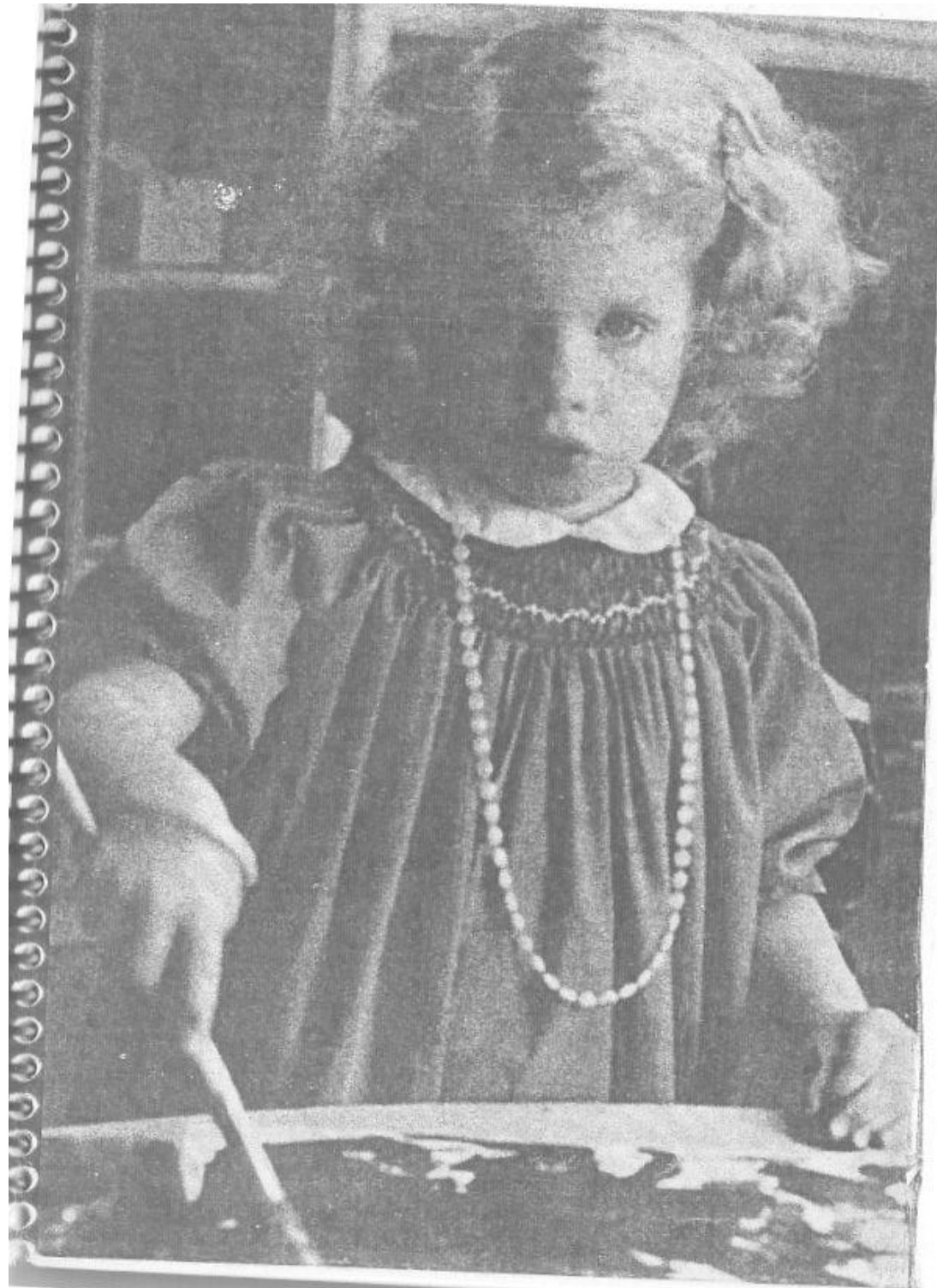




BIBLIOTECA DE CULTURA PEDAGÓGICA



Serie Didáctica

Carima Tabaro

Viktor Lowenfeld
W. Lambert Brittain

Desarrollo de la capacidad creadora

Segunda edición

ANDREA G. BUSTAMANTE
ESCULTORA ?
03822-427518 4962-8108

KAPELUSZ
MORENO 372 - BUENOS AIRES

Prólogo

El presente libro trata acerca de los niños, su arte, su capacidad creadora y su desarrollo intelectual y social. Aunque estaba destinado a los estudiantes y a los maestros, también los padres, los abuelos y aun las personas que no lo son, pero que se interesan por el desarrollo de la expresión creadora infantil, pueden hallarlo interesante. El estudio del arte infantil es fascinante y, con un gran respeto por los niños, he tratado de captar parte de la esencia de ese desarrollo en las páginas siguientes.

Los lectores que conocen las ediciones anteriores del «Desarrollo de la capacidad creadora» hallarán varios cambios en ésta. Los primeros tres capítulos son, ante todo, de introducción y exponen los fundamentos generales, filosóficos y psicológicos sobre los que se basan los capítulos siguientes. El material que trata del desarrollo de la capacidad creadora ha sido concentrado en un solo capítulo y ampliado para incluir las investigaciones recientes y lo que las mismas implican. Los capítulos 4 y 8 están dedicados a la comprensión de la producción artística de los niños de hasta doce años de edad. El capítulo 9 presenta aspectos y problemas del trabajo con niños mayores, y los capítulos 10 y 11 explican detalladamente las características de su expresión creadora. Sigue un capítulo que trata del desarrollo de la conciencia estética.

Existe el problema de si es apropiado, o no lo es, tratar el desarrollo estético del niño aislándolo del resto de su evolución, pero sin embargo algunos de los problemas que presenta el desarrollo de la conciencia estética pueden apreciarse mejor después de haber logrado la comprensión de la expresión del niño. El último capítulo es un breve resumen que insiste en las premisas básicas del libro. El lector notará también el aumento de las referencias a trabajos actuales de investigación. Es de esperar, además, que las nuevas ilustraciones ofrezcan mejores ejemplos del trabajo típico de cada fase evolutiva.

Con gran satisfacción de mi parte, tiendo la mirada sobre estos últimos años y observo que la filosofía original de Viktor Lowenfeld es aún fundamental en el campo de la educación artística. Lowenfeld creía plenamente en el valor del niño como individuo; su propósito, al escribir, era, ante todo, ofrecer a los adultos los medios de servir como catalizadores para enriquecer y dar mayor significado a la vida del niño.

Lowenfeld afirmaba con energía que la expresión creativa del niño en ciertas etapas específicas de su desarrollo mental y emocional sólo puede comprenderse y apreciarse si se comprende la interdependencia causal general entre la creación y el desarrollo. Esta sexta edición sólo desea enfatizar esa aseveración.

Agradezco a las numerosas personas que me han ayudado a preparar esta edición. Las primeras en importancia son los niños que se han prestado voluntariamente y han suministrado los dibujos e ilustraciones para esta obra; ellos son la verdadera fuente de las teorías en que se basa el presente libro. Mis alumnos graduados, mis clases de no graduados y mis colegas, tanto en Cornell como en otros lugares, se han sentido inclinados a comentar libremente las ediciones anteriores. No creo haber respondido plenamente a sus expectativas, pero, al menos, he tratado de hacerlo. Aprecio particularmente los comentarios de Earl Linderman y de Theodore Anderson, después de su examen crítico de la 5.ª edición.

Deseo expresar mi reconocimiento por la ayuda de muchos docentes que me facilitaron los dibujos de sus alumnos. Especial ayuda me prestaron Jean Holland, con las láminas 15 y 20; Marjorie Martin, con la figura 101; Marlene Ginsburg, con la figura 47; Helen Stein, con la figura 57; Gordon Myer, con la figura 165; Pat Bechtold, con las figuras 164, 168 y 172 y las láminas 25 y 26, y Sandra Winters, con la pintura de una serpiente, que se reproduce en la tapa, obra de una alumna de tercer grado*. Conté también con la ayuda de varios fotógrafos, incluyendo a Barrett Callagher (figuras 3, 49, 61, 63 y 169); Jack Grant (figuras 45, 123 y 138); Lynn Haussler (figura 53); Photo Science Studios, de la Universidad de Cornell (figuras 19, 38 y 42); y Jean Warren, a la que no sólo debo valiosos consejos y asesoramiento técnico, sino también las figuras 83 y 127.

Varios proyectos de investigación han contribuido en gran medida con su aporte a este texto. Se los menciona en los comentarios y se hace amplia referencia a ellos en la bibliografía. Sin embargo, debe hacerse especial mención del Cornell Research Project in Early Childhood Education, por haber suministrado la figura 4; The Cooperative Research Project N.º 6-8416, U. S. Office of Education, por la figura 185; y del estudio de Irene Russell, por la figura 44.

Varias colecciones artísticas han contribuido con material ilustrativo. Debo agradecer al Herbert F. Johnson Museum of Art de la Universidad de Cornell, por las figuras 176, 178, 179 y 181; al Ithaca College, por la figura 189; al Museum of Modern Art, por las figuras 177 y 180; a la Indiana University of Pennsylvania, por la lámina 16, y a Jason Seley su buena voluntad al proporcionarme la estatua ecuestre que aparece en la figura 173.

Aprecio de modo especial la confianza de Mrs. Viktor Lowenfeld, que ha prestado su firme apoyo a mis esfuerzos, y agradezco su contribución con profundo reconocimiento. Me siento, asimismo, complacido de gozar de la confianza permanente de John Lowenfeld.

Me agradecería terminar el prólogo con una nota más personal. Si el lector tiene comentarios o preguntas que hacer, si no está de acuerdo conmigo o si no comprende algunas partes de este volumen, me gustaría mucho saberlo. Sólo conociendo las dificultades de comprensión o la vaguedad de algunas secciones podrán hacerse futuros cambios en este texto. Me sentiría realmente complacido de oír su opinión.

W. Lambert Brittain
Department of Human Development
and Family Studies, Cornell University,
Ithaca, Nueva York.

* Por cambio de tapa fue reemplazada en la presente edición.

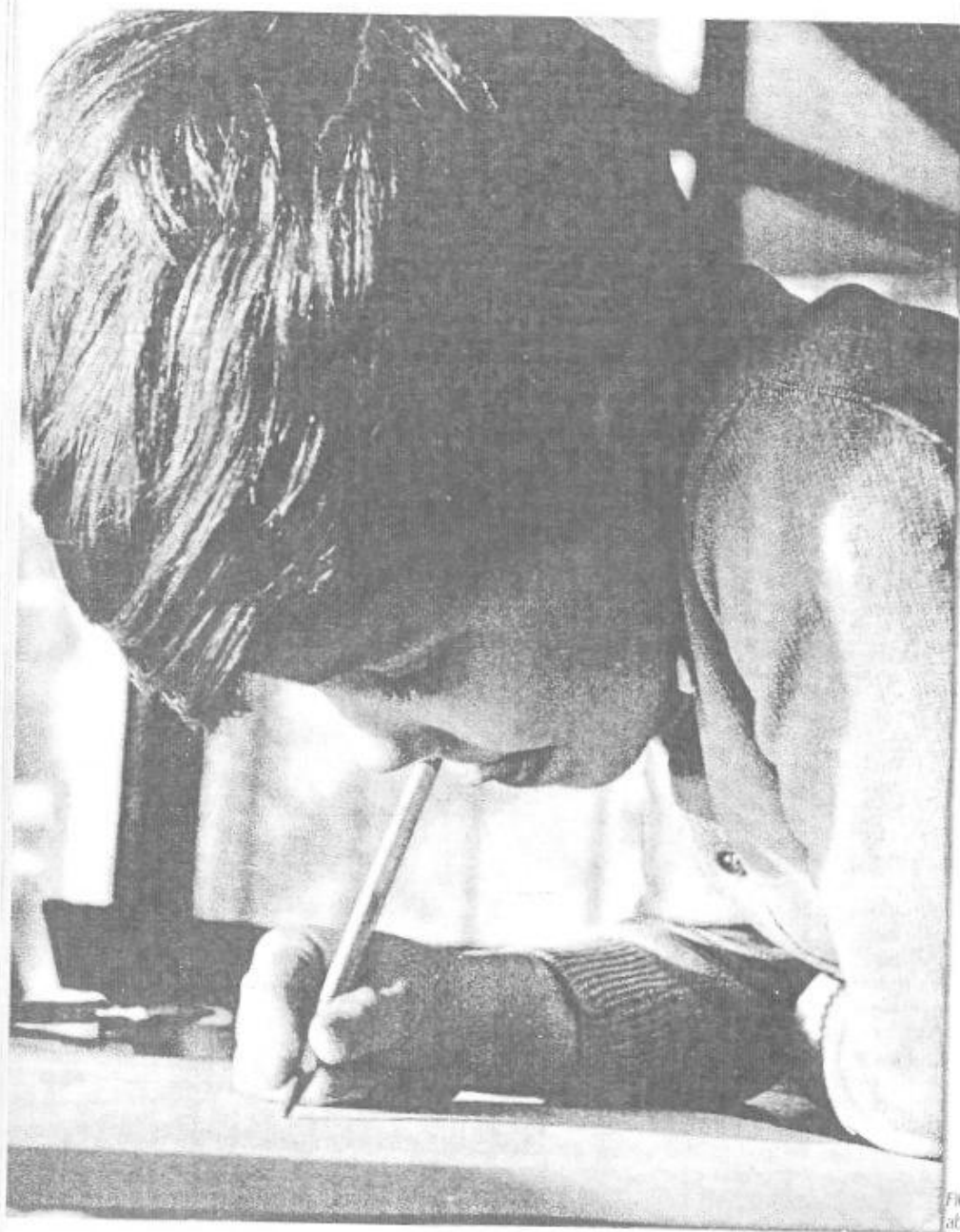
Significado del arte en la educación

El significado de las actividades artísticas

El arte es una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve.

La educación formal asume un papel extraordinariamente importante cuando analizamos el hecho de que nuestros niños —desde los cinco o seis años hasta los dieciséis, dieciocho o más allá— están obligados, por razones legales o de trabajo, a pasar diez, doce, dieciséis o aun veinte años dentro de la escuela. Esta es una «sentencia» inflexible por el sólo hecho de ser niño. Se da por sentado que el cumplimiento de esta «sentencia» permite al joven ocupar su lugar en la sociedad como miembro útil y bien adaptado. Desde algunos puntos de vista, la educación cumple con este cometido; si miramos hoy a nuestro alrededor podremos ver muchos progresos materiales, pero se abren serios interrogantes sobre nuestra capacidad de educar más allá de la producción y consumo de objeto. ¿Hemos tenido realmente en cuenta en nuestro sistema educacional los valores humanos? ¿O hemos estado obnubilados por los beneficios materiales, de tal manera que no hemos sabido reconocer dónde residen los verdaderos valores de la sociedad moderna, justamente en su bien máspreciado: el individuo?

¿Nuestro actual sistema de educación asigna mucha importancia al aprendizaje de la correcta información acerca de hechos. En gran medida, el aprobar o no un examen



o un curso, pasar al próximo, o incluso permanecer en la escuela, dependen del dominio o de la memorización de ciertos fragmentos de información, que ya conoce el maestro. 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. 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.

No pretendemos dar la impresión de que por el simple hecho de desarrollar un buen programa de creación artística en las escuelas se salve la humanidad; pero los valores que son significativos en un programa de educación artística son los mismos que pueden ser básicos en el desarrollo de una nueva imagen, una nueva filosofía, e incluso de una estructura totalmente nueva de nuestro sistema educacional. Cada vez hay más gente que reconoce que la aptitud para aprender difiere de una edad a otra y de un individuo a otro, y que esta aptitud para aprender implica no solamente capacidad intelectual, sino también factores sociales, emocionales, perceptivos, físicos y psicológicos. Además, el aprendizaje es un proceso muy complejo; por lo tanto, probablemente no exista un único método «mejor» de enseñanza. Nuestra tendencia a desarrollar la capacidad de repetir fragmentos de información puede estar acentuando indebidamente un determinado factor del desarrollo humano, aquel que actualmente se mide por medio de los tests de inteligencia. La inteligencia, tal como ahora la medimos, 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 educacional.

(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. Esto es así tanto en el caso de un niño del jardín de infantes que está realizando una construcción llamada «Primavera», con paja, papeles de colores y tapitas de botellas, como en el de un estudiante cuando pinta un cuadro que requiere mezcla de colores e invención de nuevas formas.)

Los niños muy pequeños tienen una libertad de acción independiente de la cantidad de conocimientos que la humanidad ha acumulado con respecto al tema de que se trate. Los niños aprenden a caminar sin ninguna comprensión intelectual del control motor que emplean. Lo que una persona sabe, o lo que ignora, puede no tener ninguna vinculación con la acción creadora. A veces se dice que hay pausas de brevedad hacia el proceso creador y que uno de los primeros e importantes es la preparación. Sin embargo, es evidente que el niño crea con cualquier grado de conocimiento que posea en ese momento. El acto mismo de creación puede proporcionar nuevos enfoques y conocimientos para desarrollar una acción en el futuro. Probablemente, la mejor preparación para crear sea la creación misma. Esperar hasta que se haya

FIGURA 1. Para el niño el arte es una actividad absorbente que armoniza en una forma nueva el pensamiento, la sensación y la percepción.



FIGURA 2. El arte constituye para los niños una actividad absorbente que hace uso de su conocimiento, sus observaciones y sus experiencias.

logrado una buena preparación antes de entrar en acción, o coartar al niño en sus posibilidades de creación hasta tanto conozca lo suficiente sobre el tema como para actuar inteligentemente, puede ser una forma de inhibirlo, más que de promover su acción. Darle al niño la oportunidad de crear constantemente con sus conocimientos actuales es la mejor preparación para su futura acción creadora.

Uno de los componentes básicos de una experiencia artística creadora es la relación entre el artista y el ambiente. La pintura, el dibujo o la construcción constituyen un proceso constante de asimilación y proyección: captar a través de los sentidos una gran cantidad de información, integrarla con el yo, y dar nueva forma a los elementos que parecen adaptarse a las necesidades estéticas del artista en ese momento. Ahora bien, si analizamos la educación formal vemos que la base para el desarrollo de la enseñanza descansa en 28 letras y 10 números. Estas 38 figuras abstractas, letras y números, se manipulan y se barajan desde el primer grado hasta el final del colegio secundario. El proceso del desarrollo mental tiende, pues, a ser una función abstracta, en la medida en que estas figuras adquieren significados diferentes y más complicados. Evidentemente, no son estas figuras ni su redistribución lo que impulsa el desarrollo mental, sino más bien lo que dichas figuras representan. El estar capacitado para reunir determinadas letras en la forma apropiada para que se lea *conejo*, no quiere decir que se tenga un conocimiento exacto de lo que es un conejo. Para conocer realmente un conejo el niño debe poder tocarlo, sentir el contacto de su piel, ver cómo mueve el hocico, alimentarlo y conocer sus hábitos (véase figura 3). Es la interacción de los símbolos, el yo y el ambiente la que provee los materiales para realizar el proceso intelectual abstracto. Por lo tanto, el desarrollo mental depende de

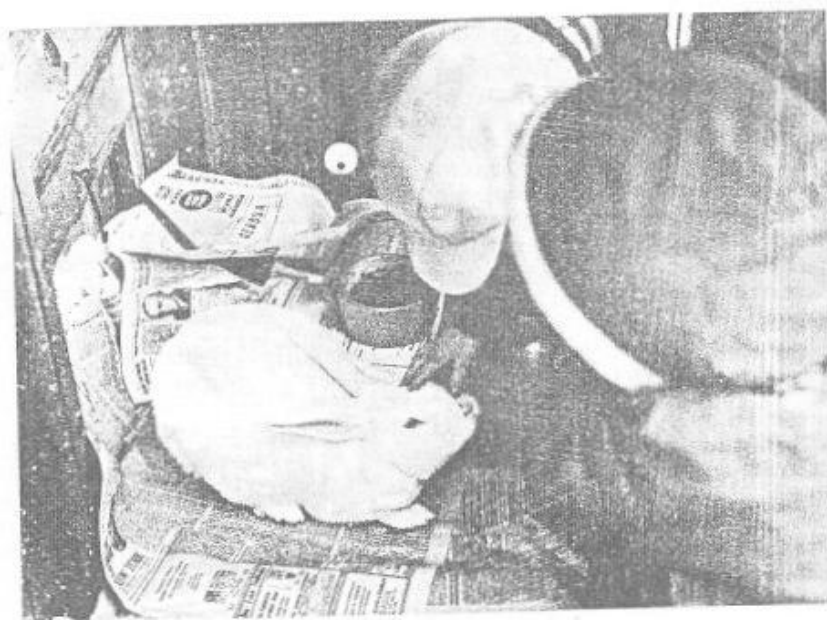


FIGURA 3. La acción recíproca del niño y el ambiente proporciona los medios para el desarrollo del pensamiento. En este caso el niño está «viviendo», mediante el tacto, la experiencia del hocico húmedo y de la piel suave de un conejo.

una rica y variada relación entre el niño y el ambiente, esta relación es un ingrediente básico para llevar a cabo una experiencia de creación artística.

El hombre aprende a través de los sentidos. La capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar proporciona los medios para establecer una interacción del hombre y el medio. El proceso que conduce a la educación de los niños puede a veces confundirse con el desarrollo de ciertas respuestas limitadas y predeterminadas. Los programas de las escuelas tienden a descuidar el simple hecho de que el hombre —y también el niño— aprende a través de esos cinco sentidos. El desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería, pues, convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo. Pero, salvo en las artes, los sentidos parecen estar destinados a que se los ignore. Cuanto mayores sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar todos los sentidos, mayor será también la oportunidad de aprender.

Sabemos demasiado bien que el aprendizaje y la memorización de hechos, si no pueden ser utilizados por una mente libre y flexible, no beneficiarán ni al individuo ni a la sociedad. Frecuentemente, la educación no ha tenido en cuenta estos atributos del desarrollo, que son responsables del perfeccionamiento de los distintos aspectos de la sensibilidad del individuo y de su vida espiritual, así como de su capacidad para compartir la vida en sociedad. El número creciente de enfermedades mentales y emocionales en la época actual y nuestra incapacidad para aceptar a los seres humanos como tales, prescindiendo de su nacionalidad, religión, raza, color u opinión es una señal alarmante, y pone en evidencia que la educación ha fracasado, por lo

menos en uno de sus objetivos de mayor significación. Mientras los notables avances en campos especializados, particularmente en el de las ciencias, en un aspecto han mejorado nuestro nivel material de vida, en otro nos han apartado de aquellos valores que son responsables de nuestras necesidades emocionales y espirituales. Han introducido una falsa escala de valores que no atiende a las necesidades espirituales más íntimas del individuo. La educación artística, como parte esencial del proceso educativo, puede ser muy bien la que responda por la diferencia que existe entre un ser humano creador y sensible y otro que no tenga capacidad para aplicar sus conocimientos, que no disponga de recursos espirituales y que encuentre dificultades en sus relaciones con el ambiente. En un sistema educacional bien equilibrado se acentúa la importancia del desarrollo integral de cada individuo, con el fin de que su capacidad creadora potencial pueda perfeccionarse.

Significado del arte para los niños

El arte no es lo mismo para un niño que para un adulto. Aunque resulta difícil decir exactamente lo que significa el arte para cualquier adulto en particular, generalmente el término «arte» supone connotaciones de museos, cuadros colgados en las paredes, pintores con barba, reproducciones a todo color, bohardillas, modelos posando desnudas, grupos selectos y, en general, la sensación de una actividad un poco alejada del mundo real en el que uno desarrolla las actividades comunes. En cierto modo, se supone que el arte es algo bueno y que los libros sobre dicho tema, o los «buenos» cuadros que colgamos en las paredes de nuestra casa, pueden proporcionarnos cierto grado de elevación espiritual en la vida. Pero para el hombre común, el arte puede ser algo así como tomar una dosis de remedio. De todos modos, el arte, para el adulto, está generalmente vinculado con el campo de la estética o de la belleza externa.

Para los niños, el arte es algo completamente diferente. Para el niño el arte es, primordialmente, un medio de expresión. No hay dos niños iguales y, en realidad, cada niño difiere incluso de sí mismo, a medida que va creciendo, que percibe, comprende e interpreta el medio circundante. Los niños son seres dinámicos; el arte es para ellos un lenguaje del pensamiento. Un niño ve el mundo en forma diferente y, a medida que crece, su expresión cambia.

Algunos maestros, intrigados por la belleza de los dibujos o pinturas de algunos niños, conservan sus trabajos y los admiran como ejemplos de genuino arte espontáneo. Algunas veces, incluso, van más allá y sugieren el color apropiado o la forma correcta. El entusiasmo de algunos maestros por la manera intuitiva con que ciertos niños pintan, los lleva a imponerles sus propios esquemas sobre colores, proporciones y forma de pintar. La discrepancia entre los gustos del adulto y el modo en que se expresa el niño es la causa de la mayoría de las dificultades que surgen y que impiden que el niño utilice el arte como un verdadero medio de autoexpresión.

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. Siempre que oigamos decir a un niño: «no puedo dibujar esto» o «no sé dibujar esto», podremos tener la seguridad de que ha habido algún tipo de interferencia en su vida. Esta pérdida de confianza en sus propios medios de expresión puede ser una señal de que el niño se ha encerrado en sí mismo. A menudo, el error residió en una evaluación inadecuada del trabajo creador del niño, acerca del aspecto que presenta, sus colores, y formas, las cualidades del diseño, etc.



FIGURA 4. Estos cuatro dibujos que representan a un hombre han sido hechos por una niña de jardín de infantes en un breve lapso. En a expresa el concepto de un «hombre», tal cual lo tiene una criatura de cinco años. Nótese la falta de brazos, pero se hallan la cabeza, el cuerpo y los pies con algunos dedos. En b, la niña dibujó mucho más, y su concepto de un «hombre» ahora incluye brazos con manos y dedos. Los dedos de los pies se hallan adheridos a ellos y, además, ha agregado los botones en la vestimenta. En c, la línea única que usó para las piernas y los brazos ahora es doble, como si los miembros tuvieran volumen. Nótese el sombrero, que no descansa sobre la cabeza, sino que flota sobre ella. El dibujo final, d, es más completo y complejo; es mucho más típico de un niño de seis años.





FIGURA 5. La concentración de este niño de diez años de edad es característica del alumno que confía en su aptitud creadora.

Esto no sólo es injusto respecto del trabajo realizado en sí, sino más aún con relación al niño. El desarrollo no puede medirse por los gustos o patrones de belleza que pueden ser importantes para el adulto. Sin embargo, el arte se ha interpretado tradicionalmente relacionándolo sobre todo con la estética y este concepto ha restringido en algunos casos la posibilidad de que el arte se use en su más amplio sentido. En la educación artística, el producto final está subordinado al proceso creador. Lo importante es el proceso del niño, su pensamiento, sus sentimientos, sus percepciones, en resumen, sus reacciones frente al medio.

De tanto en tanto, sabemos de algún niño que se distingue en el arte. Puede ser una niña que se desempeña en forma prolija y apropiada y que satisface los gustos artísticos de su maestra. A veces, es una criatura frustrada en otras asignaturas escolares, tales como lectura, escritura o aritmética y que se vuelve hacia el arte en busca de alivio para sus frustraciones, porque en el arte no hay respuesta acertada o equivocada. Cualquiera de estos niños puede encontrar grandes satisfacciones en el dibujo y si se recompensan sus esfuerzos continuarán tratando de lograr el reconocimiento debido. Sin embargo, es posible que el niño silencioso y retraído sea el que más necesita la oportunidad de poder expresarse por medio del arte. Puede resultar difícil para el maestro que posee ciertos gustos y patrones artísticos comprender que dichos esquemas son inaplicables para lograr la autoexpresión de los niños.

Todo niño, independientemente del punto en que se encuentre en el proceso de su desarrollo, debe considerarse como un individuo. La expresión que se manifiesta es un reflejo del niño en su totalidad. Un niño expresa sus pensamientos, sus sentimientos y sus intereses en los dibujos y pinturas que realiza, y demuestra el conocimiento que posee del ambiente, por medio de su expresión creadora. Un niño de diez años que esté familiarizado con las operaciones mecánicas de engranajes, palancas y poleas, empleará estas relaciones en sus dibujos. Obsérvese la intensa concentración que se muestra en la figura 5. Hay mucha elaboración mental y

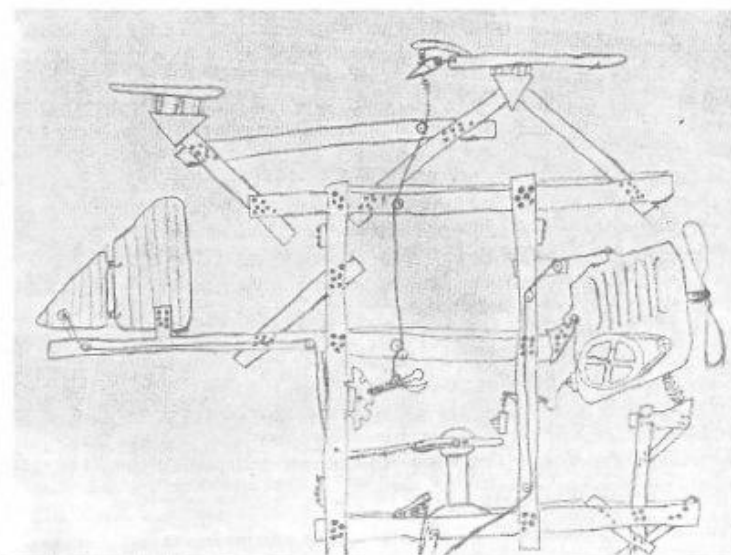
planificación en todos los detalles de la operación del aeroplano que el niño está dibujando. En la figura 6, las alas y las uniones de los distintos soportes han sido pensadas detalladamente. Obsérvese la palanca para ajustar el timón. Que esto se parezca poco al concepto que de un avión tiene un adulto, tiene poca importancia en este momento. El niño revela sus intereses, su capacidad y sus relaciones con el arte, aunque muchas veces estas expresiones tengan muy poco que ver con la «belleza».

Aunque, en la educación artística, los patrones artísticos del maestro deban estar subordinados a las necesidades de los niños, eso no significa que los dibujos y pinturas del niño no puedan poseer gran belleza en sí. Es más, el arte surge a través del proceso artístico. Si centráramos nuestra atención en el producto del arte nos ocuparíamos primordialmente de hacer objetos hermosos, más que de los efectos de esa elaboración sobre los niños. La educación artística, por lo tanto, se preocupa principalmente por el efecto de ese proceso sobre el individuo, mientras que las llamadas «bellas artes» se preocupan más por los productos resultantes.

Todo instituto de enseñanza —jardín de infantes, escuela elemental y también escuela secundaria— debe tratar de estimular a sus alumnos para que se identifiquen con sus propias experiencias, y de animarlos para que desarrollen en la medida de lo posible los conceptos que expresan sus sentimientos, sus emociones y su propia sensibilidad estética. Nunca hay que conformarse con la respuesta estereotipada, con el dibujo frío o automático. El niño puede ser insensible a sus propios sentimientos, y es más importante tratar de estimular y dar significado a una relación entre el niño y su medio que imponer un concepto adulto acerca de lo que es importante o hermoso.

El componente esencial es el niño; un niño que tiene sentimientos, que experimenta emociones, amor y odio, y que no necesita la figura tibia que se le puede enseñar en primer grado, o el diseño abstracto que se le ofrece en la escuela secundaria. Su expresión tiene para él tanta importancia como para el adulto la

FIGURA 6. Este esquema para un modelo de aeroplano, dibujado por un niño de diez años, puede carecer de belleza para un adulto; pero el pensamiento infantil, demostrado a través de las funciones de las diferentes partes, demuestra una conciencia e inventiva de los detalles técnicos.



creación artística. El maestro debe reconocer que sus propias experiencias acerca del aprendizaje no le sirven al niño, pues lo que importa en el proceso educacional es el aprendizaje del niño. No es la respuesta del adulto sino el esfuerzo del niño para lograr su respuesta, lo que resulta crucial.

Los sentidos como base del aprendizaje

Solamente a través de los sentidos puede tener lugar el aprendizaje. Esto quizá parezca una cosa obvia; sin embargo, sus consecuencias aparentemente no se tienen en cuenta en nuestro sistema educacional. Es posible que la educación esté simplemente reflejando los cambios que se producen en nuestra sociedad, pues parece que el hombre cada vez confía menos en el contacto real con el ambiente, a través de los sentidos. El hombre se está convirtiendo en un observador pasivo de su cultura, antes que en un constructor activo de ella. El fútbol se mira, no se juega. La música es un jarabe calmante que se escucha como fondo en una casa de comercio cualquiera y no un medio de desarrollo en el que se interviene o participa. La televisión se ha tomado un medio masivo de distracción, y la única intervención del televidente consiste en girar la llave de encendido o apagado. Hasta los comestibles vienen envueltos en sus envases estériles de plástico que no solamente constituyen una defensa contra el manoseo del producto, sino que, además, son una barrera que impide apreciar su aroma.

No obstante el hecho de que aprendemos sólo a través de los sentidos, la escuela ha hecho muy poco para educarlos. Aunque en el jardín de infantes se incluyen ciertas actividades que implican manipulación y movimiento, la mayoría de ellas se enseñan con el carácter de fines en sí mismas. El propósito parecería ser el de desarrollar algunas habilidades especiales de modo que se pueda comprobar que se han enseñado, y no intentar utilizarlas como medios de expresión. La maestra de primer grado se siente satisfecha cuando los niños han aprendido a manejar las tijeras, pero la posibilidad de que las usen en algún trabajo creador es sumamente limitada. Cuanto más asciende el niño en la escala educacional, más apartado se encuentra de la confianza en sus propios sentidos, y gran parte del aprendizaje no solamente se hace «por sustitución», sino que, además, es de naturaleza abstracta.

Nuestros antepasados estaban constantemente en contacto con el medio. No sólo construían sus casas y cultivaban su alimento, sino que incluso hacían su arte y su propia música. Sólo a partir de los últimos cincuenta años han ocurrido cambios significativos. La ferretería ya no tiene su reserva de clavos; ya no se consigue cereal o semilla en sacos, donde poder hundir las manos; la tienda de comestibles ya no huele a café recién molido o a naranjas bien maduras. El aroma del pan fresco o el gusto de los dulces caseros son experiencias sensoriales que casi han desaparecido, especialmente en las grandes ciudades. Es probable que el creciente interés por los paseos al campo y por los campamentos sea una consecuencia de la imperiosa necesidad de utilizar los sentidos en toda su amplitud.

Actualmente los niños tienen muy pocas oportunidades de construir un dique en un arroyo, cavar un túnel o hacer una casa en un árbol. Está desapareciendo rápidamente la posibilidad de intervenir personalmente en un proyecto de naturaleza puramente física o sensorial. Los materiales preplanificados y prerrecortados para el amado casero han convertido el arte en algo estéril. Es más fácil ahora encontrar una mujer preocupada por elegir el decorador más conveniente para el arreglo de su casa,

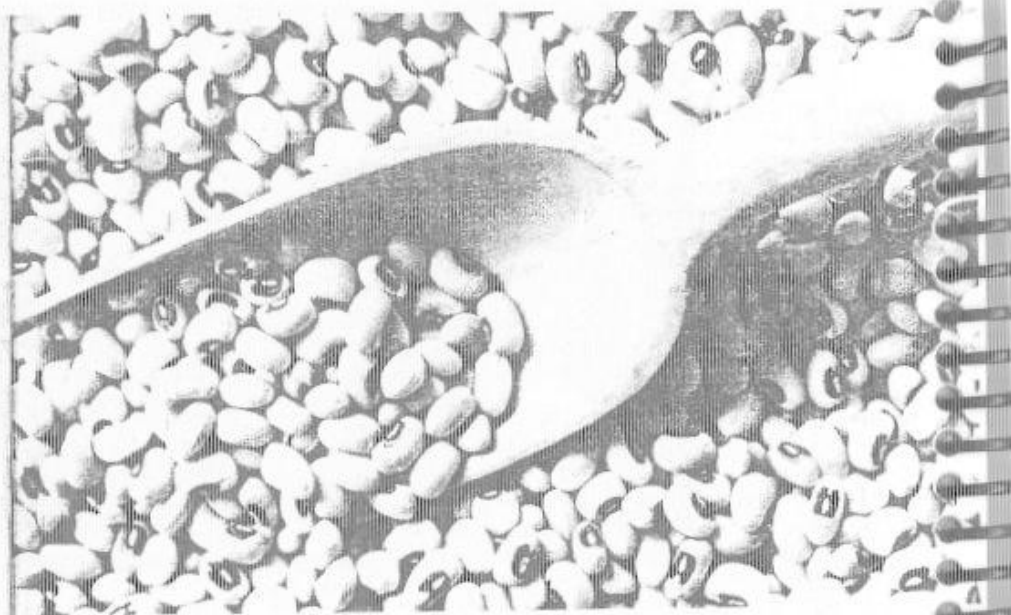


FIGURA 7. Un conjunto de porotos o alubias en un recipiente constituye un modelo interesante. La mercancía envasada en bolsitas de plástico esterilizado ha transformado los sentidos del tacto y el olfato con respecto a los alimentos que compramos.

que una que se dedique a la expresión de sus propios gustos o al estudio de su hogar como reflejo de los intereses de su familia.

Tocar, ver, oír, oler y saborear implican una activa participación del individuo. Es evidente que aun los niños pequeños no tienen muchas posibilidades de participar de estas experiencias. El niño poco aventajado quizá no haya sido nunca estimulado para ver, tocar o tomar contacto con el ambiente. El niño carente de atenciones puede encontrarse aislado de cualquier estímulo externo. Más que la simple existencia de sonidos que pueden escucharse, más que la presencia de objetos que pueden verse y tocarse, es el estímulo de la interacción del niño y su ambiente a través de los sentidos, lo que diferencia al niño deseoso de explorar e investigar el medio que lo rodea, del que se encierra en sí mismo. Indudablemente, el niño carente de atenciones o cuidados puede provenir de un medio de abundancia. Aunque se satisfagan las necesidades físicas básicas de un niño, éste puede hallarse, no obstante, seriamente privado de atención en otros aspectos de su desarrollo. Por ejemplo, en las familias en que la figuración social es una preocupación constante, puede que se ignore a los niños o que se los considere como meros objetos a exhibir en los momentos apropiados. Al parecer, este tipo de comportamiento se da también en el reino animal, pues se ha observado que, cuando los padres están empeñados en procurarse una posición, descuidan a sus hijos (Morris, 1969)*.

En un estudio hecho sobre este tipo de criaturas carentes de atenciones se señalaba que esos niños nunca estaban atentos a las instrucciones del maestro, o incluso no respondían a ellas, y no reaccionaban ante un conjunto de papeles de

* Las referencias entre paréntesis remiten al lector a la bibliografía que se halla al final del libro.

colores, tijeras y goma para pegar que se ponía a su alcance; aparentemente, estos objetos no atraían su atención porque ellos utilizaban la vista sólo para su propia protección: en efecto, constantemente observaban el ambiente con recelo (Malone, 1967). Aunque es obvio que para los niños pequeños los sentidos son muy importantes, el desarrollo de experiencias sensoriales más refinadas debe ser un proceso continuo, en cuyo desarrollo la educación debe desempeñar el papel principal. La educación artística es la única disciplina que realmente se concentra en el desarrollo de las experiencias sensoriales. El arte está lleno de la riqueza de las texturas, del entusiasmo de las formas y de la profusión del color; y un niño o un adulto deben estar capacitados para encontrar placer y alegría en estas experiencias.

Poseer sensibilidad auditiva significa escuchar con atención, no simplemente oír; tener sensibilidad visual implica captar diferencias y detalles, no el solo hecho de reconocer; lo mismo puede decirse para el tacto y las demás experiencias sensoriales. Vivimos en una época en la cual la producción, la educación, la visión y la experiencia en masa han suprimido las relaciones sensoriales del individuo. La educación artística tiene la misión especial de desarrollar en el individuo aquellas sensibilidades creadoras que hacen que la vida otorgue satisfacción y sea significativa.

Importancia de la autoidentificación y de la autoexpresión

Actualmente, la gente ha perdido, en gran medida, la capacidad de identificarse con lo que hace. Somos pocos los que podemos señalar nuestra contribución a la sociedad. La tecnología ha hecho del hombre una máquina. El operario no es, a menudo, parte de la planificación o concepción de un producto; el trabajo no requiere un operario hábil o capaz, sino un empleado de confianza. En algunos casos, la mecanización de la producción ha llegado al punto en el que los trabajadores no llegan a ver el producto o no trabajan directamente en él. En 1964, Blauner realizó un estudio sobre la organización de una fábrica, organización que hacía que los obreros se sintieran aislados, dominados, separados y descontentos. Los datos recogidos muestran que esto no ocurre necesariamente con todas las ocupaciones; aquellas que implican una buena proporción de destreza y preocupación personal brindan a los trabajadores más satisfacciones que la mera paga.

Pero cuando el trabajo es sólo un medio para sobrevivir, las recompensas y satisfacciones de la vida se buscan en los entretenimientos y diversiones. Las preguntas tales como «¿Quién soy yo?», «¿A dónde voy?», «¿Qué represento?», se convierten en un serio dilema. No sólo la juventud lucha por identificarse. Aunque a nadie lo haga feliz transformarse en un número, todos estamos convirtiéndonos rápidamente en números, según los sistemas de las obligaciones impositivas, las cuentas bancarias, la patente de los vehículos, las pólizas de seguros, el permiso de conductor y aun para el caso de hospitalización. 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.

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 informa-

ción apropiada en el momento oportuno; pero poco se ha hecho, en cambio, para estimular al niño para 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 el yo.

En gran medida, nuestro sistema educacional apunta hacia una fase del desarrollo: la intelectual. Aquí el aprendizaje es muy fácil de medir, pero hablamos de aprendizaje en un sentido muy estrecho. El aprendizaje no solamente significa acumulación de conocimientos, sino que, además, implica la comprensión de cómo se los puede utilizar. Debemos poder usar nuestros sentidos libremente y con actitud creadora, y desarrollar aptitudes positivas hacia nosotros mismos y hacia los que nos rodean; así, este conocimiento resultará efectivo. Los niños rara vez tienen la oportunidad de compartir ideas y desarrollar acciones en las que estén comprendidos ellos y otros. Aunque desde afuera la escuela parezca un centro de aprendizaje, éste tiene lugar en células aisladas, donde un alumno de quinto grado difícilmente ve a un niño del jardín de infantes, salvo cuando se cruza con él al entrar a la escuela. Los adultos están excluidos, y muchos niños no se encuentran con adultos durante muchas horas, con excepción de su contacto con el maestro. Para un niño de quinto grado, el mundo está compuesto, en gran parte, por otros niños de quinto grado. Bronfenbrenner (1970) advierte que, cuando los niños tienen contacto solamente con los de su misma edad, no tienen oportunidad de aprender los esquemas de cooperación e interés mutuo establecidos por la cultura, y prevé la posibilidad de un resultado sumamente desafortunado: mayor alejamiento, indiferencia, antagonismo y violencia.

FIGURA 8. Un artista de cualquier edad manipula y modifica el material artístico para lograr un producto que sea su propia expresión.



No hay expresión artística posible sin la autoidentificación con la experiencia expresada, así como con el material artístico utilizado para ese fin. Este es uno de los factores fundamentales de cualquier expresión creadora. Es la verdadera expresión del yo. Los materiales artísticos están controlados y manipulados por un individuo, y el proyecto completo es él mismo. Esto es válido tanto para un niño como para un artista adulto. Es el individuo el que usa sus materiales artísticos y su forma de expresión de acuerdo con sus propias experiencias personales. Puesto que estas experiencias cambian con el desarrollo, la autoidentificación abarca los cambios sociales, intelectuales, emocionales y psicológicos que se operan en el niño.

También se presenta la necesidad de identificarse con otros. Poder identificarnos con aquellos a quienes tenemos, con los que no comprendemos, o con aquellos que nos parecen extraños a nosotros, es un requisito primordial para una sociedad pacífica que combina seres humanos de diferentes credos, colores y herencias. Científicamente hemos hecho grandes progresos, pero socialmente, resulta que ya no conocemos a nuestros vecinos inmediatos, y no somos capaces de comunicarnos con ellos pacíficamente. Sólo a través de la identificación con nosotros mismos podremos llegar a identificarnos con otros. Cuando un niño se identifica con su propio trabajo, cuando aprende a entender y a apreciar el ambiente que lo rodea, compenetrándose de él, desarrolla la aptitud imprescindible para comprender las necesidades del prójimo. El proceso de creación involucra la incorporación del yo a la actividad; el propio acto de crear proporciona la comprensión del proceso que otros atraviesan al enfrentar sus propias experiencias. Vivir cooperando como un ser bien adaptado en esta sociedad, y contribuir a ella en forma creadora es el más importante de los objetivos de la educación.

