal.

Por las características de desarrollo y por las que aporta la situación escolar, se produce un desajuste entre lo que el niño es capaz de visualizar, su proyecto, su deseo de cómo hacer las cosas, y lo que puede realmente hacer.

Durante este desajuste interviene la influencia escolar reforzando el pensamiento analítico, desplazando el desarrollo afectivo por el cognoscitivo, dejando de utilizar el juego como método educativo. El programa de la Secretaría de Educación Pública orienta las actividades artísticas hacia el desarrollo del discernimiento al realizar propuestas de orden cognoscitivo, y no hacia el desarrollo del pensamiento divergente, la autonomía, la actitud juguetona, etc.

La escuela responde a un cambio, que se ha venido gestando desde la etapa anterior, acentuando el conflicto. En la educación en artes plásticas se produce un giro hacia la impartición de nociones. En lugar de proporcionar un desarrollo gradual hacia el equilibrio entre intuición y razón, se provoca una interrupción abrupta, que es acentuada en la adolescencia. La transición que esta edad implica hacia la incorporación del modo analítico de aprehender la realidad, debiera ser apoyada por la educación para que el individuo conserve su modo de aprehensión sensible. Por el contrario, por no atender a los mecanismos de desarrollo sino a las características de una etapa, la escuela exagera el modo analítico. Sin preocuparse por la conservación de una espontanei-

dad que es, la que permite que el juego y la intuición desempeñen un papel en la construcción del motivo particular del cual se parte para comunicarse.

Las características de esta edad devienen útiles a los propósitos educativos que se cifran en producir seres con un grado de información y capacidad de respuesta apropiados para la producción.

Por lo que se ha dicho en esta investigación respecto a la orientación de la educación, a los límites ideológicos a la creatividad, a la interpretación educativa tradicional a la etapa de desarrollo preadolescente, a la situación del arte en la sociedad contemporánea, a la necesidad del arte para el niño; resulta contradictorio proponer como objetivo para el trabajo plástico escolar del preadolescente, su desarrollo creador. Sin embargo, la intención ha sido ver cómo se puede atacar la situación.

Aunque la sociedad no propicie el desarrollo creador y tienda a confinarlo a grupos pequeños, necesita que existan personas capaces de realizar el hallazgo de problemas aún desconocidos y de producir nuevas soluciones. Por otra parte, en las actividades humanas no es posible una manipulación absoluta. Todo ello proporciona un margen a la contradicción señalada, abre un espacio de acción.

Los educadores como representantes de la institución escolar, por su función y formación tienden a la reproducción de lo establecido; pero dentro del problema son una variable susceptible de transformación y, en el aparato escolar son junto con el niño, tal vez la más accesible y productiva.

Si se atiende a las características del preadolescente enfocándolas dentro de las posibilidades que crean para el crecimiento de la persona, esta etapa es profundamente rica por lo que cualitativamente significan sus transforma-

ciones. Es una etapa que favorece la experimentación, la visualización, la confrontación grupal, la formación de una conciencia social, la solidaridad y cooperación.

Propuesta:

En una experiencia posterior a la realización del presente trabajo obtuve respuestas creativas de un grupo de educadoras normalistas. Trabajamos grabado en relieve sobre neolite, durante treinta horas de clase, en dos semanas. Las condiciones materiales y la cantidad de horas eran mínimas. Hice con ellas una serie de ejercicios para el aprendizaje de la técnica, el uso del lenguaje gráfico, el análisis de xilografías contemporáneas mexicanas; finalizando con el análisis grupal de sus propuestas desde el punto de vista formal y temático. Entre otras actividades, propuse que establecieran cómo podían aplicar la teoría de Piaget a la enseñanza de la técnica del grabado en relieve; no fueron capaces de hacerlo debido a que no conocen la teoría más que por los resultados que ésta arroja.

A través de ejercicios se puede producir en los educadores la disposición creadora, logrando que asuman las artes plásticas como medio de expresión, de adquisición y apropiación del lenguaje plástico. Lo que produce fundamentalmente goce y repercutirá necesariamente sobre su modo de abordar el trabajo plástico en taller con sus alumnos.

El modo más efectivo de lograr una transformación está en la formación de docentes capacitados y necesitados de goce plástico. Sólo así podrán valorar la función formativa de las actividades de taller: el desarrollo de la capacidad creadora.

Si el educador ha tenido experiencias satisfactorias, comprende mejor el por qué, el cómo y el para qué de estas experiencias, y será capaz de permitir y promover que su grupo de educandos la desarrolle. Sabrá como hacerlo y valorará el proceso y no los resultados del trabajo de sus alumnos.

Esto habrá de complementarse con una redefinición del objetivo educativo para la materia de artes plásticas, y con la ejercitación de la aplicación de las teorías educativas en situaciones concretas.

Como contribución a la solución del problema del preadolescente propongo la colaboración interdisciplinaria con las Escuelas Normales, las Primarias y Secundarias.

Esto puede instrumentarse como seminarios teórico-prácticos, realizados como talleres y/o Servicio social. Se puede organizar en dos períodos, uno como trabajo del egresado en Artes visuales como educador del docente normalista; otro de trabajo conjunto de egresados y normalistas con preadolescentes, alternándose el rol de educadores, concurriendo simultáneamente al trabajo de taller. Las experiencias evaluadas servirían de pauta para investigaciones y trabajos posteriores.

El trabajo conjunto pudiera aportar a los egresados de Artes visuales, conocimientos sobre el medio escolar y la educación en general. A los maestros normalistas una concepción del arte que excluya trivializaciones y mistificaciones, apoyada en el conocimiento y manipulación de materiales y, sobre todo, desarrollo de su propia creatividad a través de la expresión plástica.

Esto es fundamental dado que a los profesores generalmente se les educa en función de su profesión futura: rara

vez tienen la oportunidad de un taller dirigido hacia su propio desarrollo, donde puedan gozar de la expresión plástica.

Existe una propuesta de la H.Comisión coordinadora de la Reforma Educativa, perteneciente al Sector de Artes Plásticas del Instituto Nacional de Bellas Artes, realizada en 1971, que señala la necesidad de que los egresados presenten su Servicio social en la enseñanza. Más importante y fructífera que la enseñanza en la educación primaria es la coeducación entre normalistas y estudiantes de artes plásticas, sus efectos sobre la educación son más amplios y cualitativamente más ricos.

México, abril de 1989

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, Nicola. Diccionario de Filosofía. México, F.C.E., 2a. ed, 1983. 1206 p.
- Acerete, Dora M. Objetivos y didáctica de la educación plástica. Guía para el maestro de grado. Buenos Aires, Kapelusz, 1974, 111 p. ils. (Biblioteca de Cultura Pedagógica).
- Arnheim, Rudolf. Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador. Madrid, Alianza Editorial, 1979, 545 p. ils. (Alianza Forma).
- Bally, Gustav. El juego como expresión de libertad. México, F.C.E. 1a. ed. 3a. reimp., 1980, 140 p. (Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis).
- Braunstein, N, Pasternac, M., Benedito, G., Saal, F. Psicología: ideología y ciencia. México, siglo XXI, 3a. ed., 1977, 419 p. ils. (Psicología y etología).
- Cimet S., Esther. Arte y diseño gráfico. Transformaciones recientes en la educación superior. México, Coordinación General de Educación Artística INBA-SEP, 1981, 95 p. (Cuadernos del Centro de Documentación e Investigación).
- Dondis A., Donis. La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Barcelona, Gustavo Gili, 5a. ed., 1984. 210 p. ils. (Comunicación visual).
- Edwards, Betty. Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro.

Madrid, Hermann Blume, 1984. 207 p. ils.

Eluard, Paul. Antología de escritos sobre arte. Vol. I. Los hermanos videntes. Buenos Aires, Proteo, 1967, 144 p. (Perfil del tiempo).

Eluard, Paul. Antología de escritos sobre arte. Vol. III. La pasión de pintar. Buenos Aires, Proteo, 1967, 176 p. (Perfil del tiempo).

Engelmayer, Otto. Psicología evolutiva de la infancia y de la adolescencia. Buenos Aires, Kapelusz, 1970, 299 p. ils. (Biblioteca de Cultura Pedagógica).

Fisher, Ernst. La necesidad del arte. Barcelona, Ediciones Península, 1978, 272 p. (Ediciones de Bolsillo).

Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI, 27a. ed. 1981, 245 p.

García Canclini, Néstor. Arte popular y sociedad en América Latina. Teorías estéticas y ensayos de transformación. México, Grijalbo, 1977, 287 p. (Teoría y Praxis, Núm. 38).

Gesell, Arnold. El adolescente de 10 a 16 años. Buenos Aires, Paidós 1971, 4a. ed., 540 p. (Biblioteca de Psicología Evolutiva).

González Mendoza, Graciela. Cómo dar la palabra al niño. Dos textos sobre expresión infantil. (Antología de textos Herminio Almendros y Elise Freinet). México, SEP/Ediciones El Caballito, 1985, 153 p.

Gordillo, José, Lo que el niño enseña al hombre, 2a. ed., México, C.E.M.P.A.E. (Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación), 1977, 282 p. ils.