El término «autoexpresión» ha sido a menudo mal interpretado. En la construcción de formas, la autoexpresión encuentra una salida que refleja los sentimientos, emociones y pensamientos de un individuo, en el nivel de su propio desarrollo. Lo que importa es el modo de expresión, no el contenido. Es importante mencionar esto, puesto que uno de los grandes errores que se puede cometer en el uso del término «autoexpresión» es pensar en él como en un conjunto de emociones no estructuradas o incontroladas o, por otra parte, considerarla como una simple imitación.

El niño muy pequeño se expresa libremente mediante el balbuceo o el llanto. Este puede ser un medio más auténtico de autoexpresión que una forma superior de arte si el trabajo artístico está supeditado a otros, o si se basa en imitaciones de una escena o un contenido que no tiene relación con el autor de la obra. La perfección técnica tiene muy poca vinculación con la autoexpresión, y la producción de obras artísticas, técnicamente excelentes, puede estar muy lejos de las necesidades expresivas reales del autor.

Existe una gran satisfacción en poder expresar los propios sentimientos y emociones en el arte. Incluso los niños muy pequeños, que no saben nada acerca de las dificultades técnicas del manejo del lápiz ni de las distintas graduaciones de la dureza del grafito, pueden sentir enorme satisfacción al hacer un garabato con un lápiz blando. El niño expresa así su propia importancia a través del medio apropiado, y la satisfacción que logra por ello le resulta evidente. La confianza en sí mismo que promueve este tipo de expresión proporciona la base para niveles más avanzados del arte.

El niño que se expresa de acuerdo con su nivel, se torna más decidido en cuanto a su propio pensamiento independiente, y expresa sus ideas y pensamientos a través de sus propios medios. El niño que imita puede convertirse en un ser dependiente en cuanto a sus pensamientos y llegar a subordinar sus ideas y su expresión a las de otros. Puesto que el niño que imita no puede dar expresión a sus pensamientos, su



FIGURA 9. La oportunidad para dibujar o pintar algo que surge espontáneamente en los niños pequeños, ayuda a sentar las bases para que desarrollen su autoconcepto. Aquí parece que si se emplea más de un pincel resulta muy importante para el trabajo artístico.

dependencia de otros puede conducirle a la frustración. El niño inhibido o retraído, habituado a imitar antes que a expresarse, se apoya en los padres, en los maestros, o ansía que le den directivas. El arte, a través de la autoexpresión, puede desarrollar el yo, actuando como un importante componente de la experiencia. Puesto que casi todas las perturbaciones afectivas o mentales están vinculadas con una falta de confianza en sí mismo, es fácil comprender que el estímulo apropiado de la capacidad creadora del niño pueda proporcionar una defensa contra tales perturbaciones. El niño autista no posee capacidad de autoidentificación y en algunos casos hasta parece no estar dispuesto a admitir su propia existencia. Hay medios terapéuticos que ayudan a desarrollar el respeto por sí mismo, alentando la confianza y un sentido de dignidad en cuanto a sus propias acciones (Bettelheim, 1950).

Este aspecto está estrechamente vinculado con el desarrollo del concepto de sí mismo. La propia expresión del individuo debe considerarse importante. Posiblemente, el arte contribuya tanto a este aspecto del desarrollo como a cualquier otro. Se ha reconocido bien claramente que los niños necesitan considerarse a sí mismos como

dignos de actuar en el medio complejo en el que se encuentran. Es interesante hacer notar que esto también es válido para los niños mayores, si bien el autoconcepto sobre la capacidad y las aptitudes para las realizaciones son mucho más difíciles de cambiar a medida que el niño crece. Un estudio hizo la tentativa de modificar el autoconcepto de un grupo de niños de noveno grado que obtenían resultados pobres. Los padres intervinieron también para tratar de cambiar esa imagen; a medida que el autoconcepto de los niños fue mejorando, sus logros escolares también lo hicieron (Brookover, 1967).

El arte como elemento importante en la sociedad

A menudo se considera el arte como la forma más elevada de la expresión humana. Es evidente, por cierto, que el arte es algo que se acepta con placer, que muchas veces resulta de gran valor para el coleccionista y que, incluso, puede robarse para exigir rescate. El arte se considera, también, como un reflejo de la sociedad dentro de la cual surge. Las manifestaciones artísticas de la antigua Grecia o del Egipto faraónico nos hablan de la sociedad en la época en la que dicho arte fue creado. Es un poco difícil evaluar las formas actuales del arte de nuestra sociedad, aunque a los críticos de arte les encanta ocuparse de ello, los mismos artistas parecen interesarse menos en el significado del arte que producen.

Para algunos, el campo del arte contemporáneo es un misterio. Parece haber roto con las tradiciones del pasado y, en cierta medida, se diría que tiene más en común con automóviles destrozados o con latas de conserva amontonadas en el estante de la tienda de comestibles. A veces se asemeja más a las pesadillas de las cuales uno prefiere no hablar, o a los juegos de luces y formas desprovistos de sentido. Para algunos, el arte de hoy está lejos de sus intereses y parece divorciado del refinado gusto cultural que se supone vinculado al arte. Puede presentarse como desvinculado del mundo científico en el que vivimos.

C. P. Snow (1961) ha escrito sobre estos dos extremos dentro de nuestra sociedad: el «pull» literario artístico, por un lado, y el científico, por el otro. Sin embargo, es interesante hacer notar que el arte y la ciencia han conservado, de algún modo, las mismas formas en los más avanzados estados del conocimiento en ambos terrenos (Cassidy, 1962). Es decir, que la disolución del espacio en la ciencia es paralela con la disolución del espacio en la pintura. La teoría de la relatividad de Einstein y el movimiento no objetivo en arte se han desarrollado aproximadamente en el mismo tiempo. Aunque hoy muy poca gente admitiría saber mucho de ciencia, son muchos los que afirmarían el gran valor que tiene la experimentación avanzada. Al mismo tiempo, pocos conceden a los artistas el mismo derecho a la experimentación que a los científicos. Estos han logrado controlar ciertas zonas del medio a través de la experimentación y el manipuleo de símbolos. El artista también maneja masa, energía y movimiento; aquí también las aptitudes y los valores desempeñan su parte. Tanto el científico como el artista tratan de penetrar en lo desconocido en su búsqueda de la verdad.

El arte puede también tener, en nuestra sociedad, un significado distinto del de la más alta forma de expresión. El arte se puede utilizar en la aventura comercial más

inferior, para promover y vender toda una variedad de productos, para hacer propaganda a los candidatos que aspiran a distintos cargos electivos, o para vender un nuevo disco. Muchos no estarán de acuerdo en llamar arte a esta actividad, pero el uso del color y la forma, y la preocupación por impresionar al público, hacen de aquella una parte muy saliente de nuestra cultura. Es probable que estas formas del arte sean más auténticamente representativas de nuestra cultura que el tipo de arte que se produce para los entendidos. Sería interesante echar un vistazo a nuestra sociedad, dentro de unos miles de años, desde el punto de vista de un arqueólogo, e imaginar qué clase de sociedad reconstruiría éste, a partir de las formas artísticas encontradas en una droguería, en un salón de ventas de automóviles, o en un negocio de novedades de un aeropuerto.

Alguien tiene que responsabilizarse y preocuparse por el futuro de las ciudades. Con casas tan deficientemente construidas, con la profusión de tubos de neón de todos colores, con los enormes carteles que proclaman las virtudes de cierta clase de productos, y los arroyos cercanos a la ciudad convertidos en basurales, las perspectivas de la futura belleza de una ciudad moderna son bastante pequeñas. La mayoría de las escuelas se desentienden del problema de decidir qué aspecto tendrá el mundo en que nosotros y nuestros hijos vamos a vivir. Puede que el profesor de arte, el de biología y unas cuantas personas más que se preocupan por ello, obtengan la ayuda de los jóvenes que desean conservar y proteger nuestro medio. El hecho de examinar detalladamente lo que nos rodea y ver la belleza, no sólo en lo espectacular, sino también en las más ínfimas cosas vivientes, no está limitado a un campo determinado. Pero las experiencias artísticas pueden traer una nueva comprensión de ese medio, una evaluación basada en otras razones que las económicas. La conservación de nuestros recursos depende, en parte, de la comprensiva protección de lo que es hermoso, de lo que tiene valor intrínseco y de lo que puede usarse nuevamente bajo otras formas.

El sentido del arte se ha considerado, generalmente, como algo con lo cual se nace, algo que surge intuitivamente de la sensibilidad individual. Se ha discutido mucho sobre si el arte puede realmente enseñarse. Pero también hay quienes piensan que el arte es algo tan vital para nuestra sociedad que debemos comenzar desde muy temprano en nuestro sistema de educación a «enseñar» buen gusto y a desarrollar el hábito de seleccionar cuidadosamente los objetos de nuestro ambiente. Ninguno de estos dos puntos de vista extremos parece justificado. Según el primero, nada puede hacerse para estimular a los niños en sus experiencias artísticas; todo sucede como si una chispa mágica del cielo encendiera de algún modo a los pocos elegidos. El otro concepto trata desesperadamente de desarrollar un programa que por medio de recompensas apropiadas y una conveniente acción disciplinaria logre que los niños se adapten rápidamente a los patrones artísticos del maestro. Fuera de estos dos puntos está el individuo que es libre de rechazar o aceptar, de formular sus propias opiniones y de abrir nuevos caminos, pero que no debe tener la libertad de convertirse en un espectador pasivo dentro de nuestra sociedad.

El arte puede desempeñar un papel significativo en el desarrollo infantil. El niño dinámico, en proceso de desarrollo y de transformación, que toma cada vez más conciencia de sí mismo y del ambiente que lo rodea, es el que se convierte en el centro y foco de la enseñanza. La educación artística puede proporcionar la oportunidad para incrementar la capacidad de acción, la experiencia, la redefinición y la estabilidad que son imprescindibles en una sociedad llena de cambios, tensiones e incertidumbres.

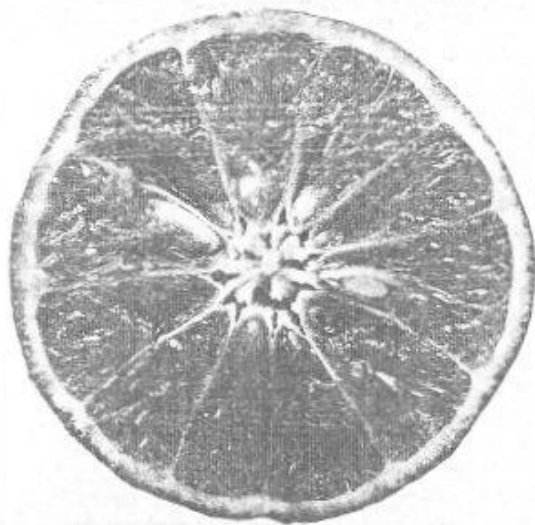


FIGURA 10. El maestro puede hacer mucho para alentar la sensibilidad para los detalles. La calidad de los diseños llamativos, la distribución de las semillas, la humedad y la sorprendente belleza que se encuentra en las cosas pequeñas, todo eso puede verse en un corte de naranja.

El significado de la producción artística

Hay muchas formas de mirar los dibujos de los niños. Es probable que la mayoría de los adultos vean, en el arte infantil, ejemplos interesantes, atractivos y coloridos de expresión personal. El producto gusta a menudo a los adultos porque ejerce cierto magnetismo, reflejando posiblemente la propia niñez, o provocando alguna envidia por la libertad y la espontaneidad que el mismo evidencia. Esto es particularmente verdad en el caso del trabajo de los niños pequeños. Los de más edad pueden adquirir habilidad técnica y comenzar a desarrollar una representación naturalista, que puede a veces admirarse debido a la inteligente solución de un problema visual o por la habilidad en el dominio de un procedimiento particular.

Los profesionales en los campos del arte y la psicología contemplan con frecuencia el arte desde diferentes puntos de vista. A veces, la producción artística se ve como un reflejo de la personalidad íntima del niño, como un índice del desarrollo del mismo o posiblemente como el reflejo del punto alcanzado por el alumno en el camino hacia la meta fijada por el maestro. En todos los casos, el producto final cobra importancia. Lo más importante es, probablemente, el cuadro de referencia con que el examinador realiza su tarea. Un progenitor, un maestro, un psicólogo clínico, verán todos cosas diferentes en la misma representación, y esto puede, a veces, causar confusión. Lo que le puede parecer a uno una pintura maravillosa, podrá parecerle a otro un mero síntoma de comportamiento, o un fracaso al tercero. Tal vez sería mejor que fuésemos más específicos.

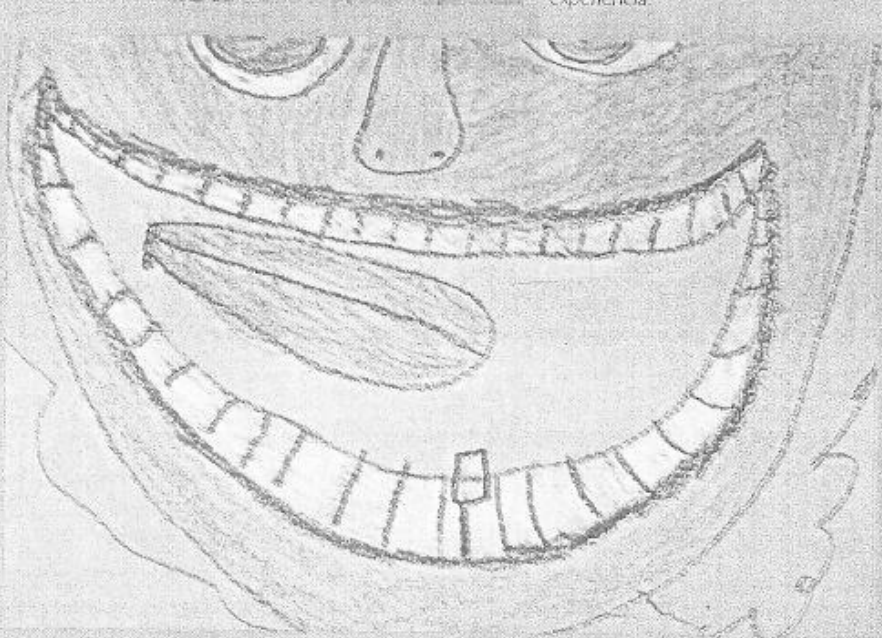
1. Una de las formas de mirar los dibujos y pinturas de los niños se llama enfoque psicoanalítico. En este caso, el que mira es, por lo general, el que tiene una base de psicología clínica. El dibujo o la pintura se usan como una técnica proyectiva, en la que el niño pinta o dibuja lo que es importante para él, y cada línea o espacio se considera en términos de su relación con el total de la pintura. Particularmente



LAMINA 1. «Un hombre», pintado por un niño de cinco años. La pintura en el niño pequeño es por lo general directa y desinhibida. Aquí los colores rojo, azul, amarillo y verde son usados audazmente sin intento de proveer a la figura de naturalismo.



LAMINA 2: «Me estoy poniendo mi suéter», dibujado por un niño de siete años. Este dibujo puede considerarse erróneamente como el de un niño que tiene problemas, pues aparentemente ha rayado su propia cara y su cuerpo con un crayón verde. No obstante, en la realidad constituye un dibujo del acto de vestirse y ponerse un suéter por sobre la cabeza.



LAMINA 3: «He perdido mi diente», dibujado por una niña de seis años y medio. Aquí una niña muestra que ha perdido un diente. El tamaño exagerado de la boca y el gran número de dientes muestran la importancia de esta experiencia.

interesante para este tipo de observador es el dibujo de la figura humana. La forma en que están dibujados los brazos, el tamaño del cuerpo en comparación con el resto de la figura y el número de botones de la camisa o el vestido son considerados a veces de importancia. La preocupación central del psicólogo clínico es desarrollar una persona sana. El arte, en ese caso, es un medio para descubrir los conflictos internos y las experiencias perturbadoras que influyen en el desarrollo del niño. Se supone que hay un conflicto permanente entre el yo y el medio ambiente y que la forma en que el niño resuelve ese conflicto determina la salud de su personalidad. El dibujo o la pintura se consideran también como una actividad terapéutica. Es decir, por lo general, el niño pinta libremente los acontecimientos y problemas que han provocado conflictos en su vida. La habilidad de poder verterlos sobre el papel y ver esas cosas en contexto con otras partes de su ambiente sirve de catarsis. Se incita habitualmente al niño a que dramatice o pinte las cosas que le parecen más importantes, y se considera que la verbalización de esas actividades constituye una buena terapia. El producto cobra entonces importancia no sólo como registro de los problemas y conflictos que el niño tiene ante sí, sino también como registro de su progreso hacia una personalidad sana.

Mucho se ha escrito sobre el empleo del arte como una medida proyectiva, que ayuda a comprender los problemas enfrentados por niños y adultos. Sin embargo, hay mucha inconsistencia en el método usado para interpretar dibujos, aun por parte de los que se supone son expertos en esa materia. No hay un sistema de normas para calificar los dibujos, y gran parte de la interpretación es intuitiva. En la práctica, los dibujos se usan a menudo como parte de una batería de información, que ayuda al clínico experimentado a lograr una comprensión más amplia de su paciente. Pero ésta no es zona para los no iniciados; es hielo delgado para el mejor de los clínicos.

A veces, los dibujos de los niños son analizados por individuos con poca o ninguna base en materia de comprensión del arte infantil; los resultados serían realmente cómicos, si no se tomara a veces en serio a esas personas. Lo que ocurre a menudo es que la persona ve, en los dibujos de los niños, formas que tienen un significado para el que mira los dibujos, pero no para el niño que los pintó. En cierta medida, pues, logramos una mejor comprensión de la persona que hace esas interpretaciones que del niño que hizo la pintura.

2. Otro enfoque diametralmente opuesto del arte infantil puede ser ejemplificado por el psicólogo estudioso del comportamiento, el cual, al observar los dibujos y pinturas de los niños, ve configuraciones enteramente distintas a las del psicólogo clínico. El se preocupa más por las actividades del niño, que refuerzan y moldean su comportamiento. Cree, básicamente, que el medio es el primer responsable de la formación del niño. A medida que creemos o modificamos el medio según distintas normas (pautas), el niño mismo cambiará y reflejará las experiencias que ha tenido. Sus dibujos, por consiguiente, también cambiarán y reflejarán sus procesos mentales. Sería necesario, pues, determinar qué es lo que sería importante que el niño aprendiese y crear luego las condiciones para que ese aprendizaje se llevara a cabo. El dibujo se convierte en un indicador de si el niño comprende la tarea por realizar. Con frecuencia, el niño no sabe cuál es esa tarea, pero el éxito o el fracaso de los logros del pequeño se miden según un criterio preestablecido, que puede llamarse desarrollo de la capacidad perceptiva, comprensión de la armonía de los colores, desarrollo de las relaciones espaciales, conciencia de la proporción, o por algún otro nombre. En cada caso, la meta es completamente clara para el maestro, y el programa para alcanzarla con éxito se ha trazado por anticipado. Por lo general, el niño tiene poca participación en la elección de esas metas.

Si observamos el producto artístico para determinar el grado de éxito con que el niño ha alcanzado algunos objetivos didácticos predeterminados, tenemos que hacer algún tipo de evaluación; los objetivos deben ser medibles. ¿Ha logrado el niño un mayor empleo del color en sus dibujos? ¿Ha comprendido y usado correctamente la perspectiva? Sin embargo, esta forma de examinar el producto significa que el proceso de pintar debe dividirse en fragmentos, y el verdadero significado de la expresión se pierde. El hecho de examinar la producción artística para observar la adquisición de destrezas particulares supone que esas destrezas son, en cierto modo, necesarias para el progreso de la expresión; supone asimismo que el maestro sabe cuáles son esas destrezas y cómo ponerlas en el orden correcto para que el alumno adquiera idoneidad. ¡Qué tontería! Todos los niños crean con entusiasmo. Un pequeño del jardín de infantes dibuja con libertad y espontaneidad, con toda la habilidad y la destreza que necesita; y sólo después de haber estado varios años en el sistema educacional perderá su libertad. No le faltará destreza, sino el deseo urgente de pintar directa y libremente, sin temor a la evaluación y sin que le digan que debe mejorar su sentido del color o aprender las leyes de la perspectiva.

La persona que determina lo que otra debe aprender y cómo debe llevarse a cabo ese aprendizaje examina el producto artístico ante todo para ver si esas metas predeterminadas han sido alcanzadas. El maestro lo hace para ver si hay signos de que ha tenido éxito con sus métodos de enseñanza, el psicólogo del comportamiento busca cambios en las actitudes o la conducta. Este enfoque es por cierto diferente al del psicólogo clínico, pero no más valedero.



FIGURA 11. Un adulto podría juzgar este dibujo de un niño de segundo grado diciendo que está lleno de agresividad: se ve en él un gran soporte, un niño colgado y un muchacho protegiéndose los ojos. En verdad, es un dibujo que representa algunas de las actividades predilectas del autor, como la de ascender alerrándose a una soga y la de conducir una bicicleta. Pero el dibujo muestra sólo las partes necesarias del árbol y el esquema regular del hombre y no incluye las dos manos para conducir la bicicleta; por ello un brazo se extiende por sobre la cabeza hacia el otro extremo del volante.

3. Una tercera forma de contemplar los dibujos de los niños es hacerlo desde el punto de vista del desarrollo. En este caso, el dibujo o la pintura se examina para ver cómo el niño responde a lo que se espera de él en cada edad particular. Se supone que el niño es, básicamente, un individuo en movimiento y transformación, que sigue un esquema predeterminado de desarrollo, aunque dicho esquema varía considerablemente. Cada etapa de desarrollo sigue a la precedente en una secuencia lógica y cada una es un trampolín para la siguiente. En cierta medida, el psicólogo que observa el desarrollo tiene muy poca influencia sobre la conducta artística del niño. El dibujo o la pintura reflejarán la etapa de desarrollo que el niño ha alcanzado; y aunque se puede estimular al pequeño para que extienda o amplíe la pintura, la forma en que está pintada o el concepto que el niño trata de representar no cambiarán. Se considera que el niño no puede cambiar hasta que esté listo para ello, y eso está predeterminado por su nivel de desarrollo. Cuando dice que sus pinturas no le parecen bien, o cuando está descontento con el método de representación, se encuentra en un período de transición y se lo puede ayudar, pero no se lo puede hacer pasar a la etapa de desarrollo siguiente.

Un maestro que adhiere a una forma de encarar el arte infantil estrictamente desde el punto de vista del desarrollo hallará, tal vez, que lo mejor que puede hacer es no intervenir. Fuera del suministro de material y de un lugar para trabajar, queda poco para que el docente haga, ya que el aspecto de la producción artística está, esencialmente, fuera del control tanto del maestro como del alumno. Sin embargo, no todos los niños arriban al mismo concepto del medio que los circunda al mismo tiempo. Si todos los niños estuviesen programados para desarrollar conceptos artísticos a un ritmo determinado, las influencias ambientales representarían un papel poco importante. Sin embargo, no es ése el caso, y la literatura psicológica está llena de pruebas de que los cambios en el medio pueden afectar en forma drástica el ritmo del desarrollo, aunque no su esquema. Esta teoría requiere más comentarios, pero no con relación a las formas de interpretar la producción artística.

4. Una cuarta forma de considerar el arte infantil queda a menudo relegada a los maestros de arte. Lamentablemente, este enfoque es el que ofrece la menor dosis de emoción. La idea básica es que los niños necesitan adquirir un vocabulario, tanto verbal como pictórico, que servirá de base a su expresión. El papel del maestro pareciera ser el de proveer los materiales, crear tareas que serán ejecutadas por el niño a fin de que llegue a dominar ciertas técnicas artísticas y motivar al pequeño para que continúe las actividades de dibujo y pintura. Las actividades artísticas se hacen secuenciales, en el sentido de que una sirve de base a la otra desde el punto de vista de la realización artística, pero no desde el punto de vista del desarrollo del niño. Los maestros que se inclinan por el dominio de las destrezas antes que por el desarrollo de la expresión piensan que es necesario saber usar un pincel, limpiar el exceso de pintura y controlar la calidad de la línea antes de que se logre verdadera expresión con ese material. En el caso de los niños de más edad es, al parecer, necesario enseñar perspectiva lineal y una buena técnica con el lápiz de manera que éstas puedan ser usadas de acuerdo con las necesidades expresivas del niño. Es importante también una cierta conciencia del uso de los materiales y, por ello, se los presenta en sucesión, para que los niños los dominen progresivamente. Por ejemplo, el niño de la guardería debe ser capaz de usar témperas y algunos instrumentos de dibujo simples, así como de pegar. El estudiante que comienza la escuela secundaria deberá dominar el repujado en cobre, la confección con «telgopor», técnicas simples de tejido, el uso de la pluma y la tinta y, posiblemente, algunos principios de diseño. El estudiante más adelantado se ocupará del grabado, del modelado de cerámica en el

torno, del uso del soplete y del dominio de acrílicos y óleos. La producción artística, en estos casos, registra la preparación del niño y su éxito al alcanzar ciertos niveles de habilidad (destreza) en el campo del arte escolar.

Cuál de las mencionadas más arriba es la forma «correcta» de considerar el arte de los niños no es la cuestión fundamental. Es obvio que la preparación y la base cultural del adulto van a influir sobre su percepción de lo que el producto significa. Asimismo, estas cuatro formas de «ver» la producción artística han sido enfatizadas expresamente y, tal vez, indebidamente. Sin embargo, es probablemente importante tener presente que esas formas de considerar las obras infantiles pueden influir sobre la forma en que las tratemos y motivemos al niño y pueden afectar las recompensas o los elogios que podamos dispensar. Es importante saber cuál es nuestra posición con respecto a esas teorías y a esos objetivos.

Un factor importante que se debe tener presente es el hecho de que la labor creativa debe comprenderse en forma individual. Podemos apreciar la significación de la misma sólo si comprendemos al niño y vemos su pintura como parte de su vida. Puede ocurrir, por ejemplo, que un niño reproduzca un acontecimiento emotivo que tiene gran significado para él, como ser un incendio que destruyó su casa o un accidente en el que se vio afectado. Para el adulto, esos dibujos pueden resultar comunes y hasta feos desde un punto de vista estético. Pero, sin embargo, el trabajo realizado puede representar una resolución importante en la vida interior del niño y sería injusto no prestar atención más que a la pintura y preocuparse solamente por las destrezas técnicas. Es también verdad que un trabajo insignificante y ejecutado con timidez puede dar al docente la visión necesaria para que planifique actividades que brinden al niño la oportunidad de adquirir confianza en su expresión. Cada trabajo artístico debe considerarse según sus propios méritos y esto es verdad para todos los niveles de enseñanza.

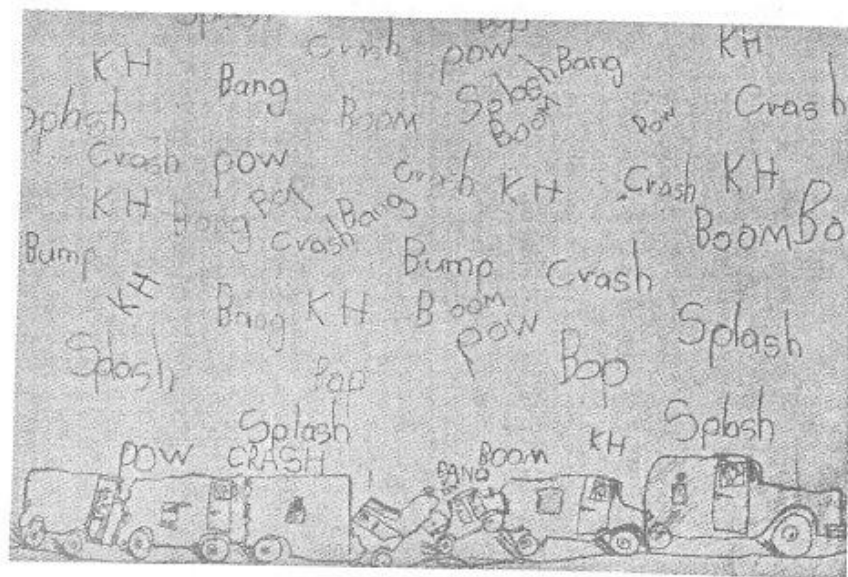


FIGURA 12. Un niño de siete años vio un accidente de tránsito que lo dejó angustiado. Este dibujo forma parte de uno de los tantos que realizó en los días que siguieron al evento.

Los trabajos creativos de los niños no solo difieren de un individuo a otro, sino que pueden verse grandes diferencias entre una etapa de desarrollo y otra. Una experiencia llena de significado para un niño de doce años puede no tener ninguno para un niño de siete. Lo que es importante considerar en los dibujos infantiles no es el contenido, sino la forma en que los niños lo representan. El niño dibuja y pinta según lo que es. Sus sentimientos, deseos, pensamientos y experimentos con la pintura y los temas aparecen todos en sus trabajos. Los niños pequeños de modo particular, pero, en cierta medida, todos, pintan de manera directa, sin pensar en ocultar o disimular sus verdaderos sentimientos.

Para el niño, el valor de una experiencia artística está en el proceso. Al comentar la importancia de la producción artística nos hemos ocupado, ante todo, del adulto, de lo que el dibujo, la pintura o la construcción tridimensional significan para el que lo contempla. Examinar un trabajo sin comprender cuál era la intención del niño, hacer suposiciones sobre su personalidad basándose en un ejemplo de labor artística o juzgar su competencia en el arte en base a lo que ha incluido u omitido en su obra es injusto tanto para el trabajo como para el niño. Decir que este niño tiene puntos débiles o que aquél tiene puntos fuertes, basándose en la opinión de un solo maestro, no ayuda al niño ni al maestro. Pero si se trata de comprender al niño y prestar apoyo a su expresión, para averiguar cómo podemos integrarlo más plenamente a la vida, ése es un objetivo legítimo para los docentes. El niño en edad preescolar no reconoce sus pinturas al día siguiente. Por el contrario, el alumno de la escuela secundaria considera sus dibujos con un ojo muy crítico; su propósito es completamente distinto. Pero para ambos, la emoción de la pintura está en la reacción subjetiva ante el mundo, en el despliegue, sobre la superficie pintada, de los pensamientos y sensibilidades que son parte del desarrollo creativo e intelectual.

2

Comprensión del desarrollo

El arte como medio de interpretación del desarrollo

La figura que un niño dibuja o pinta es mucho más que unos cuantos trazos en un papel. Es una expresión del niño íntegro correspondiente al momento en que pinta o dibuja. Algunas veces, los niños pueden estar totalmente absorbidos por el arte, y entonces su obra puede alcanzar una real profundidad de sentimientos y perfección; otras veces, el dibujo puede ser simplemente una exploración de nuevos materiales; pero aun en este caso, el dibujo muestra el entusiasmo del niño o sus vacilaciones para intentar la realización de una nueva tarea. Así como se puede afirmar que no hay dos niños iguales, también es cierto que de los miles de dibujos realizados por los chicos no hay dos que sean iguales. Cada dibujo refleja los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, la aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético, e incluso el desarrollo social del individuo. Pero en los dibujos no solamente se reflejan todas estas propiedades, sino que también se perfilan en ellos todas las transformaciones que sufre el niño a medida que crece y se desarrolla. Para comprender y valorar mejor la importancia de esos cambios debe comprenderse el significado de los diferentes factores que componen el desarrollo.

DESARROLLO EMOCIONAL O AFECTIVO

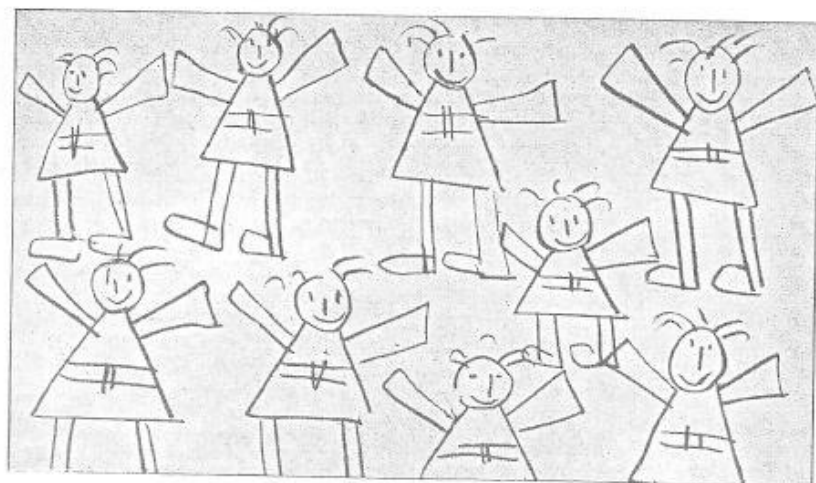
Un dibujo puede constituir la oportunidad que se le brinda a un niño para su desarrollo emocional, y la medida en que esto se realiza está en relación directa con la intensidad con la cual el creador se identifica con su trabajo. Aunque esto no es

FIGURA 13. Un niño dibuja de acuerdo con lo que conoce, su observación y su experiencia. Este pequeño ha trepado a los árboles y ha arrancado manzanas, tal como lo demuestra en su dibujo de un árbol.

fácilmente medible, los grados de autoidentificación varían desde un bajo nivel de compenetración, con repeticiones estereotipadas, hasta un alto nivel donde el creador se entrega totalmente a la tarea de representar cosas que son significativas e importantes para él, y donde él mismo aparece en el dibujo (especialmente en el caso de niños pequeños). Es aquí donde se encuentran las mejores oportunidades para el desahogo emocional.

Las frecuentes repeticiones estereotipadas se encuentran generalmente sólo en los dibujos de niños que han desarrollado modelos rígidos en su pensamiento. En el estudio de un caso, Lowenfeld (1957) llegó a algunas conclusiones respecto de una niña con la que tenía mucho contacto. Él consideraba que cada ajuste a una nueva situación implica flexibilidad —flexibilidad de pensamiento, flexibilidad de imaginación y flexibilidad de acción—. En ese grave caso de inadaptación emocional había una verdadera dificultad para ajustarse a nuevas situaciones. Para Virginia, el más ligero cambio en su situación exigía un importante ajuste. Por ejemplo, al pedirle de improviso que trajera un vaso de agua, se replegó sobre sí misma, incapaz de responder al requerimiento. Para ella, traer un vaso de agua significaba cambiar de posición, ponerse de pie, erguirse, ponerse en movimiento, hallar el camino, ubicar la piletta, encontrar la canilla, abrirla y muchos cambios más con relación a su posición actual. Al sentirse incapaz de enfrentar todos ellos y adaptarse, se refugiaba en una rígida posición estereotipada. También en sus dibujos (véase figura 14) se sentía más segura repitiendo el mismo esquema estereotipado y sin sentido de una figura. Con esto expresaba su evasión hacia un mundo en el cual se sentía segura. Sólo cuando sus dibujos empezaron a tener sentido para ella, su inflexibilidad comenzó a desaparecer gradualmente, y cuando pudo adaptarse a una situación nueva, los dibujos mostraron mayor flexibilidad. Los niños que padecen desajustes afectivos frecuentemente se evaden hacia una representación rígida.

FIGURA 14. El esquema de la figura humana es dibujado aquí una y otra vez, sin variación. La repetición, carente de significado, es un estereotipo sintomático, en este caso, de una evasión de la realidad.



Tales repeticiones estereotipadas expresan un tipo inferior de estado afectivo. Es lamentable que a veces los adultos estimulen esta forma de expresión pidiendo a los niños que copien o tracen formas sin sentido, o, incluso —como podría hacerlo un profesor de aritmética—, pedir a un niño que copie diez veces un símbolo para adornar un barrilete. La mayoría de los niños pueden vencer tales imposiciones; sin embargo, un niño que se acostumbre a depender de tales moldes, que ejecute bien esas copias, y que llegue a recibir elogios del maestro por su trabajo prolijo, puede perder la confianza en sus propios medios de expresión y recurrir a las repeticiones estereotipadas como un mecanismo de evasión. Tal actividad mecánica e irreflexiva no tiene cabida ni en arte ni en aritmética.

En ciertas etapas del desarrollo, un niño puede repetir espontáneamente ciertas formas para asegurar su dominio sobre ellas. Una repetición estereotipada no presenta ninguna variación, mientras que el uso flexible de un símbolo se revela por ciertos cambios y modificaciones. Un chico que dibuja un jardín con flores las representará en variadas posiciones, y algunas serán altas, otras bajas, algunas inclinadas y hasta puede haber alguna que haya sido arrancada o pisoteada. En cambio, la repetición estereotipada de una flor se hará sin sentido, sin que revele ninguna experiencia o relación por parte del niño. Esto puede significar una evasión, para no enfrentar un mundo de experiencias y puede, en realidad, satisfacer al individuo que lo ejecutó. Los niños desequilibrados emocional o afectivamente, a menudo se sienten perturbados cuando algo interfiere con sus mecanismos de evasión.

A veces, los padres afirman: «A mi hijo le encanta trabajar con libros para colorear.» La evasión hacia un molde o modelo es una protección contra un mundo de experiencias. La permanente sobreprotección conduce al niño a refugiarse en ella y a depender de otros. Esto le priva no sólo de su libertad, sino también de su habilidad para adaptarse a situaciones nuevas. Un niño sobreprotegido que es enviado de vacaciones al campo puede sentarse en un rincón y llorar reclamando su acostumbrada protección, y es incapaz de usar y gozar de la libertad que se pone a su alcance. Un niño a quien le gusta copiar dibujos puede obtener cierta satisfacción individual en esa ocupación; no obstante, aquella está basada en un sentimiento de seguridad y en el temor de exponerse a experiencias nuevas. El niño huye y se refugia en un estado mental pasivo que no es deseable.

Un niño incapaz de responder afectivamente puede expresar el aislamiento de sus sentimientos no incluyendo nada personal en su trabajo de creación. Se sentirá satisfecho con una representación meramente objetiva: «esto es un árbol», «esto es una casa». No introduce nada que indique su relación con esos objetos; está simplemente representándolos en forma pasiva. Este tipo «inafectivo» de expresión artística se encuentra en cualquier edad. En los estadios iniciales del arte, tales representaciones objetivas no indican ni acción ni variedad, sino más bien señalan lo necesario para significar un objeto; generalmente no se incluyen figuras, pero si aparecen, no indican acción. El artista experimentado también puede demostrar esta especie de aislamiento espiritual cuando repite una pieza artística técnicamente perfecta, o cuando revela cierta exageración o amaneramiento, sin cambio alguno ni compenetración del propio yo. El también cae en la repetición estereotipada de sus propias técnicas.

Con la inclusión directa del yo, el niño participa realmente en su dibujo; puede aparecer directamente en su trabajo de creación o representar a alguien con quien se identifica. El árbol que ha trazado es particular, la casa no es cualquier casa, sino que tiene ciertas características que fueron importantes para él en el momento de dibujar. Un niño que es afectivo o emocionalmente libre y que no está inhibido en lo que concierne a la expresión creadora se siente seguro para afrontar cualquier problema



FIGURA 15. Los niños que se sienten seguros no se distraen fácilmente con lo que los rodea y confían en su expresión artística.

que derive de sus experiencias. Se identifica estrechamente con sus dibujos y se siente independiente para explorar y experimentar con toda una variedad de materiales. Su arte se halla en un constante estado de variación y no teme cometer errores, ni se preocupa por el éxito o gratificación que va a tener en este caso particular. La experiencia artística es realmente suya, y la intensidad de su compenetración proporciona un factor de desarrollo emocional o afectivo.

DESARROLLO INTELECTUAL

El desarrollo intelectual se aprecia generalmente en la toma de conciencia progresiva que el niño tiene de sí mismo y de su ambiente. El conocimiento que revela el niño cuando dibuja indica su nivel intelectual. Muchas veces se utilizan los dibujos como un indicio de la capacidad mental del niño, especialmente cuando los medios verbales de comunicación no son adecuados. Se puede apreciar y medir muy fácilmente tales diferencias. Una forma bien conocida de medir la madurez mental es el test del dibujo del hombre (Harris, 1963), en el que se pide al niño que dibuje un hombre lo mejor que pueda. Un niño de cinco años, que dibuja un hombre con cabeza y piernas solamente (figura 16), no está tan desarrollado intelectualmente como otro que además incluye el cuerpo y otros rasgos (figura 16). La falta de detalles en un dibujo no señala necesariamente que el niño tenga un índice bajo de capacidad mental; puede haber muchas razones por las cuales una criatura no incluya muchos detalles en su dibujo, como, por ejemplo, las restricciones afectivas pueden bloquear la expresión del niño, o bien puede faltarle compenetración con un determinado dibujo. Sin embargo, por regla general, un dibujo rico en detalles subjetivos proviene de un niño con elevada capacidad intelectual. Puede ser un dibujo carente de hemosura pero, aparentemente, el desarrollo de habilidades artísticas está estrecha-

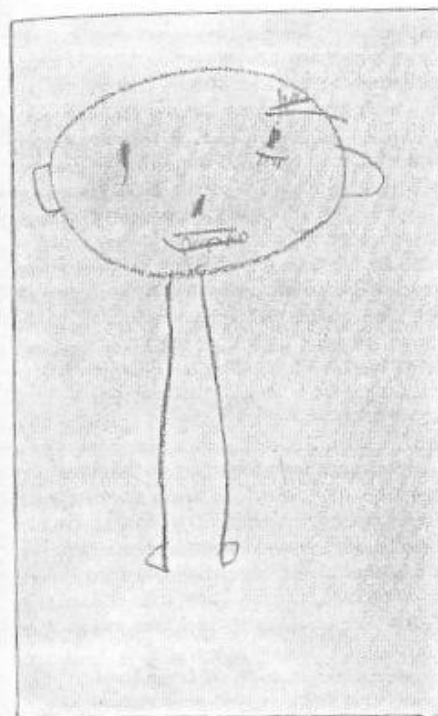


FIGURA 16. Se advierte una amplia diferencia en el conocimiento activo, en estos dibujos de la figura humana, según la interpretación de dos niños de cinco años de edad.

mente unido al desarrollo intelectual del niño, hasta la edad de diez años (Burkhardt, 1967). Sin embargo, es difícil determinar lo que es la inteligencia, aunque a menudo se la define como un puntaje en un test de inteligencia. Y, en algunos casos, como señala Allison (1970), en un examen de las investigaciones sobre el tema, la capacidad artística implica a veces un puntaje en un test de historia del arte o aun la asistencia a un curso de arte y la autodisciplina correspondiente.

A medida que el niño crece cambian los detalles y la toma de conciencia del ambiente que lo rodea. Los individuos que tienden a quedar retrasados en este aspecto están demostrando falta de desarrollo intelectual. Por ejemplo, una criatura de siete años que dibuja como una de cinco, tendrá aptitudes intelectuales de cinco años no obstante su edad cronológica. Este factor es muy significativo para comprender a los niños, pues no solamente nos proporciona los medios de advertir que los niños están dibujando y pintando desde lo más profundo de su ser, sino que además brinda al maestro que está alerta la ocasión para comprender problemas que pueden surgir en otros campos de la expresión. Esto no quiere decir que cualquiera sea capaz de estimar las aptitudes intelectuales de un niño con sólo mirar sus dibujos, pero un maestro sensible puede penetrar y comprender problemas que el propio niño está muy lejos de advertir. Al mismo tiempo, ayudar a estos niños a que desarrollen una relación sensorial con sus dibujos puede ser muy beneficioso para

estimular la toma de conciencia de las diferencias existentes en el ambiente, lo que puede contribuir al desarrollo intelectual de la criatura.

Es muy importante que se pueda mantener un equilibrio apropiado entre el desarrollo emocional o afectivo y el intelectual. Si se observa que un niño está coartado en su expresión creadora y, sin embargo, está muy desarrollado intelectualmente, debe facilitársele la oportunidad de alcanzar un equilibrio. El arte puede realizar esta función a través de motivaciones apropiadas. Nuestro actual sistema educacional adolece del defecto de cargar las tintas en lo que al desarrollo intelectual se refiere. La adquisición de conocimientos sigue siendo el objetivo de la educación. Puede ser mucho más importante para el niño adquirir libertad de expresión que reunir información sobre hechos. El conocimiento no utilizado carece de sentido en tanto el niño no desarrolle el sentido de la urgencia y la libertad de usarlo.