Grinder, E., Robert, Adolescencia, México, Limusa, 1984, 579 p. ils.

I.N.B.A./ S.E.P. Sector de las Artes Plásticas, La educación integral a través de las actividades creadoras, México, sin ed., 1971, 17 p.

Jervis, Giovanni, Manuel crítico de psiquiatría, Barcelona, Anagrama, 1977, 408 p. (Elementos críticos, Núm. 10).

Kahler, Erich, La desintegración de la forma en las artes, México, siglo XXI, 1978, 4a ed., 139 p., ils. (Artes).

Lazotti Fontana, Lucía, Educación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual, México, Gustavo Gili, 1983, 170 p., ils. (Punto y línea).

Lowenfeld, Viktor, El niño y su arte, Buenos Aires, Kapelusz, 1981, 8a imp., 202 p. ils. (Biblioteca de Cultura Pedagógica).

Lowenfeld, Viktor y W. Lambert Brittain, Desarrollo de la capacidad creadora, Buenos Aires, Kapelusz, 1980, 2a ed., 380 p., ils. (Biblioteca de Cultura Pedagógica).

Lukács, Georg, Historia y consciencia de clase, México, Grijalbo, 1969, 358 p.

Marcuse, Herbert, Eros y civilización. Una investigación filosófica sobre Freud, México, Joaquín Mortiz, 1965, 285 p.

Oñativia, V., Oscar. Percepción y creatividad. En el arte, la ciencia y la infancia. Buenos Aires. Humanitas, 1977, 228 p. (Educación Hoy Mañana).

Palacios, Jesús. La cuestión escolar. Barcelona, Laia, 1980, 2a. ed., 668 p. (Psicopedagogía, Núm. 46).

Pellegrini, Aldo. Nuevas tendencias en la pintura. Torino, Muchnik Editores-Buenos Aires, 1967, 313 p. ils.

Piaget, Jean e Inhelder, Barbel. Psicología del niño. Madrid, Morata, 10a. ed., 1981. 158 p. (Psicología. La psicología y el niño).

Prieto Castillo, Daniel. Discurso autoritario y comunicación alternativa. México, Edicol, 1980, 212 p. ils.

Read, Herbert. Educación por el arte. Barcelona, Paidós, 1982, 298 p. ils. (Paidós Educador).

Read Herbert. La redención del robot. Buenos Aires, Editorial Proyección, 1967, 183 p.

Revault D'Allonnes, Olivier. Creación artística y promesas de libertad. Barcelona, Gustavo Gili, 1977, 286 p. (Comunicación visual).

Reyes, Víctor M. Introducción a la educación estética. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1982, 116 p. (Ensayos).

Rovira A. Grabado en linóleo. Barcelona, Daimon, 1981, 96 p. ils. - (Bellas Artes).

Sánchez Vázquez, Adolfo. Antología. Textos de estética y teoría del

arte. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1978, 492 p. (Lecturas Universitarias).

Sánchez Vázquez, Adolfo. Ensayos sobre arte y marxismo. México, Grijalbo, 1984, 218 p. (Enlace).

Sánchez Vázquez, Adolfo. Las ideas estéticas de Marx. Ensayos de estética marxista. México, Era, 1977, 7a. ed., 293 p.

Secretaría de Educación Pública (S.E.P.). Libro para el maestro. Sexto grado. 2a. ed., México, S.E.P., 1983, 345 p. ils.

Sociedad de Arte Moderno. Picasso. Primera exposición de la Sociedad de Arte Moderno. México. Sociedad de Arte Moderno, 1944, 72 p. ils. (Catálogo).

Taylor, Brenda. "Orientación vocacional. La creatividad y la enseñanza". México, en "Excélsior". 24 de junio, 1987.

Taylor, Brenda. "Orientación vocacional. La doma del intelecto". México, en "Excélsior". 25 de junio de 1987.

Tibol, Raquel. Gráficas y neográficas en México. México, UNAM-SEP, 1987, 302 p. ils. (Foro 2000).

Torres Michúa, Armando. "De lo popular en el arte". México, ("El Gallo Ilustrado"), en "El Día", 27 de marzo de 1977.

Torres Michúa, Armando. "Hacia una eficaz enseñanza artística". México ("El Gallo Ilustrado"), en "El Día", 24 de junio de 1979.

Torres Michúa, Armando, Carmen y Magdalena Galindo. "Los objetivos de una escuela de arte. No un lujo sino una necesidad". México, UNAM, en "Los Universitarios".

Winnicott, D.W. Realidad y juego. Barcelona, Gedisa, 1982, 2a. ed., 193 p. (Psicoteca Mayor).