DESARROLLO FÍSICO

En el trabajo creador de un niño se revela su desarrollo físico por su habilidad para la coordinación visual y motriz, por la manera en que controla su cuerpo, guía su grafismo y ejecuta ciertos trabajos. Las variaciones en el desarrollo físico pueden observarse muy fácilmente en el niño que garabatea, cuando los trazos en el papel cambian de unas pocas marcas indefinidas a un garabateo controlado, dentro de un lapso relativamente corto. También la intención de realizar variaciones más refinadas y sutiles en las formas tridimensionales puede ser el origen de cierta destreza motriz que se desarrolla con rapidez alrededor de los doce años de edad.

Sin embargo, no sólo la participación directa de la actividad corporal en las actividades creadoras indica desarrollo físico, pues la proyección consciente e inconsciente del cuerpo también son sintomáticas en este aspecto. Esta proyección del yo en el dibujo suele denominarse «figuración corporal»¹. En esencia, el niño físicamente activo retratará movimientos físicos activos, y desarrollará una mayor sensibilidad respecto de las actividades físicas. A menudo también se descubrirá la presencia inconsciente de tensiones musculares o sensaciones corporales; algunos niños con imperfecciones, carencias o dolencias suelen proyectarlas o reflejarlas en su trabajo creador. El oído dolorido o la rodilla herida serán objeto de cierta acentuación. La exageración o la omisión reiteradas de ciertas partes del cuerpo pueden vincularse con el desarrollo físico del individuo.

DESARROLLO PERCEPTIVO

El cultivo y el desarrollo de nuestros sentidos es una parte importante de la experiencia artística. Esto es de vital importancia, pues la alegría de vivir y la capacidad para aprender pueden depender del significado y la calidad de las experiencias sensoriales. En el terreno de la actividad creadora, el desarrollo perceptivo creciente puede advertirse en la toma de conciencia progresiva del niño y en la utilización de toda una variedad de experiencias perceptivas. Normalmente, en las experiencias artísticas se asignan mayor importancia a la observación visual. Con ella se desarrolla una progresiva sensibilidad hacia el color, la forma y el espacio.

¹ Body imagery en el original; imagery: conjunto de imágenes, apariencia, figuración. (N. de la T.)

Las primeras etapas del desarrollo indican simplemente goce y reconocimiento del color, mientras que en niveles más avanzados ya es posible estimular relaciones de color siempre variables, con diferente iluminación y en distintas condiciones atmosféricas. El desarrollo perceptivo se revela, asimismo, en la creciente sensibilidad a las sensaciones táctiles y de presión, desde el simple amasado de arcilla y la exploración táctil de texturas, hasta las reacciones sensoriales al modelado de arcilla en escultura y la apreciación de diferentes cualidades de superficie y textura en distintas formas artísticas.

El desarrollo perceptivo comprende también el complejo campo de la percepción espacial. Un niño pequeño conoce y comprende el espacio inmediato, aquel que tiene un cierto significado para él. A medida que crece, el espacio que lo rodea se extiende y cambia la forma en que lo percibe. Las experiencias auditivas se incluyen a veces en la expresión artística (ver figura 17). Esta inclusión varía desde el simple conocimiento de sonidos y su inclusión en los dibujos, hasta las reacciones sensoriales a las experiencias musicales transformadas en expresiones artísticas. Las experiencias kinestésicas, que varían desde simples movimientos incontrolados del cuerpo hasta una coordinación altamente desarrollada, pueden también considerarse como la base de una gran variedad de formas artísticas. El espacio, las formas, los colores, las texturas, las sensaciones kinestésicas y las experiencias visuales incluyen toda una variedad de estímulos para la expresión. Los niños que rara vez se sienten influidos por las propias experiencias perceptivas demuestran poca habilidad para observar y poca

FIGURA 17. Este es un dibujo a lápiz, hecho por un niño de seis años que vio a su padre cortando el césped. Nótese cómo ha prestado atención al ruido, al pasto que se halla delante de la segadora o cortadora y que aún no ha sido segado, y a los detalles mecánicos de la máquina. Nótese, además, que el pequeño se identifica de tal manera con su padre, que le dibujó sus propios zapatos de gimnasia, con grandes lazos en los cordones (los cuales acababa de aprender a anudar).



agudeza para apreciar diferencias en los objetos. Las variaciones de color, las diferencias en las formas, la apreciación de la suavidad o la aspereza, la sensibilidad a la luz y a la oscuridad, forman parte de la experiencia creadora. Los niños que se muestran indiferentes pueden estar bloqueados por muy diversas razones; la incapacidad para utilizar las experiencias perceptivas puede ser un serio indicio de falta de desarrollo en otros terrenos. También aquí, el maestro puede desempeñar un importante papel haciendo despertar en los niños el deseo de ver, sentir y tocar lo que les rodea, y proporcionando un amplio margen de experiencias, en las cuales los sentidos constituyen una parte importante.

DESARROLLO SOCIAL

El desarrollo social de los niños puede apreciarse fácilmente en sus esfuerzos creadores. Los dibujos y las pinturas reflejan el grado de identificación que el niño tiene con sus propias experiencias y con las de otros. Los niños muy pequeños comienzan a incluir algunas personas en sus dibujos tan pronto abandonan la etapa del garabateo. En efecto, generalmente el primer objeto reconocible en los dibujos de un niño es una persona. A medida que el niño crece, su arte va reflejando el progresivo conocimiento que adquiere del medio social en que vive. Las personas ocupan el mayor porcentaje del contenido subjetivo de los trabajos del niño, a medida que la criatura desarrolla una mejor apreciación de los seres humanos y de la influencia que éstos ejercen en su vida.

El proceso artístico en sí proporciona un medio para el desarrollo social. Hasta cierto punto, el término «autoexpresión» puede tener connotaciones restringidas, puesto que la expresión del yo en una hoja de papel también implica la observación de esa expresión. Este examen del propio trabajo y de las propias ideas es un primer paso para la comunicación de estos pensamientos o ideas a otras personas. Muy a menudo, el arte se ha considerado, primordialmente, como un medio de expresión, y como tal se convierte más en una expresión social que en una personal. El dibujo puede, pues, llegar a ser una extensión del yo hacia el mundo de la realidad, puesto que empieza a incluir a otros en el análisis de lo subjetivo. Este sentimiento de conciencia social es el comienzo de la comprensión que el niño adquiere de un mundo más amplio, del cual forma parte.

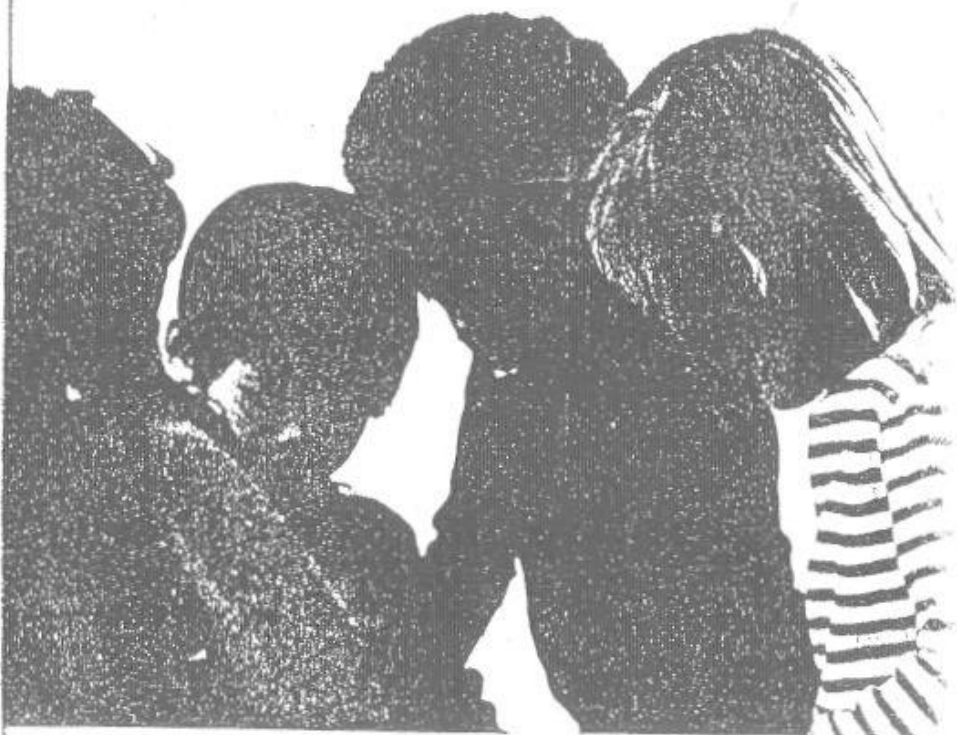
El desarrollo de la conciencia social va también implícito en la descripción de ciertas partes o aspectos de nuestra sociedad, con las cuales el niño puede identificarse. Esto incluye aquellas fuerzas que se han instituido para la preservación de la sociedad misma. Dibujar un bombero, una cuadrilla caminera reparando un camino, una enfermera atendiendo pacientes en un hospital, o un agente de policía dando indicaciones, todo esto evidencia un cierto grado de conciencia social. Las artes también pueden contribuir, mediante trabajos de conjunto o de equipo, a una mayor comprensión de la contribución individual a un proyecto amplio. Esto es particularmente efectivo cuando se requiere la opinión de los iguales y cuando se desarrolla la necesidad de interdependencia social.

Para los niños mayores, el arte de otras culturas es un medio de apreciar y comprender otras sociedades o pueblos, y de que los valores de una generación influyan de alguna manera sobre la siguiente. Estudiando la variedad de expresiones del arte contemporáneo de las culturas actuales se puede tener indicios de las aptitudes y sentimientos de esos pueblos. En tales investigaciones, si se examinan los dibujos de los niños de distintas sociedades, se puede descubrir los valores de los

grupos, a través de las representaciones del ser humano que hacen esos niños (Dennis, 1966).

Hasta cierto punto, las únicas oportunidades que tienen los niños de llevar a cabo una verdadera interacción social con sus compañeros, dentro del sistema escolar vigente, son los recreos y las actividades artísticas. En ambas circunstancias, el maestro reduce su intervención como guía y en cambio se presenta la ocasión para el desarrollo social y para el perfeccionamiento del conocimiento de los demás. Son muchas las actividades que pueden incluirse entre las experiencias artísticas, que sirven para promover el desarrollo social, y se analizarán detalladamente más adelante. Los trabajos de creación de los niños que tienen espíritu de cooperación y que son conscientes de su responsabilidad social muestran un evidente sentimiento de autoidentificación con sus propias experiencias y también con las de otros. Los que están en inferioridad de condiciones desde el punto de vista social, que se encuentran reprimidos en sus deseos de participación social, demuestran este aislamiento mediante una falta de capacidad para correlacionar sus experiencias con las de otros. Sus trabajos artísticos demuestran detalles variables, con falta de correlación espacial, y las figuras —si existen— han sido trazadas aisladamente, por lo general.

FIGURA 18. El arte puede proporcionar la oportunidad de interaccionar con el grupo de pares. La toma de conciencia del otro y de sus esfuerzos creativos puede constituir una porción importante dentro de la experiencia artística.



Es muy importante destacar el significado de la capacidad individual para cooperar en la sociedad. Esta propiedad no puede desarrollarse a menos que el niño aprenda a asumir su responsabilidad por las cosas que hace, a enfrentar sus propias acciones y, por este camino, a identificarse con otros. Las actividades creadoras proveen un excelente medio para dar este paso tan importante.

DESARROLLO ESTETICO

El desarrollo estético suele considerarse como un factor básico de cualquier experiencia artística. La estética puede definirse como el medio de organizar el pensamiento, los sentimientos y las percepciones en una forma de expresión que sirva para comunicar a otros estos pensamientos y sentimientos. Cuando la organización es en palabras la llamamos prosa o poesía; si la organización es en tonos, decimos que es música; si se basa en los movimientos del cuerpo la denominamos danza, y si se logra por medio de líneas, formas y color, la distinguimos como plástica. No existen patrones ni reglas fijas aplicables a la estética; los criterios estéticos se basan en el individuo, en el tipo particular de actividad artística, en la cultura dentro de la cual se realiza el trabajo creador, y el intento o propósito que hay detrás de la forma. Por eso encontramos una enorme variedad de organizaciones en el arte, y no es mediante la imposición de una regla exterior como se crea una forma estética, sino, por el contrario, el trabajo creador se desarrolla por sus propios principios.

En los productos de la creación de los niños, el desarrollo estético se revela por la aptitud sensitiva para integrar experiencias en un todo cohesivo. Esta integración puede descubrirse en la organización armónica y en la expresión de pensamientos y sentimientos realizada a través de las líneas, texturas y colores utilizados. Los niños pequeños se organizan intuitivamente, en tanto que los que pertenecen a la escuela secundaria pueden encontrar placer en la manipulación y en la organización, conscientes de las relaciones especiales llevadas a cabo en dibujos y pinturas. Cada material artístico tiene diferente exigencia en función de su empleo estético; por ejemplo, un grabado impreso sobre madera presenta un concepto de organización totalmente distinto del que posee un dibujo realizado sobre la base de finas líneas.

La estética está también íntimamente ligada con la personalidad. Los pintores se reconocen por su personal organización de los colores y las formas, quien esté familiarizado con el estilo de organización de Van Gogh, identificará sin dificultad cualquiera de sus cuadros. Esto es también válido para los niños, y el esquema de organización que se usa para expresar experiencias artísticas puede darnos muchas veces una pauta del ordenamiento inconsciente que es único para cada persona. La falta de organización o la disociación de partes dentro de un dibujo puede ser señal de falta de integración psíquica del individuo. Uno de los métodos que se suele utilizar para estimar el valor de la terapia con pacientes psicóticos es un estudio de la cohesión de la organización en los dibujos que ejecutan.

Se ha considerado la educación como el cultivo de la expresión, de manera organizada. En otros términos, es la organización de palabras para lograr la comunicación verbal; la organización de números o símbolos para desarrollar el pensamiento matemático; y la organización de imágenes para lograr las artes.

Posiblemente la educación pueda considerarse como el desarrollo del comportamiento estético. La tesis de que el arte debe ser la base de la educación ha sido estudiada en profundidad por Herbert Read (1958), quien pensó que debe establecerse cierto equilibrio y organización en el sistema educacional, que se refleje en el



LAMINA 4. «Atrapé un pez», dibujado por una niña de cinco años y medio. El niño de cinco años tiene un concepto espacial interesante. Aquí, una niña está de pie en un muelle simbolizado por la línea que rodea la figura; los pececillos detrás de ella están en el ángulo superior, y los peces se han representado nadando en una masa de agua al pie de la página.



LAMINA 5. "Mamá recoge tulipanes", dibujado por un niño de siete años. A esta edad, los objetos se colocan sobre una línea de base al pie de la página. Obsérvese que las flores que aún faltan cortar son grandes y de forma estereotipada, mientras que las ya recogidas son mucho más pequeñas.

LAMINA 6. "Estamos jugando en el patio", dibujado por una niña de ocho años de edad. Este dibujo no es usual, pues se aparta del concepto de la línea de base. Las niñas que forman un círculo están representadas de acuerdo con la experiencia que la niña tiene de un círculo, y no como se perciben visualmente. Hay un esquema para la acción de correr y otro para la de estar simplemente de pie.



desarrollo de cursos de humanidades, tales como los que se han impuesto ya en algunos sistemas escolares. Indudablemente, la educación estética es parte integral de una experiencia artística.

DESARROLLO CREADOR

El desarrollo creador comienza tan pronto como el niño traza los primeros rasgos. Lo hace inventando sus propias formas y poniendo algo de sí mismo, de una manera que es únicamente suya. Partiendo de este simple conjunto propio, hasta llegar a la más compleja forma de producción creadora, hay muchos pasos intermedios. Dentro de los dibujos y las pinturas de los niños, se puede descubrir el desarrollo creador en el independiente e imaginativo enfoque del trabajo artístico. No es indispensable que los niños posean destreza para ser creadores, pero en cualquier forma de creación hay grados de libertad afectiva o emocional, libertad para explorar, experimentar y comprometerse de la obra. Esto es tan cierto en el caso del uso de los temas, como en el del empleo de material artístico.

La bibliografía sobre la actividad creadora es relativamente reciente. Es un campo que está cobrando cada día mayor importancia, tanto para los educadores como para los investigadores. Las experiencias artísticas se han considerado siempre la base de la actividad creadora dentro de la escuela. No obstante, el conocimiento de esta bibliografía no nos sirve, a menos que podamos relacionarla con el niño individualmente. Más tarde trataremos en detalle la importancia que la actividad creadora tiene para el arte. Por ahora nos limitaremos a decir que todo producto artístico, si es realmente el trabajo de un niño, será una experiencia creadora en sí misma.

Los niños que se han sentido inhibidos en su actividad creadora por reglas o fuerzas ajenas a ellos pueden retraerse o limitarse a copiar o trazar rasgos mecánicamente. Pueden adoptar, rápidamente, los estilos de otros, pedir ayuda constantemente, o seguir los ejemplos del trabajo de sus compañeros. No es necesario señalar que si se les ordena no copiar, sino crear por su cuenta, no surte efecto. La actividad artística no puede ser impuesta, sino que debe surgir de adentro. No siempre es un proceso fácil, pero el desarrollo de habilidades creadoras es esencial en nuestra sociedad, y el dibujo del niño refleja el desarrollo de su creatividad, tanto en el dibujo mismo como en el proceso de realizar la forma artística.

El arte como reflejo del desarrollo

Los productos de la actividad artística del niño revelan muchas cosas. 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. Es evidente que la corrección de los dibujos o la imposición de determinadas exigencias que no tienen sentido para él carecen de valor y, por lo contrario, pueden establecer una pauta de dependencia de los niños respecto de los adultos en lo que a dirección y apoyo se refiere.

Por regla general, se piensa que el conocimiento fluye del maestro hacia el alumno. El maestro tiene la responsabilidad de organizar el medio en que se



FIGURA 19. Los pequeños no necesitan aprender técnicas antes de comenzar a crear. Para un niño interesado, hacer garabatos es una actividad importante y significativa.

desenvuelve el niño, proporcionar los materiales necesarios para la enseñanza, decidir sobre el mejor método para manejar la información que está tratando de inculcar, y desarrollar un programa adecuado para llenar los objetivos escolares. Por otra parte, al niño se lo ubica dentro de cierta escala, de acuerdo con lo que haya aprendido, y con su capacidad para adaptarse a la estructura de la clase en una forma socialmente aceptable. Se juzgan las respuestas del alumno como si fueran signos del desarrollo, aunque en esencia no sean más que una copia de los valores del maestro.

El arte puede introducir un nuevo rasgo o característica en esta organización. Dicha característica está relacionada con los procesos psicológicos que tienen lugar y que se experimentan y desarrollan en el niño, a medida que éste se va introduciendo en el proceso del aprendizaje. Este puede ser un proceso intelectual de alto nivel, que incluso podría ser muy afín con el pensamiento que los adultos llevan hasta las fronteras de nuestros conocimientos. El arte proporciona al niño una amplia gama de posibilidades, y su desarrollo no está restringido dentro de los límites predeterminados por el sistema educacional. Las respuestas que tiene que buscar y las soluciones que encuentra son suyas, y el dibujo, la pintura o la construcción que ejecuta reflejan su



FIGURA 20. Esta niña de once años pinta un árbol que es muy diferente al que hubiera pintado a los cinco años de edad. El arte refleja el desarrollo del artista.

progresiva capacidad para manejarse, dentro de una amplia gama de posibilidades, de una manera constructiva.

El estudio del arte de los niños puede llegar a ser fascinante. Comprendiendo la forma en que un niño dibuja y los métodos que usa para retratar su ambiente podemos penetrar en su comportamiento y apreciar la complejidad y las variaciones que tienen lugar en el proceso mediante el cual el niño crece y se desarrolla. Para trabajar con los niños en el terreno del arte es imprescindible comprender las diversas etapas del desarrollo y poseer un conocimiento completo de las posibilidades del mismo. Esta preparación es necesaria para que el maestro determine hasta qué punto el niño puede captar y utilizar la experiencia artística.

EL TEMA EN EL ARTE

El arte no es el mismo tipo de materia que la aritmética. En esta última —lo mismo que en muchas otras asignaturas— el maestro planifica la presentación gradual de

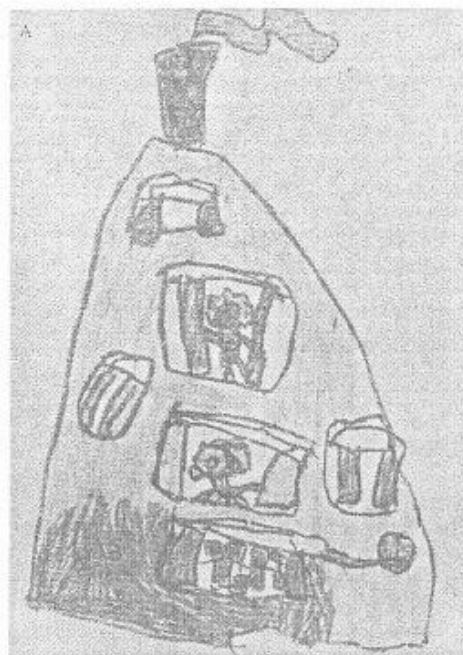


FIGURA 21. (A) Esta casa, dibujada por una niña de cinco años, muestra un conocimiento acerca de los espacios que encierra la casa, con gente adentro, con cortinas a los costados de las ventanas dispuestas al azar y una chimenea en la parte superior. (B) Aquí una niña de cuatro grado se ha dibujado a sí misma saltando con una soga en el jardín de su casa. Todo está alineado a lo largo de la parte inferior de la hoja: el árbol con su parte superior redonda simbolizando la copa, la niña mirando rigidamente hacia adelante y la casa con los importantes detalles de la chimenea, la puerta principal, la puerta de la cochera y, por supuesto, la antena de televisión.

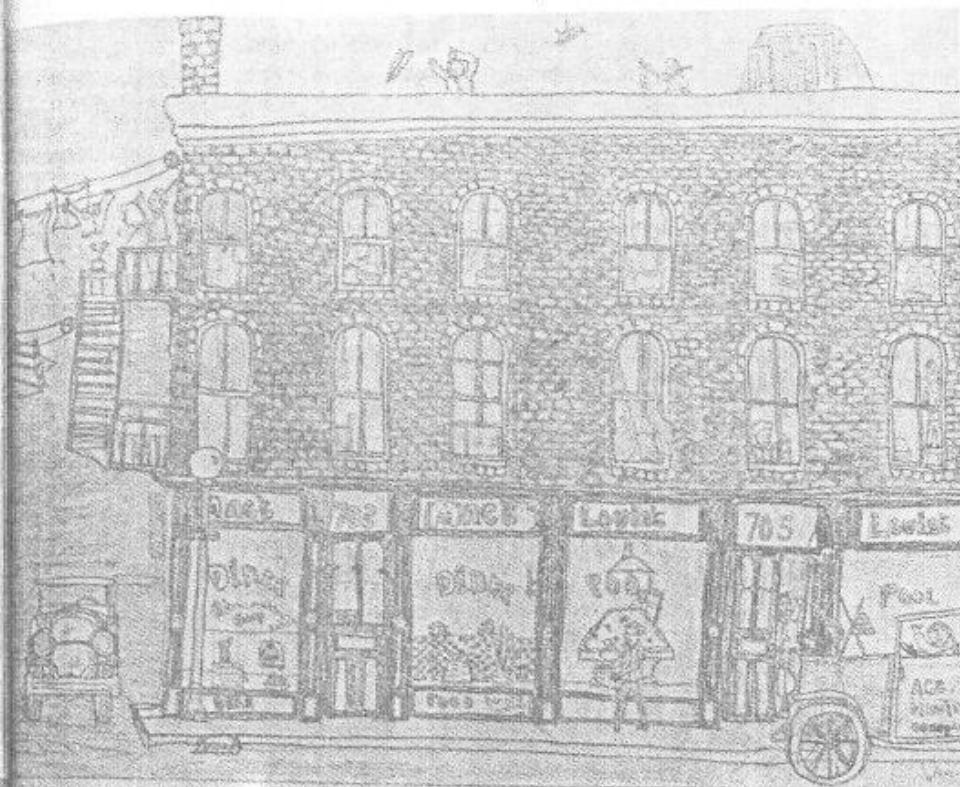
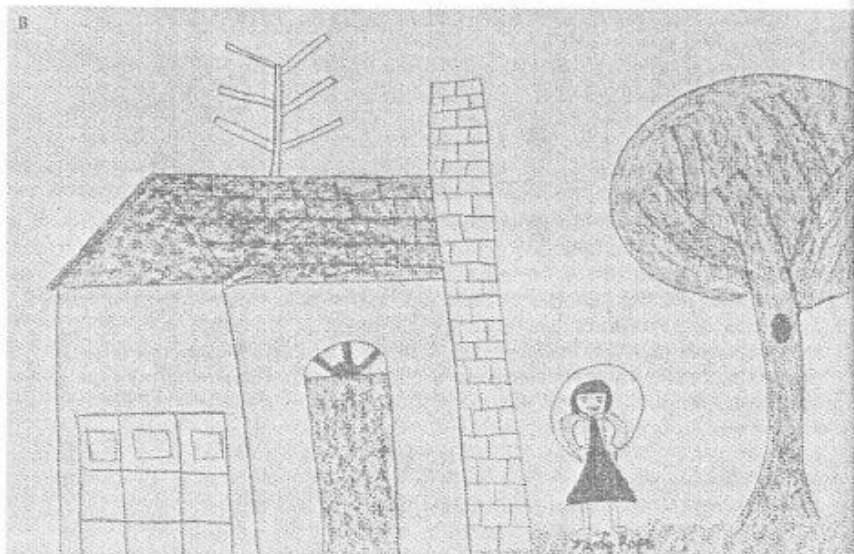


FIGURA 21. (C) Un adolescente de 14 años ha incluido una gran cantidad de detalles en su dibujo de un edificio de ladrillos de una zona comercial. Sus observaciones del vecindario están combinadas con una activa imaginación y un gran sentido del humor para producir un cuadro agradable a la vista.

dificultades y la cantidad de material nuevo, de modo que el alumno pueda captar y manejar apropiadamente los nuevos conocimientos. Por el contrario, en arte no hay un material externo que necesite presentarse en dosis pequeñas. En las actividades creativas, el material tiene un significado distinto que en los otros sectores de la enseñanza. En arte, el niño pequeño usa el mismo contenido que el artista profesional. Un hombre puede ser dibujado por un niño de cinco años o por un joven de dieciséis. El primero trazará una cabeza y unas piernas y quedará satisfecho; el segundo representará al hombre teniendo en cuenta el tamaño y la proporción e incluirá todas las partes visibles del cuerpo. La diferencia entre los dos dibujos no está en el tema, sino en la forma o manera de representarlo. Lo que varía es la relación subjetiva entre el hombre y su ambiente. Es esa relación subjetiva la que adquiere importancia y no el dibujo en sí.

Lo que se dibuja, ya sean árboles, plantas, casas, flores o personas, variará de acuerdo a quien lo dibuja. Para un niño de cinco años, un árbol está constituido por un tronco y un algo indefinido en la parte superior; un niño de diez años dibujará un

árbol con ramas por las que se pueda trepar; mientras que un joven de dieciséis lo dibujará como parte de un conjunto y teniendo en cuenta las proporciones apropiadas. Es el mismo árbol, pero lo que ha variado es la relación subjetiva de la gente con el árbol. El árbol, como el hombre del otro ejemplo, es comprendido o interpretado de diferentes maneras y, por lo tanto, también se lo dibujará de distintos modos. Está más allá de las posibilidades de comprensión de un niño de cinco años dibujar un árbol con todos sus detalles, como parte del ambiente. Sería ridículo comparar los tres árboles para decir cuál es mejor. Para cada uno de los tres dibujantes tenemos un árbol que es simbólico de su relación con ese tema. Que el joven de dieciséis años dibujara como el de cinco no sería natural, ni viceversa. En cierto sentido, no hay temas en arte, sino diferentes modos de representar nuestras relaciones con las cosas, las personas, los sentimientos y las emociones que provoca el mundo que nos rodea.

El dibujo de un niño de cinco años no es, en realidad, representativo del conocimiento que tiene de un hombre. Todo pequeño de cinco años sabe que tenemos uñas en los dedos, pero, por regla general, ningún niño de esa edad las dibuja. El niño dibuja su experiencia subjetiva de lo que es importante para él en el momento en que dibuja, lo que en ese momento está en su mente en forma activa. De este modo, al dibujar un hombre nos brinda un registro del conocimiento activo que el niño tiene de un hombre, en ese instante. Por lo tanto, tenemos así un excelente informe de las cosas que revisten importancia para el niño durante el proceso del dibujo.

De la misma manera, podemos comprender por qué un niño dibuja otras partes de su ambiente en forma distinta de la de otros niños. El de dieciséis años, por ejemplo, puede estar preocupado por las distancias y los tamaños y por su propio papel en la sociedad; su desarrollo mental y afectivo se refleja en la forma en que representa esas diferencias. El niño de cinco años experimenta todo a través de sí mismo; sus relaciones espaciales se limitan a su contorno inmediato, que él puede tocar, sentir o experimentar kinestésicamente.

El tema no es realmente importante en los dibujos de los niños; lo que importa es cómo se reproduce o se trata este tema. El conocimiento de las variaciones que aparecen en los dibujos para distintos niveles de desarrollo, y las relaciones subjetivas entre el niño y su medio, son elementos necesarios para interpretar el desarrollo de las actividades artísticas o creativas.

ETAPAS DE DESARROLLO EN EL ARTE

A medida que los niños cambian, también varía su expresión creativa. Los niños dibujan en una forma predecible, atravesando etapas bastante definidas que parten de los primeros trazos en un papel y van progresando hasta los trabajos de la adolescencia. Aunque consideramos estas etapas como diferentes pasos en la evolución del arte, resulta a veces difícil decir dónde termina una etapa y comienza la otra. Es decir, el desarrollo en el arte es continuo y las etapas son típicos puntos intermedios en el curso del desarrollo. No todos los niños pasan de una etapa a otra en la misma época. Sin embargo, excepto para el caso de los niños anormales o el de los superdotados, estas etapas se suceden ordenadamente, una después de otra, y la descripción de cada una es un elemento valioso para comprender las características del niño y su capacidad artística en un momento determinado.

El niño muy pequeño comienza a dibujar haciendo trazos desordenados en un papel. Esta etapa o estadio se suele denominar la etapa del garabateo o del garabato.

Estos trazos hechos al azar se van organizando y controlando con el tiempo, pero sólo a los cuatro años el niño logra dibujar objetos reconocibles. Por lo tanto, podemos afirmar que la etapa del garabateo dura normalmente desde los dos a los cuatro años. También los garabatos sufren varios estadios o etapas de desarrollo, desde los trazos totalmente desordenados y al azar hasta los garabatos organizados. A veces, los padres tratan de enseñar a los niños de este estadio a dibujar algo, como por ejemplo una manzana. Que esos trazos dibujados por el bien intencionado padre tengan alguna relación con una manzana real es un misterio para la criatura. Esta puede ser una experiencia frustrante tanto para el padre como para el hijo, para quien la actividad del garabateo es, en sí, placentera; tener cerca un adulto que se interese por sus garabatos hace, generalmente, que el niño se sienta más satisfecho aún. Aparentemente, el interés que se manifiesta por esa actividad del niño, la oportunidad que tiene éste de poder dibujar y de contar con los materiales necesarios son factores que pueden acelerar el proceso de desarrollo, pero no mucho. De cualquier manera, el niño tiende a garabatear hasta que tiene cuatro años, y parece sentir mucho placer haciéndolo.

El estadio siguiente se conoce como la etapa preesquemática en la cual el niño hace sus primeros intentos de representación. Esta etapa comienza, generalmente, alrededor de los cuatro años y dura hasta los siete, aproximadamente. Aquí, el niño realiza el dibujo típico de un hombre que sólo tiene cabeza y pies, y comienza a dibujar una cantidad de otros objetos de su ambiente con los que ha tenido contacto. Estas figuras o estos objetos aparecen ubicados, casi siempre, sin orden alguno y pueden variar de tamaño considerablemente. Estos primeros intentos de representación ofrecen a los adultos la oportunidad para conversar con los niños acerca de los dibujos que éstos ejecutan, y generalmente los pequeños de esta edad se sienten muy impacientes por explicar y mostrar lo que han hecho sin autoconciencia.

El próximo estadio es la etapa esquemática, que se inicia alrededor de los siete años y se extiende hasta los nueve, más o menos. Aquí, el niño desarrolla un concepto definido de la forma. Sus dibujos simbolizan partes de su ambiente en forma descriptiva; por regla general, repite, una y otra vez, el esquema que ha utilizado para representar un hombre. En este momento aparece una interesante característica de los dibujos infantiles: el niño dispone los objetos o personas que está dibujando en línea recta, al pie del papel y según el ancho del mismo. Así, por ejemplo, a la casa sigue un árbol, después del cual está una flor, que queda cerca de la persona que está inmediatamente antes del perro, que es la figura final del dibujo. Estos trabajos suelen ser bastante decorativos.

Estas tres primeras etapas son las que casi siempre despiertan el entusiasmo de los adultos. La frescura y espontaneidad de los dibujos de los niños provocan una cierta «envidia» en el adulto; pero este método fresco y espontáneo que tiene el niño para pintar ha surgido en él en forma natural; posiblemente los adultos desearían gozar también de la libertad de la niñez, olvidando que el crecimiento no siempre está lleno de alegría y felicidad.

Cuando el niño alcanza la edad de nueve años, inicia una etapa de naciente realismo que dura hasta los doce años. En esta época sus compañeros pasan a ser algo muy importante, por cuya razón esta época suele llamarse la edad de la pandilla. Los dibujos de estos niños aún simbolizan objetos más bien que los representan. El niño tiene más conciencia de sí mismo, y esto se revela en sus dibujos; son mucho más detallados que antes y ya no están colocados en fila a lo ancho del papel. El niño se interesa mucho más por los detalles y ya no hace los dibujos grandes y francos que ejecutaba cuando era más pequeño. Comienza, en cambio, a dibujar en menores dimensiones, y ya no está ansioso por mostrar sus dibujos y explicarlos, sino que los

oculta de la observación de los adultos. Aunque volveremos sobre esto con mayores detalles, digamos ahora que el niño de esta edad es mucho más consciente de sí mismo como miembro de la sociedad, y esto se refleja en su obra artística.

En algún momento, entre los once y los doce años, el niño toma rápidamente mayor conciencia del ambiente que lo rodea y empieza a preocuparse por cosas tales como las proporciones y la profundidad en los dibujos. Esta etapa o estadio se llama *seudonaturalista*, la etapa del razonamiento. Hay una gran dosis de autocrítica, y entonces esconde los dibujos que hace dentro de cuadernos o intenta ensayos en grandes hojas. El dibujo de la figura humana presenta muchos detalles y, como era de esperar, revela un mayor conocimiento de las características sexuales. También se aprecian más las diferencias y gradaciones del color, aunque algunos niños no pueden desarrollar esta capacidad visual. Para algunos, esta edad marca el fin de su desarrollo artístico, y muy a menudo encontramos adultos que cuando son requeridos para dibujar algo hacen un dibujo típico de los doce años.

Alrededor de los catorce años, o aún después, los niños se encuentran en un punto de su desarrollo en el cual puede aparecer un verdadero interés por las artes visuales. Desarrollan un conocimiento consciente del arte y frecuentemente se interesan por perfeccionar sus técnicas artísticas. Algunos estudiantes de nivel secundario adquieren gran competencia en la imitación de formas o estilos artísticos que están en boga y algunos llegan a desarrollar lo que podría llamarse «talento en el retrato del medio ambiente visual». Esta edad es también poco profunda en su forma artística, especialmente si el estilo o la técnica perfecta se ha copiado de otros. Hasta cierto punto, el desarrollo natural de un joven no se extiende más allá de esta etapa, pero puede ir adquiriendo conscientemente un perfeccionamiento de las técnicas artísticas.

Aparentemente, estas etapas o estadios del desarrollo se adaptan a todos los niños y en cualquier parte. Esto es exacto en las etapas iniciales de representación, antes de que la cultura influya al niño en su desarrollo artístico. Lo que dibuje diferirá, de acuerdo con el ambiente en que se encuentre y el medio de que se valga para dibujar, pero todos los niños garabatean hasta la edad de cuatro años; el período de los primeros intentos de representación continuará hasta los seis o siete años, independientemente de donde se encuentre el niño.

También parece que la instrucción con respecto al dibujo no influye mucho en estas etapas. Esto es muy cierto cuando se trata de niños pequeños, pero alrededor de los once o doce años el aprendizaje logrado puede influir en la calidad del trabajo. Impulsando a los niños para que se informen sobre el contorno de los objetos o modelos, como son los ángulos y las curvas, Salome (1965) encontró que esta práctica no influye en los dibujos de los niños de cuarto grado, pero aparentemente ayudaba a mejorar los dibujos de los de quinto grado. Sin embargo, en una experiencia con alumnos de quinto grado, Neperud (1966) encontró que solamente las niñas muy inteligentes eran capaces de sacar provecho de la enseñanza que ponía de relieve ciertos elementos visuales.

Numerosos estudios han intentado documentar las distintas etapas o estadios que se suceden en el desarrollo infantil. En estos trabajos se da, a veces, diferentes nombres a los estadios que hemos mencionado; así, por ejemplo, a la etapa del garabateo se la denomina etapa de la manipulación, etc. No obstante, hay un acuerdo general en cuanto a las etapas en sí. Lark-Horovitz (1959) encontró que estas características del dibujo variaban más a medida que los niños tenían más edad, y que a veces era difícil establecer dónde terminaba un estadio y comenzaba otro. Applegate (1967) determinó que aquellos niños que estaban adelantados en la etapa del desarrollo con respecto a su edad cronológica se hallaban también adelantados en

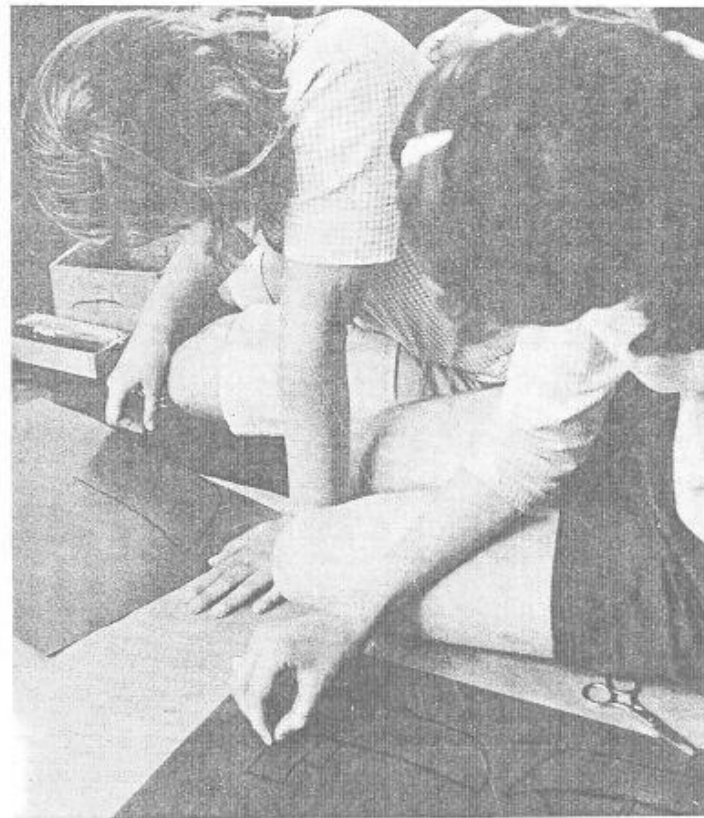


FIGURA 22. Los niños no intentan copiar la naturaleza como lo haría una cámara fotográfica. Estos botes son más indicativos del conocimiento que tienen los pequeños que de un intento de reproducir la naturaleza.

la edad mental, mientras que los niños mentalmente atrasados dibujaban de acuerdo con su edad mental más que con su edad cronológica. Por lo tanto es preciso aclarar que las etapas de desarrollo que hemos analizado se aplican sobre todo a los niños normales.

SIGNIFICADO DE LAS ETAPAS DE DESARROLLO

Antes de examinar más detalladamente las distintas etapas de desarrollo es tal vez importante destacar el significado de las mismas y exponer las razones de su importancia en todo el proceso educativo. Si bien hablamos de etapas separadas, esas etapas se confunden unas con otras a medida que los niños reorganizan sus capacidades de raciocinio y empiezan a establecer nuevas relaciones con lo que los rodea.

Es más fácil descubrir los cambios que se producen en los dibujos de los niños a medida que crecen que explicar por qué dichos cambios tienen lugar. Los niños no

intentan copiar la naturaleza tal cual los adultos la conocen. No hay una línea recta de progresión desde un dibujo muy pobre o un garabato que traza un niño pequeño representando cierto objeto, hasta la gran semejanza que puede tener el dibujo de un adolescente que representa ese mismo objeto. Lewis (1963) reunió una serie de dibujos hechos por niños desde el jardín de infantes hasta el octavo grado, en los cuales, entre otras cosas, se representaba una casa. Esta autora encontró que los niños del jardín de infantes dibujaban la casa en forma más natural que los niños más grandes, hasta llegar al cuarto grado escolar. Los niños de primero, segundo y tercer grado se dedicaban a dibujar varios lados de la casa, lo que habría sido imposible ver naturalmente. Indudablemente, los niños pequeños no tratan de representar las cosas en su forma natural. Esto aparentemente no se debe a una falta de capacidad o de coordinación; aparentemente se sienten satisfechos con sus propios medios de representación.

También es posible que hayamos tomado un camino equivocado cuando comparamos los dibujos de los niños con la naturaleza. Si consideramos el dibujo como un proceso que el niño utiliza para transmitir un significado y reconstruir su ambiente, entonces el proceso del dibujo es algo mucho más complejo que el simple intento de una representación visual. Es decir, el niño puede estar actuando en el medio que lo rodea, o manipulando ciertas partes de ese ambiente, y esas partes serán simbolizadas por cualquier circunstancia que llegue a reunir ciertas características satisfactorias como para representar la imagen o el objeto. Considerando así las cosas, resulta evidente que hasta el mismo niño está incluido en cada dibujo; es espectador y actor al mismo tiempo.

Por ejemplo, en los dibujos de los niños de cinco años se observa que no hay relaciones de espacio, salvo si se considera el problema desde el propio yo; el niño de cinco años dibuja los objetos alrededor de sí mismo y el dibujo terminado se presenta como si el pequeño hubiera colocado los objetos alrededor de la página. Cuando el niño tiene siete años, empieza a ubicar los objetos que dibuja en una línea, pero cada uno de estos objetos enfrenta al propio dibujante. Cada objeto mira al frente, como si estuvieran todos alineados para que se puedan ver. No se relacionan entre sí, sino más bien con el niño que los dibuja. Sólo alrededor de los nueve años los niños dibujan objetos que se relacionan más entre sí que con el dibujante. A los doce años, aproximadamente, el dibujo adquiere mayor sentido de representación del espacio y de los objetos en ese espacio.

Los dibujos nos proporcionan muy buenas indicaciones sobre el desarrollo del niño, que se mueve desde un punto de vista egocéntrico hacia una gradual conciencia de sí mismo, como parte integrante de un ambiente mayor. Incluso los rasgos indefinidos de los garabatos de un niño pequeño pueden representar esencialmente los sentimientos del yo. Posiblemente, el primer dibujo de una figura humana no signifique realmente un hombre, sino que sea una representación del yo que lentamente comienza a tomar forma en el discernimiento de cualquier persona.

Piaget (1959), al estudiar el raciocinio de los niños, descubrió que hay estadios en el desarrollo estrechamente paralelos a las etapas mencionadas anteriormente. La primera etapa estudiada por él dura hasta los dos años y ha recibido el nombre de «período sensoriomotor»; éste es seguido por un «período preoperacional», que se prolonga hasta cerca de los siete años, y que luego es seguido por la etapa de las «operaciones concretas», que se extiende, más o menos, desde los siete a los once años. A la edad de once o doce años comienza otra etapa, habitualmente llamada de las «operaciones formales». Piaget y sus colaboradores muestran una gran cantidad de material que apoya la afirmación de que el niño piensa en forma enteramente distinta de la del adulto. Lo que hace de un niño un niño no es necesariamente la pobreza de raciocinio

ni la falta de educación. Según Piaget, esas etapas son indicios de formas típicas en que los niños tratan la información y esos modos de pensar impiden en realidad algunas formas de aprendizaje. Un bien conocido ejemplo es el del experimento en que un niño ve verter agua de un vaso ancho y bajo a uno alto y angosto y cree que la cantidad de agua aumenta debido a algún truco; cuando se la vierte nuevamente en el primer vaso, el niño cree que la cantidad ha disminuido repentinamente. No es sino hasta después de los seis o siete años de edad que un niño comprende que el volumen del agua no varía.

Aunque las etapas de Piaget se refieren al desarrollo intelectual, no es de extrañar que se encuentren las mismas en el arte. Al pedirle que dibujaran el nivel del agua, invisible dentro de un recipiente que se inclinaba en distintos ángulos, los niños de cuatro a siete años representaban el agua paralela a la base del recipiente, cualquiera que fuese su posición. Sólo después de los ocho años de edad los niños representaban el agua siempre en posición horizontal (Inhelder, 1962).

Diversos estudios corroboran la teoría de que los niños pequeños no pueden visualizar una escena desde un punto de vista que no sea el propio. En un experimento (Coe y col., 1973) se hizo que los niños mirasen modelos de varias casas pequeñas. Luego se ubicaba una muñeca a cierta distancia del niño, al que se pedía que eligiera, entre una serie de fotografías, la que le parecía que veía la muñeca. Esa tarea era casi imposible de realizar para los niños de cinco años. Por lo general, el niño elegía fotografías que se parecían a lo que él mismo veía. Sin embargo, las respuestas fueron mejorando hasta llegar a la edad de once años, que fue el último grupo que se sometió a la prueba. Pero aun en éste había errores. Las mismas etapas de desarrollo pueden verse en los dibujos de los niños. El niño de poca edad dibuja todo en relación consigo mismo. Pareciera que el niño casi no tuviese concepto del espacio fuera de sí mismo; es decir, es egocéntrico e incapaz de adoptar otro punto de vista que no sea el propio, aunque a su alrededor haya habido fotografías y dibujos tridimensionales empleando la perspectiva. Es solamente a la «edad de la pandilla», alrededor de los nueve años, que hallamos dibujos que empiezan a tener vida propia; es decir, la acción puede tener lugar dentro del dibujo y las personas pueden mirarse unas a otras, entrar en la casa o contemplar el paisaje sin tener que estar prestando atención al que observa.

Los dibujos pueden reflejar la capacidad del niño para manejar ciertas partes de su ambiente en una forma práctica. La enseñanza de técnicas especiales sólo tiene sentido cuando el niño puede utilizar esta información. Por ejemplo, un niño de cinco años no dibuja sombras en sus trabajos. Tratar de demostrarle que existen las sombras, o de enseñarle un método para sombrear, no tendría ningún sentido. Lee (1968) pidió a un grupo de niños de distintas edades que proyectaran una sombra valiéndose de anillos de distintos tamaños, colocados frente a una luz. Los más chicos fueron incapaces de resolver el problema y creían que cuanto más grande fuera el anillo mayor sería la sombra, independientemente del lugar donde colocaran el anillo. Los niños de ocho años empezaron a considerar la distancia entre el anillo y la luz como factor que influía en el tamaño de la sombra. A la edad de trece años se tomaron en consideración los factores dimensión y distancia, pero sólo a los diecisiete años la mitad de los jóvenes pudieron explicar los principios que aplicaron en la operación.

Es obvio que el dibujo y otras actividades artísticas no son meramente el resultado de la capacidad de manipulación. La capacidad para desempeñar ciertas tareas que requieren destreza manual puede adquirirse bastante temprano en la vida, pero los conceptos que dibujan los niños no reflejan la coordinación entre el ojo y la mano que podría esperarse. El pequeño que enhebra una aguja para su abuelita puede tener



FIGURA 23. El arte es una manera de aprender en la medida en que las relaciones externas son resueltas durante el acto de dibujar. Constituye una actividad desafiante e importante para el pequeño.

mucha coordinación; sin embargo, un dibujo de ese niño reflejará claramente su grado de desarrollo intelectual y podrá fácilmente reconocerse como el trabajo de un niño. En el caso de los maestros, la preocupación por las habilidades manuales, el desarrollo de símbolos o el dominio de los distintos materiales demuestran mayor importancia por los productos del aprendizaje que el proceso mismo. Para los niños, el arte es una forma de aprender y no algo que debe aprenderse.

Al parecer, algunas cosas no pueden enseñarse hasta que el niño sea intelectualmente capaz de captar los conceptos. Brittain (1969) trató de enseñar a niños en edad preescolar la simple tarea de copiar un cuadrado. Aunque trató de hacerlo empleando diversos medios, saturando por completo a los niños de la guardería con el concepto de cuadrado, no pudo mejorar su habilidad para hacer cuadrados. Sin embargo, a la edad de cuatro años algunos de los niños con quienes trabajaba cumplieron con éxito la tarea de copiar esa figura. Los niños que no tuvieron la suerte de que se les enseñara a hacer cuadrados, también llevaron a cabo con éxito la tarea a la edad de cuatro años. Birch y Lefford (1967) pusieron a prueba e informaron sobre la habilidad de los niños de cinco a once años para realizar tareas visuales, táctiles y kinestésicas. Se exploró la organización intersensorial, así como se controló también la actividad motriz, la orientación espacial y la discriminación de las formas. Hubo tanto progreso en la aptitud para realizar tareas con formas geométricas entre las edades de cinco y seis años como entre las de seis y once. En el niño que crece hay un continuo desarrollo de la interrelación entre los distintos sistemas sensoriales y se ha determinado que el aumento en la precisión del juicio intersensorial continúa hasta la edad de once años.

Es posible considerar el desarrollo artístico del niño como un proceso de organización del pensamiento y de representación del medio en forma tal que nos permita comprender el desarrollo mental. Parece claro, por lo tanto, que esas etapas de desarrollo no son simplemente etapas del desarrollo artístico, sino que son etapas del esquema de desarrollo total y que la producción artística es un mero índice del mismo. En realidad, la actividad artística puede ser en sí desarrollo.

LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA

Si bien las etapas de desarrollo se presentan siempre en el mismo orden, no debe deducirse de ello que esa secuencia no pueda acelerarse o retardarse. La herencia representa, sin lugar a duda, un papel en esto, pero las influencias ambientales son las que pueden alterarse y enriquecerse y éste es el aspecto de importancia decisiva para el maestro y los padres.

Los niños no comunes requieren tiempos no comunes para recorrer la secuencia. Algunos parecen instalarse en una etapa por tiempo indefinido, como ocurre a menudo con los niños deficientes. Los niños bien dotados pasan rápidamente a través de esas etapas. El por qué de ello parece estar ligado a todo el proceso del desarrollo intelectual: el progreso logrado en la secuencia se fundamenta en el desarrollo intelectual. Harris (1963) posee una importante documentación sobre la validez del test del dibujo del hombre como índice de la edad mental.

Algunas veces los maestros o los padres enseñan a los niños a dibujar símbolos especiales, que son típicos de etapas de desarrollo posteriores. El símbolo común es la figura de líneas, aunque, a veces, se enseña al niño, y es dominado por él a una edad temprana, el trazado de un contorno o aun un método para dibujar una casa o un gato. Ocasionalmente, el niño de siete u ocho años puede hasta aprender a reproducir

una caja en perspectiva, pero en todos estos casos la figura se dibuja automáticamente, sin una real comprensión del razonamiento que implica.

Debe destacarse el hecho de que el aprendizaje tiene lugar en el contexto de lo que ya se sabe. La mente asimila las nuevas informaciones que entiende sólo en relación con las que ya ha procesado. A un niño de ocho años que está dibujando una línea de base no se le puede enseñar de repente la teoría de la perspectiva y hacer que comprenda los conceptos involucrados en ella. Un niño de la guardería, que está dibujando un hombre formado tan sólo por cabeza y pies, no entiende el razonamiento que implica la regla de que una persona debe tener siete veces la altura de la cabeza. Ni aun el hecho de mostrar ilustraciones, de medir la cabeza de un adulto y mostrar que cabe siete veces en el largo del cuerpo, tendrá efecto alguno sobre el dibujo del niño. Sin embargo, estos ejemplos son pobres, ya que están predeterminados por el adulto y no toman en consideración la capacidad del niño para comprender los conceptos implicados.

Algunos biólogos han establecido necesidades básicas de alimentación para el desarrollo físico de los niños. Los psicólogos han establecido también ciertas necesidades para el correcto desarrollo psicológico de los niños. En esas listas no figura la necesidad de dibujar y pintar. Aparentemente, alguien ha dejado pasar por alto la importancia de esa área. Todos los niños dibujan; si se les da la oportunidad, a todos los niños les encanta pintar. Para los niños pequeños no es necesaria ninguna motivación; parece ser una forma natural de aprender. La actividad varía en extensión e intensidad, dependiendo esto del niño, del momento particular del día y de otras circunstancias. Pero parece que existe una necesidad de dibujar: una necesidad de representar partes del medio con el que el niño ha entrado en contacto, una necesidad de representar gráficamente sus propios pensamientos, una necesidad de poner en claro la relación entre los objetos y las personas, una necesidad de expresarse en una forma tangible. El rol del maestro de arte consiste en algo más que en hacer posible que esto ocurra; consiste, más bien, en brindar las circunstancias, la



FIGURA 24. El docente debe apoyar al alumno que trabaja para cumplir sus propios objetivos, planeando y llevando a cabo su proyecto. La competencia en el trabajo con madera no puede ser enseñada como una habilidad aislada.

motivación, los materiales, de tal manera que la experiencia tenga que llevarse a cabo.

Hemos insistido en que es importante comenzar a partir del punto en que se encuentra el niño y ampliar su reserva de experiencias. Excepto en casos especiales, no hay motivo para elogios, puesto que la experiencia en sí misma es gratificante. El niño que garabatea debe contar con la atención de un adulto, papel y útiles de dibujo para realizar su labor; el niño de más edad debe tener la oportunidad de hablar acerca de lo que ha hecho y contar con alguien que lo escuche y comprenda sus problemas artísticos. El adolescente que tiene un problema con su proyecto de trabajo en madera debe tener alguien a quien preguntar si podría haber otras formas de lograr sus objetivos; el joven que está adquiriendo habilidades artísticas debe tener un maestro que lo ayude a fijar nuevas metas artísticas.

Las etapas de desarrollo adquieren, pues, un importante significado cuando comprendemos que el proceso educativo es algo que se produce en el pensamiento del niño y no en la lista de posibles realizaciones artísticas de un maestro, no importa cuán entusiasta ese maestro pueda ser en lo referente a esas metas.

Ejercicios

1. Observar los cambios que tienen lugar en la expresión artística, reuniendo los dibujos de los niños desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria. Analizar el desarrollo de la representación de un objeto simple, como, por ejemplo, un árbol. Observar que el tema (descripción de la reacción del niño respecto del ambiente) no cambia, pero la manera de representarlo varía a medida que el niño cambia.
2. Observar en una clase aquellos niños que miran a su alrededor, hacen preguntas y se distraen fácilmente. Comparar sus trabajos con los de aquellos que están realmente absortos en la descripción de sus experiencias; observar los estereotipos, las simples descripciones objetivas, alguna inclusión del yo, la completa autoidentificación con el trabajo o la obra realizada.
3. Trabajar con una clase de tercer grado. Planear una lección poniendo de relieve las cosas del ambiente: árboles, casas, escuela, etc. Organizar una segunda lección dedicada a lo imaginativo: sueños, animales fabulosos y criaturas fantásticas. ¿Son los mismos niños los que se entusiasman con los dos tipos de clases?
4. Observar durante varios días una clase elemental y anotar el número de oportunidades dadas para el desarrollo del pensamiento divergente. Compararlo con el número de veces que se ha conducido el pensamiento hacia la respuesta «correcta». Analizar y comentar el papel del arte en el estímulo del pensamiento divergente.
5. Reunir los dibujos de un jardín de infantes y anotar los distintos métodos de describir las experiencias sensoriales. Estudiar especialmente los símbolos usados para representar sonidos y movimientos.
6. Comparar la cantidad y calidad de los dibujos de varios niños considerados talentosos con los de otro grupo de niños considerados no talentosos en arte. Anotar las diferencias. Preparar experiencias que se creen valiosas para los niños talentosos. ¿Serían también de valor para los que no son dotados del mismo modo?

3

El desarrollo de la capacidad creadora

La importancia de la creatividad

El desarrollo del pensamiento creador tiene una importancia enorme para nosotros, como individuos y como sociedad. El mismo ofrece un cambio de lo que es y lo que ha sido, a lo que podría ser o lo que está aún por descubrirse. El término *creatividad* se ha hecho tal vez demasiado popular, ya que se lo aplica a pintura decorativa a títulos de libros, proyectos para hacer en casa o pasatiempos. La definición de capacidad creadora depende de quien la enuncie. Los investigadores a menudo se limitan en su definición, estableciendo que la capacidad creadora significa flexibilidad de pensamiento o fluidez de ideas; o puede ser también la aptitud de concebir ideas nuevas o de ver nuevas relaciones entre las cosas; en algunos casos, la capacidad creadora es definida como la aptitud de pensar en forma diferente a los demás. 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.

Se ha considerado la capacidad creadora como el valor opuesto a la conformidad y esto no siempre es verdad. En nuestra sociedad tenemos que conformarnos en gran medida con ciertas reglas y restricciones que significan seguridad para nosotros y para los demás. Esta clase de conformidad —con las reglas del comportamiento práctico— es en realidad fundamental para la sociedad, siempre y cuando estas reglas puedan cambiarlas los afectados. Hay otro tipo de conformidad —la conformidad mental— que puede ser peligrosa para nuestra sociedad. Es necesario comprender la diferencia que hay entre las dos. Esto puede resultar muy difícil para los niños, pero como adultos, debemos asegurarnos que las presiones en favor de la conformidad queden limitadas a aquellos sectores donde son necesarias para el bien de la sociedad. Una de

las tareas más difíciles del maestro de niños pequeños es procurar los caminos socialmente aceptables en los cuales los niños puedan usar su capacidad creadora, y donde se los estimule a hacerlo, mientras reduzca a un mínimo el campo de las restricciones. Probablemente, el momento más crítico para el estímulo del pensamiento creador es cuando el niño comienza a asistir a la escuela primaria. Aquí se estructuran las actitudes iniciales, y no siempre se comprende que la escuela puede ser un lugar agradable, donde se recibe de buen grado la contribución individual y donde se busca cosas nuevas y se las realiza. El arte puede considerarse un proceso continuo de desenvolvimiento de la capacidad creadora, puesto que todo niño trabaja —en su nivel propio— para producir nuevas formas con una organización única, con innumerables problemas menores para adaptar el tema a superficies bi y tridimensionales. Es posible lograr el máximo de oportunidades para desarrollar el pensamiento creador en una experiencia artística, y esta oportunidad debe ser una parte planificada de cada actividad artística.

Hay varios factores implícitos en cualquier proceso de creación, entre ellos, los factores ambientales, sobre los cuales el maestro ejerce un control directo; aquí hay que incluir no solamente la estructura física del salón de clase y los materiales, sino

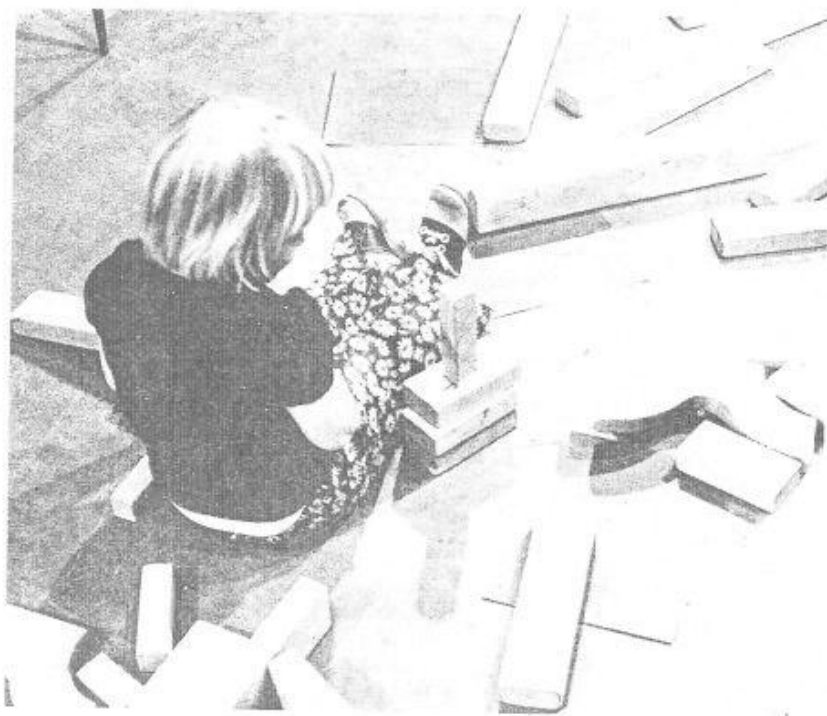


FIGURA 26. La construcción con bloques alargados en las guarderías puede desarrollar modos de obrar no esperados. La participación activa en tal actividad constituye una forma de resolver problemas de manera creativa.

también el ambiente psicológico, que puede ser mucho más importante. Otro factor es el de los valores sociales. A cierta edad, los niños dependen más de sus compañeros que del maestro, en lo que a dirección y aprobación se refiere. Otra variable es la personalidad del propio alumno. La actitud que se ha desarrollado hacia sí mismo, y la consideración que cada uno siente por su propia contribución, influyen sobre el proceso creativo. Existe, además, el problema de desarrollar cierta idoneidad o los medios apropiados para lograr la liberación de la capacidad creadora. Este aspecto de la cuestión es el que enfatizan la mayoría de los libros y textos, pero la enseñanza de técnicas o la adquisición de idoneidad en el arte tienen muy poca relación con el desenvolvimiento de la capacidad creadora, a menos que todos los factores mencionados anteriormente hayan sido tenidos en cuenta en el proceso de planificación.

En otra época se sugirieron distintas etapas para explicar el desarrollo del pensamiento creador. Ellas eran: una etapa inicial, llamada de *preparación*, seguida por un período de *elaboración mental*, denominado de *incubación*, ésta era la base para una próxima etapa, de *iluminación*, a la que seguía un período de *verificación*. Estas etapas se consideraron como una secuencia, y el papel de la escuela parecía ser de preparación, únicamente. En la actualidad se considera impropio pensar en la capacidad creadora de una manera tan restringida. En cambio, se relaciona más la creatividad con el razonamiento y con el desarrollo de las aptitudes. Si hay algún justificativo para afirmar que existen esas cuatro etapas en el proceso creador, entonces tiene que reconocérseles mucha flexibilidad, para justificar los numerosos períodos de iluminación por los que atraviesa un niño del jardín de infantes, cuando construye con bloques, hasta llegar al otro extremo en el que una repentina iluminación da por resultado un invento de un ingeniero investigador. 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.

El comportamiento creativo e intelectual

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. Se han hecho numerosos estudios con ratas que demuestran que, si se le da una oportunidad, una rata investiga un laberinto desconocido, explora una nueva jaula o sigue un sendero que se ha modificado de alguna manera. Harlow (1953) ha demostrado que los monos pueden aprender a resolver rompecabezas mecánicos, sin que se les ofrezca otra motivación que no sea la presencia del rompecabezas. Los monos miran por una ventana, juntan palitos, examinan un objeto nuevo, motivados únicamente por la curiosidad. Harlow dice que el mono es, en realidad, un animal muy poco curioso, poco dado a la manipulación si se lo compara con el hombre, y lo único que justifica el empleo de monos en esos experimentos es el hecho de que los investigadores disponen de más monos que de niños.

No deberíamos preocuparnos por motivar a los niños para que se comporten en forma creativa; lo que sí debe preocuparnos son las restricciones psicológicas y físicas que el medio pone en el camino del pequeño que crece inhibiendo su natural curiosidad y su comportamiento exploratorio. El niño en edad preescolar no cesa de hacer preguntas, y casi no existe un progenitor que no se haya cansado de la pregunta

«por qué?» Sin embargo, nuestro sistema escolar está organizado en tal forma que, pocos años más tarde, el niño tiene pocas oportunidades de hacer preguntas. El maestro es el que interroga: «¿Terminaste tu deber? ¿Cuál es la respuesta al cuarto problema de la página veintisiete? ¿Quién puede citar tres de las causas de la Primera Guerra Mundial? ¿Por qué llegas tarde a clase?», etc., etc. Es posible que el arte caiga en

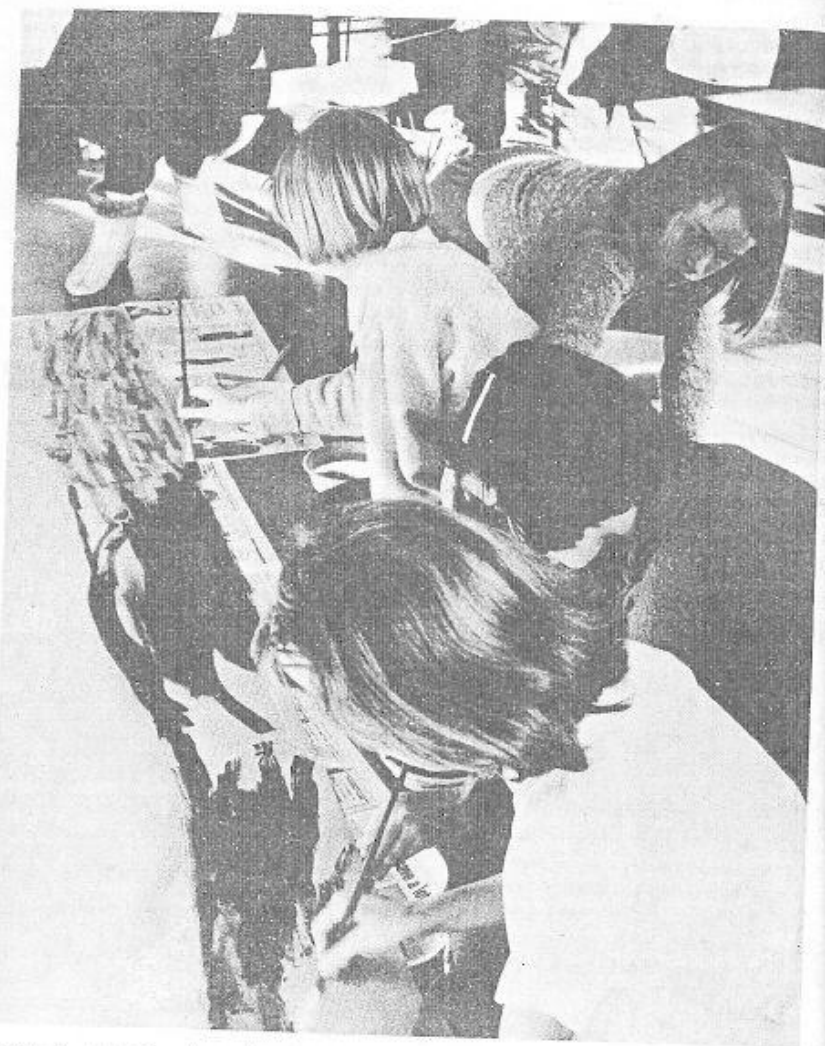


FIGURA 27. Los niños desarrollan ideas originales en una atmósfera que estimula la creatividad. La situación del salón de clase debe ser suficientemente flexible y libre como para permitir a los pequeños la expresión de sus propias ideas.

la misma trampa. «¿Cuáles son los principios del diseño? ¿Qué son el matiz, la intensidad y el valor? Citen tres pintores sobresalientes del Renacimiento. ¿Cuál es el solvente para la pintura al óleo?», etc., etc. No hay que sorprenderse, pues, si es necesario estimular a los niños para que investiguen, pues ésta es una habilidad que, por lo común, no ha sido desarrollada. Y, sin embargo, el individuo investigador, curioso y creativo, debe ser una de las metas de nuestro sistema educacional.

Algunas veces se confunde entre «inteligencia» y «capacidad creadora» (o «creatividad»). El problema se complica porque generalmente se considera que la capacidad creadora es un atributo que tiene valor positivo, y como también la inteligencia se valora altamente, resulta que muy a menudo se colocan juntas ambas propiedades. Sin embargo, hablando en términos generales, la capacidad creadora tiene poca relación con el campo intelectual. Los tests de inteligencia sólo son un enfoque de una pequeña parte del funcionamiento total de la mente. En algunos casos, el individuo que obtiene un alto C.I. en los tests puede también sobresalir en tareas creadoras, y en otros casos, en cambio, no hay relación alguna entre ambas. Wallach y Kogan (1965) han demostrado que las medidas tradicionales usadas para la inteligencia no miden lo que ellos llaman la creatividad asociativa, la cual se mide en forma de juego y no en forma evaluativa. Aunque Wallach y Kogan estudiaron niños de quinto grado, trabajos posteriores (Wallach y Wing, 1969; Ward, 1968) han hallado generalmente la misma distinción entre la capacidad creadora y la inteligencia, tanto en niños menores como mayores.

Una teoría (Guilford, 1964) sobre la estructura del funcionamiento intelectual supone que hay cinco operaciones diferentes en el proceso mental: conocimiento, memoria, producción convergente, producción divergente y evaluación. La capacidad creadora se consideraría una producción divergente; ésta es la función opuesta a la producción convergente, siendo esta última a la que más importancia se le asigna en la escuela elemental, donde el éxito del razonamiento es una respuesta correcta o la solución más apropiada. Las artes creadoras se convierten en algo extraordinariamente importante en nuestro sistema educacional, aunque sólo sea por el hecho de que las artes impulsan el pensamiento divergente, en el cual no existe respuesta correcta y en el que se acepta cualquier número de soluciones posibles para los problemas planteados, o una cantidad indefinida de salidas o resultados en pintura o dibujo. Hay algunos interrogantes que se relacionan con hechos o cosas concretas y que exigen respuestas específicas; tales, por ejemplo: «¿Cuáles son los colores primarios?», «¿Cuáles son los secundarios?», «Dame un ejemplo de colores complementarios.» En cambio, algunas preguntas que no tienen respuesta determinada y que estimulan el pensamiento divergente podría ser: «¿Qué colores te hacen sentir triste?», «¿Cómo te sentirías si fueras de color violeta?», «¿De qué color te gustaría ser?». La importancia de orientar la enseñanza hacia el pensamiento divergente la señala Burkhart (1962, pág. 27): «El valor de la pregunta divergente es que requiere que el alumno observe el problema desde muchos puntos de vista y participe, en forma imaginativa, al responder la pregunta.» Los dibujos infantiles se han usado para medir la capacidad creadora (Trowbridge, 1967), con jueces que, al parecer, sabían distinguir entre la creatividad y la idoneidad artística. Es mucho más importante desarrollar, en los niños, la capacidad creadora que la idoneidad, porque la capacidad creadora no puede adquirirse a edades más avanzadas, mientras que es dudoso que a los niños de la escuela primaria se les pueda enseñar mucho en materia de técnicas e idoneidad artística perdurables.

La escuela y la capacidad creadora

El desarrollo de la capacidad creadora parece actuar con un conjunto de pautas muy diferente del que utilizan otros sectores del comportamiento. Es muy conocida la actitud del niño sano, de cuatro años, que posee una imaginación vívida y una enorme curiosidad por las cosas que lo rodean. Sin embargo, algunos investigadores han descubierto que cuando el niño llega a los ocho o nueve años parece mucho menos creador y, nuevamente en los primeros años de la escuela secundaria, aparece con una disminución de la capacidad creadora (Torrance, 1962; Kincaid, 1964). Debemos tener mucho cuidado y evitar suponer que los niños son creadores en la misma forma que los adultos, pero aun así, estos periodos de bajo nivel al parecer existen. Es evidente que las exigencias de padres, maestros y compañeros pueden ensalzar un comportamiento conformista en esa época. Sin duda, los adultos tratan de sofocar cualquier actitud que pueda considerarse como un comportamiento infantil, e insisten en que sus hijos adolescentes dejen de hacer «niñerías».

A menudo se afirma que la escuela coarta el pensamiento creador, pero, puesto que la escuela tiene muchas tareas a su cargo, podemos tener mayor razón si decimos que 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. El hogar constituye un factor significativo por su influencia sobre el estímulo para desarrollar el pensamiento creador (Weisberg y Springer, 1967); sin embargo, la sociedad, a través de los padres, los maestros y los compañeros recompensa ciertos tipos de comportamiento a ciertas edades, y puede ser ésta la razón por la cual la actividad creadora se desarrolla en forma tan irregular. La capacidad creadora necesita alimentarse de una atmósfera muy particular. El ambiente de «vive como quieras» parece ejercer una influencia tan negativa como un medio autoritario, donde el individuo esté completamente dominado. La capacidad creadora debe ser protegida, pero al mismo tiempo hay que guiarla por caminos socialmente aceptables.

La medición de la capacidad creadora

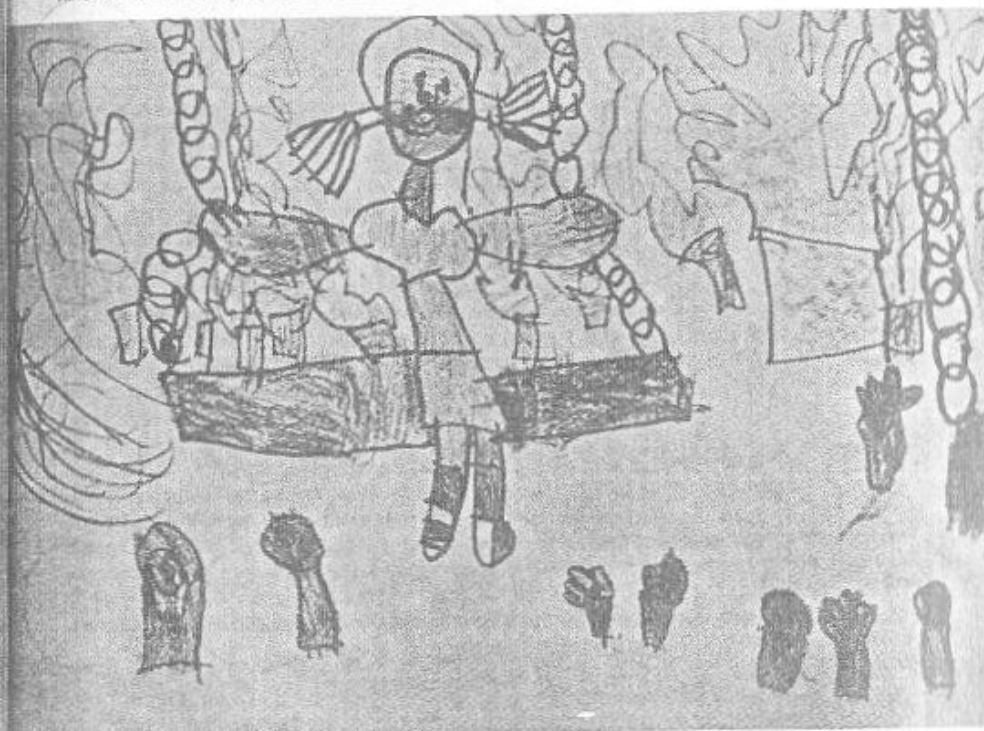
Es probable que, en un momento o en otro, toda persona se haya formado un juicio acerca de quién es un individuo creativo. Casi todos los maestros pueden decirnos quién es el alumno creativo en su clase, pero, a veces, puede resultar difícil determinar si el niño que se señaló como creativo en una clase se identifica también como creativo en otra. Puede que confundamos algunos términos, especialmente porque la capacidad creadora se considera por lo general como algo positivo y, por consiguiente, se la asocia a veces con la inteligencia, con el hecho de que el alumno responda o preste simplemente atención. El niño que se aburre, mira por la ventana, se muestra discolito o simplemente habla demasiado, puede considerarse creativo, si el docente ve la capacidad creadora como algo negativo. De todos modos, casi todos los maestros miden la creatividad, pero generalmente de acuerdo con sus propias pautas.

Basándose en la opinión de unos ochenta y siete maestros y consejeros, Torrance (1967) hizo una lista de comportamientos específicos que él considera como

indicadores de talante creador. He aquí algunos de ellos: el alumno es capaz de ocupar su tiempo sin que se lo estimule, va más allá de las tareas asignadas, hace preguntas que sobrepasan el simple «por qué» o el «cómo», sugiere formas distintas de hacer las cosas, no tiene miedo de ensayar algo nuevo y goza dibujando o pintando imágenes, hasta cuando el maestro está exponiendo algo o dando instrucciones. Es asimismo observador, no le preocupa las consecuencias si parece diferente de los demás y goza haciendo experimentos con los objetos familiares, en lugar de dejarlos cómo y dónde están.

Si es posible considerar algunas acciones de los niños como creativas, y si podemos describirlas de modo que todos comprendan qué acciones son éstas, entonces sería lógico que esos atributos pudieran medirse. Esto ya se ha hecho y hay varios tests de creatividad que se han venido empleando durante algunos años. Una de las razones por las cuales se han creado esos tests es el deseo de alentar al individuo dotado de capacidad creadora a adiestrarse y a adquirir la base que necesita para hacer su contribución a la sociedad. Algunas veces, el motivo es más inmediato, ya que algunas compañías quieren saber cuáles son los miembros de su personal con

FIGURA 28. La fluidez de ideas puede apreciarse en dibujos como el reproducido, realizado por una niña de seis años. Ella ha indicado el movimiento al columpiarse y ha mostrado una gran variedad de árboles y flores a su alrededor.



Carlos Eluvorro Sánchez

NOMBRE

APELLIDOS

En cinco minutos, vea cuántos objetos puede hacer con los círculos que figuran a continuación. El círculo debe ser la parte principal de cualquier cosa que haga. Con un lápiz, agregue líneas al círculo para completar la imagen. Dichas líneas pueden estar dentro del círculo, fuera de él o en ambos lugares. Trate de pensar en cosas en las que nadie más pensará. Haga todas las cosas que pueda y ponga cuantas ideas pueda en cada una. Coloque rótulos o títulos si la identidad del objeto no está clara.

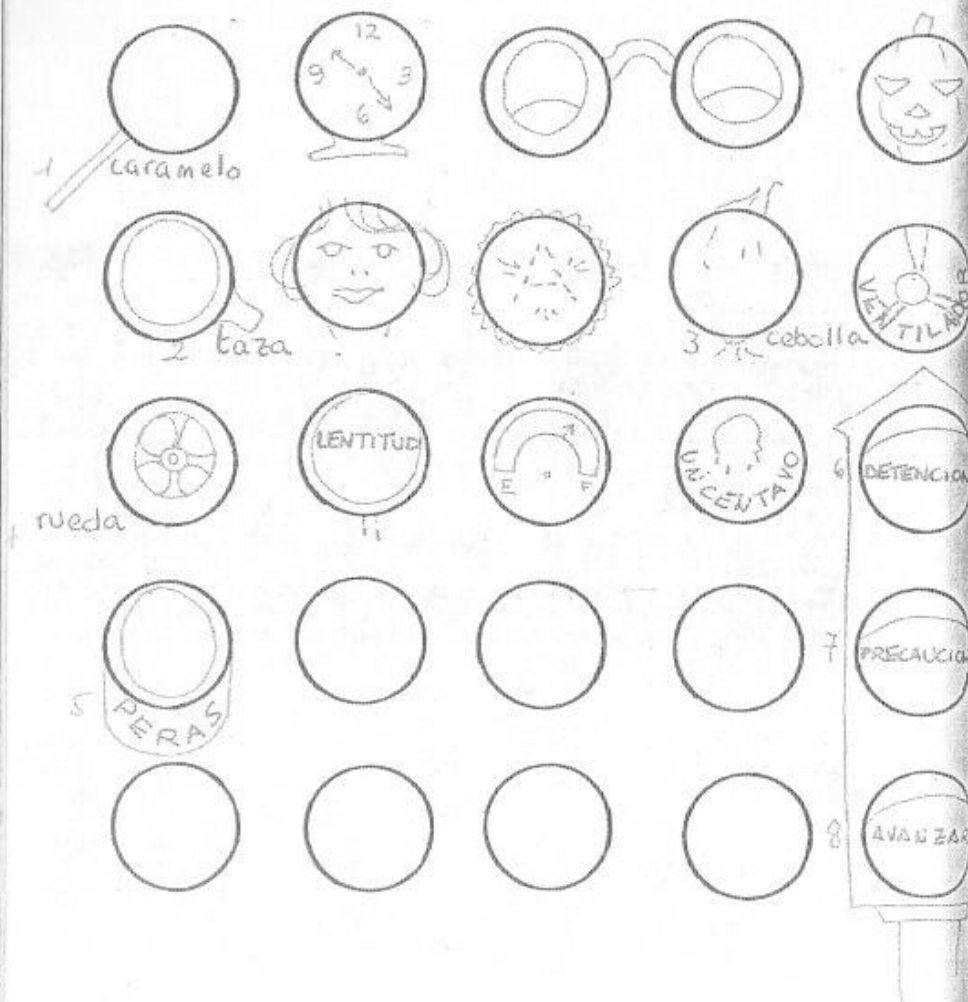


FIGURA 29. La creatividad se refleja en lo que la gente dibuja y cómo lo hace. Este test de creatividad, llamado test de los círculos, puede servir para medir la fluidez, la flexibilidad y la originalidad o elaboración.

capacidad creadora, a fin de que esas personas se vean liberadas en las tareas rutinarias y puedan utilizar su creatividad en beneficio de la empresa. Además, si nos preguntamos si se puede incrementar la capacidad creadora, es bueno que dispongamos de alguna clase de medida para comprobar cualquier aumento, y para esto hace falta algún tipo de test de creatividad.

Algo que, por lo común, todos concuerdan en considerar como parte integrante del pensamiento creador es la aptitud para concebir gran número de ideas y, por lo general, se hace referencia a la misma como a un «factor de fluidez». Una forma muy simple de probarlo consiste en preguntar: «¿Cuántos usos puedes hallar para un ladrillo?» Algunas de las respuestas pueden ser: usarlo como pisapapeles sobre el escritorio, usarlo para sostener la tapa de una lata de basura, calentarlo y usarlo para calentar la cama, usarlo para sostener los diarios cuando hay viento. Al parecer, cuantas más ideas se puedan anotar, más fluidez se tiene, lo cual puede relacionarse con una parte del pensamiento creador.

Otro factor generalmente considerado como parte de la capacidad creadora es la aptitud para pasar de un tipo de pensamiento a otro, o la flexibilidad en los esquemas de pensamiento. Si observamos la lista de usos de un ladrillo, que se menciona anteriormente, vemos que tres de los cuatro usos sugeridos utilizan sólo el peso del ladrillo. Es posible que la persona que respondía estuviese detenida o entorpecida en una línea de ideas.

Otro factor que se considera con frecuencia como parte del pensamiento creador es la aptitud para concebir ideas no usuales o remotas, a lo cual se hace a menudo alusión como a un factor de originalidad. Volviendo a nuestro ejemplo del ladrillo, la idea de calentarlo para que las sábanas no estén frías parece una respuesta poco usual, pero ése podría ser un buen empleo. Si hiciéramos que muchas personas respondiesen a nuestra pregunta sobre los usos de un ladrillo, sería muy fácil hallar respuestas desusadas o poco frecuentes y seleccionar la persona que parece poseer mayor originalidad.

En una situación de test se buscan muchos otros factores: uno es el hecho de ver relaciones donde otros no las ven; otro es la capacidad para elaborar o «labrar» en torno a una idea; un tercero es el hecho de ser sensible a los problemas o de ver distintas formas de mejorar o modificar una situación o un objeto. Los tests de creatividad no deben ser forzosamente verbales. En realidad, hay una ventaja en aplicar tests tanto verbales como no verbales. Un test no verbal de fluidez puede consistir en pedir a alguien que vea cuántos objetos puede dibujar usando un círculo. El test consiste en una hoja de papel con una cantidad de círculos; sería muy fácil apreciar la fluidez, por el número de círculos utilizados; la flexibilidad, viendo en cuántas formas distintas se han utilizado, y la originalidad, considerando quién los usó en forma más original. El más prolífico creador de esos tests es probablemente Guilford (Guilford, 1968). Muchos de los tests de creatividad han tenido su origen en investigaciones realizadas con universitarios y profesionales. Otros han contribuido en gran proporción a la literatura sobre la medición (Barron, 1963; Mednicks, 1964; Torrance, 1962).

Se han hecho algunas críticas al empleo de tests de creatividad en el aula. Algunas de ellas parten de la duda de que el niño pueda mostrarse creativo en un ambiente

escolar, usando instrumentos que, por lo general, se consideran útiles escolares. Otra consideración más seria es la de si queremos dar al niño otro puntaje que lo califique. Habría algunas ventajas en el hecho de descubrir cuál es el niño menos creativo de la clase, a fin de que se pudiesen idear métodos para alentarle a explorar lo que lo rodea, a dar mayor flexibilidad a su pensamiento y a desarrollar una mayor fluidez de ideas. Un poco más adelante hablaremos de algunos métodos que podrían ser de utilidad.

Otros aspectos del comportamiento creativo de los niños son menos tangibles y, por consiguiente, un poco más difíciles de medir. Puede considerarse como uno de ellos la apertura del individuo hacia lo que es nuevo o desconocido. Esto es algo más que ser simplemente 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. Otro aspecto que es difícil de medir es el de la salud psicológica; Maslow (1962) le ha dado el nombre de autorrealización. Un individuo realizado se siente seguro de sí mismo, le importan poco las cosas mundanas, está básicamente motivado y no tiene ilusiones acerca de sus capacidades.

Es afortunado que la aplicación de tests de creatividad sea un asunto complejo. De otro modo, todos los boletines de calificaciones tendrían probablemente un espacio para señalar en él un grado de «creatividad», y cada docente primario estaría encargado de enseñar esa materia junto con la lectura, la escritura y las habilidades matemáticas. ¿Se imaginan ustedes una clase en la que un niño no pudiese salir al recreo hasta que hubiese pensado doce usos para una percha? ¿O una clase estudiando de memoria una lista de seis principios fundamentales del proceso creativo? ¿O un niño que fracasase en un examen por no poder hallar una palabra que relacionase «bateador» con «campanario» y «pelota»? Al mismo tiempo, esta falta de facilidad para la medición puede ser una de las razones por las que la creatividad no se ha considerado como una parte esencial del currículo. Pero las cosas están cambiando y es reconfortable saber que la capacidad creadora se considera, en algunas áreas, como una parte necesaria en el desarrollo del pensamiento.

Métodos para desarrollar el potencial creativo

Ha habido, últimamente, muchos intentos de desarrollar programas destinados a incrementar el potencial creativo de las personas en nuestra sociedad. Hay pruebas de que esos programas incrementan realmente las respuestas creativas de los individuos, si se los pone a prueba con material similar a aquel con el que han estado practicando. Sin embargo, hay, al parecer, menos pruebas de que ese incremento dure por largo tiempo. Dado que la mayoría de esos programas son un esfuerzo consciente encaminado a cambiar los esquemas de pensamiento del individuo, éste necesita, como es lógico, verse recompensado por ello. Y a veces, en el medio escolar, esa clase de recompensas son algo difíciles de hallar.

Ha habido recientemente algunos programas, creados ante todo para la escuela primaria, que, se supone, incrementan la capacidad creadora de los niños. Aunque algunas de las teorías que sirven de base a los mismos son semejantes a las de los programas para adultos, los procedimientos son completamente distintos. Un programa bastante complicado (Williams, 1972) consiste en varios libros, cassettes y láminas para uso de los docentes. El programa está dividido en tres grupos: el primero está destinado al instructor universitario que prepara futuros maestros; el segundo está destinado al uso de los que siguen el curso de preparación, y el tercero es para usar en el aula con los niños. El sistema supone que muchos programas innovadores quedan

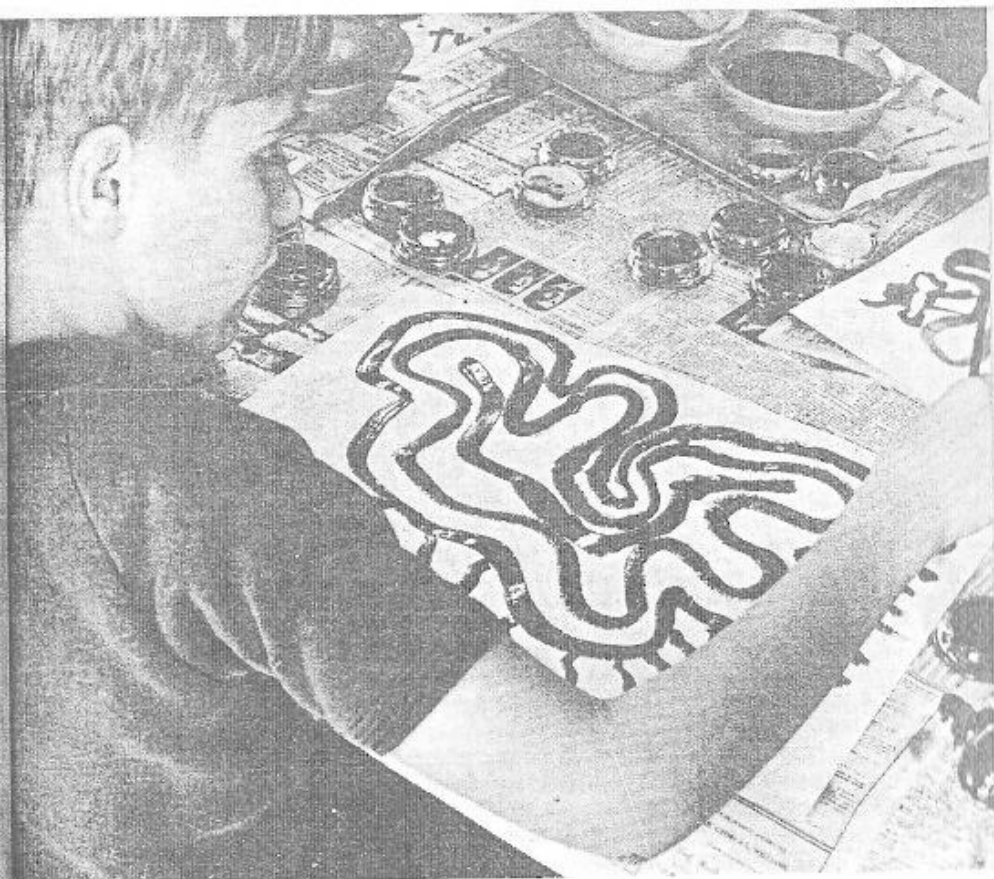


FIGURA 30. Cada niño tiene su propio método de organizar su trabajo. El desarrollo de los conceptos creativos surge del propio niño y no puede enseñarse.

sin aplicar simplemente porque los docentes no saben cómo usarlos. Por cierto que esta crítica no podría hacerse en este caso. Se insiste en un amplio enfoque de la creatividad, haciendo que los niños desarrollen muchas actividades en muchos sectores. Se hacen sugerencias referentes a las formas de planificar una clase que ponga el acento en ocho rasgos, que son: la fluidez de pensamiento, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración mental, la aceptación de riesgos, la complejidad, la curiosidad y la imaginación. Aunque este programa se sirve del arte, su objetivo es incrementar la capacidad creadora de los individuos en todo el proceso de aprendizaje. Es evidente que con un procedimiento como éste, que avanza paso a paso, no queda mucho librado a la imaginación del docente.

Otro programa, creado primordialmente para los grados superiores de la escuela primaria, prescinde por completo del docente. Este consiste en una serie programada de quince lecciones en forma de historietas. Los autores (Corvington y otros, 1972) han ignorado al docente y creado libros de historietas para que los niños los lean cada uno a su propio ritmo. Los niños siguen a los personajes de las historietas, Jim y Lila, y su

tío Juan, un profesor de la escuela secundaria y un detective, a través de una serie de procesos de solución de problemas, en los que se espera que los niños analicen la información dada y propongan posibles soluciones a algunos pequeños relatos más interesantes. Como de costumbre, los editores tienen gran entusiasmo por vender este material; por lo menos, es una forma de que la creatividad ocupe la atención de los maestros. Sin embargo, hay pocas pruebas de que meramente baste insertar un programa «de confección» en el currículo para convertir a los niños en pensadores más creativos, productivos y originales.

Puede que resulte útil examinar algunos programas que fueron creados para adultos, con la idea de que algunos de los métodos indicados podrían adaptarse para ser utilizados en una población escolar de nivel secundario. Dichos programas varían considerablemente, desde los que operan con un grupo de personas para reforzar las ideas y ayudar a los miembros hasta los creados para que un individuo tome medidas tendientes a incrementar su propio poder creativo.

Probablemente, el más conocido taller de creatividad funciona en base a un grupo con lo que podría llamarse un método directo. Parnes (1966) enumera varios de los principios en que se basa su método particular. Uno de esos principios es el desarrollo de muchas ideas y muchas soluciones para un problema dado. Esto significa pensar en un gran número de posibles alternativas, partiendo de la base de que cuantas más soluciones se sugieran, mayores son las posibilidades de que uno sea creativo. El segundo principio de Parnes es el juicio diferido. Esto significa que cuando alguien está trabajando en un problema particular se retiene todo juicio, de modo de que se genere un gran número de ideas sin ningún intento inmediato de evaluarlas o de hallar una rápida solución al problema. Su tercer principio básico es la formación de asociaciones remotas. Algunas cosas van habitualmente juntas, como sal y pimienta, nieve y hielo, etc. Para ayudar a romper estos patrones se usan combinaciones desusadas de palabras, a fin de obligar a los miembros del grupo a pensar en nuevas relaciones verbales; esas palabras pueden ser viento y libro, agua y polvo o árbol y tanque de nafta. En el proceso de evaluación, los juicios se postergan también hasta que se hayan establecido todos los criterios y se pueda llegar a una solución final.

Otra forma de encarar el desarrollo del pensamiento creativo se llama sinéctica (Gordon, 1961; Prince, 1970). Este enfoque, que difiere considerablemente del anterior, enfatiza el uso de la metáfora y la analogía. Se estimula la especulación y el factor emocional se considera más importante que el intelectual, alentándose las ideas remotas y poco racionales y teniéndose cuidado de que, en la interacción del grupo, ninguna sea silenciada o dejada sin examinar. El enfoque sinéctico se ha usado sobre todo con algún éxito para resolver problemas en la industria. El rol del líder es importante, ya que los sondeos cuidadosos y el estímulo constante son factores críticos para que el pensamiento se libere de sus inhibiciones.

Hay otro enfoque más, de carácter individual, que pone el acento en ciertos ejercicios y juegos particulares (Kirst y Diekmeyer, 1973). El plan exige que se pase media hora todos los días haciendo una variedad de interesantes experimentos y ejercicios que, se supone, desarrollan la flexibilidad, la originalidad, la inventiva, la adaptabilidad, etc. Se insiste en la modalidad de entretenimiento y de la liberación del proceso de pensamiento.

Existen otras formas de encarar el desarrollo del pensamiento creativo, algunas de las cuales están claramente destinadas a obtener dinero del pobre y confiado individuo sin capacidad creadora, que sueña con llegar a ser artista o cirujano plástico. Pero es perfectamente posible crear un programa para uno mismo o para una clase, utilizando algunos de los principios básicos que sustentan esos enfoques. Cada edad tiene puntos de referencia, un vocabulario y un marco de referencia especiales, que

hacen de ella una población particular, pero comenzar a desarrollar un programa consciente de desarrollo del pensamiento creador puede resultar muy divertido y brindar muchas satisfacciones. Como es obvio, el rol del líder, o maestro, es sumamente importante en todo el procedimiento. En el desarrollo del pensamiento creativo infantil son aspectos importantes el hecho de estimular a cada uno a que participe, postergando los juicios, estimulando y recompensando las ideas originales y promoviendo el descubrimiento de relaciones entre ideas que se encadenan. Representar palabras poco usuales con imágenes, debiendo decir, las dos, la misma cosa, componer títulos inusitados para las ilustraciones, juntar partes de animales para formar el «mejor animal del mundo», fabricar una máquina que no haga nada, proyectos como éstos pueden desarrollar un proceso de pensamiento en el que lo inusual u original resulta aceptable. ¿Qué te parecería el mundo si fueses una rana, o del tamaño de una hormiga, o un árbol durante una tormenta de viento? ¿Supón que el mundo se diese vuelta del revés, o que las plantas empezaran a caminar de un lado a otro, o que tú fueses realmente un lápiz rojo? La lista de las posibilidades interesantes es ilimitada, y los alumnos están a menudo deseosos de dejarse llevar por la fantasía, de especular con problemas y de desarrollar nuevas formas de considerar al mundo.

Una característica que prevalece en todos los programas comerciales que intentan desarrollar el pensamiento creativo es el hecho de que el proceso es externo; es decir, se inventan problemas para que los resuelvan los adultos, se seduce a los niños para que aprendan a través de los personajes de historietas, los ejercicios para completar son ideados por otra persona, y así sucesivamente. En arte, por el contrario, 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. Esto no quiere decir que los programas antes mencionados carezcan de valor. Hacer de la capacidad creadora una parte esencial del currículo es importante y todos los docentes tendrían, probablemente, mayor éxito si la aritmética, las ciencias sociales o la escritura pudiesen considerarse como una actividad creativa.

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 (aunque, a veces, él mismo es considerado como un problema). La escuela provee también el segundo paso: el deber anterior encierra la solución, o lo aprendido anteriormente en matemática 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.

En 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



FIGURA 31. Estos niños concentran su atención en los gestos de un adulto y siguen con interés la pantomima, que puede interpretarse en diversas formas, dependiendo de la ingeniosidad de los movimientos y la capacidad creadora del que observa. Muchas de las actividades comunes, que tienen lugar diariamente, pueden ser el punto de partida para incrementar la creatividad del pensamiento infantil.

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.

Es importante desarrollar la capacidad creadora a una edad temprana. Es probable que la disposición a la creatividad —el hecho de sentirse provocado por lo desconocido, de producir muchos pensamientos e ideas, de buscar diferencias y semejanzas, de concebir ideas singulares y originales— surja temprano en la vida. Parece, por lo menos, que esas actitudes, una vez establecidas, tienden a perdurar. Una interesante investigación (Kogan y Pankove, 1972) estudió la capacidad creadora de alumnos de décimo grado. Esos alumnos habían sido sometidos a un test sobre algunos de los mismos aspectos cinco años antes, cuando estaban en quinto grado. Aunque había alguna variabilidad en los puntajes individuales, el informe demuestra que había mucha estabilidad en el nivel de productividad y originalidad. Otro estudio (Torrance, 1972) trató de averiguar si los jóvenes identificados como creativos en la época de la escuela secundaria se convertían en adultos productivos y creativos. Unos 392 estudiantes secundarios se sometieron a una batería de tests de creatividad; doce años después de su graduación se tomó nuevamente contacto con ellos y se les preguntó lo que hacían y dónde habían estado. Sus realizaciones fueron analizadas

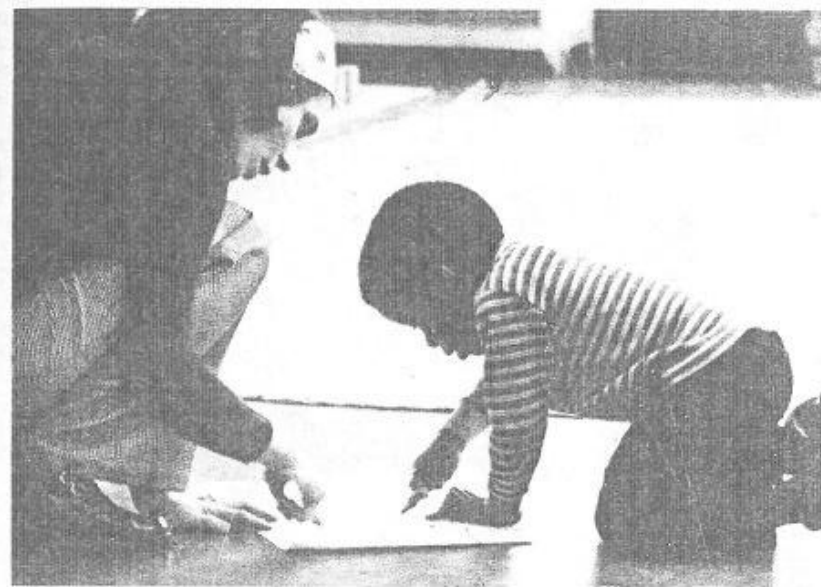


FIGURA 32. El rol del maestro no es pasivo. La estimulación de la mente del niño no esperando una respuesta o solución predeterminada, proporciona al pequeño la mayor oportunidad para desarrollar su creatividad.

por personas que juzgaban en base a una escala de diez puntos. Los jóvenes que se habían identificado como creativos en la época de la escuela secundaria se habían convertido en adultos productivos y creativos. Torrance halló, además, que esos creativos estudiantes secundarios tendían a seguir carreras que se apartaban de lo habitual, por razones importantes. Muchas de ellas implicaban estudios o trabajo en países extranjeros; muchos elegían ocupaciones poco usuales, en comparación con



FIGURA 33. Un adulto interesado fomenta el espíritu de investigación ayudando a estos niños de una guardería a plantar semillas. La curiosidad es un don natural que debe prestársele apoyo desde una edad temprana.

aquellos que habían obtenido un puntaje bajo en la escala de la creatividad. Si estos estudios pueden servir como índice, resultará interesante considerar la contribución que los niños que se han señalado como creativos harán a nuestra sociedad dentro de unos cincuenta años.

El factor más importante en este aspecto es, probablemente, el hecho de proporcionar un modelo para que el niño lo imite. Y al decir modelo, nos referimos, por supuesto, al propio maestro. Aun cuando está bien reconocido que los maestros de arte valoran la independencia de pensamiento más que los maestros en otras áreas (Davis y Torrance, 1965), se presiona a los docentes para que se adapten a los patrones de conducta de la escuela. Los niños necesitan una oportunidad de ver maestros que admitan que no saben, que estén dispuestos a aceptar las ideas de los demás, que sepan gozar de la vida y gusten de que los demás gocen de la suya, que tengan gran cantidad de ideas y la flexibilidad necesaria para permitir que los niños tengan las suyas, que acepten a cada niño según sus propios méritos. Estos atributos harían del maestro de arte una persona importante en el aula, aun cuando no llegara nunca a enseñar arte.

El arte y la capacidad creadora

Por más que nos agrade pensar que el arte y la capacidad creadora son una sola cosa, parece que esa relación no puede dejarse librada al azar. A veces, la forma en que se enseña el arte puede anular la creatividad y es posible que la enseñanza tendiente a desarrollar la creatividad anule el arte. Sin embargo, se han hecho experimentos centrados en métodos de enseñanza del arte que pueden contribuir a asegurar el fomento tanto del arte como de la capacidad creadora.

Algunos programas de arte han sido proyectados para brindar a los estudiantes una gran variedad de experiencias con muchos materiales, mientras que otros prefieren que los alumnos se concentren en unos pocos materiales, que son examinados más detalladamente. Aquellos que favorecen el enfoque «amplio» piensan que la diversidad de materiales se adapta a los diferentes intereses de los alumnos y los mantiene; el enfoque «profundo» defiende la idea de que la concentración en unos pocos materiales lleva a un aprendizaje progresivo.

Un interesante estudio de este problema entre la amplitud o la profundidad se realizó con alumnos de noveno grado durante un periodo de un año (Beittel, Mattil y col. 1961). Se aplicó una batería de tests preliminares a tres clases; luego, durante un año, a una clase se le enseñó arte según un enfoque amplio, a otra se le enseñó según un enfoque profundo y a la otra clase se le enseñó en la forma que era usual. Se recogieron y juzgaron las pinturas durante todo el año. Al finalizar éste, se aplicó otra batería de tests a los alumnos. Los resultados fueron favorables para la clase en la que se aplicó el enfoque profundo, tanto en lo concerniente a la sensibilidad estética como a la espontaneidad. Se supone, por lo común, que el enfoque amplio promueve una forma espontánea de encarar el arte, pero sin embargo perdió terreno. La clase de control se juzgó como el peor grupo de todos. El informe concluye en que, a pesar de algunas inquietas demandas exigiendo variedad por parte de los alumnos, parece más sensato comenzar desde temprano con un programa de orientación «profunda».

Un estudio similar se realizó con estudiantes universitarios (Davis, 1969). En este caso se usó un test sobre ocho factores del pensamiento creativo y algunas medidas



FIGURA 34. La determinación es, al parecer, importante para la ejecución de proyectos en el taller de carpintería. Al mismo tiempo, se puede aprender mucho acerca de la naturaleza de los materiales y aprovechar sus cualidades especiales.

de aptitud artística y cualidad estética, antes y después de un semestre de currículo «amplio» o de uno «profundo». Los resultados no fueron muy concluyentes, pero el mayor desarrollo pudo observarse en la originalidad no verbal del grupo de currículo profundo, con algunas otras ventajas comparables en los dos grupos.

Un tercer estudio sobre este tópico (MacGregor, 1967), aplicado a cuatro clases de la escuela secundaria, halló ventajas en el enfoque profundo. A una clase se le restringieron tanto los temas como los medios; a otra, no se le impuso ninguna restricción, y a las otras dos, se les restringieron ya sea los temas o los materiales. Una vez más, a través de jurados y tests, los resultados mostraron el mayor aprovechamiento en el grupo al que se le habían impuesto mayores restricciones.

Si bien el enfoque profundo para la enseñanza del arte cuenta con apoyo, es interesante observar que una vasta mayoría de programas, particularmente en la escuela primaria, son, básicamente, programas «amplios», en los que un proyecto sigue a otro, semana tras semana. Brittain (1969) halló que el mismo esquema es común aun en la etapa de la guardería: al trabajo con arcilla sigue el pegado, la pintura, y así sucesivamente. La razón que se da para ese enfoque es que los alumnos deben saber cómo usar los materiales antes de que puedan crear con ellos. El peligro está en que los alumnos pueden comenzar a pensar que el arte no es más que una serie de

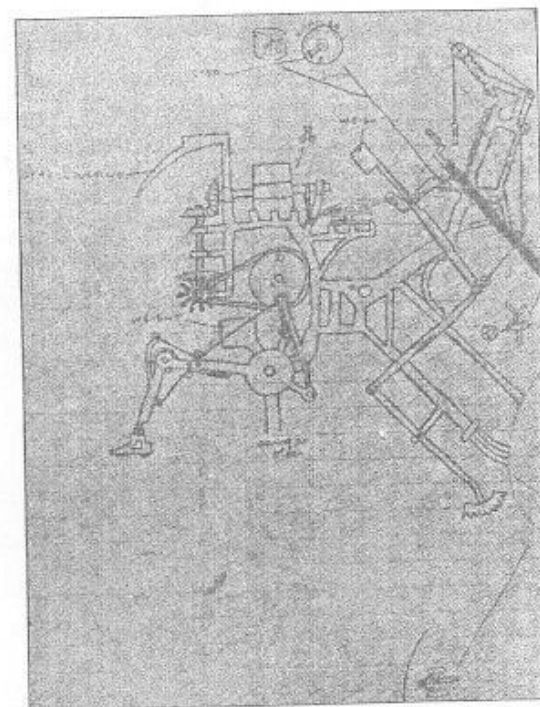


FIGURA 35. Este dibujo representa una máquina que camina, una idea en la que un niño creativo de diez años ha invertido mucho tiempo. Esto es tan auténtico como actividad creadora, como reproducir una naturaleza muerta o realizar un dibujo abstracto.

pequeños proyectos o una serie de experimentos con materiales, que tienen poca relación con la expresión o la creatividad.

La preocupación por lo externo, por el producto, puede ser un factor si un maestro se siente inseguro en arte. Existen numerosos artículos y libros que muestran paso a paso los métodos para ejecutar innumerables proyectos. Algunos docentes tienen una impresión de vacío y no saben «qué hacer esta semana en arte». Otros, motivados por la generosidad, piensan que no debe privarse a los niños de ninguna oportunidad de experimentar con materiales artísticos, con la idea de que «cuantos más sean, tanto mejor». El objetivo del arte no debe ser el desarrollo de la capacidad creadora del maestro, sino la de los niños. La fluidez en las ideas, la flexibilidad en los enfoques, la originalidad en las respuestas y la capacidad para ver nuevas relaciones no se nutren, al parecer, con suculentos festines de proyectos artísticos.

Algunas veces, el producto artístico —pintura, escultura o lo que sea— se considera como una obra de arte aislada, que hay que examinar, admirar o evaluar según sus propios méritos. El artista es olvidado en cierto modo, no siendo para recibir, por reflejo, la gloria o el desprecio. A nadie le interesan sus comentarios, sus ideas, ni siquiera el proceso por el que pasó para producir su obra. ¿Es una pintura creativa la obra de un artista creativo? En nuestra preocupación por el proceso creativo y nuestro

interés por el desarrollo del pensamiento creativo, ¿podemos decir que las obras artísticas producidas por personas creativas se van a juzgar mejores o más originales? Como parte de un vasto estudio (Csikszentmihalyi y Getzels, 1971) se observó a treinta y un estudiantes universitarios durante el proceso de producción de una naturaleza muerta. Las obras terminadas fueron juzgadas por expertos y hubo una estrecha relación entre las que se consideraron como originales y el comportamiento del artista orientado hacia la exploración. Pero no hubo la misma relación entre la originalidad y la destreza técnica.

Barron (1972) informa acerca de otro estudio sobre el adiestramiento de los estudiantes de arte. Se entrevistó a alumnos de una escuela de arte, se los sometió a un número de tests psicológicos y se examinaron sus trabajos. Los resultados indicaron que los estudiantes de arte, como grupo, tenían mayor flexibilidad, no estaban tan bien socializados, eran más impulsivos y menos convencionales que la población en general. Michael (1970) envió cuestionarios a 350 reconocidos artistas en distintas áreas: pintores, escultores, tejedores, joyeros, ceramistas, etc. Al analizar sus respuestas, Michael halló que más del 90 por 100 de los que respondieron sentían interés por la sociedad y lo que ocurría en el mundo, que el proceso por el cual creaban era flexible y que las ideas surgían mientras trabajaban, que el producto se desarrollaba por el constante moverse y relacionarse de distintos elementos y que ellos no trataban de identificarse con ningún movimiento o enfoque artístico particular.

Parece que para ser un artista creativo se debe ser una persona creativa. Los estudiantes de arte y los artistas profesionales tienen una forma comportamental de encarar la vida que sólo puede llamarse creativa. Pero todos los artistas no son necesariamente personas creativas. Hay gran cantidad de trabajos, por cierto relacionados con el arte, que sólo exigen mera habilidad técnica. Y hay muchos otros terrenos para el esfuerzo creativo en las ciencias, la medicina, la matemática, etc., que pueden reclamar como suya la necesidad del pensamiento creador. Las experiencias artísticas pueden resultar tan importantes para los alumnos que se van a dedicar a esos sectores como para los que se van a dedicar al arte.

Ejercicios

1. Observar a un niño de una guardería y a un alumno de los últimos años de la escuela secundaria cuando dibujan. ¿Indican sus formas de encarar el arte alguna diferencia en sus aparentes niveles de capacidad creadora? ¿Es una edad más creativa que la otra?
2. Observar varias clases de los primeros años de la escuela secundaria. Notar las diferentes maneras en que los maestros recompensan la conducta creativa, como cuando el alumno hace preguntas de sondeo, quiere tomar parte en actividades extracurriculares, sugiere formas distintas de hacer las cosas, goza haciendo experimentos, no se satisface con respuestas fáciles y hace objeciones a los textos.
3. Observar una clase de la escuela primaria. ¿En qué medida se la incita al conformismo, con la memorización mecánica, o las mismas actividades para todos los niños al mismo tiempo, aun las salidas a tomar agua? En las clases en que se fomenta el conformismo, ¿hay también hojas duplicadas para que los niños las coloreen o dibujos que parecen todos muy semejantes?

4. Hacer una lista de sugerencias para alentar el pensamiento creativo en una clase de segundo grado. Especificar cómo esto debe realizarse en lectura, en aritmética y en arte.
5. Hacer que una clase universitaria elija entre sus miembros a las personas más creativas. ¿Hay acuerdo general acerca de quiénes son esas personas? ¿Cuáles fueron los criterios en que se basó la selección?
6. Observar una clase primaria durante varias lecciones y hacer una lista de las oportunidades de desarrollar el pensamiento divergente. Comparar esa lista con el número de veces en que se dirige el pensamiento hacia una respuesta «correcta». Comentar el rol del arte en la estimulación del pensamiento divergente.

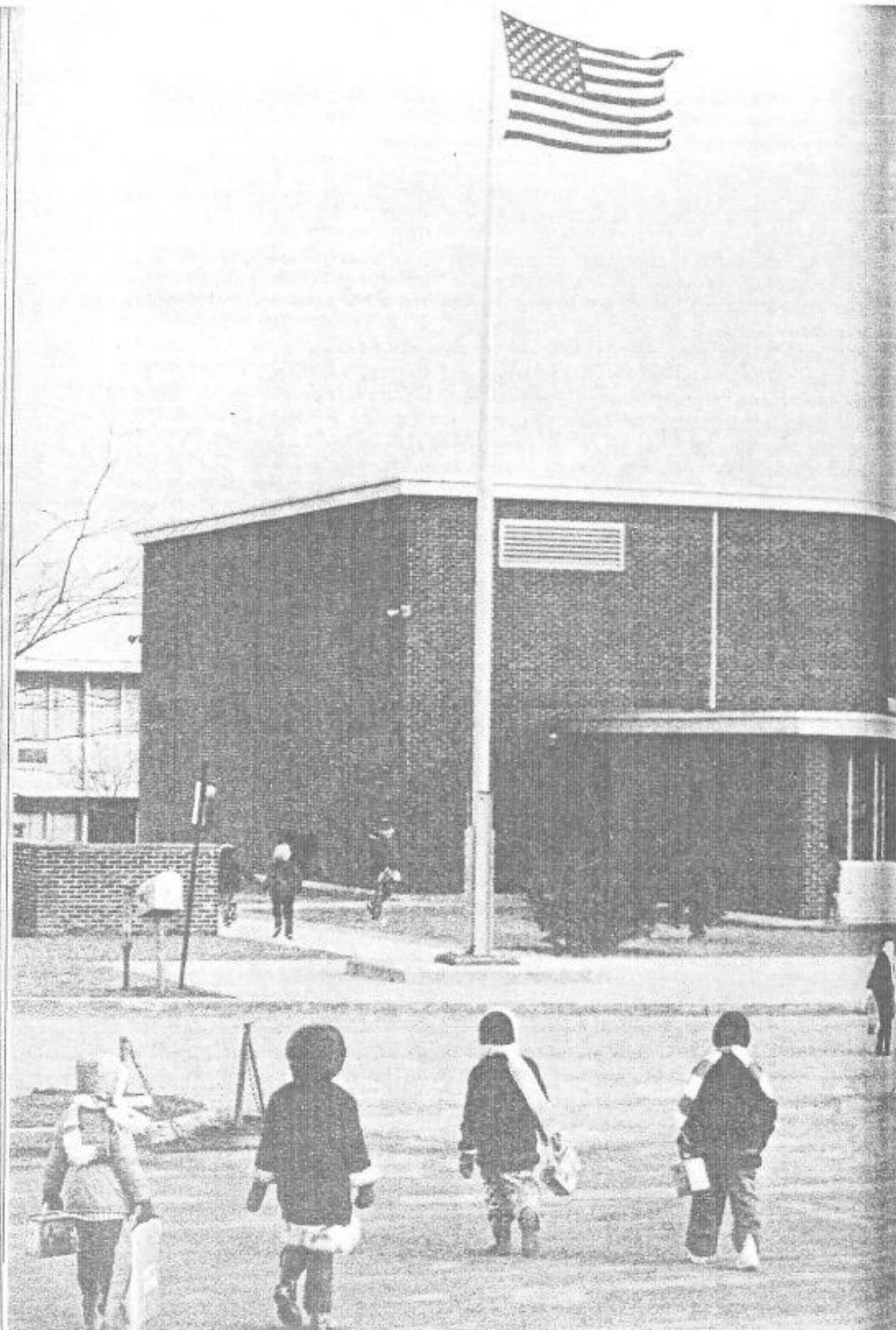
4

El arte en la escuela primaria

Los procedimientos utilizados en la clase

Por regla general, se considera que el arte es una parte importante del programa del niño en la escuela primaria. Hay, sin embargo, muchas formas de organizar las actividades artísticas. Hace algunos años, era bastante común que el maestro de arte empujase un carrito de materiales artísticos de un aula a otra. El profesor de arte trabajaba con un horario bastante exiguo y los niños esperaban a menudo su turno con impaciencia. En la actualidad es más usual que haya un salón especial para las actividades artísticas. Esto tiene muchas ventajas. Es mejor que haya una sola aula en desorden, con recortes de papel en el piso o arcilla en los pupitres, de modo que el encargado, de limpieza no tenga que perder el tiempo limpiando varios salones. Asimismo, los materiales están a mano y las actividades pueden ser variadas, ejecutándose proyectos diferentes al mismo tiempo. Sin embargo, Silberman (1971) ha censurado el hecho de que se haga del arte algo ajeno a la vida ordinaria del aula, algo que se va a estudiar o a hacer en otra sala.

A veces, en una escuela primaria con un programa de estructura más flexible, el salón de arte está abierto a todo niño que haya terminado su tarea o que disponga de tiempo para ir allí a trabajar, durante quince minutos o un par de horas. En algunas escuelas, el horario de la mañana está dedicado a materias más académicas, como ser matemática o lectura; por la tarde, los niños quedan libres para elegir una o más actividades, de modo que van y vienen del salón de arte cuando quieren. A veces, la propia maestra de grado es la que tiene que encargarse de brindar experiencias artísticas a los niños de su clase. Se da el caso también de programas según los cuales un asesor artístico dedica varios días a una clase y se dirige luego a otra, ofreciendo una experiencia artística concentrada.



Hay muchas razones que justifican la existencia de toda esta gama de sistemas, la mayor parte de ellas de origen económico. La consideración capital es asignar el mayor valor al programa artístico, de modo que ofrezca una experiencia realmente significativa, con amplio campo para que los niños expresen su relación con el medio. Puede haber muchas formas de enseñar un tema académico, pero la respuesta correcta a un problema de multiplicar, la fecha de un viaje de exploración o la ortografía de un vocablo determinado son conocidas por el maestro. En el terreno de la expresión artística, sin embargo, el maestro no conoce la respuesta correcta ni trata de buscarla. Los procedimientos utilizados en la clase están centrados en el estímulo para que cada niño use su modo personal. La función del maestro es la de favorecer el autodescubrimiento del niño y estimular la profundidad de su expresión.

El ambiente que conduce a la expresión artística, y que favorece la inventiva y la exploración, no es el mismo que ayuda a memorizar las tablas de multiplicación. En esta última actividad, el alumno debe concentrarse en terrenos exteriores a sí mismo; depende del maestro para que se le reconozcan sus esfuerzos y debe, junto con sus compañeros de clase, reprimir la libre expresión de sus propios sentimientos. La expresión creadora es el polo opuesto de la memorización. En la clase de arte, donde es indispensable dar curso a la inventiva personal, a la expresión y a la independencia de pensamiento, es necesario establecer una atmósfera totalmente distinta.

Un maestro que pretenda proteger la expresión individual en la clase, que quiera estimular la iniciativa y la espontaneidad, y que desee tener alumnos dispuestos a producir libremente, tendrá que aceptar y recompensar el comportamiento creador. Estamos convencidos de que se debe estimular al niño para que se sienta lleno de curiosidad, que se divierta y critique a sí mismo y a los demás, que discuta las indicaciones del maestro, que tenga ideas originales, y al mismo tiempo se procurará evitar que los niños sean retraídos, apáticos, y que dependan del maestro en cuanto a dirección y aprobación de su actividad creadora. El niño que considera la enseñanza como una actividad que surge de sí mismo, es el tipo de estudiante que deseamos estimular, y es el tipo de individuo que constituirá la columna vertebral de nuestra sociedad. Los niños que se encuentran absortos en la realización de una actividad determinada pueden llegar a estar realmente ajenos a lo que les rodea, y no es fácil atraer su atención hacia otra cosa. Algunas veces, toda una clase está tan absorta en la ejecución de una tarea, que el grupo entero se muestra sorprendentemente tranquilo o silencioso. En otras oportunidades, en cambio, hay un clima de mucha actividad y ruido, cuando los niños intercambian ideas y materiales para trabajar. En un resumen de las obras de Piaget, Ginsburg y Oppen (1969) llegan a la conclusión de que los niños deben hablar entre sí discutir, conversar y defender sus opiniones en un ambiente que favorezca la interacción social.

Para el observador extraño, una clase de arte resulta casi siempre algo confusa, a causa de los numerosos materiales distribuidos y utilizados. Puede suceder que los niños lleguen a asumir mucha responsabilidad en el manejo de los materiales utilizables para una clase de arte. En realidad, la experiencia artística es algo más que el simple uso de los materiales artísticos para el proceso de dibujar o pintar; se aprende a conservar las pinturas, a mezclarlas de manera que se obtenga la consistencia apropiada, a limpiar los pinceles y demás implementos, y después de haber terminado la tarea, a guardar todo y poner la hoja pintada a secar. Todo esto forma parte de la experiencia. Evidentemente, los niños muy pequeños tendrán dificultades para realizar algunas de estas tareas, pero aun así, hasta los niños del jardín de infantes pueden ayudar en alguna forma, y no hay razón alguna para que la distribución de los papeles o el reparto de los lápices o pinturas no pueda ser un trabajo ejecutado por los pequeños. El maestro que prepara los materiales y toma a su



FIGURA 37. La atmósfera de un salón de clase cuyos alumnos se hallan dedicados a actividades artísticas es completamente distinta a la de la clase que versa sobre algunos temas habituales de estudio.

cargo la tarea de guardar y limpiar todo cuando se ha terminado el trabajo, se pone en la posición de un mayordomo, más que en la de un maestro. Existe algún riesgo en estimular a los alumnos para que piensen y actúen por cuenta propia, pero este peligro sólo es tal para aquellos maestros que se sienten inseguros de sí mismos.

Los niños de distintas edades pueden desarrollar muchas actividades juntos, pero, por lo general, los niños menores ignoran a los de diez y once años. Estos últimos pueden prestar a menudo gran ayuda, alcanzando las pinturas, ayudando a los de seis años a enjugar el agua derramada o alcanzando el papel del estante superior. Algunas escuelas primarias hacen que los niños de quinto y sexto grados se encarguen de ayudar en las actividades escolares. Algunos trabajan en la biblioteca, otros en las oficinas y otros en el salón de arte. Hasta el ayudante encargado de la limpieza puede ser de utilidad si conoce fuentes de materiales, rescata recortes de madera o ayuda a mantener juntos dos trozos de madera mientras se los clava.

Los métodos usados en la clase deben ser lo suficientemente flexibles como para permitir a cualquier niño que se pueda apartar de la actividad del grupo. En otros capítulos incluiremos sugerencias específicas para motivar a los niños para que expresen sus sentimientos y emociones; pero es necesario dejar sentado desde ya que si un determinado plan de trabajo no atrae en absoluto a un niño, no existe ley que establezca que todos los niños deban estar ocupados en la misma actividad. Cuando se trabaja con papel —ya sea cortándolo, desgarrándolo o reduciéndolo a pequeños trozos— o cuando se lo utiliza para expresar algún sentimiento especial por medio del perforado o del plegado, se puede llegar a dar a ciertos niños la oportunidad para que se aparten de la búsqueda artística y usen el papel plegado para construir aviones. Esta puede ser una manera particularmente interesante de perturbar al maestro, pero el uso del papel para fabricar aviones puede ser una actividad interesante por sí misma; es indudable que al estimular a esos niños para que introduzcan variaciones en el plegado del papel —agregando un broche de papel en la trompa del avión, usando diferentes pliegues, ensayando con papeles de distinto peso y probando sus aviones en el patio— se pueden canalizar las energías y el pensamiento independiente del niño creador hacia un proyecto de arte constructivo. Pero si se le niega el placer de construir esos aviones, acusándolo de desobediencia y aplicándole medidas disciplinarias, no solamente se lo frustrará, sino que también se le negará al resto de la clase la oportunidad de apartarse en el futuro de los procedimientos prescriptos que el maestro puede haber asignado arbitrariamente a la clase.

Aunque, indudablemente, todo maestro desearía trabajar con clases pequeñas, aparentemente no hay razón para suponer que el número de alumnos de una clase pueda influir mucho sobre la calidad de los dibujos de los niños. Lansing (1956), trabajando con alumnos de quinto grado, encontró que no se observaban diferencias significativas en los dibujos creadores de los niños, aun cuando el número de alumnos en esas clases variaba de dieciocho a cuarenta. Parecería que el maestro y las motivaciones son los factores más importantes, en cuanto a los resultados que se obtienen en las actividades creadoras de los niños.

Cualquier procedimiento que se use en la clase debe estar encaminado a estimular y no a detener la actividad creadora. Cuando el niño está sentado en una ronda, con los brazos cruzados, esperando que suceda algo, o que le alcancen el papel para dibujar, o que otros terminen de usar las pinturas que él necesita; cuando debe formar fila frente a la piletta para lavarse las manos, o cuando tiene que aguardar a que llegue su turno para usar el caballete, puede cansarse de las pausas y sentirse a tal punto aburrido que se le haga difícil poder expresarse en forma realmente creadora cuando, por fin, llega el momento en que se le ofrece la oportunidad de dibujar algo. En algunos casos, es muy conveniente poner materiales repetidos en distintos lugares para que los niños siempre los tengan a su alcance, agrupar los niños de a cuatro o cinco para que compartan los mismos intereses, disponer las cosas de modo que no estén todos trabajando en el mismo proyecto a la vez, y animarlos para que puedan cambiar de actividad, sin esperar la aprobación del maestro. De este modo, se hace posible una mayor flexibilidad en la clase.

Los niños que poseen mucha energía y que son más libres en sus respuestas pueden necesitar que dichas energías se canalicen en formas aceptables; al mismo tiempo, el niño pasivo y tranquilo no puede prescindir del verdadero estímulo y la oportunidad de desarrollar el pensamiento independiente y de descubrir la alegría que se experimenta mediante la autoexpresión. Cuando se estimula el comportamiento creador y se recompensa el pensamiento independiente, se está haciendo un gran progreso hacia el desarrollo de una atmósfera propicia para la actividad creadora. Los procedimientos usados en la clase pueden ayudar en este sentido, pero constituyen

sólo un factor entre los muchos que favorecen el ambiente indispensable para llevar a cabo una experiencia artística significativa.

El maestro de actividades artísticas

EL COMPORTAMIENTO DEL MAESTRO ES IMPORTANTE

Al enseñar arte a los niños, el factor más importante es el propio maestro. Si imaginamos un maestro de escuela primaria con muy pocas condiciones para esa tarea, indudablemente nos lamentaremos por la suerte de los niños que tenga a su cargo; sin embargo, nos consolará pensar que, por lo menos, los niños obtendrán algún beneficio del material de lectura y del libro de historia, y que hasta es posible que alcancen cierta competencia en aritmética. En el terreno del arte, en cambio, el daño puede ser serio. El componente básico en el arte proviene del propio niño; esto es incuestionablemente cierto, ya se trate de un niño de la escuela primaria o de un joven de la secundaria. Sobre el maestro recae la importante tarea de crear una atmósfera que conduzca a la inventiva, a la exploración y a la producción. En las actividades artísticas es, pues, peor tener un mal maestro que no tener ninguno.

Existen formas apropiadas mediante las cuales el maestro puede proporcionar la atmósfera conveniente para las actividades creadoras. Hay modos de organizar las condiciones ambientales para lograr que sean óptimas, en ese sentido. El maestro de actividades artísticas debe ser una persona cordial y amistosa. Cogan investigó la relación entre el comportamiento del maestro y la cantidad de trabajo producido por los alumnos, ya fuera a requerimiento del maestro o por propia iniciativa de los niños; para realizar este estudio se analizó el trabajo de casi mil alumnos de los primeros cursos de escuela secundaria y se encontró que en casi todas las clases existía una relación directa entre el concepto que los alumnos tenían de su profesor de arte como persona cordial y amistosa y la producción de trabajo a su requerimiento o por propia iniciativa. Determinando el promedio de trabajo que hicieron los estudiantes para cada profesor surgió claramente que los profesores más cordiales y afectuosos tenían alumnos que producían más trabajos (Levin y col., 1957).

Hay, pues, alguna base para afirmar que una actitud cordial hacia el alumno favorece la productividad. En un estudio realizado con niños de once años, Lippett y White (1960) trataron de señalar cuáles eran los efectos de los líderes adultos sobre el comportamiento de los niños, cuando el líder se comportaba en forma autoritaria, democrática o en forma tal que permitía cualquier cosa (*laissez-faire*). El líder autoritario daba órdenes e instrucciones y elogiaba o criticaba; el líder democrático hacía sugerencias que servían de guía, pedía opiniones y juicios a los niños, y chanceaba amistosamente; el líder del tipo de *laissez-faire* proporcionaba información cuando se le solicitaba, pero no tomaba parte activa para dar directivas, ni estimulaba la autoconducción. Los líderes cambiaron de grupo en el transcurso de la experiencia; se pudo comprobar una explosión de actividad tempestuosa en aquellos grupos que se veían libres del líder autoritario. Un hecho interesante fue el descubrimiento de que los niños que estaban bajo el líder democrático demostraron mayor expresión de



FIGURA 38. Una maestra cálida y amistosa motiva y alienta la expresión creadora individual.

diferencias individuales, mientras que al mismo tiempo evidenciaban menos irritabilidad o agresividad hacia sus compañeros.

Analizando los progresos obtenidos en los ensayos de creación por los niños de una clase elemental, Wodtke y Wallen (1965) estudiaron los métodos de control utilizados en la clase por setenta y siete profesoras. Aparentemente, éstas preferían una clase muy ordenada y controlada y no toleraban un comportamiento que no estuviera dentro de los moldes señalados de orden y control. Encontraron que ese alto grado de control que el maestro ejercía sobre la clase iba en detrimento de la capacidad de creación verbal.

Dado que un trabajo artístico no es la representación de una cosa, sino más bien de las experiencias que tenemos con la cosa, y puesto que esas experiencias cambian no sólo de año en año, sino de un día para otro, la expresión artística llega a ser un proceso dinámico, en perpetua transformación. También el profesor debe ser una persona flexible, capaz de abandonar sus planes y de capitalizar el entusiasmo y el interés de los niños; su capacidad para ser cordial, amistoso y democrático será la que permita a los niños tener la oportunidad de expresarse libremente, tanto en la expresión verbal como en el terreno del quehacer artístico; pero también es muy importante que el maestro conduzca esa flexibilidad de forma tal que la expresión se traduzca en un producto artístico. En cierto sentido, esto tiene dos facetas, pues no sólo se necesita la atmósfera propicia, sino que la canalización flexible de los

sentimientos y emociones del niño y que su destreza perceptiva culminen en una forma artística, para que el proceso sea significativo.

IDENTIFICACION CON EL NIÑO

El arte debe ser importante para el artista. Esto es obvio a nivel del adulto, pero también es valioso para el niño. Este debe sentir que lo que hace es importante y que esa actividad se ajusta a sus necesidades. Una de las mayores dificultades que el maestro debe enfrentar es la discrepancia entre su propio modo de pensar y el de sus alumnos. Lo que puede resultar una experiencia interesante o una situación provechosa para un adulto, puede no convenir a las necesidades del niño. Por



FIGURA 39. Muchos niños de jardín de infantes se divierten haciendo garabatos y consideran que pintar es una de las cosas más agradables.

conseguido, es menester que el maestro se identifique con los alumnos con los cuales está trabajando. Es más importante que la actividad artística les pertenezca a ellos y no al maestro.

Un niño que evidencia signos de inhibiciones en el arte, o falta de confianza en su propia expresión, no puede ser ayudado por un maestro que se limita a la instrucción en el uso de los materiales artísticos o en los problemas de las relaciones de espacio o de la armonía en el color. Por ejemplo, un niño de tres o cuatro años, que no se decide a garabatear libremente en una hoja de papel, probablemente apenas dibuje unas pocas líneas en una esquina del papel. Decirle que debe dibujar algo más grande no tendrá ningún valor, aun cuando se acompañe de amenazas, tales como: «Vas a volver a la guardería si no haces dibujos más grandes.» Por el contrario, es necesario que el maestro se identifique con este niño de tal forma que también él sienta que ese blanco en el papel es una amenaza.

El garabato debe llegar a tener un significado, y en este caso uno podría decirle al niño: «Supongamos que estás en una habitación grande y vacía, ¿te gustaría quedarte en un rincón o preferirías correr por toda la pieza? No hay nadie en la pieza y puedes hacer todo lo que quieras. ¿No sería divertido correr hasta un lado de la habitación y luego volver hasta el otro? Mira, aquí tienes un lápiz rojo; supongamos que esta hoja de papel es una habitación muy grande y vacía, ¿qué te parece que haría el lápiz rojo? ¿Te parece que se quedaría quietito en un rincón? A mí me parece que no. Veamos cómo corre el lápiz rojo por el papel.» Después de estas palabras los pequeños movimientos se irán agrandando y con un cierto significado, pues la razón para hacer movimientos grandes ha adquirido importancia. Pocos niños podrán sustraerse a la tentación de ejecutar grandes trazos por todo el papel.

Aunque esto pueda ser un caso natural en el nivel del garabateo, la identificación con el niño y los problemas que éste está enfrentando son reales en cualquier nivel. Un alumno de cuarto grado que afirma que no puede dibujarse a sí mismo arrojando una pelota, lo que necesita es analizar su propia experiencia y no la mecánica del dibujo o un ejemplo que el maestro puede darle para que copie. Por el contrario, eso podría incluso ahondar la distancia que hay entre su experiencia y su habilidad para expresarla. «Enséñame cómo tiras la pelota. ¿Qué haces con los brazos y con las piernas? Prueba otra vez. Ahora la tiraste más alto. ¿Qué hiciste con las manos? ¿A dónde miraste? Vuelve a tirarme la pelota.» Tales preguntas harán desarrollar la confianza del niño para expresar esas experiencias, y la necesidad de concretar esa expresión será lo suficientemente fuerte como para superar su falta de confianza.

También es importante para el maestro de actividades artísticas identificarse con los niños que triunfan en sus intentos y que se expresan fácilmente. Es más importante reconocer y compartir con el niño la alegría de poder expresarse y el orgullo de realizar lo que se desea, que señalarle algunas correcciones que deberían hacerse en las proporciones, o que la mano tiene seis dedos en vez de cinco. El producto artístico logrado también es importante para el niño. En cierta oportunidad, un maestro de segundo grado les dijo a sus alumnos que el trabajo de ese día carecía de valor, y que bien podían tirar sus dibujos al cesto de papeles, cuando salieran de clase. Es indudable que ese maestro no se identificaba con los niños que tenía a su cargo, y hay que confesar que el observador de esta escena pensó que el informe de dicho maestro también debía acompañar a los dibujos de los niños en el cesto de papeles. La autoidentificación de los niños con su propio trabajo solamente puede ser una experiencia significativa cuando el maestro puede identificarse con sus niños, de modo de promover la motivación apropiada y las condiciones ambientales convenientes para que lleven a cabo una expresión exitosa.

IDENTIFICACION CON EL MEDIO

Un maestro que nunca ha experimentado las cualidades de la madera, que jamás ha palpado las vetas con los dedos, ni ha pulido una tabla hasta lograr un acabado fino, y que tampoco se ha sentido frustrado por habérsele astillado, ni ha experimentado la alegría de haber hecho una ensambladura perfecta, nunca será capaz de motivar e inspirar a los jóvenes que han fracasado frente a un problema mal encarado, mientras trabajaban con madera. Pensar en términos del material que se usa es una parte importante del proceso de creación, especialmente durante los años de la adolescencia. Un maestro que nunca ha pasado por el proceso de creación con algún material artístico específico, no puede comprender el tipo particular de reflexión que se necesita para trabajar con arcilla, pintura o cualquier otro elemento. Esto significa que el maestro tiene que haberse compenetrado en forma total con el proceso de creación con esos materiales; no basta que lo conozca en forma abstracta por haberlo leído o por haber realizado mecánicamente algún proyecto. El material y la expresión deben formar un todo.

Esto no implica que el maestro de la escuela elemental deba necesariamente ser un artista, pero es menester que se haya entregado a alguna experiencia realmente creadora y que se sienta competente en algún aspecto de la expresión. En ciertos casos, la introducción de material nuevo puede dar lugar a una laboriosa tarea en la cual el propio maestro se encuentre envuelto. Ahora bien, a medida que el niño crece, el producto final del trabajo artístico se hace cada vez más importante para él, y al asignarle progresivamente mayor valor a ese objeto, pintura o dibujo, el pensar relacionando con el material artístico se convierte en parte del proceso de la enseñanza. Resulta entonces imposible para un maestro que nunca ha atravesado por la experiencia de trabajar con alguno de los materiales específicos del arte, comprender el significado del pensamiento referido a ese material, ya sea madera, arcilla, lápiz, pintura, plástico, o cualquier otra cosa.

De acuerdo con un criterio lógico, parecería que un artista fuera la persona más indicada para enseñar arte. Sería más simple decir que un pintor debería enseñar pintura, puesto que el arte abarca un gran número de campos vocacionales. La mayor parte de los pintores tratan de darle algún sentido a lo que han experimentado; en otros términos, intentan dar otra configuración a algunos sentimientos y emociones, o ensayan otorgar a cierto material visual un aspecto agradable o, en algunos casos, insólito. Cada artista tiene su propio punto de referencia, y a causa de esto, encontramos que cada uno pinta en forma diferente de los demás. Probablemente sea cierto que hay muchos artistas que luchan por salir del anonimato, y tienden a seguir cualquier capricho o disparate de moda, aun cuando ello signifique pintar un absurdo o realizar cualquier tipo de excentricidad. No obstante, se supone que, aun en este caso, el artista está tratando de dar sentido a nuestro extraño, variado, confuso y contradictorio mundo.

Esto se parece sorprendentemente a lo que el niño hace en la escuela elemental. También él se incluye como punto de referencia para sus creaciones artísticas; trata de dar algún sentido a su ambiente y de relacionar las cosas de una nueva manera. Fundamentalmente, entonces, tanto el niño como el adulto que pintan luchan por los mismos objetivos; la diferencia radica en que cada uno tiene sus propios puntos de referencia o sus propias experiencias, sobre los cuales dibuja.

Puesto que en materia artística el niño no debe adquirir y retener una serie de conocimientos, el artista no es necesario en la escuela primaria por sus conocimientos técnicos. En el nivel secundario, estos conocimientos técnicos pueden tener cierto valor. Aunque hay algo de verdad cuando se afirma que un artista competente puede

ayudar a destruir en parte las trampas y las tareas dudosas que a veces reciben el nombre de arte, tanto en el nivel primario como en el secundario. Observando lo que actualmente se exhibe en las galerías de arte, el pintor probablemente apreciaría y apoyaría vivamente la expresión espontánea y sincera de los niños y desdeñaría la vulgaridad y la repetición. Sin embargo, lo que puede considerarse como una pintura

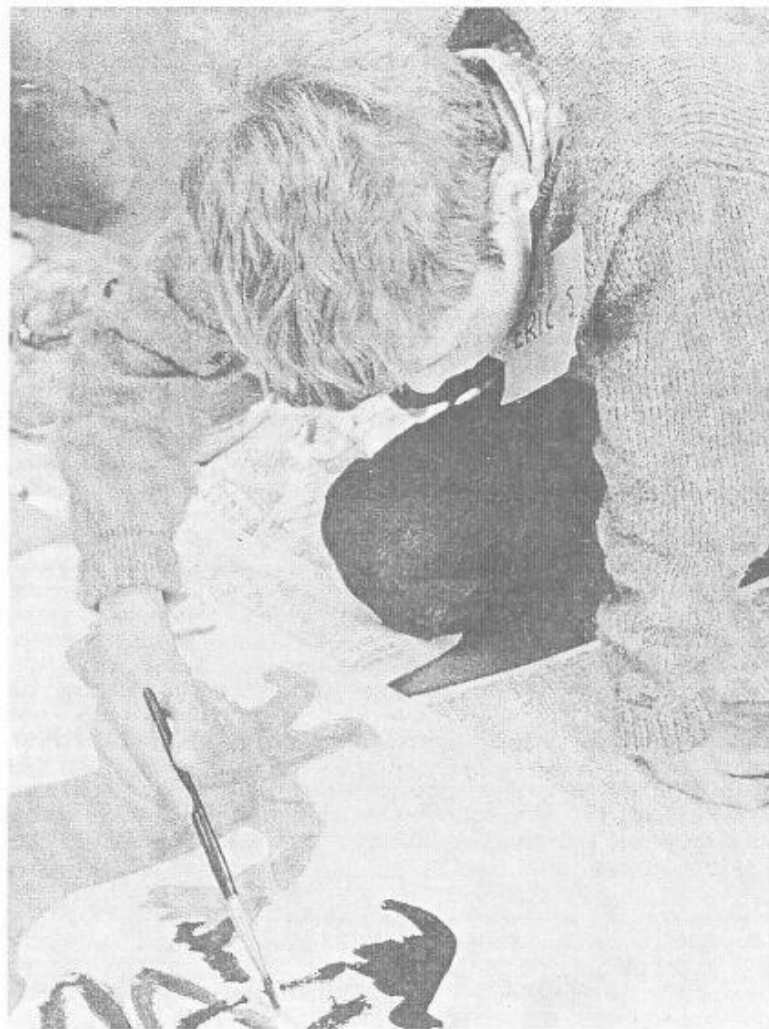


FIGURA 40. A cada niño debe dársele la oportunidad de expresar, mediante la pintura, sus propias ideas y sentimientos. Cada niño es la base de la expresión artística.

franca y espontánea, realizada por los niños, puede ser simplemente una confusa exploración, y a medida que el niño crece, se desarrolla en él la necesidad de orden y repetición, y esto se refleja en sus dibujos y pinturas. Esta disminución de la espontaneidad es en este momento un paso hacia el desarrollo del pensamiento abstracto, un factor importante en la actividad creadora. Por lo tanto, sería de desear



FIGURA 41. Estos jovencitos se han entusiasmado con la tarea de decorar el salón para una fiesta. A veces una actividad artística como ésta puede ser el acontecimiento más importante del año escolar.

que el maestro de escuela primaria fuera capaz de interpretar las diferencias originadas por el desarrollo, es decir, evolutivas. Pero la educación que recibe el maestro común y la práctica o capacitación que realiza no incluyen una comprensión real del arte infantil como requisito para recibir su título. En efecto, este aspecto del desarrollo normal de los niños se suele olvidar, lamentablemente. En cambio, un maestro nuevo puede tener varios proyectos listos para llevar a cabo en distintas ocasiones (los aniversarios patrios, el día de la Madre, el día de la Bandera), o para los viernes a la tarde, cuando él y sus alumnos ya están cansados. Estos proyectos pueden no adaptarse en absoluto a los gustos o a las necesidades de un niño sensible, vivaz y reflexivo.

Que la persona que trabaje con los niños se considere artista o maestro, es algo secundario. Un artista puede ser autocrático, saber qué es lo que debe enseñarse, o cómo deben ser los dibujos de los niños; un maestro de escuela elemental también puede ser así. Lo que realmente hace falta es una persona —artista o maestro— que sea cordial, amistoso, democrático; alguien que desee ayudar a los niños a desarrollar sus propios conceptos; que se interese en lo que los niños pintan y que no tenga ideas preconcebidas sobre el aspecto que debe tener cada dibujo o pintura. La atención del maestro debe centrarse en el desarrollo del niño sensible y dispuesto.

El arte tiene mayor importancia en el desarrollo infantil que la que se le asignó hasta el presente. Mientras no logremos desprendernos de lo tradicional, y en tanto no dejemos de aceptar lo que, como adultos, queríamos hacer, y mientras no podamos desembarazarnos de la costumbre y del *statu quo*, seguiremos asignando un papel sin importancia a la educación artística en la escuela primaria.

Las motivaciones en la clase

Uno de los elementos más importantes en cualquier experiencia artística es el grado en que el niño se siente envuelto en la experiencia. La urgencia por trabajar y el entusiasmo que los niños pueden poner en una experiencia artística dependen, en gran medida, de la motivación. Esta motivación puede provenir de varias fuentes. En algunos casos, hay un impulso natural hacia la expresión, que a veces se observa en los niños cuando se entusiasman por un tópico particular. Otras veces, recae sobre el maestro la responsabilidad de estimular los intereses de los niños y promover un marco de motivaciones de forma tal que cada niño crea que esa experiencia artística ha sido especialmente proyectada para él.

Naturalmente que es imposible suponer que cualquier intento de motivación pueda ser apropiado para todos los niños. En algunas oportunidades puede dar mejor resultado dividir los niños en grupos con los mismos intereses, o trabajar con pequeños proyectos; en otras ocasiones, será más conveniente que los niños trabajen con toda una variedad de materiales diferentes, pero sobre un tópico determinado; en otra circunstancia, podrá ser más útil que los niños trabajen individualmente en muchos tópicos. Todo depende de las necesidades individuales, y un maestro sensible sabrá captar cuándo adquieren importancia esas diferencias.

Los niños de primer grado a menudo trabajan en experiencias de grupo, tales como: «una visita al cuartel de bomberos» y, generalmente, este tipo de proyecto produce un gran entusiasmo en toda la clase, a tal punto que todos los pequeños quieren expresar en el papel sus reacciones a la experiencia. No obstante, aun en este caso algunos individuos se dedicarán por entero a algún aspecto particular de la

experiencia. Los varones se entusiasmarán probablemente con la enorme autobomba, con el tamaño de las ruedas o con la longitud de la manguera, mientras que a las niñas tal vez les interese más el cambio de guardia o la barra por la que se deslizan los bomberos desde la planta alta hasta la autobomba que espera abajo. Aunque puedan usarse con éxito las motivaciones de grupo, son las motivaciones individuales y su modo de expresión lo que resulta importante.

A veces, la motivación en la clase puede dar origen a un entusiasmo contagioso, al punto que un proyecto de grupo aparezca como el acontecimiento global más importante para un quinto grado, por ejemplo. Probablemente, la proposición de distintos proyectos asegura que cada niño tenga la libertad de elegir su modo de expresión y, al mismo tiempo, de rechazar alguna propuesta, cuando ya se encuentra motivado en otro sentido. El propósito de la motivación es hacer que el proceso de creación tenga significado para el niño y que no se le obligue a dedicarse a un tópico en especial.

AMPLIACION DEL MARCO DE REFERENCIAS

El principio de la ampliación del marco de referencias constituye un importante recurso pedagógico. Básicamente, el principio consiste en partir del punto donde se halla el niño y ampliar su pensamiento, sus sentimientos y sus percepciones por etapas, dándole la oportunidad de expandirse en todas las direcciones posibles en las cuales se puede mover y que constituyan una extensión lógica de su propio pensamiento. Por ejemplo, si un niño del jardín de infantes ha dibujado a su madre y, como es natural, enseña su dibujo con orgullo, es posible extender el campo de su pensamiento dentro del ambiente en el cual se puede encontrar su madre: «¿Dónde está tu mamá? ¿Está sola? ¿Qué está haciendo?» Por cierto que tales preguntas están destinadas a incrementar la experiencia que el niño tiene sobre el tema, y deberán presentarse con cariño e interés por lo que se ha realizado. Cualquier relación con los niños debe tener carácter de apoyo.

Si Juancito, alumno de cuarto grado, sólo dibuja aviones, lo importante es empezar averiguando acerca de Juancito y su interés por los aviones y darle a esto un significado, asignar importancia a la experiencia del dibujo, ampliando el marco de referencias del niño y tenemos que comenzar en su propio nivel. Si Juancito dibuja todos los aviones iguales, será para él un verdadero hallazgo distinguir entre aviones chicos y grandes. «¿Hacia dónde vuela tu avión? ¿Dónde aterriza? ¿Va mucha gente en el avión? ¿A dónde van? ¿Cómo van a desembarcar?» Para hacer que el avión y su ambiente tengan significado para el niño, el maestro tiene que identificarse con las necesidades del alumno y, en este caso, identificarse con las relaciones y sentimientos del niño hacia los aviones. De esta manera, es posible ampliar el marco de referencias del niño partiendo desde un avión símbolo, que puede haber sido repetido muchas veces, hasta una expresión de significativas variaciones, en la cual los aviones desempeñan un papel y se convierten en una parte flexible de los conocimientos del niño. En algunos casos, es posible interesar al niño en los aspectos técnicos de un avión, por ejemplo su funcionamiento, y este interés puede ser más importante que la llamada expresión artística. No deben descartarse las posibilidades de abandonar momentáneamente la experiencia artística para dedicarse a desarrollar un mayor conocimiento técnico a través de la lectura o proporcionando al niño la oportunidad de subir a un avión real y observar sus controles y mecanismos. A veces, la transferencia de intereses puede hacerse a través de los materiales; si el niño dibujaba aviones con lápiz, puede interesárselo en que lo haga con pintura o en que los

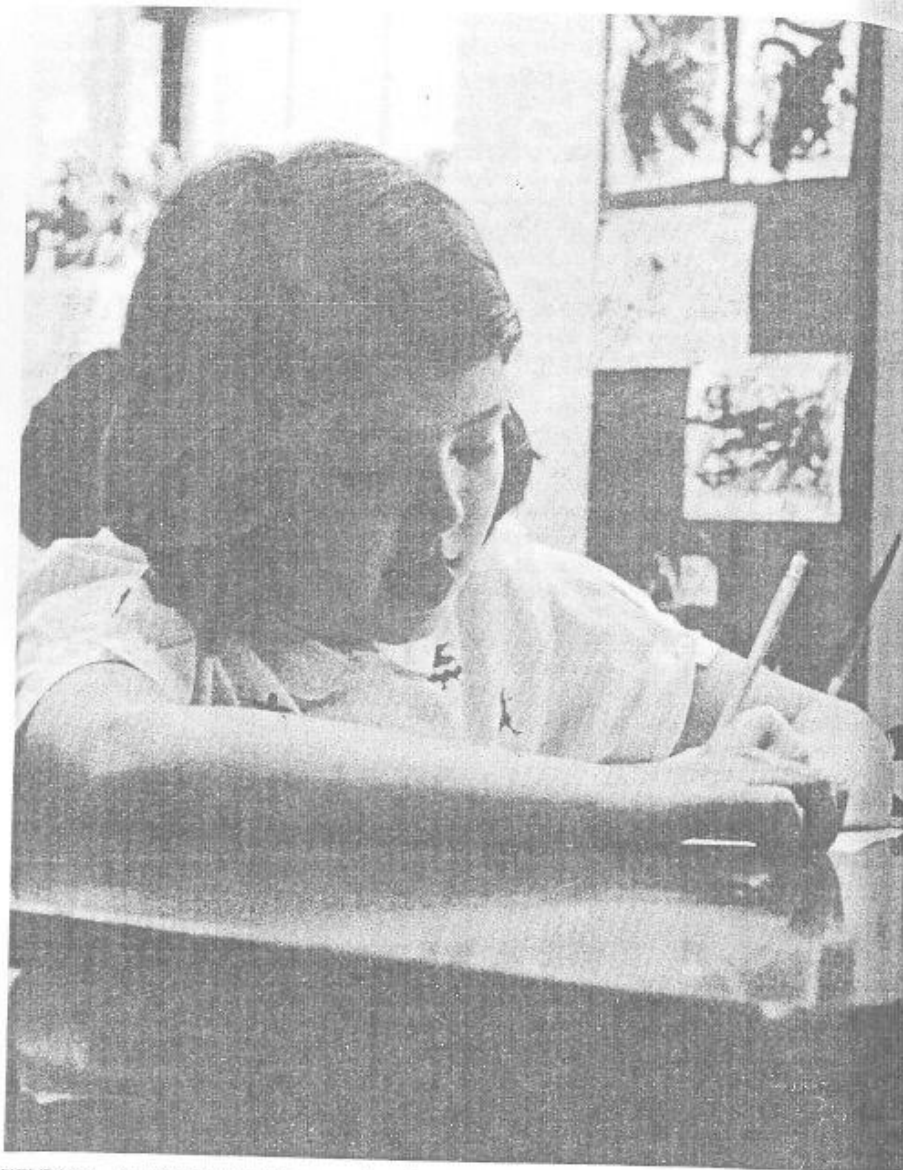


FIGURA 42. No puede esperarse que cada niño se entusiasme por toda actividad artística; sin embargo, cada alumno, ocasionalmente, será atraído por alguna experiencia artística.

construya con madera o papel. Esto también contribuye a ampliar el pensamiento del niño hacia otras formas artísticas. Es obvio que una orden como: «Deja de dibujar esos tontos aviones!» no contribuirá a desarrollar una mayor flexibilidad en el niño, ni una mejor comprensión de su ambiente, sino que, por el contrario, lo va a convencer de que sus intereses y necesidades no pueden ser aceptados en el marco de la clase.

Hasta cierto punto, cada dibujo o pintura es un medio natural que tiene el niño para extender su propio marco de referencias. Es decir, los elementos de un dibujo tienden a ser aditivos, promoviendo una ampliación del pensamiento hacia objetos relacionados entre sí, que se combinan en una nueva forma. El dibujo de una persona a menudo se extiende hacia el dibujo del suelo, de los árboles, las casas, el camino, etcétera. Este encadenamiento, a veces, conduce a los niños a continuar sus dibujos en el otro lado de la hoja, como si el papel fuera continuo, pero doblado. Se debe notar que el niño puede sentirse predispuesto a rechazar cualquier intento de los adultos para que él incluya un mayor número de objetos en sus dibujos o pinturas. No hay que esperar que los niños estén totalmente compenetrados de todos los dibujos que hacen, pero sí que cada niño esté totalmente absorto en algunos de sus trabajos.

Más adelante trataremos el problema de cómo lograr que el niño se entregue totalmente a las actividades artísticas, cuando se trata de alumnos que no manifiestan interés por las mismas, pues puede suceder que esos niños sean los que más necesiten las motivaciones que puede proporcionarles el maestro.

MOTIVACION Y DESARROLLO

Es necesario que el maestro conozca bien al niño que quiere motivar. Hay ciertas características de cada edad que la hace diferente de las demás. No sólo es importante darse cuenta que lo que puede ser un atrayente material artístico para el niño de doce años puede resultar un confuso montón de cosas para el niño que garabatea, sino que es imprescindible comprender que, en cada etapa del desarrollo, el niño tiene una relación diferente con su ambiente. El interés que un joven de la escuela secundaria pueda sentir por el diseño estructural de un edificio, no será compartido por un pequeño de primer grado, aun cuando ese tópico interese al maestro. El placer que siente un joven de los primeros cursos de la escuela secundaria cuando hace un cartel protestando por la imposición de un nuevo detalle en el uniforme de su escuela no hallará eco en un niño de tercer grado, quien en cambio se deleita observando de cerca un gusano. Quizá no resulte fácil identificarse con las necesidades de cada niño en particular, pero es importante que el maestro subordine sus deseos y se subordine él mismo a las necesidades de los alumnos con los que trabaja.

Un niño que hace garabatos a los cuatro años es capaz de empezar a dar nombres a algunas partes de su dibujo y a relacionarlas con objetos exteriores a él. Tal vez dibuje líneas que suben y bajan en su dibujo. Un maestro sensible y preparado comprenderá que esto puede ser una experiencia satisfactoria, y se identificará con el niño, participando del descubrimiento. Esas líneas trazadas por el niño son de origen kinestésico, y sería ridículo que el maestro tratara de motivar al niño con una imagen visual. Hablar de un perro en términos visuales, discutir su color y tamaño, o la proporción de la cabeza con respecto al cuerpo sería algo sin sentido. Aunque el maestro bien intencionado pueda aprovechar esta oportunidad para enseñar al niño ilustraciones sobre perros y aun promover la ocasión para que el niño vea perros de verdad, o trate de señalarle las diferencias entre distintas razas de perros, esto será

tiempo perdido, puesto que el maestro no se ha familiarizado con las necesidades físicas y psicológicas del niño.

No sólo es imprescindible que el maestro se identifique con las necesidades generales de los niños, sino que además debe ser capaz de descubrir las necesidades específicas de un individuo en particular. Tal vez descubra, por ejemplo, que a un niño le falta libertad en sus movimientos y que se siente inhibido en su actividad motriz. Otro niño quizá sea particularmente tímido, y no se atreva a usar ciertos materiales. Puede, incluso, descubrir uno que tenga muy poca capacidad de atención y que nunca llegue a entregarse de lleno al proceso artístico. Es fundamental que tanto las necesidades generales como las específicas del niño sean comprendidas, pues sin esa base el maestro nunca podrá realmente llegar al alumno con su motivación.

LAS MOTIVACIONES Y EL NIÑO INSEGURO

La mayor parte de los niños de una clase están dispuestos a expresarse en las actividades artísticas. Algunas veces, sin embargo, encontramos un niño que está tan inseguro que tiene temor hasta de trazar una línea en una hoja, a menos que cuente con la aprobación previa del maestro. Generalmente, estos niños afirman que no pueden dibujar o que no saben cómo hacerlo, o quieren que el maestro les enseñe cómo deben hacer; indudablemente, éstos son los niños que más necesitan de la experiencia artística. Ahora bien, ignorar el pedido de ayuda o asegurarle al niño que él sí puede dibujar, no es por cierto una forma de motivarlo. Si el niño dice que no puede expresar sus sentimientos o emociones en el papel, ésta es una afirmación que no se puede contradecir. Hay niños que viven tan ajenos al mundo que los rodea, que se sienten completamente desorientados, a menos que se les proporcione una guía y una dirección bien precisas. Esta confianza en los adultos puede, en algunas circunstancias, influir de modo muy negativo en el pensamiento del niño; en otros casos, el alumno puede haber sido rechazado por sus intentos de autoconducción, y ser ésa la causa por la cual se retraiga a un mundo en el cual su sensibilidad y sus emociones no se sientan heridas nuevamente.

Algunas veces, un niño podrá tener dificultades para identificarse con lo que hace. Ese niño, generalmente, se rie nerviosa y conscientemente de sus trabajos artísticos, pues está continuamente insatisfecho con lo que hace. Para ese alumno, el producto mismo de su actividad artística se ha convertido en algo tan importante que procura complacer a otros o a sí mismo. Su propia experiencia es menos importante ante sus ojos que el producto mismo. La pérdida de confianza en la propia habilidad se evidenciará por la forma en que el niño intente la experiencia artística. El producto final es sólo el resultado del proceso, que es una compleja experiencia de aprendizaje donde se unen el proceso mental, el emocional y el perceptivo que resultan de las experiencias precedentes. Si el niño no puede identificarse con sus propias experiencias, el producto final lo demostrará.

Un alumno de tercer grado que dice: «No puedo dibujar», sabe que no puede dibujar. «¿Qué es lo que no puedes dibujar?» Probablemente no puede dibujar un camello, porque nunca ha visto uno, lo cual sería muy comprensible. Pero, a menudo, el problema es mucho más profundo. «¿Qué quieres dibujar?» Si este niño dice que no quiere dibujar nada, el maestro debe encontrar qué experiencias ha tenido que hayan sido significativas para él, o en algunos casos sensibilizarlo hacia experiencias anteriores, de modo que se conviertan en algo con sentido para él: «¿Qué hiciste ayer?» El problema consiste en hacer que el niño tome conocimiento más activo de sí mismo como parte del ambiente y estimular su capacidad para esa toma de conciencia.



FIGURA 43. Muchos niños desean impacientemente pintar, pero a veces uno de ellos coloreará un papel de forma desganada. Entonces, el maestro deberá esmerarse por despertar en ese niño el interés por sus propias experiencias.

Los niños deben sentir el aire, las olas y hasta el gusto de la sal en los labios. La experiencia debe ser su experiencia. Los Peregrinos ya no son figuras del libro de historia sino que han sido «recreados» en la propia experiencia de los niños. El dibujo que resulte de esta experiencia será algo que fue de particular interés para el niño. Puede ser el movimiento del barco, traducido en líneas que suben y bajan, o la descripción de un incidente especial, con el cual se ha identificado el alumno. La integración significativa tiene lugar en el niño a través de una motivación que logre crear una atmósfera que lo conduzca a la autoidentificación y a la autocompenetración. Tener al niño compenetrado con el proceso de aprendizaje, y hacer de todos esos temas aislados algo importante para él, debe ser un serio objetivo para el maestro. Las experiencias artísticas que posee el niño pueden proporcionar los medios para que esto se realice. En cierta medida, entonces, el arte puede ser el núcleo del ambiente de aprendizaje dentro de la escuela. La integración no se logra por simple mezcla de las materias, sino que se produce exclusivamente en el propio niño.

CALIFICACION DE LAS ACTIVIDADES ARTISTICAS DEL NIÑO

Probablemente ningún niño repita el grado por bajas calificaciones en las actividades artísticas. Sin embargo, la calificación del trabajo artístico se utiliza frecuentemente, ya sea para una comunicación epistolar a los padres, ya sea para incluirla en el usual boletín periódico, en forma de un número que se supone el porcentaje de producción alcanzado en el arte por el niño. La práctica corriente es usar algún tipo de modelo para comparar el trabajo, con prescindencia absoluta del niño como individuo, o del efecto que sobre él ha tenido el proceso de creación. En la escuela secundaria se califica cada trabajo, y el profesor normalmente promedia todas las calificaciones, lo cual podría parecer algo más objetivo.

Probablemente éste no sea el lugar más apropiado para cuestionar el valor que tiene calificar a los niños, pero es importante establecer que en las actividades artísticas la calificación no tiene sentido. Esto es particularmente cierto en la escuela primaria, donde el niño no es consciente de hacer arte más que en la forma en que le resulta natural. En este nivel, tendría más sentido calificar al maestro, pues es él quien en determinadas circunstancias ha sido capaz de motivar a los niños para que hicieran un excelente trabajo, o sólo ha logrado motivar a algunos de ellos, o en ocasiones no ha podido entusiasmar a ninguno en las actividades artísticas.

Lamentablemente, muchos maestros califican el arte, lo cual otorga una importancia adicional al producto artístico final. Esto es perjudicial para el niño, pues le hace distraer su atención de la creación misma y ponerla en el trabajo realizado en sí. Esto puede resultar particularmente frustrante para el niño que ha comenzado a encontrarse a sí mismo en su actividad creadora, y cuyo trabajo no ha sido bien calificado.

Por lo general, el sistema de calificación lo decide el maestro, que premia con una nota alta los trabajos que le gustan, y con notas menores otros trabajos que considera inferiores de acuerdo con el mismo criterio arbitrario. A menudo, la prolijidad y el control de líneas delicadas son tan importantes en ese sistema de calificación que el niño que pinta más libremente y que es más audaz en su dibujo probablemente recibirá una mala nota. Claro que en ciertas ocasiones un maestro familiarizado con los estilos en boga podrá recompensar el trabajo de un niño que dibuja, por casualidad, en una forma que recuerda el arte contemporáneo. Ambos métodos carecen de sentido para el niño.

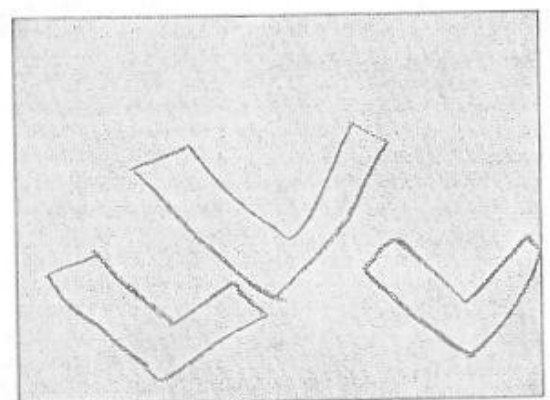
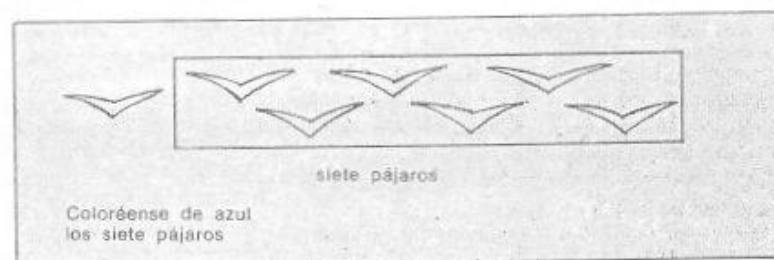
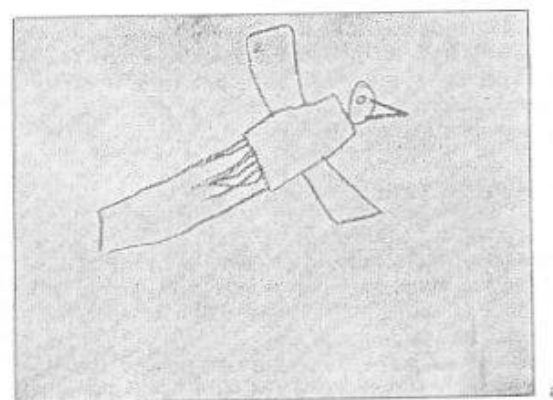


FIGURA 44. Efecto que producen los libros para colorear en la expresión creadora (cortesía de la Dra. Irene Russell, Research Bulletin, The Eastern Arts Association, Vol. 3, n.º 1, 1952). a. Este pájaro muestra la expresión de un niño antes de que se le facilitaran libros con figuras para colorear. b. Ilustración para colorear que el niño debió copiar. c. Después de colorear los pájaros del libro, el niño ha perdido su sensibilidad creativa y su autoconfianza.

Debe haber un lugar en la escuela donde las calificaciones no cuenten. El salón de actividades artísticas debe ser un santuario contra ese sistema escolar, un lugar donde el niño tenga la libertad de ser auténtico, de poder revelar sus sentimientos y emociones sin censura, donde pueda evaluar su propio progreso hacia sus objetivos, sin la imposición de un arbitrario sistema de calificaciones.

LIBROS ILUSTRADOS Y LIBROS PARA COLOREAR

Es general la opinión de que los libros para colorear son perjudiciales para la expresión creadora del niño. Estos libros tienen bosquejos de ciertas formas, como, por ejemplo, una vaca, un perro o un paisaje completo que el niño debe colorear; a algunos niños parece que les gusta mucho realizar dicha actividad. Esta satisfacción puede deberse a que esos niños no tienen que pensar por sí mismos. La dependencia del niño con respecto a los bosquejos que otro ha trazado hace que se sienta mucho menos seguro de sus propios medios de expresión. Evidentemente, él no puede dibujar una vaca tan bien como la que está en el libro. Sin embargo, los padres están tomando conciencia de estos problemas, y en muchos casos les dan a sus hijos hojas en blanco para que dibujen a su gusto. Los trazos que ejecuta el niño son más significativos, y el niño que pinta todo un libro de colorear hace, sin embargo, trazos muy distintos cuando realiza sus propios trabajos.

Podemos criticar el uso de los libros para colorear que utilizan los niños, pero pueden hacerse las mismas objeciones en el caso de los adultos que emplean los proyectos preplanificados y prerrecortados para el armado casero, o con indicaciones para pintar «según indican los números». Del mismo modo que se puede copiar una poesía sin entender el contenido, el ritmo o la metáfora, también el uso de esos proyectos mencionados anteriormente constituyen un procedimiento automático, y para lo único que sirve es para reforzar nuestra propia incapacidad.

Puede resultar un poco sorprendente saber que algunos de los libros ilustrados usados en aritmética suelen tener la misma influencia perniciosa que los libros para colorear. En uno de aquéllos hemos encontrado setenta y seis repeticiones de un conejo estereotipado, ochenta y ocho repeticiones de un pájaro, sesenta y dos de un barilete, ochenta de una pelota, etc. Tales repeticiones carecen de sentido. Un estudio realizado por Heilman (1954) señalaba hasta qué punto algunos niños pueden llegar a depender de esos libros, pues de acuerdo con los datos recogidos en ese trabajo, las pautas de desarrollo general analizadas a través del trabajo creador, aparecían seriamente influidas por dichos libros. No obstante, Daniel (1958) comparó los dibujos realizados por noventa niños cuyos padres empleaban frecuentemente libros para colorear con los dibujos de noventa niños que nunca o rara vez empleaban libros para colorear, y descubrió que la calidad de los dibujos parecían estar más afectados por la edad del desarrollo mental del niño y su nivel socioeconómico que por el uso de libros para colorear. Posiblemente los padres que valoran las experiencias artísticas compran a sus hijos libros para colorear, mientras que aquellos padres que consideran que el arte no es importante no lo hacen; esto puede confundir los resultados. En algunos experimentos dirigidos por Russell y Waigaman (1952), el 63 por 100 de los niños que habían trabajado con libros para colorear habían perdido su concepto propio original de lo que era un pájaro, y habían cambiado sus representaciones para asemejarlas a los estereotipos del libro (véase la figura 44).

A veces se trata de justificar el uso de los libros ilustrados, asegurando que sus ejercicios son fundamentales para enseñar conceptos de aritmética, o para lograr el reconocimiento de una letra. No obstante, una tesis de Johnson (1963) indicaba que el trazado de una letra más allá de diez veces no tenía valor para su posterior

reconocimiento. No hay ninguna prueba de que estos globos y bariletes laboriosamente pintados por los niños puedan servir de algo para desarrollar el concepto de número o la aptitud en la lectura. Aunque nadie quiera admitirlo, una de las razones principales para utilizar estos libros de ejercicios puede ser que dan al maestro la oportunidad de descansar un rato mientras que los niños completan el número indicado de pájaros o pintan de verde los bariletes.

A veces se encuentran láminas para que los niños las pinten, donde pueden observarse las siluetas de algún prócer, de Capucina Roja o de un árbol de Navidad. Un ejemplo muy particular lo constituye una lámina en donde pueden verse unos peregrinos¹ junto a una cabaña de troncos, portando trabucos en sus manos. El hecho de que las cabañas de troncos sólo se empezaran a usar en Nueva Inglaterra cien años después y de que los trabucos no se hubieran inventado hasta poco antes de la Guerra Civil², parece que no era del conocimiento del maestro que usaba esas ilustraciones. También él fue engañado, junto con sus alumnos. A veces, ciertos trabajos artísticos, supuestamente de más jerarquía, están viciados por el mismo absurdo, como, por ejemplo, cuando se les da a los niños hojas de cobre para que hagan una figura aplicando la hoja sobre un modelo ya formado. Incluso las canastitas de primavera, ya organizadas por la maestra y que los niños de primer grado tienen que recortar, entran en la categoría de los factores perjudiciales para la expresión creadora.

Dar instrucción artística empleando esta clase de elementos es peor que no dar nada. Son actividades predigeridas que obligan a los niños a imitar e inhiben su propia expresión creadora. Estas actividades no estimulan ningún desarrollo emocional, puesto que cualquier variación que introduzca el alumno no será sino una equivocación; tampoco promueven la destreza, pues ésta es una consecuencia de la propia expresión; por el contrario, obligan a los niños a aceptar los conceptos del adulto sobre arte, que el niño es incapaz de producir solo y, por consiguiente, sus impulsos creadores se ven frustrados.

EXPOSICIONES Y CONCURSOS

Frecuentemente se organizan exposiciones para los niños en el salón de clase. A los alumnos les gusta ver sus trabajos en exhibición, y para algunos esto es muy importante. El niño que no puede sobresalir de otra forma se ve a sí mismo ocupando un lugar distinguido en la clase cuando sus trabajos se exponen públicamente. Generalmente, los trabajos que se han de presentar son elegidos por los mismos niños. La preparación de una exposición puede ser una ocasión estimulante, y si está convenientemente conducida, los niños pueden tomar a su cargo la mayor parte de la tarea de colgar los trabajos. Las exposiciones en el salón de clase deben cambiarse con frecuencia, pues el niño pierde rápidamente la relación íntima con su trabajo, y no tiene sentido exhibir obras que han sido realizadas semanas o aun meses atrás.

Una exposición para los padres constituye un problema diferente. Aquí, la razón para la exhibición debe ser clara. Muy a menudo, el propósito es más educar al espectador que exhibir cuadros para que los padres los admiren. Es posible combinar ambas funciones, pero tales exposiciones requieren un plan. A menudo, los rótulos bien elegidos ayudan a transmitir el mensaje; una exposición bien rotulada puede explicarse por sí misma. Es mejor organizar una pequeña exposición que ponga en

¹ Se refiere a los puritanos que, emigrados de Gran Bretaña, fundaron en 1620 la colonia de Nueva Inglaterra, en lo que hoy es Massachusetts (Estados Unidos). (N. de la T.)

² 1860-1865. (N. de la T.)

evidencia un tema, como, por ejemplo, las diferencias individuales, la variedad de expresión en un tópico particular, las diferencias de desarrollo para distintas edades, o una secuencia de dibujos donde se aprecien los cambios en el desarrollo, y no presentar una exposición demasiado grande que no pueda ser vista fácilmente, o que se haya reunido con demasiado apuro.

Existen dos tipos de competencia en el arte. La competencia natural, que se encuentra en cualquier situación escolar, donde un niño tiene un deseo natural de mejorar sus propias realizaciones. Por otra parte, la competencia forzada, que es aquella que se impone a una clase o a un grupo de alumnos, con ciertos premios como recompensa. El desarrollo o crecimiento es una continua competencia con los propios modelos y conquistas, y ésta es la forma más natural y saludable de competencia. Los niños de los primeros grados desconocen generalmente la competencia en el arte, pues sus dibujos y pinturas sólo son un simple medio de expresión. Cada alumno puede diferir ampliamente de sus compañeros de clase, y normalmente no existe la sensación de que un dibujo o pintura es mejor que otro. La situación va cambiando cuando el niño crece, a medida que el producto final de la actividad artística se hace más y más importante. En los grados superiores de la escuela primaria, el estímulo que los niños reciben del trabajo creador de los compañeros es una valiosa contribución a su propia flexibilidad. El niño está generalmente expuesto al influjo de distintos estilos y modos de expresión. El puede evaluarlos en relación con



FIGURA 45. El estímulo que los niños reciben de otros puede contribuir a formar una atmósfera creativa. Participar en las ideas y el entusiasmo del grupo es muy diferente de copiarse entre sí.

su propia experiencia y rechazarlos o adoptarlos, según su elección. Esta competencia natural no está basada en modelos exteriores al niño. Este acto de compartir ideas no debe confundirse con la copia de formas por parte del niño inseguro; aquí el problema sería muy distinto, pues al copiar, el niño desconoce el proceso que hay detrás de esa configuración.

En ciertas ocasiones se introduce involuntariamente en la clase la competencia forzada. En alguna oportunidad es el maestro, al establecer que los mejores dibujos se reservarán para una exposición. Otras veces, alguna institución local ofrece un premio, con la mejor buena voluntad, al cuadro que mejor ilustre cómo puede ser más hermosa nuestra ciudad. Michael (1959), en un ensayo efectuado con estudiantes de escuela secundaria, encontró que el ofrecimiento de un premio para el mejor cuadro hacía disminuir notablemente la calidad estética de los trabajos de los estudiantes. Un jurado de cierto concurso anual para trabajos artísticos infantiles decía que todos los años había algunos niños que copiaban los trabajos premiados del año anterior, con la esperanza de recibir ellos también algún premio. En cierta medida, este tipo de competencia es perjudicial tanto para el ganador como para el perdedor. Los que pierden tienen el convencimiento de que les falta capacidad artística para triunfar y, por lo tanto, pierden interés en la expresión artística. El ganador ha recibido un cierto reconocimiento de sus valores en un terreno artístico determinado, y entonces pierde la incentivación para investigar y explorar otros medios de expresión artística. Algunas escuelas se enorgullecen del número de premios que han ganado en distintas exposiciones o competencias artísticas. Los resultados tienden a ser superficiales: se da mucha importancia a las técnicas y se sobrevaloran los resultados. Todo esto se opone a cualquier ensayo serio que pudiera hacer el niño o el joven con su propia experiencia creadora. Ningún jurado puede tomar en consideración el significado que tiene un trabajo artístico para su creador. Aun en el nivel de los adultos, el ganador de un concurso puede no ser considerado como un gran artista diez años más tarde. Este tipo de competencia forzada no debe tener cabida en nuestro sistema de enseñanza.

El arte de los niños es estrictamente individual. No hay dos niños que se expresen en la misma forma. Uno de los objetivos importantes de la educación artística es ayudar a producir las diferencias individuales que forman la personalidad del niño. Suprimir estas diferencias individuales, dar especial importancia al producto final logrado, recompensar a un niño y no a los otros, todo ello conspira contra las premisas básicas de la expresión creadora.

Importancia de los materiales y de las técnicas

Los materiales apropiados y el desarrollo de técnicas convenientes constituyen una parte importante de la expresión artística. Sólo por medio de un determinado material puede realizarse la expresión artística. Así como las palabras son importantes en la comunicación verbal, y la estructura de las oraciones lo es para el trabajo escrito, así, en el terreno artístico, son las técnicas apropiadas las que necesita el artista para comunicarse, como también un conocimiento profundo de los materiales que usa, para poder aprovechar sus cualidades intrínsecas.

Pero aun cuando las técnicas sean muy importantes, deben mantenerse siempre como un medio ordenado a un fin, y nunca convertirse en un fin por sí mismas. No es la técnica lo que se expresa, sino los sentimientos y las emociones del artista. Concentrar la atención solamente en los materiales que se usa, o en el desarrollo de técnicas especiales en la expresión artística, significa ignorar el hecho fundamental de que el arte surge del ser humano y no de los materiales. Tiempo atrás, se utilizaban

mucho los ejercicios de caligrafía en nuestros sistemas escolares, y los niños perdían considerable tiempo ensayando óvalos perfectos o copiando frases de poemas incomprensibles para perfeccionar sus aptitudes caligráficas. Esto ya no se hace y se da mucha más importancia al hecho de que los jóvenes necesitan desarrollar su deseo de expresarse por medio del trabajo escrito.

En el arte son válidas las mismas consideraciones. El mero conocimiento de las diferencias entre los diversos materiales y el desarrollo de técnicas especiales no serán útiles para el niño, a menos que primero exista la necesidad de la expresión. La expresión del yo, la urgencia por revelar experiencias significativas, el deseo de dar forma artística a las alegrías o a las decepciones de la vida tienen que estar antes que el desarrollo de determinadas técnicas. La enseñanza de esta expresión es el punto crucial de un programa de educación artística. La mecánica del arte es secundaria, y puede simplemente explicarse cuando la demanda de su conocimiento parte del mismo niño. Una vez que se haya despertado el deseo de expresarse vendrá la necesidad de un mayor conocimiento sobre el uso de los materiales.

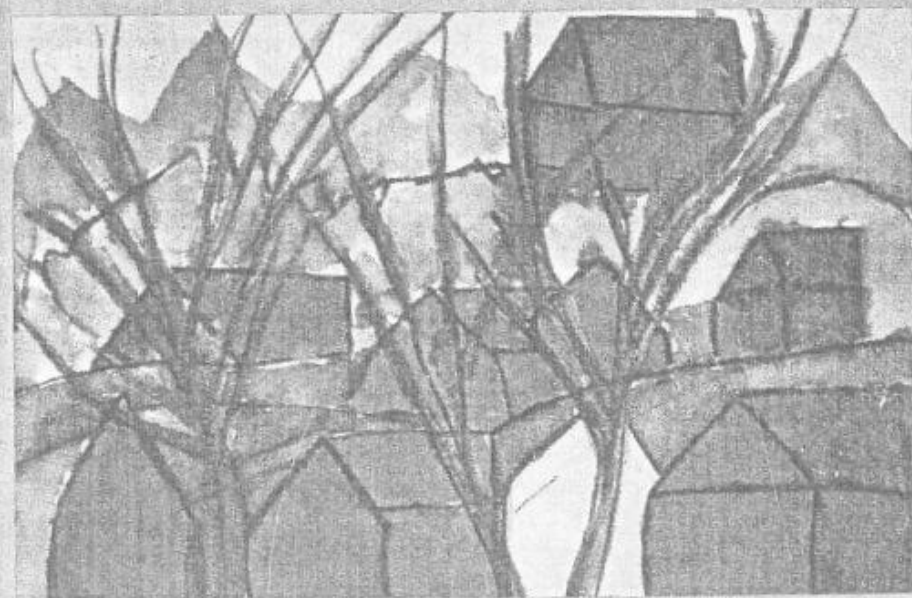
TECNICAS Y PROCEDIMIENTOS

Muchas veces se reconoce el trabajo de un determinado artista por la técnica que utiliza. Generalmente, ésta responde a un proceso inconsciente en el uso de los materiales y es completamente individual; se puede cumplir en los niños. Algunas criaturas pintan con audacia y mucha espontaneidad, mientras otras se fijan más en los detalles y pueden concentrarse en el delineamiento de las formas que están haciendo. En cada caso la técnica se desarrolla de acuerdo con las necesidades propias del individuo. Por otra parte, un procedimiento consiste en los diferentes pasos que son necesarios para usar un material específico. Hay, por ejemplo, procedimientos generales para hacer un grabado al aguafuerte. Estos abarcan: la preparación de la placa, el ácido usado para el grabado, los métodos de control del proceso, la forma en que se aplica la tinta a la placa, etc. Se puede explicar estos procedimientos a los estudiantes, y a menudo se necesita considerable práctica antes de que se hagan tan automáticos como para que el grabado pueda usarse como medio de expresión. No es necesario aclarar que semejantes procedimientos son demasiado complejos para los niños de la escuela primaria.

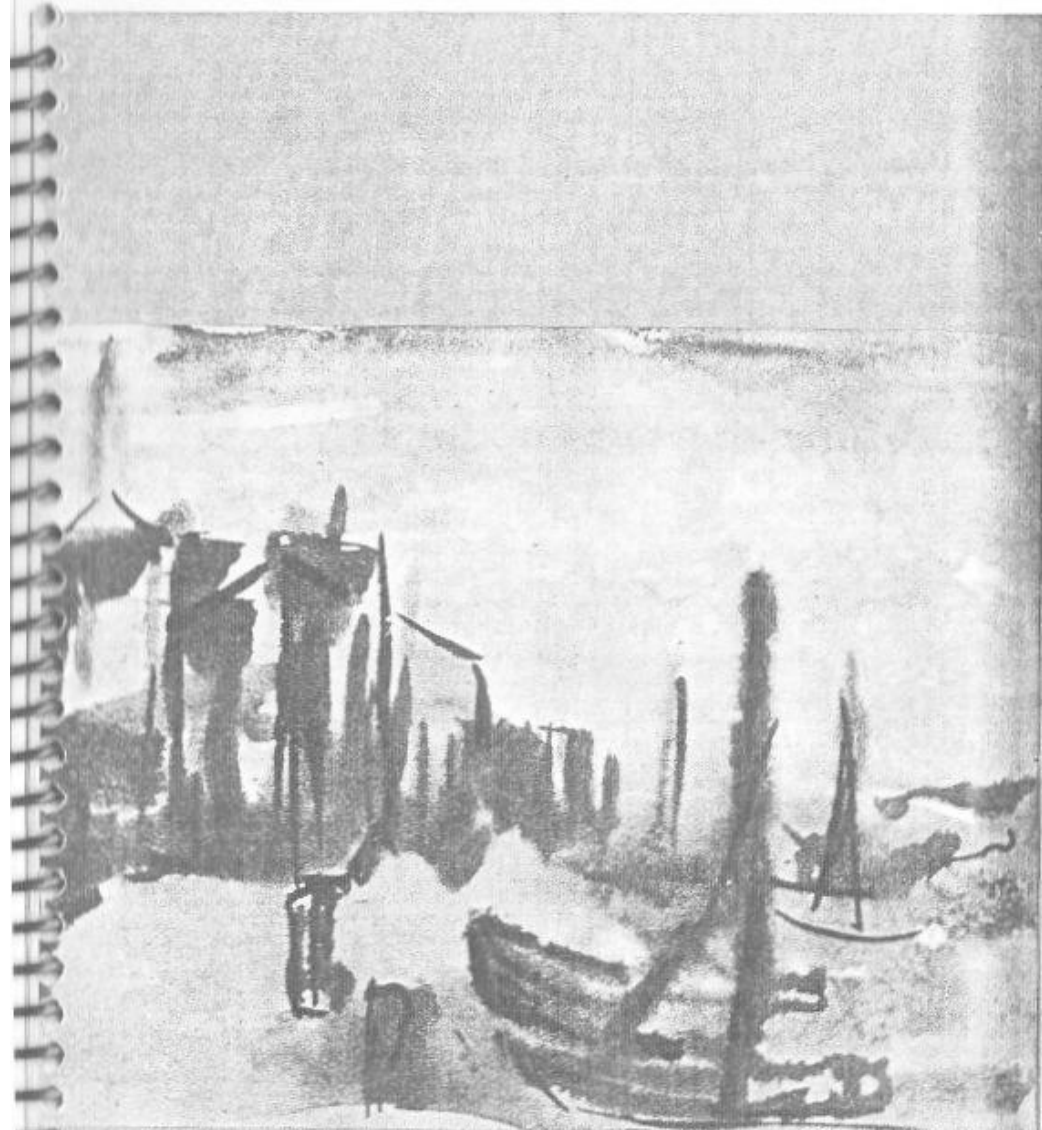
Todo material que se use con los niños debe ajustarse a sus necesidades de expresión. Muchas veces los mismos niños descubren el procedimiento conveniente para utilizar esos materiales, pero también puede ser necesario dar algunas explicaciones o demostraciones sobre su uso para facilitar no sólo su empleo sino también su cuidado y conservación. Por ejemplo, un grupo de niños de diez años encontrará cierta satisfacción en discutir sobre la variedad de formas en que puede usarse la «témpera». Los colores pueden mezclarse ya sea en la paleta o directamente sobre la hoja en que se está pintando; los colores se pueden mezclar sobre la hoja siempre y cuando el color que ya está colocado esté fresco aún, pero no si ya se ha secado; la pintura tiene una calidad diferente si se usa tal como sale del bote o si se la mezcla con agua. Todas estas sugerencias pueden abrir nuevos caminos a los alumnos de diez años. También algunos detalles como, por ejemplo, que los pinceles se guardan mejor con el mango hacia abajo, o que los frascos de pintura deben estar bien cerrados para que aquella no se evapore, forman parte de los procedimientos para pintar. Algunas de estas cosas no son realmente apropiadas para los niños muy pequeños, que necesitan que la pintura esté bien espesa, de modo que no se corra por el papel y llegue a producir errores o accidentes, y el cierre cuidadoso de los



LAMINA 7. "Un hombre caminando", dibujado por una niña de cinco años. La inhabilidad para controlar el fluido de la acuarela entristeció a esta niña. Los colores pueden resultar agradables a la vista, pero nótese cómo el color se ha corrido del pelo y de las manos e incluso debajo de la hoja; todo ello ha sido considerado por la niña como con error.



LAMINA 8. "Graberos", pintado con acuarela por una niña de doce años. Ha tenido suficiente control como para realizar una composición decorativa y estéticamente agradable, sin preocuparse por las arbitrarias reglas de la perspectiva, la proporción o el diseño.



LAMINA 9. «El puerto», pintado por una adolescente. Para algunos adolescentes, la calidad de mezcla y fluído de la acuarela produce efectos atmosféricos que pueden resultar muy agradables.



FIGURA 46. Los procedimientos para trabajar con materiales nuevos deberían explicarse sucintamente. Al trabajar en los talleres de arte los niños están más ansiosos por hacer algo que por aprender cómo debe hacerse.

frascos de pintura deberá ser hecho por el maestro, seguramente. Un maestro sutil se dará cuenta cuándo convendrá discutir algún procedimiento especial, o cuándo será mejor que los niños descubran otros modos de usar los materiales ya conocidos.

MATERIALES ARTÍSTICOS Y ETAPAS DE DESARROLLO

Existe una variedad prácticamente ilimitada de materiales que se pueden usar para llevar a cabo actividades artísticas. Algunos son tradicionales, como lápices, arcillas, pintura, etc. Otros, en cambio, si bien se utilizan en el arte, no obstante, su finalidad principal es cumplir con alguna otra función. Entre estos últimos se cuentan: la madera, los materiales para «collage», el yeso, etc. Una tercera categoría incluiría aquellos materiales que no están en realidad vinculados con el arte, pero que a veces contribuyen de un modo particular en experiencias artísticas, en las que pueden ser empleados de diversas maneras. Entre ellos habría que mencionar cosas tales como botellas rotas, latas de conserva vacías, trozos de caño en desuso, etc.

Los artistas, que encuentran belleza o un cierto mensaje en casi todos los materiales, han dado pie a la idea de que cualquier cosa puede usarse para la expresión artística. Sin embargo, cuando se trabaja con niños, no se debe elegir los materiales por alguna especial característica o cualidad que los haga particularmente expresivos para los artistas profesionales; el niño mira los materiales que se le ofrecen como cosas indisolublemente unidas a la expresión de arte, algo así como quien

acepta un lápiz para escribir o un libro para leer. Por lo tanto hay que tener en cuenta el nivel de desarrollo del niño cuando se seleccionan los materiales que va a usar en la expresión artística, pues de lo contrario, se le puede hacer un gran perjuicio.

Analícemos, por ejemplo, la acuarela como material artístico: es transparente, tiene la propiedad de fluir y difundirse fácilmente; los distintos colores se mezclan sin dificultad y se pueden conseguir finas gradaciones de color. También sus características cambian fácilmente; tiene una cualidad lúcida y vibrante que le permite lograr efectos transparentes. Este material lo podrán usar en forma muy distinta un pequeño en la etapa del garabateo, un niño de ocho años, otro de doce o un joven de dieciséis.

Un niño —por ejemplo, de tres años de edad— que pinta o dibuja garabatos, encontraría muchas dificultades en el uso de la acuarela. Puesto que el garabateo es primordialmente una actividad motriz, se sentiría desilusionado y frustrado. Garabateando con acuarela, las líneas que el niño trace con el pincel mojado se tendrán que interrumpir frecuentemente para mojar el pincel de nuevo en la pintura; de este modo, al poco rato el papel estará lleno de marcas del pincel, hechas al comenzar cada trazo, y las líneas se confundirán unas con otras, formando un borrón, una masa informe de colores, en la cual resultarán inapreciables la sensación kinestésica y los intentos de control del niño. Para un niño que está empezando a dar nombre a sus garabatos, esta masa borrosa puede ser frustrante.

Una criatura de ocho años ya ha logrado dibujar ciertos símbolos que repite y que revelan el orden en que se ha desarrollado dentro de su ambiente. Esta estructuración es importante por el hecho de que señala el desarrollo del pensamiento abstracto. El niño pinta las cosas con colores definidos, como por ejemplo, el verde es para el pasto, los árboles y las plantas. Sabe que esos objetos son verdes y continúa pintándolos así con satisfacción. Las diferencias en la intensidad de la luz o en la tonalidad no influyen en los colores para este niño que pinta, pero cuando se le corren los colores o le resulta un sombreado involuntario, ello sí reduce su satisfacción. Estos cambios no intencionales carecen, para él, de sentido y, en cambio, lo frustran en su deseo de dominar el tema. Lo que ha resultado accidentalmente no se puede repetir, y un cambio involuntario es un error. Lo que para un adulto podría poseer cierta calidad estética, puede ser que para el niño de ocho años sólo represente una pintura estropeada.

Un niño de doce años se considera a sí mismo un miembro de la sociedad y parte del ambiente en el que vive. Es probable que todavía sea miembro de una pandilla; le encanta descubrir cosas nuevas y leer cuentos fantásticos. Aprovecha la oportunidad para experimentar, y lo que antes podría haber sido un accidente en pintura, ahora puede considerarse como una circunstancia estimulante. La propiedad de difundirse que posee la acuarela resulta adecuada a esta edad, y el jovencito puede experimentar con los accidentes que ocurren cuando la pintura muy fluida corre por el papel y se confunde con otros colores en una forma de inesperada belleza. Un cielo colorido puede serlo más aún con la introducción de rojos y verdes, lo cual daría un resultado bastante llamativo.

El joven de dieciséis años ya se ha hecho mucho más crítico de sí mismo y de su trabajo. Normalmente tiene intenciones bien definidas sobre su producción artística; en algunos casos, los efectos variables de distancias y atmósfera serán sus intentos primordiales, razón por la cual la acuarela puede servir admirablemente a sus propósitos. Otro estudiante puede ser que no encuentre los mismos intereses en representar la naturaleza, sino que desee expresar ciertos conceptos definidos en colores apagados. La acuarela puede ser un obstáculo para este tipo de expresión. No a todos los estudiantes les gustará usar acuarela. Para algunos resultará frustrante, mientras que para otros constituirá un excelente material artístico.

El maestro deberá conocer la diversidad de elecciones posibles en lo que respecta a materiales artísticos, y los presentará en el momento apropiado. Cada material puede contribuir de forma determinada, y si resulta que cierto trabajo podría haber sido más fácil usando otro material, es porque se ha utilizado un material inconveniente. El maestro debe ser consciente de que cada alumno tiene que desarrollar su propia técnica y que cualquier ayuda dada por el maestro será valiosa si ofrece la oportunidad de adquirir mayor conocimiento sobre el tema y mayor flexibilidad para encararlo. Las reglas para el uso de los materiales deben ser las menos posibles. A menudo hay varios materiales que se pueden usar a la vez en una clase, y esto ofrece la ocasión de aumentar las posibilidades de expresión. No es al material en sí al que hay que dar la máxima importancia, pues los materiales deben considerarse como medios de acceso a la expresión y no como el objetivo final.

MATERIALES ARTÍSTICOS EN EL AULA

Algunos métodos mecánicos y rutinarios para manejar los materiales artísticos pueden contribuir a que los programas de educación artística sean más efectivos. Los niños, en cualquier nivel, pueden tomar a su cargo gran parte de la responsabilidad en el cuidado de los materiales. El maestro suele estar tan atareado distribuyendo el material, y limpiando los elementos utilizados, que dispone de poco tiempo para dedicarse a estimular a los niños en el aspecto de la profundidad de la expresión. Haciendo que los niños asuman algunas de aquellas responsabilidades, el maestro se libera de tareas tales como distribuir papel o tijeras, limpiar pinceles, etc., y al mismo tiempo proporciona a los niños la oportunidad de compenetrarse en una actividad artística como experiencia total que es primordial para ellos. Un violinista virtuoso maneja su instrumento como algo sagrado, no solamente porque es materialmente valioso, sino porque es el medio por el cual puede expresarse. Un verdadero artista desarrolla una relación íntima con los materiales que emplea, y algunos de estos sentimientos pueden comenzar a despertarse en los niños.

Algunos materiales pueden colocarse en lugares donde queden al alcance de los niños. Debe estimularse el dibujo o la pintura espontáneos, y por lo tanto, el papel, las pinturas, etc., deben ser fácilmente accesibles, no sólo para los niños del jardín de infantes, sino para los de la escuela primaria e incluso los de la secundaria. Los niños mayores deben ser capaces de elegir, reunir o rechazar materiales sin supervisión. Ahora bien, aunque los materiales de uso diario se dejen al alcance de los niños, algunos deben guardarse y no dejarse a la vista. No nos referimos en especial a materiales de alto precio, sino a aquellos que poseen un significado particular (esferitas o bolitas de espuma de plástico para los «móviles»¹, papel metálico para decoraciones de fin de año, etc.), y aquellos que entrañan algún peligro (alambres, cuchillos, chinches o tachuelas, objetos de vidrio, etc.).

En ningún caso la falta de material puede constituir un impedimento para concretar un buen programa de actividades artísticas. Esto no significa que se pueda prescindir de materiales básicos como papel, arcilla, témpera, etc.; lo que se quiere decir es que no es imprescindible contar con hojas de cobre, papel engomado, aerosoles de pintura o vidriado para los objetos de arcilla, para asegurar la realización de un buen programa de actividades artísticas. Frecuentemente, los mismos niños pueden traer muchos materiales económicos, e incluso de desecho: papeles, diarios

¹ Modernos objetos de arte, de material liviano, cuyos elementos entran en movimiento al menor soplo de aire (N. de la T.).

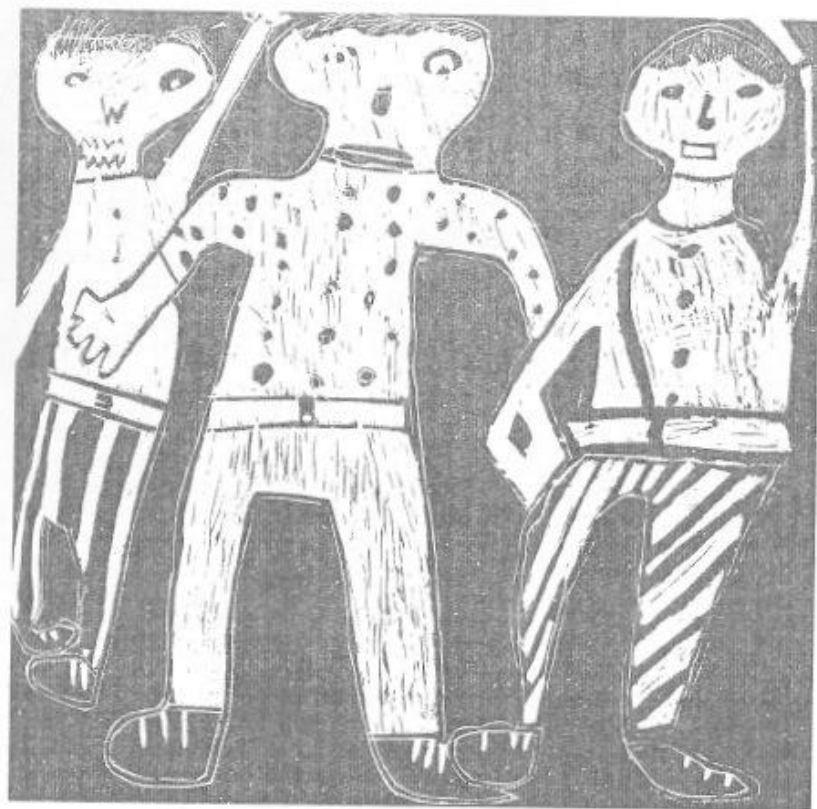


FIGURA 47. La obra, o producto, adquiere mayor importancia para el niño de quinto grado, que aprovecha la oportunidad de experimentar con elementos nuevos, por ejemplo, con la impresión. A medida que adquiere mayor experiencia, se le presentan nuevas posibilidades de creación y la obra puede adquirir formas imprevistas.

viejos para hacer «papier mâché», retazos de telas para «collages» o banderines, cajas y cartulinas para fabricar animales, tapitas de botellas, frascos, paja, etc., para diversos usos. Los materiales artísticos son importantes en este tipo de actividades, pero, no obstante, desempeñan un papel secundario: los materiales no son tan importantes como la forma en que se los utiliza. Puesto que los niños de cada etapa de desarrollo tienen diferentes necesidades, y también distintas capacidades para emplear diversos medios, en cada capítulo incluiremos sugerencias específicas con respecto a los materiales artísticos apropiados para cada edad.

Una parte vital de cualquier motivación artística es el momento de transición que precede el paso a la expresión. Si falta esto, perdemos una importante parte de la atmósfera creadora. Es muy desagradable la espera a que se siente sometido un niño que se ha visto estimulado para dibujar sobre algún aspecto de su participación en las compras hechas en un supermercado, que está ansioso por expresar sus sentimientos acerca de la pirámide de frascos de dulce que vio, el olor a frutillas o a chocolate, o la

agradable experiencia de haber elegido personalmente un paquete de galletitas, y que ahora le toca aguardar a que le llegue su hoja de papel por intermedio de los seis compañeros de su fila, antes de poder iniciar su tarea. Los materiales deben estar listos para el uso inmediato, en cuanto el niño lo desea. Cuando cierto material puede ocasionar distracciones, resulta práctico reunir a los niños en un círculo, en otra parte del salón, ocupándolos en una discusión, mientras se prepara el material.

Aunque conviene dar a los niños una idea de la calidad y riqueza intrínseca de cada material, no se debe demostrar contrariedad si la criatura usa el material en forma inadecuada o imprevista. Si un alumno de segundo grado arruga la hoja de papel, no conviene condenarlo a la inactividad; por el contrario, una pregunta como «¿No te gustó esa hoja de papel?», puede dar mejor resultado que castigarlo, y probablemente, ni el mismo niño sepa explicarse por qué arrugó el papel. Un material como la arcilla o la plastilina no ocasiona estos problemas, porque se la puede retorcer y aplastar sin que se destruya. Todo material debe considerarse como un medio de satisfacer las necesidades del niño y no como un medio para dictar un tipo especial de lección sobre arte.

Ejercicios

1. Reunir los dibujos de una clase de escuela primaria. Pedir a un maestro de grado, a un maestro de actividades artísticas, a un estudiante universitario y a un niño que califiquen estos dibujos, como si fuera para pasar un informe. Preguntar a estos jueces qué criterio emplean para determinar cuál es el mejor y cuál el peor. Comparar las distintas calificaciones. ¿Cuál parece el enfoque más válido, si es que alguno puede recibir este calificativo? ¿Cómo se puede relacionar esto con el comentario que hicimos bajo el título «Calificación de las actividades artísticas del niño»?
2. Planear y organizar una exposición de trabajos artísticos de niños, con un objetivo definido, y de modo que entranhe un sentido de unidad. Identificar y rotular, especificando grado, medio y tema o motivación.
3. Observar dos clases separadas del mismo grado. Predecir —sobre la base del interés del maestro y de su entusiasmo por las actividades artísticas— cuáles serán las diferencias de los resultados que se obtengan. Reunir dibujos hechos en estas clases en dos ocasiones distintas y compararlos. Obsérvense las diferencias en número de detalles, uso del color, cantidad de acciones indicadas y proporción de la superficie total de la página que se ha empleado en el dibujo.
4. Investigar y analizar qué concursos o competencias se están realizando en esos momentos en el local de la escuela, en música, plástica, etc. Reunir información de parte de maestros y alumnos y discutir los efectos de estas competencias sobre el comportamiento de las clases, el tiempo que insumen dichas actividades y los resultados obtenidos.
5. Buscar una escuela elemental que divida sus clases de acuerdo con el nivel alcanzado por los alumnos. Comparar los dibujos de los niños de las clases «adelantadas» con los de las clases «atrasadas». ¿Hay diferencias en el método de representación? ¿Y en el número de detalles empleados?
6. Elegir un niño que aparentemente no esté dotado para el arte. Durante un periodo de varios meses, prestar especial atención a sus realizaciones artísticas. Demostrar interés en su producción, animarlo, elogiar los cambios que aparezcan en su expresión, exhibir sus dibujos o pinturas, demostrarle satisfacción por lo que dibuja y por el modo de hacerlo, infundirle confianza para explorar nuevos materiales, preguntarle si le gustaría ser artista. Después del periodo experimental, comparar su producción con la realizada previamente. Pensar si todavía se lo puede considerar particularmente no dotado para el arte.



5

Los comienzos de la autoexpresión. La etapa del garabateo: de 2 a 4 años

La importancia de la primera infancia

Los primeros años de vida son probablemente los más cruciales en el desarrollo de una criatura. Durante este período el niño comienza a establecer pautas de aprendizaje, actitudes y cierto sentido de sí mismo como ser, todo lo cual da color a su vida entera. El arte puede contribuir enormemente a este desarrollo, pues el aprendizaje tiene lugar en la interacción del niño y el ambiente. Aunque, por lo general, consideramos que el arte comienza para el niño cuando hace la primera raya en un papel, en realidad empieza mucho antes, cuando los sentidos tienen su primer contacto con el medio y el niño reacciona ante esas experiencias sensoriales. Tocar, sentir, manipular, ver, saborear, escuchar, en resumen, cualquier forma de percibir y de reaccionar frente al medio es una base para la producción de formas artísticas, ya sea en el nivel de un niño o en el de un artista profesional.

Aunque el niño se exprese vocalmente muy temprano, su primer registro permanente por lo general toma la forma de un garabato alrededor de los dieciocho meses de edad. El primer trazo es un paso muy importante en su desarrollo, pues es el comienzo de la expresión que no solamente lo va a conducir al dibujo y a la pintura, sino también a la palabra escrita. La forma en que estos primeros trazos sean recibidos puede influir mucho en su desarrollo progresivo. Es lamentable que la palabra «garabato» tenga connotaciones negativas para los adultos. La palabra puede sugerir pérdida de tiempo o, por lo menos, falta de contenido. En verdad, puede ser todo lo contrario, pues la manera en que se reciban estos primeros trazos y la atención que se les preste pueden ser la causa de que el niño desarrolle actitudes que aún poseerá cuando comience su escolaridad formal.

El desarrollo del garabateo

Los garabatos tienden a seguir un orden bastante predecible. Comienzan con trazos desordenados en un papel y gradualmente evolucionan hasta convertirse en dibujos con un cierto contenido reconocible para los adultos. Entre las edades de dieciocho meses y cuatro años, aproximadamente, cuando aparece la primera imagen visual, tiene lugar un notable desarrollo. Llama pues la atención que comparativamente se haya investigado tan poco sobre estos primeros intentos de dibujo. En términos generales, los garabatos se clasifican en tres categorías principales, que son: garabatos desordenados, controlados y con nombre.

GARABATEO DESORDENADO

Los primeros trazos generalmente no tienen sentido, y el niño parece no darse cuenta de que podría hacer de ellos lo que quisiera. Los trazos varían en longitud y dirección, aun cuando puede haber alguna repetición a medida que el niño mueve el brazo hacia adelante y hacia atrás. A menudo, el niño mira hacia otro lado mientras hace estos trazos y continúa garabateando. La calidad de la línea suele variar considerablemente, con resultados un tanto accidentales. Un ejemplo típico de garabato desordenado se ve en la figura 50. Los niños utilizan distintos métodos para sostener el lápiz o la barrita de pastel. Esta última puede sostenerse con la punta hacia el papel o emplearse lateralmente, sujetarse con el puño o entre los dedos cerrados. No se usan los dedos ni la muñeca para controlar el elemento que dibuja. Es importante observar que el tamaño de los movimientos que se observan en el papel guarda relación con el tamaño del niño. Si un adulto mueve su brazo de atrás para adelante o viceversa, puede cubrir un arco de más de noventa centímetros; un niño pequeño trazará un arco de sólo unos treinta centímetros. Puesto que los niños en la edad del garabateo no han desarrollado un control muscular preciso, generalmente sólo pueden repetir los movimientos más amplios. Debemos recordar que el niño garabatea empleando sus «grandes movimientos», aunque para un adulto resulten movimientos en pequeña escala.

Es importante mencionar el hecho de que los garabatos no son intentos de reproducir el medio visual circundante. Los garabatos mismos tienen, en gran medida, como base, el desarrollo físico y psicológico del niño, y no una intención de representar algo. Sin embargo, el hecho de trazar líneas al acaso le resulta sumamente agradable. El niño se siente fascinado por esa actividad y goza de sus garabatos, como movimiento y como registro de una actividad kinestésica. Es muy importante que el niño tenga oportunidad de garabatear. A veces, los garabatos se hacen en el polvo acumulado en las paredes o en los muebles, si no se proporcionan los instrumentos y el lugar adecuados.

Algunos padres tratan de encontrar en estos garabatos algo que pueda reconocerse, o un abuelo bien intencionado tratará de dibujar alguna cosa para que el niño la copie. Mientras un niño está en la etapa del garabateo desordenado, trazar un dibujo de algo «real» es inconcebible. Tales intentos serían equivalentes a tratar de enseñar a un bebé a pronunciar las palabras correctamente y a usarlas en oraciones. Es raro que una madre pretenda que su bebé aprenda la fecha de la independencia, aunque eso sea importante para el niño cuando llegue a quinto grado; sin embargo, igualmente ridículo es tratar de que un niño pequeño copie una figura o una manzana. La



FIGURA 49. Aunque los primeros rasgos que los niños imprimen en un papel pueden significar muy poco para los adultos, esos garabatos constituyen una parte importante de la evolución infantil y requieren ser bien estimulados. Tocar, sentir y manipular los materiales artísticos constituye en sí una parte del proceso de aprendizaje.

imposición de tales cosas está mucho más allá de la capacidad de un pequeño de este nivel, y puede ser muy perjudicial para su futuro desarrollo. Ahora bien, es importante interesarse por lo que el niño está haciendo, pues él debe sentir que este camino de comunicación es bien mirado o aceptado por los adultos.

Puesto que el niño de esta edad no tiene control visual sobre sus garabatos, los padres deben considerar esto como una indicación de que el niño no está aún en condiciones de realizar tareas que requieran control motor preciso de sus movimientos: todavía se manchará la ropa cuando coma, tendrá problemas con sus botones y no podrá seguir una dirección visual. Mientras el niño no haya establecido control visual sobre sus movimientos de garabateo, carecerá de sentido requerirle control sobre otras actividades.

Un niño muy pequeño puede encontrar un lápiz más interesante para mirarlo, tocarlo o aun chuparlo. Sin embargo, un niño de dos años generalmente no tiene ya

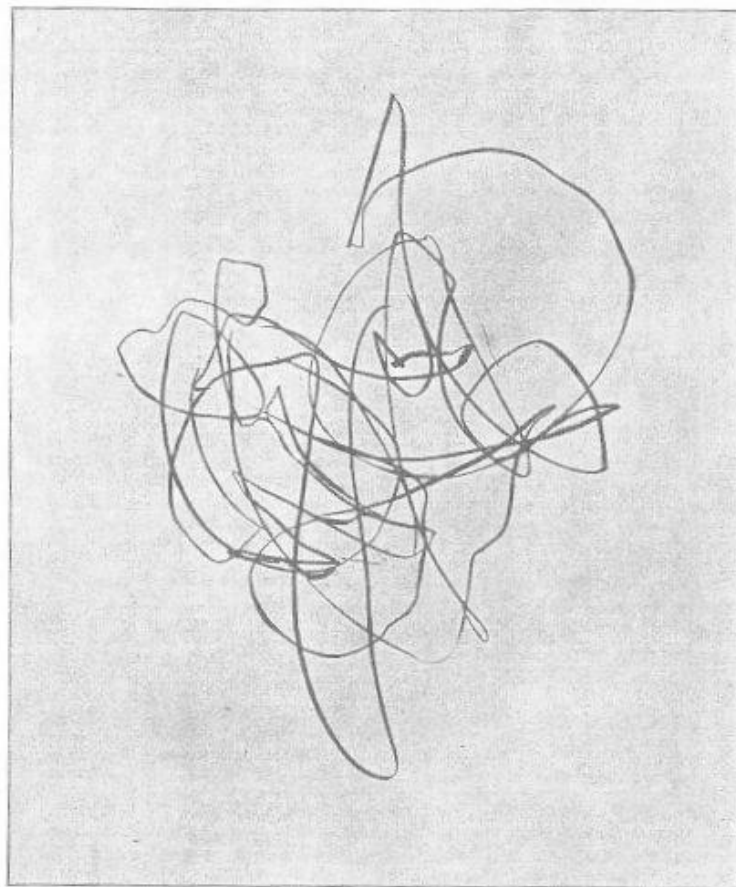


FIGURA 50. Este garabato desordenado corresponde a un niño de dos años y medio; se puede apreciar en él la falta de orden o control en los movimientos.

esas inclinaciones, y la actividad del garabateo ha comenzado a ser un medio real de expresión, uno de los primeros, después del llanto. Todos los niños empiezan con el garabateo, sean chinos o esquimales, americanos o europeos (Kellogg, 1967). Parece inequívoco que el garabateo es una parte natural del desarrollo total de los niños, que refleja su evolución psicológica y fisiológica.

GARABATEO CONTROLADO

En algún momento, el niño descubrirá que hay una vinculación entre sus movimientos y los trazos que ejecuta en el papel. Esto puede suceder unos seis meses, aproximadamente, después que ha comenzado a garabatear. Es un paso muy importante, pues el niño ha descubierto el control visual sobre los trazos que ejecuta.

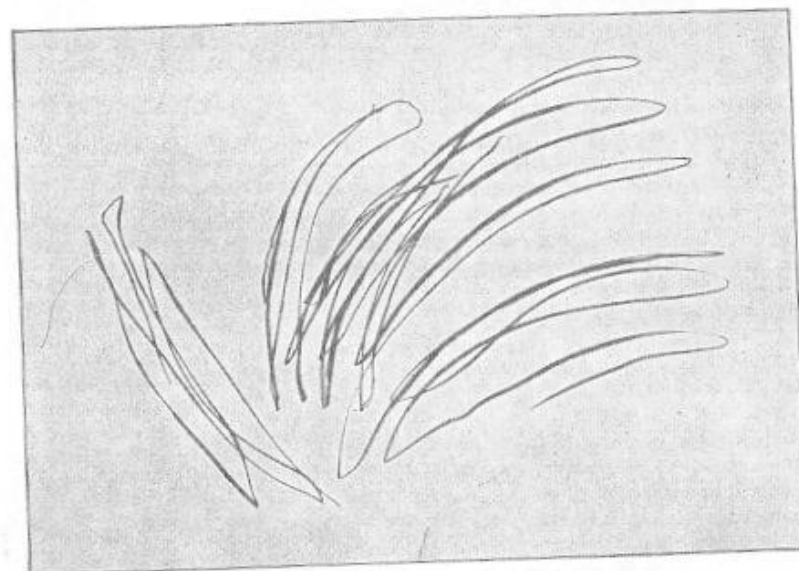
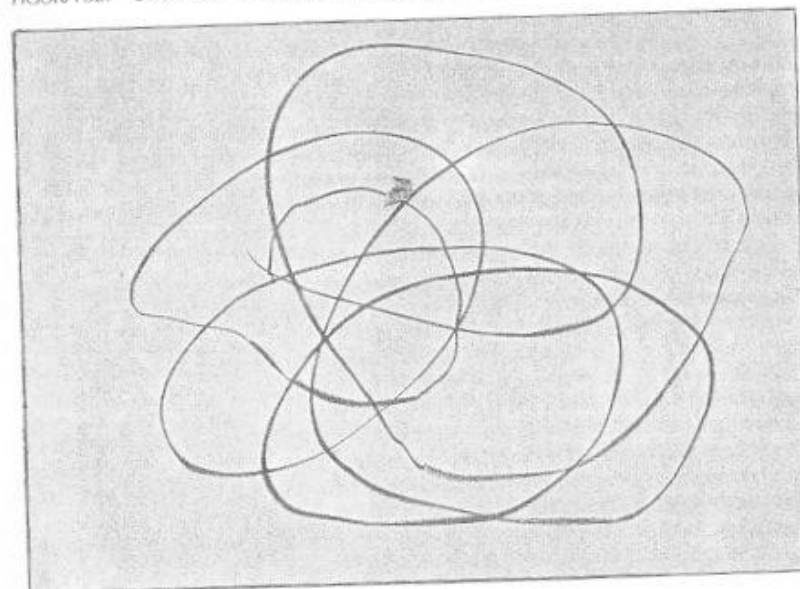


FIGURA 51. Ejemplo de garabato controlado, hecho por un niño de tres años.

FIGURA 52. Garabatos controlados circulares, repetidos; su autor es un niño de tres años.



Aunque aparentemente no haya gran diferencia entre unos dibujos y otros, el haber logrado controlar los movimientos es una experiencia vital para el niño.

La mayoría de los niños en esta etapa se dedican al garabateo con gran entusiasmo, puesto que la coordinación entre su desarrollo visual y motor es una conquista muy importante. El disfrutar de este nuevo descubrimiento estimula al niño y lo induce a variar sus movimientos. Ahora, las líneas se pueden repetir, como se ve en la figura 51, y a veces se las dibuja con una gran dosis de vigor. Estas líneas se pueden trazar horizontalmente, verticalmente o en círculos (figura 52). Muy raramente encontraremos puntos o pequeños trazos repetidos, porque esto requiere que el niño levante el lápiz del papel. Los niños pueden llegar a ensimismarse totalmente en su garabateo, como lo demuestra, por ejemplo, la niña de la figura 53, con la nariz prácticamente pegada al papel.

Ahora, los trazos del niño serán casi el doble de largos, y algunas veces tratará de usar diferentes colores en su dibujo. En esta etapa le gusta llenar toda la página; antes tenía dificultades hasta para intentar el empleo del papel. Todavía ensaya toda una variedad de métodos para sostener el lápiz o la barra de pastel, y alrededor de los tres años ya se aproxima a la forma de tomar el lápiz que tiene el adulto. Comprende mejor lo que es tratar de copiar una raya o una cruz, pero no se va a someter al modelo que se le ha dado y generalmente sus trazos tienen una dirección impredecible. A los tres años puede copiar un círculo, pero no un cuadrado. Los garabatos son ahora mucho más elaborados y en algunas ocasiones el niño descubre, con gran alegría, ciertas relaciones entre lo que ha dibujado y algo del ambiente. En verdad, puede haber muy poca relación entre lo que ha dibujado y una representación visual de aquello a lo que él se refiere.

Este control sobre el garabato también se refleja en el dominio que el niño adquiere sobre otras partes del ambiente. La madre, que seis meses atrás no conseguía que su hijo se abrochara la chaqueta, ve ahora que el niño insiste en hacerlo solo. El niño comprende y goza con la práctica de su nueva habilidad. La velocidad (proporción) del desarrollo físico es muy rápida entre el año y los tres años de edad; el esquema corporal está en desarrollo, van emergiendo las preferencias manuales y se inicia la verdadera integración visual y motriz, a pesar de que esta integración no se completa hasta llegar a las primeras etapas de la adolescencia (Cratty, 1970). Puesto que el control que ejerce sobre sus habilidades motrices es una conquista importante, podemos entender que llamar la atención sobre ciertos detalles interesantes del dibujo de un niño no será especialmente beneficioso; las intenciones del niño no son otras que mover el lápiz, y su goce proviene esencialmente de la sensación kinestésica y de su dominio.

El papel del adulto es ahora mucho más importante, ya que, a menudo, el niño acudirá a él con sus garabatos, deseoso por hacerlo participe de su entusiasmo. Esta participación en una experiencia es lo importante y no el dibujo en sí.

EL GARABATO CON NOMBRE

Esta nueva etapa es de mucha trascendencia en el desarrollo del niño. En este momento el niño comienza a dar nombre a sus garabatos. Puede ser que diga: «Esta es mamá», o: «Este soy yo, que estoy corriendo», aunque en el dibujo no se pueda reconocer ni a la madre ni a él. Esta actitud de dar nombre a los garabatos es muy significativa, pues es indicio de que el pensamiento del niño ha cambiado. Antes de esta etapa, el niño estaba satisfecho con los movimientos que ejecutaba, pero ahora ha empezado a conectar dichos movimientos con el mundo que lo rodea. Ha

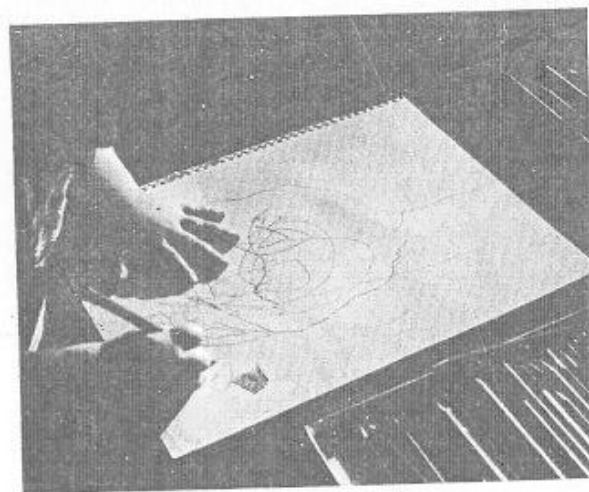
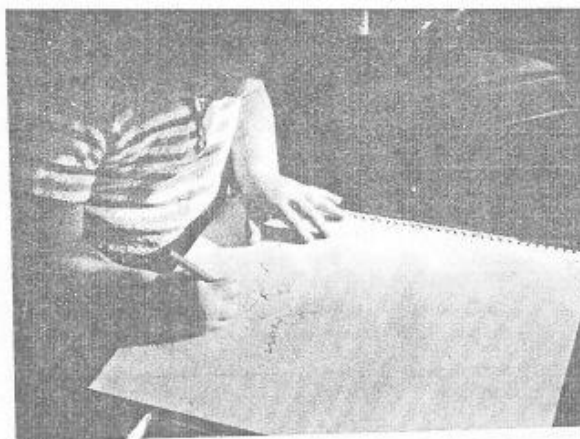
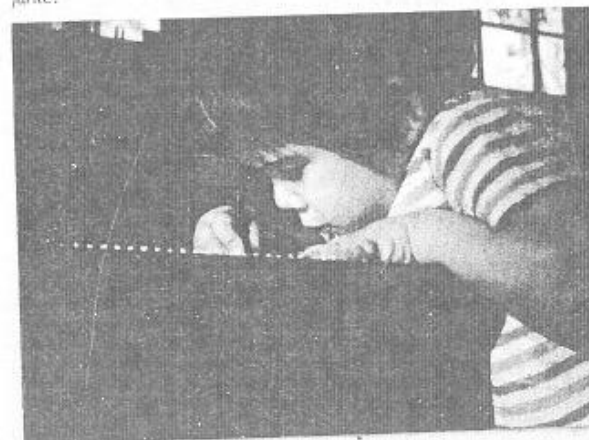


FIGURA 53. El garabatear es una actividad muy sana para los niños pequeños. Nótese la resolución y concentración del dibujante.



cambiado del pensamiento kinestésico al pensamiento imaginativo. Esta etapa tiene lugar alrededor de los tres años y medio. Podemos interpretar la importancia de este cambio si analizamos que, como adultos, la mayor parte de nuestros pensamientos se hace en términos de figuras mentales. Si tratamos de ahondar en nuestra memoria, tan atrás como nos sea posible, no llegaremos a ningún momento anterior a esta etapa del garabateo con nombre. Es pues en este punto que el niño desarrolla una base para la retención visual.

En realidad, los dibujos en sí no han cambiado mucho desde los primeros garabatos. Aunque el niño pueda ahora empezar con alguna idea sobre lo que va a hacer,

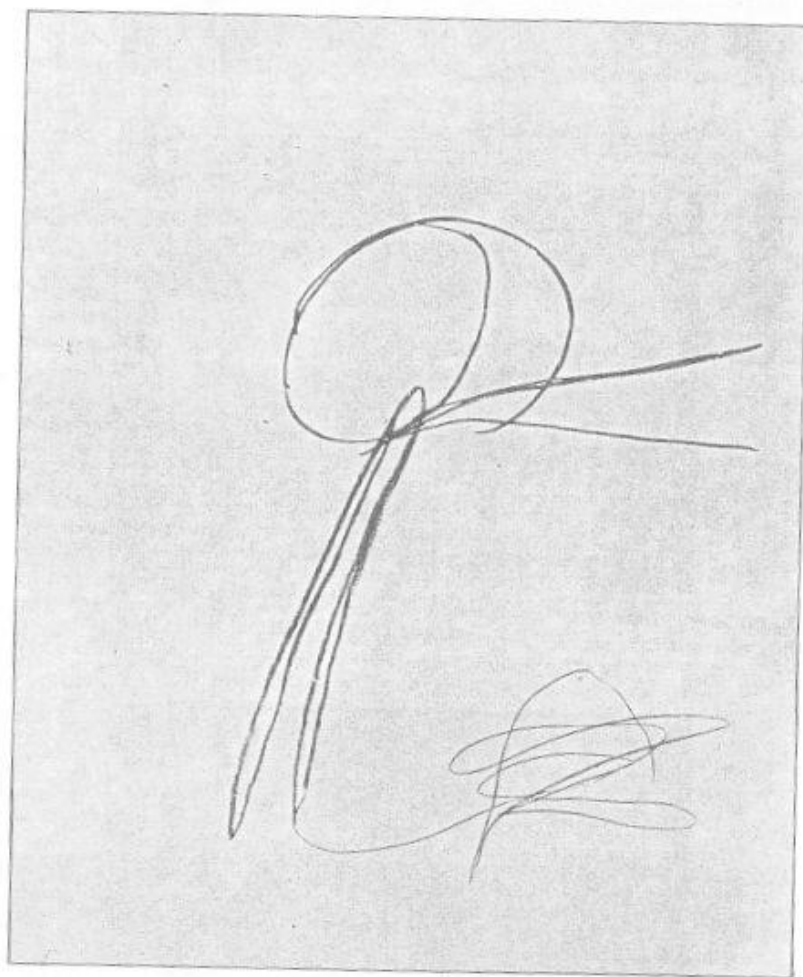


FIGURA 54. Dibujo de un niño de cuatro años que el autor tituló «Mamá sale de compras». Esto indica que comienza el estadio de dar nombres a los garabatos.



FIGURA 55. Este es un garabato significativo para la niña que lo ha dibujado. Su experiencia está expresada de una manera bastante diferente a la realidad de la representación adulta.

también está influido por lo que ya ha hecho; así, cuando ejecuta algunos trazos en el papel, éstos pueden tener alguna referencia visual para él, lo cual, a su vez, afecta los dibujos. Antes, el niño podía ver una relación entre lo que había dibujado y algún objeto, ahora dibuja con una intención.

A pesar de que el niño de tres años y medio ha llegado generalmente a la etapa de dar nombre a sus garabatos, seguirá disfrutando del movimiento físico y si recibe un nuevo instrumento para dibujar pasará un tiempo considerable probándolo para ver cómo es en todos sus aspectos, en forma muy semejante a cómo lo haría un adulto. La cantidad de tiempo que un niño le dedica ahora al dibujo aumentará y los garabatos serán mucho más diferenciados. Los trazos pueden estar bien distribuidos por toda la página y a veces estarán acompañados por una descripción verbal de lo que se está haciendo. Esta conversación no va dirigida a ningún adulto en particular, sino que a menudo parece como una comunicación con el propio yo. No todos los niños hacen esto, por supuesto, pero es evidente que el dibujo es ahora una constancia de cómo siente el niño acerca de ciertas cosas de su ambiente, y la manera como dibuja convierte al garabato en un importante medio de comunicación.

En esta etapa, algunas veces el niño anuncia lo que va a dibujar, y otras el dibujo surge de las primeras exploraciones que realiza ejecutando trazos en el papel. Es evidente que aunque algunas partes del dibujo estén basadas en ciertos intentos del niño a medida que dibuja, éste no tiene una idea preconcebida del aspecto que tendrá su dibujo cuando esté terminado. Una línea que se ha trazado en la parte superior de la hoja puede recibir el nombre de árbol, pero puede terminar recibiendo un nombre diferente antes que el dibujo se haya terminado. Una línea ondulada

puede ser un perro corriendo o el mismo dibujante haciendo pasos gigantescos. Estas líneas no son siempre representaciones visuales, sino que pueden ser representaciones de naturaleza no visual; las líneas que representen suavidad, rugosidad o prisa son tan importantes como la impresión visual de un objeto. Lo importante es que los garabatos o líneas que los adultos pueden considerar sin sentido alguno, tienen en cambio un significado real para el niño que los está dibujando. Algunos de los movimientos circulares o de las rayas longitudinales pueden parecer combinarse para llegar a formar una persona en el dibujo del niño, pero los adultos deben abstenerse de tratar de encontrar una realidad visual en esos trabajos o de dar a los garabatos su propia interpretación. Puede ser realmente peligroso que los padres o los maestros impulsen al niño a que dé nombre o encuentre explicación a lo que ha dibujado. Por el contrario, padres y maestros deben tratar de inculcar confianza y entusiasmo en este nuevo modo de pensar.

El significado del color

La experiencia del garabateo es, pues, principalmente, una actividad motriz. Al principio, la satisfacción deriva de la experiencia de movimientos kinestésicos después lo hace del control visual de esas líneas y, finalmente, de la relación entre esas líneas y el mundo exterior. El color, por consiguiente, desempeña un papel decididamente secundario en la etapa del garabateo. Esto es evidente en especial durante los dos primeros niveles; cuando el niño está adquiriendo su coordinación motriz. En efecto, algunas veces la elección del color puede apartar la atención del niño de los garabatos en sí y concentrarla en la actividad de jugar con los colores. Es muy importante que el niño sea capaz de distinguir sus trazos del resto de la página. Por lo tanto es indispensable que haya un decidido contraste entre los materiales de dibujo elegidos. El lápiz negro sobre el papel blanco, o la tiza blanca sobre el pizarrón negro resultan preferibles a cualquier otra combinación de colores que pueden no dar los fuertes contrastes deseados.

Sólo cuando el niño entra en la etapa de dar nombre a sus garabatos desea realmente emplear diferentes colores para distintos significados. Una de las primeras etapas en el proceso de la percepción del color es, simplemente, la de distinguir entre colores diferentes. Esto de ninguna manera significa que el niño esté en condiciones de nombrar los colores, sino que en esta etapa el niño debe tener la oportunidad de poder realizar cierta elección en el color.

Se ha intentado relacionar el color y la forma con la personalidad del niño en la edad del jardín de infantes. En un conocido estudio, Alschuler y Hattwick (1947) intentaron relacionar las pinturas de unos 150 niños de jardín de infantes con ciertas características de su comportamiento. En un informe de dos volúmenes, sostienen la idea de que los niños expresan en la pintura sus experiencias y adaptaciones emocionales. Según esto, los niños que constantemente pintan con colores cálidos manifiestan un comportamiento emocional libre, con relaciones afectivas, cordiales; los niños que prefieren el azul tienden a ser más controlados en su comportamiento, y los que usan negro tienden, en conjunto, a revelar introversión o timidez en el comportamiento emocional. Sin embargo, algunas investigaciones más recientes han cuestionado estas conclusiones. Corcoran (1954) ha encontrado indicios de que los niños de tres años de edad usan los colores en cierto orden cuando pintan en



LAMINAS 10 y 11: «Dos estilos de dactilopintura» realizados por niños de una guardería. La diversión y la exuberancia puede observarse en las líneas que registran los movimientos del brazo del niño sobre toda la hoja; las extensas superficies cubiertas con pintura indican el pulso que siente el niño por el color. En ningún caso se intenta la representación de algo.

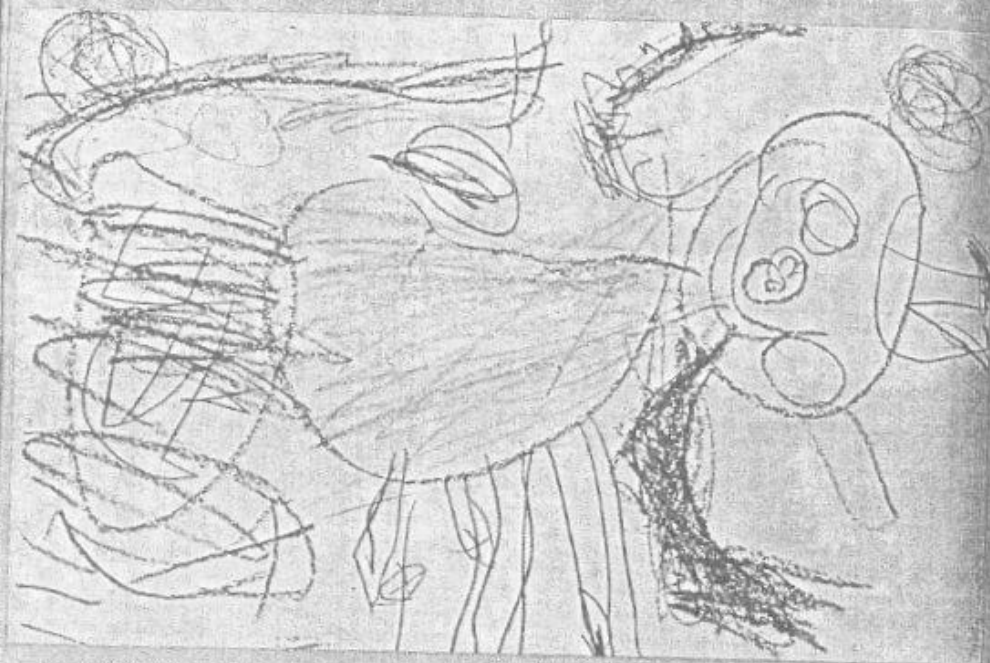


LÁMINA 12. «Vaca» dibujada por una niña de cuatro años. Una representación naturalista no es importante para el niño. Así, este dibujo representa más bien su concepto de «vaca». La niña dibujó la cara como si fuera humana. La gran cantidad de patas se debe probablemente a la sensación infantil de que la vaca tiene más extremidades o piernas que una persona, y no al conocimiento de la verdadera cantidad de patas que tenga ese animal.

caballete; es decir, los colores de la paleta se usan de derecha a izquierda o de izquierda a derecha, independientemente de los colores de que se trate. Aparentemente, Alschuler y Hattwick no tuvieron en cuenta la ubicación de los colores en su estudio. En una tesis doctoral de Biehler (1953) se pone en evidencia que los niños tienden a aplicar los colores en relación directa con el lugar en que se encuentran ubicados en la paleta. Esto podría indicar que a esta edad la pintura es más un ensayo mecánico que una experiencia emocional. En este nivel, el garabateo tiende, aparentemente, a estar más vinculado con la lucha por el control visual. El color, como parte del proceso de garabateo en la pintura, es principalmente exploratorio, y el uso de ciertos colores puede estar vinculado más íntimamente con la distribución física de los colores que con problemas emocionales del niño.

Los cambios de color pueden a veces ser significativos para la asignación de nombres a los dibujos, pues los colores pueden tener algún significado para el niño. También el trabajar o explorar con los colores puede resultar agradable para el niño. Sin embargo, es de primordial importancia en las etapas del garabateo que el niño tenga primero oportunidad de crear líneas y formas, de desarrollar el dominio de la coordinación y de comenzar sus primeras relaciones pictóricas con el ambiente.

El medio y el proceso de desarrollo

Si se encaran estos problemas centrando cada vez más la atención sobre los primeros pasos en el aprendizaje, y con clara conciencia de la necesidad de desarrollar métodos de trabajo con niños pequeños, se logrará que las experiencias artísticas de los niños adquieran mayor significado. El niño muy pequeño, antes de los dieciocho meses de edad, se expresa con la voz y el cuerpo. Se ha demostrado que aun durante los primeros meses de vida, los niños expuestos a un ambiente visualmente rico se desarrollan más rápidamente que aquellos que no tienen nada interesante en lo cual puedan concentrar su atención, tales como juguetes móviles colgados sobre la cuna (White, 1964). Los niños criados en una atmósfera sin estímulos ni atractivos y con carencias afectivas parecen quedar fuera del desarrollo normal en todas las fases de su crecimiento (Bronfenbrenner, 1968). La interacción del niño y su ambiente es el elemento más importante para el aprendizaje. Un medio pasivo, neutro, estéril, no es el ideal para el desarrollo de un niño.

Los programas para niños con problemas están calculados, generalmente, para comenzar a aplicarse a muy temprana edad. Algunos programas experimentales están vinculados con las madres, mientras que otros se dirigen a los niños cuando éstos llegan a los tres o cuatro años y asisten al jardín de infantes o a la guardería. Algunos de estos se llaman programas de enriquecimiento, según los cuales, los niños serán expuestos a un gran número de actividades características que —se espera— sirvan para proporcionar algo del ambiente de que gozan los niños de hogares no disminuidos. Cierta número de esas actividades son esencialmente artísticas, en las cuales el niño ensaya dibujo, pintura, modelado con arcilla, o trabajo con formas de dos o tres dimensiones. Algunos programas van más allá y obligan al niño a participar de situaciones de aprendizaje (Bereiter y Engelmann, 1966). En la mayoría de estos programas, la teoría es esencialmente la misma, o sea que es necesario aumentar la interacción del niño y su ambiente, de modo que pueda positivamente ver, oír, oler, saborear y usar todos sus sentidos para lograr dar significado a ese proceso de interacción.

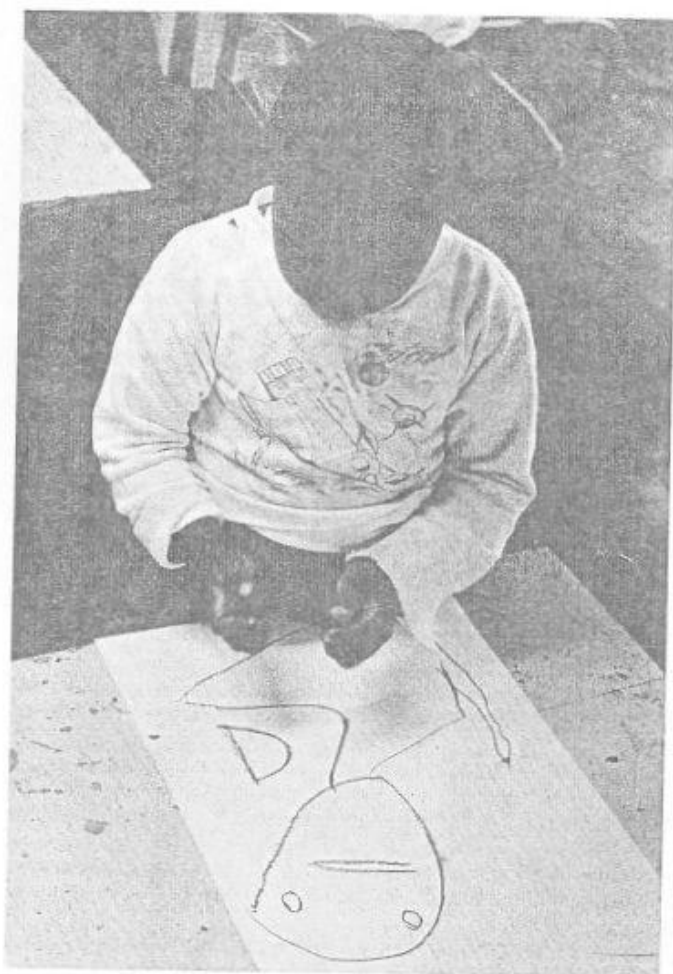


FIGURA 56. Durante la etapa del garabato es importante que el niño tenga la oportunidad de desarrollar una relación pictórica de su ambiente con los instrumentos de que dispone para dibujar y que puede controlar.

Un estudio realizado con niños en edad preescolar sobre el desarrollo del dibujo (Goertz, 1966) afirma que la experiencia en trabajos con materiales artísticos favorece el desarrollo del dibujo en los niños. Probablemente la actitud de los padres hacia el comportamiento del niño en el dibujo es representativa de la actitud de esos padres hacia el niño mismo. El interés que se demuestra por los dibujos del niño puede indicar una inclinación real por ayudarlo a desarrollarse en todos los terrenos.

En un estudio realizado sobre la atención de los niños en edad preescolar, Helen Bee (1964) esperaba confirmar que los niños que no se distraían fácilmente tendrían



FIGURA 57. El afán de investigar con materiales expresivos surge desde temprana edad. Los niños de guardería que garabatean pueden tomar su trabajo con mucha seriedad.

padres que los dejaban solos para resolver sus problemas. Sin embargo, no fue esto lo que resultó. Encontró que los niños que se distraían fácilmente tenían padres que les ofrecían sugerencias específicas para la solución de sus problemas, mientras que los niños que no se distraían tenían padres que sólo les daban sugerencias acerca de los métodos para llegar a las soluciones. Apparently, hay alguna ventaja en actuar junto con el niño y ayudarlo a encontrar la oportunidad de resolver problemas y no dejarlo solo o proporcionarle las respuestas.

El arte en sí mismo es una constante situación para solucionar problemas. Esto es así tanto en el nivel del niño en edad preescolar como a cualquier otra edad. El padre o maestro que proporcionan la tarea conveniente y su solución pueden estar perjudicando al niño, tal como lo hace el maestro que se queda en su escritorio y deja que el alumno cree solo. Parece que es necesario que el maestro sea capaz de proveer sugerencias, animar al niño y hacerle sentir que el producto final de su tarea tiene valor.

Hay una relación directa entre cómo ensaya el niño su garabateo y cómo se relaciona con el resto de su ambiente. Sus garabatos con lápiz, pintura o arcilla presentan el mismo tipo de características que manifiesta el niño en otras situaciones. Esto puede observarse muy fácilmente. Los niños que tienden a ser tímidos y delicados encaran las actividades artísticas de la misma manera. Sus mismos garabatos reflejan la personalidad delicada y tímida. Un niño que ha perdido confianza en su capacidad para adaptarse a situaciones nuevas tiende a garabatear con repeticiones estereotipadas (figura 58). Es muy fácil descubrir falta de confianza en estos rasgos repetidos, que se han trazado una y otra vez como medida de seguridad. Esta seguridad resulta

peligrosa, pues puede inhibir el desarrollo del niño, ya que tiende a bloquear cualquier evolución ulterior. Por consiguiente, es importante para el desarrollo emocional del niño que se lo estimule para que elabore y descubra las posibilidades del garabateo.

Las aptitudes perceptivas en el niño pequeño se desarrollan más tempranamente que sus aptitudes motrices. A medida que el niño incrementa su contacto con el medio, pasa de la actividad manipulativa de la infancia al desarrollo de los conceptos; pasa de la actividad motriz a la perceptiva y luego a la cognoscitiva. Su comprensión del espacio se desarrolla, y su organización del mismo se lleva a cabo en una secuencia ordenada.

Es evidente que un artista adulto usa sus sentidos para familiarizarse con el mundo que lo rodea y también para trasladar estas reacciones a su ambiente por medio de pinturas y construcciones. El desarrollo de los sentidos es una necesidad vital para cualquiera. La oportunidad de examinar los materiales comunes de nuestro medio proporciona toda una variedad de experiencias kinestésicas y táctiles. Animándolo en la exploración de distintas sensaciones, un adulto puede estimular al niño para que en el trabajo con arcilla use solamente la punta de los dedos. Un niño que no disfruta con las sensaciones táctiles puede tratar de evitar el contacto con diferentes texturas. Impulsando al niño para que experimente y llegue a ser consciente de la variedad de diferencias táctiles, se lo puede ayudar para que perfeccione este campo del desarrollo perceptivo. El descubrir las diferencias entre caliente y frío, duro y blando, o simplemente experimentar las diferencias entre plumas de aves y vidrio o entre metal y terciopelo, puede dar por resultado una experiencia atrayente.

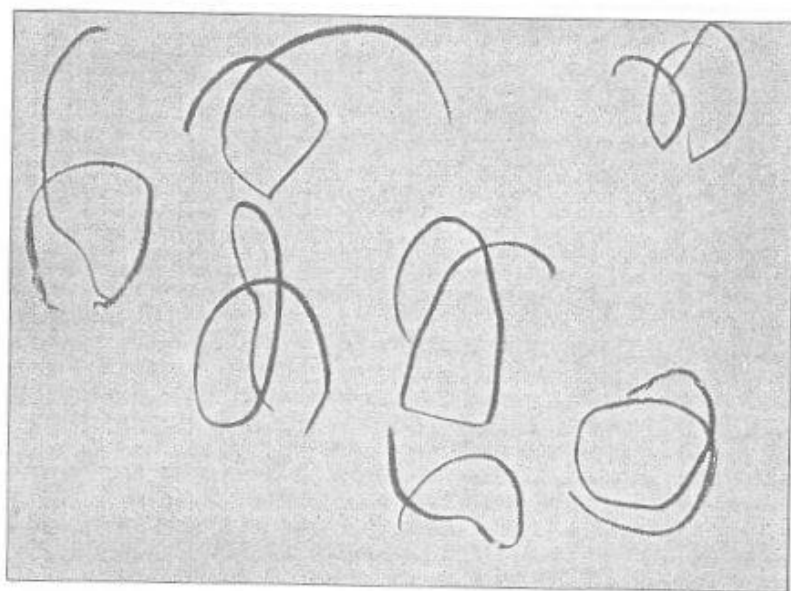


FIGURA 58. Este garabato muestra movimientos estereotipados y repetidos. Indica falta de confianza en sí mismo, en la acción de dibujar.

El garabateo como un reflejo del desarrollo

El proceso de desarrollo es continuo pero no uniforme. Esto puede apreciarse en el crecimiento físico de los niños. Aunque podamos decir que los niños de cierta edad tienen una altura promedio de tantos centímetros, encontraremos grandes diferencias individuales; las repentinas aceleraciones en el crecimiento, especialmente durante la adolescencia, nos revelan que, realmente, el crecimiento no es uniforme. Esto también es válido para el desarrollo de los niños pequeños. Hemos dicho que el arte es el reflejo de las reacciones del hombre ante su ambiente; en la etapa del garabateo esto se aprecia fácilmente, pues el garabato puede considerarse como un reflejo del desarrollo físico y afectivo del niño. Así como encontramos grandes diferencias individuales en el crecimiento, también las hallamos en el garabateo de los niños.

Holladay (1966) documentó la aptitud de los niños para el dibujo desde los dos hasta los cinco años de edad. Reunió dibujos espontáneos no motivados e hizo también que los niños trataran de copiar numerosas formas. Se llevó un registro de la forma en que se hacían los dibujos, incluyendo la manera de sostener el lápiz, la clase de lápiz o pintura elegidos, el tiempo empleado para dibujar por cada niño, etc., y logró mostrar siete etapas diferentes de garabateo, desde los garabatos desordenados hasta los garabatos decorativos. Dempsey (1971) examinó dibujos de niños de tres a cuatro años y medio de edad y registró lo que decían acerca del significado de esos garabatos. En ambos estudios —Holladay y Dempsey— parece que los garabatos tienen un sentido simbólico para el niño de más de tres años, aun cuando el adulto no pueda comprender ese significado con sólo mirarlos. Tenemos que escuchar también. Pero, tal como ha señalado Piaget (1958), las palabras que el niño usa para describir esos garabatos tienen significados personales, que no son necesariamente los mismos para el adulto y ponen de relieve la diferencia entre los procesos de pensamiento del niño que garabatea y los del adulto.

El desarrollo intelectual y el desarrollo del lenguaje están íntimamente relacionados. Hay claros indicios de que el segundo está lejos de haberse completado a la edad de cinco años (Palemo y Mollese, 1973). En las primeras etapas del desarrollo, la actividad motriz juega un papel más importante que el lenguaje en el descubrimiento de la realidad. Para representar esa realidad, el niño de dos a cuatro años desarrolla la habilidad para hacer que algo —un símbolo, una palabra, un objeto— represente lo que no está a la vista (Ginsburg y Oppen, 1969).

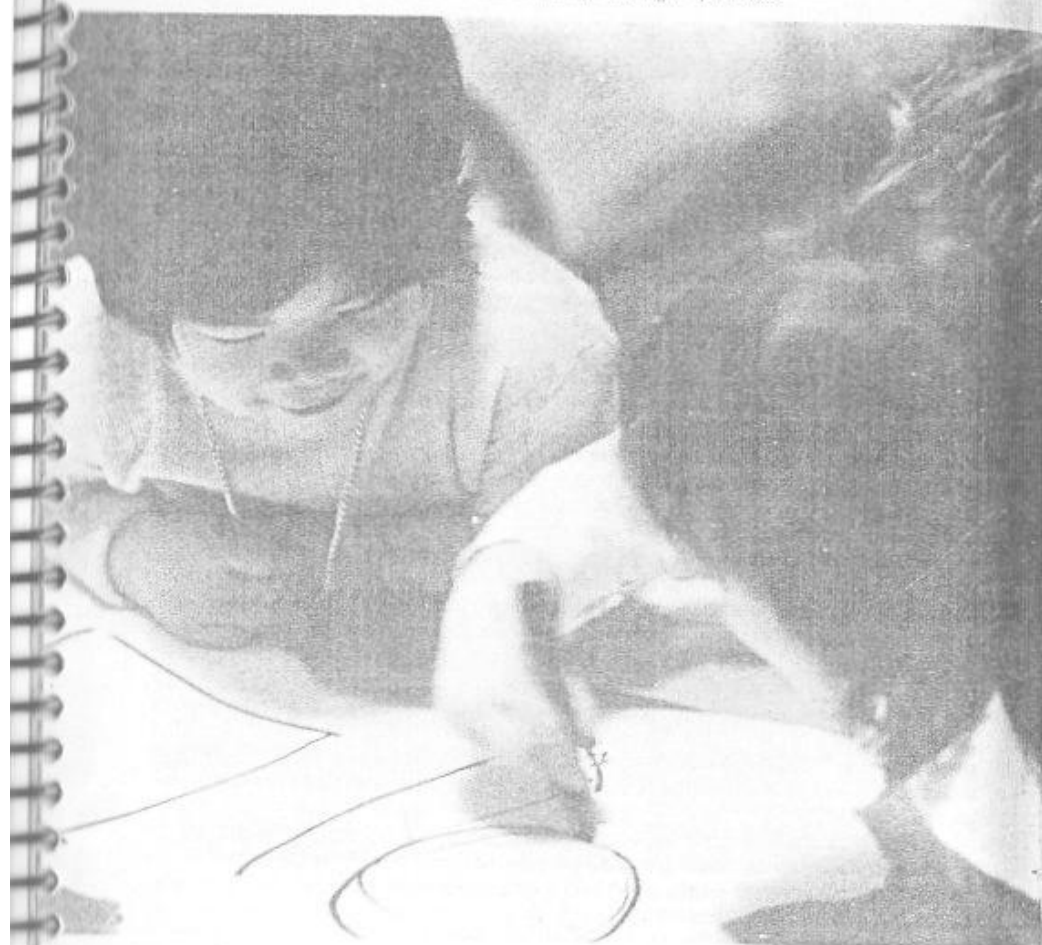
Los primeros garabatos registran una actividad kinestésica y, en ellos, las líneas aparecen hechas al azar o repetidas como para definir un trazo particular. Poco a poco, el adulto adiestrado para ello puede percibir cambios cuando el niño comienza a hacer una figura cerrada o varias figuras cerradas reunidas en configuraciones complejas. Esto no implica que el niño esté intentando la representación visual de los objetos o que no tenga el suficiente control visual para lograr esa representación. Significa más bien que los conceptos del niño más allá del yo no se han desarrollado por entero y que no tiene una completa integración visomotriz. El niño de la guardería opera dentro del radio a su alcance; lo que toca y manipula tiene mayor significación que lo que contempla pasivamente o lo que está lejos y no percibe completamente.

Si bien la mayoría de los niños pueden copiar un círculo a los tres años, no pueden copiar con éxito un cuadrado antes de los cuatro. Cratty (1970) ha determinado que las aptitudes perceptivas maduran en una forma predecible: los niños muy pequeños captan primeramente la dimensión vertical, para luego reconocer la horizontal y, sólo en último lugar, comprenden la dimensión diagonal. El niño que garabatea no es

capaz de copiar una diagonal, pues ésta es una tarea que la mayoría de los niños sólo pueden realizar después de los cinco años. Incluso el adiestramiento no parece producir ningún cambio notable en esa aptitud. La identificación de esas formas no parece ser un problema para el niño en edad preescolar. Sin embargo, el hecho de llamar a un triángulo «sombrero de bruja» no hizo que fuese más fácil para el niño copiar esa figura (Trisdorfer, 1972).

En gran medida, las diferencias de nivel de los garabatos reflejan las transformaciones fisiológicas y psicológicas del niño. Como promedio se puede decir que el niño comienza a garabatear a la edad de dos años aproximadamente y continúa haciéndolo hasta que tiene cuatro años más o menos. Si existen notables discrepancias, es que el niño está por encima o por debajo del promedio para su edad. Cuando

FIGURA 59. No es posible enseñar a los niños cómo dibujar un cuadrado; pero, a los cuatro años, el desarrollo de tal habilidad constituye un logro apreciado.



encontramos un niño del jardín de infantes que todavía garabatea damos por sentado que ese niño está por debajo del nivel que corresponde a su edad. Esto no significa falta de «talento», sino más bien una etapa de desarrollo que es el reflejo momentáneo del niño en su totalidad. En algunos casos, el niño puede retroceder en su expresión cuando está asustado o se siente inseguro de sí mismo. Es decir, puede garabatear durante un cierto tiempo aun cuando su desarrollo normal haya sobrepasado ya esa etapa. Ahora bien, si encontramos un niño de siete años que nunca ha hecho otra cosa que garabatos debemos suponer que no se encuentra en el nivel normal para su edad.

El concepto global de inteligencia que se usa en nuestra sociedad se basa esencialmente en la relación entre la actuación de un niño y la de todos los demás niños de su misma edad. Un niño que realiza actos o tareas típicas de niños mayores tiende a ser considerado más inteligente. Puesto que el garabateo es un reflejo del desarrollo total del niño, tendremos en él un indicio del progreso intelectual de la criatura, particularmente en un momento en que los tests comunes de inteligencia no pueden aplicarse. Por consiguiente, un niño del jardín de infantes que aún está en la etapa del garabateo no será capaz de actuar en el nivel que normalmente se considera propio de los niños de jardín de infantes. Ese niño, cuando pase a primer grado no estará lógicamente en condiciones de aprender a leer. Es evidente que la interpretación de los garabatos nos ayudará a comprender al niño.

Los maestros pueden considerar los garabatos de un niño como una parte integrante de la criatura. Existe cierto peligro en hacer interpretaciones de los garabatos. La belleza que solemos ver en los trabajos artísticos de un niño en edad preescolar puede deberse a que nosotros, como adultos, consideramos esos trazos como intentos de pintura libres, sin inhibición alguna, mientras que tal belleza puede tener muy poco que ver con las verdaderas intenciones del niño. Algunos individuos van mucho más allá en sus interpretaciones y ven en los dibujos del niño una manifestación de sus sentimientos e inhibiciones. Cuando un adulto mira una mancha de tinta, puede muchas veces ver en esa mancha ciertas figuras o formas que le recuerdan algunos aspectos de su propia vida. Los adultos también pueden observar los garabatos con ese criterio y ver formas determinadas, pero esto tiene muy poca relación con el significado que le dio el niño a su trabajo. Mediante este tipo de interpretaciones podemos llegar a saber bastante del adulto, pero nos será de muy poca ayuda para entender al niño. Los círculos y las líneas verticales deben mirarse como tales, y no como símbolos ni como trazos que tengan otro significado que no sea el de garabatos.

Motivación artística

Generalmente, en las primeras etapas del garabateo no es necesaria ninguna motivación, salvo la de proveer al niño de los materiales apropiados y animarlo para que siga adelante con su actividad. La mayoría de los niños llenarán con gusto dos o tres páginas con garabatos. No hay que esperar que los más pequeños continúen esta tarea más de unos pocos minutos. Los de tres años podrán llegar a los quince minutos. El niño de cuatro años, si ha llegado a la etapa de asignar nombre a sus trabajos, o si ha introducido un material nuevo en su tarea, podrá mantenerse interesado durante veinte o treinta minutos. Sin embargo, no hay nada que pueda indicar qué período de tiempo debe dedicar un niño a expresarse en un papel.

Nunca debe interferirse con el trabajo del niño que garabatea. Muchas veces la maestra de la guardería observa el trabajo que está haciendo un niño y que accidentalmente se parece a una pieza de arte moderno; normalmente siente la tentación de detener al niño en su trabajo y «salvar la pintura o dibujo». Pero el niño no comprenderá esta interrupción. Es el propio niño quien decidirá cuándo se ha completado la obra. Ya hemos mencionado el efecto inhibitorio que tiene el tratar de ver cierta representación en los garabatos, pues esto puede interrumpir el desarrollo normal de las actividades motrices del niño, en el momento en que está desarrollando el control visual sobre sus movimientos.

En algunas ocasiones, encontramos un niño que no se decide a garabatear. Por cierto que los padres o el maestro deben animarlo para que encare esta actividad tan importante para el desarrollo. Puede haber varias razones para que el niño vacile: desde haber recibido un «No» de sus padres cuando en el pasado intentó garabatear, hasta algún problema más profundo de ansiedad o temor por alguna situación determinada. Es importante establecer una confianza mutua y a veces se hace imprescindible convertir la experiencia artística en una actividad tentadora. Puede ser un buen comienzo el proporcionar al niño una bola de arcilla fácilmente moldeable. «¿Está fría? ¿Puedes amasarla? ¿A ver cuánto la puedes extender? ¿Puedes clavarle el dedo? ¿Sabes alisarla? ¿Puedes hacer un montón de bolitas?» Una vez que el chico se entusiasma con la arcilla, aparecerán otros medios de expresión, a medida que se desarrolla su confianza. La tiza de color o un nuevo lápiz de fibra pueden ser suficientes para que un niño se decida a dibujar. La mayoría de los niños se dedicarán a garabatear con entusiasmo después de tal motivación.

Cuando un niño ha empezado a asignar nombres a sus garabatos tenemos, ya lo dijimos antes, una clave definida para interpretar su pensamiento. Esta nueva dirección, la relación entre sus garabatos y el ambiente, debe recibir estímulo. No hablamos de que perfeccione sus dibujos por el momento, pues los dibujos en sí no se diferencian mucho de los primeros garabatos. Podemos, sin embargo, estimular el pensamiento del niño en el sentido que ya hemos señalado. Por ejemplo, cuando dice «Este es papá», se lo puede estimular hacia una mejor toma de conciencia de su padre: «¿Es alto tu papá? ¿Tiene pies grandes? ¿Te alza siempre en sus brazos? ¿Te pincha con su barba? ¿Lo quieres mucho a papá?» El propósito aquí es alentar el pensamiento imaginativo. El niño quedará completamente satisfecho con los movimientos que está haciendo sobre el papel, aunque los adultos no puedan reconocer nada en esos trazos; algunas líneas pueden representar la sensación de que se lo alza, o la textura de los bigotes, o aun simbolizar alguna sensación. Es importante incluir muchos sentidos. Si el niño dice que va de compras, se pueden agregar en el estímulo cosas tales como los olores, los sonidos, su intervención personal en la experiencia, sus gustos y las cosas que le desagradan, etc. Pero también puede suceder que el niño ignore todos los comentarios y se sienta satisfecho con la relación entre sus garabatos y su pensamiento imaginativo.

Durante las primeras etapas del garabateo no se necesita ninguna motivación particular, mientras que cualquier tópico que el niño sugiera durante la última etapa es conveniente para extender su proceso mental. Lo más importante en todas las etapas es la comprensión y el aliento del adulto.

Los niños creativos garabatean independientemente. Los niños que constantemente hacen preguntas interrogan acerca del uso de los materiales y la forma de hacer las cosas, son también los que se dejan influir más fácilmente por el trabajo de los demás. Si un niño comienza a realizar movimientos circulares, ellos lo imitarán. Estos niños carecen de confianza en su propia capacidad creadora, y son víctimas fáciles de los libros para colorear y del uso de modelos.

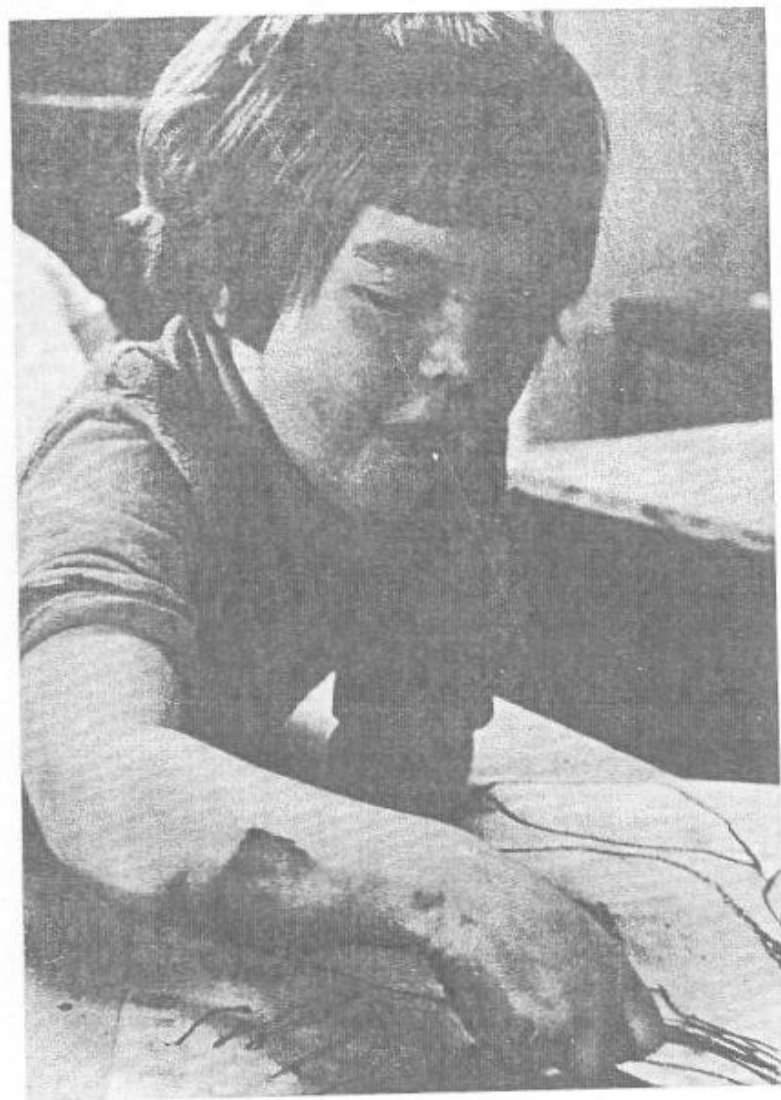


FIGURA 60. A los niños de jardín de infantes les gusta mucho garabatear.

Idealmente, todo niño debería estar automotivado para expresarse y hallar satisfacción en el proceso. Dado que el garabateo es el comienzo de la expresión creadora, es especialmente importante, en esa época, darle independencia y hacerlo responsable a través de su trabajo. Es triste pero verdadero el hecho de que algunos proyectos ideados para los niños que garabatean pueden minar su confianza. Son proyectos demasiado difíciles para que un niño pequeño los ejecute por sí mismo, proyectos concebidos por adultos y para ellos.

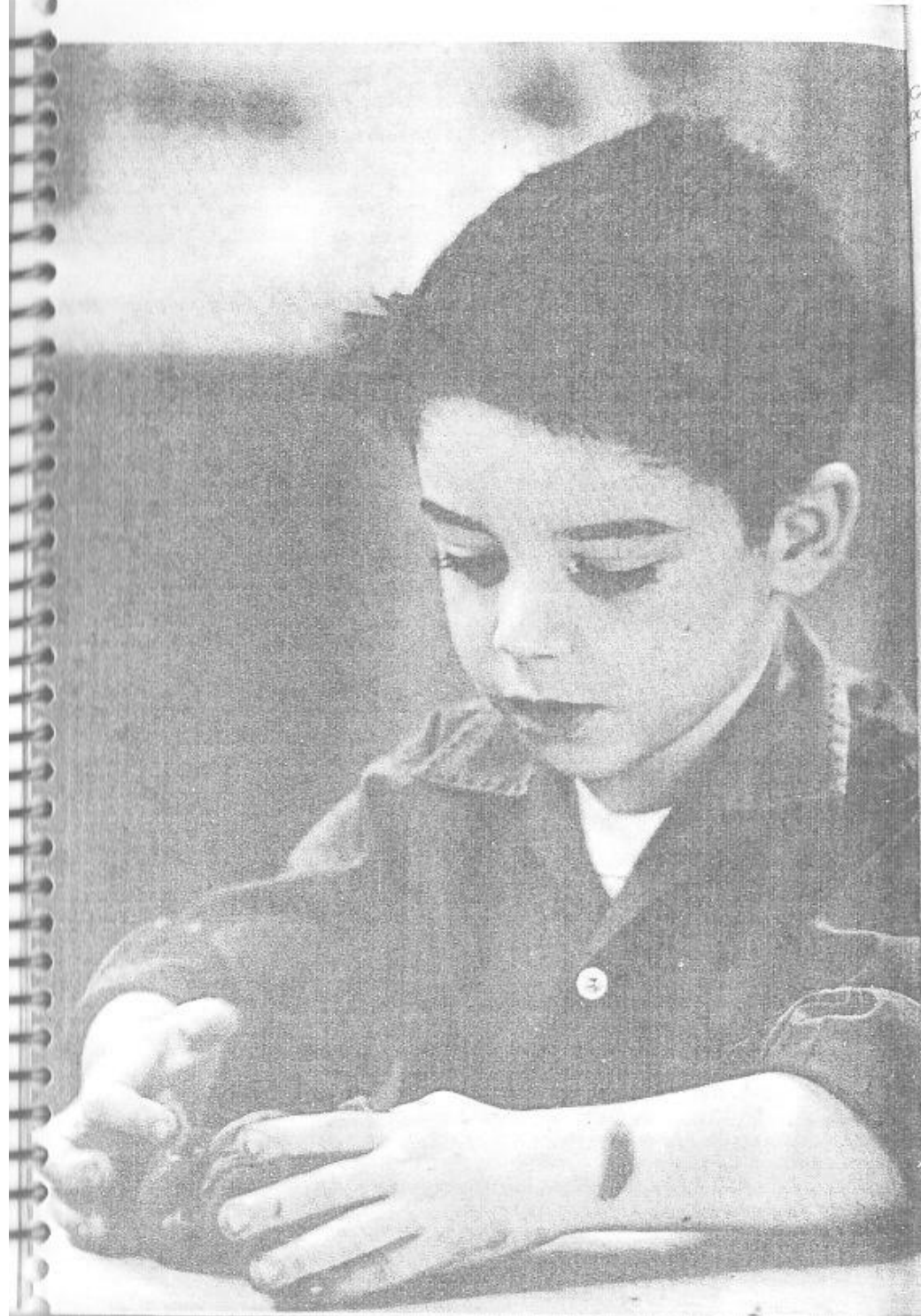


FIGURA 61. La arcilla es muy importante, ya que ofrece la oportunidad de manipular un material tridimensional que puede ser apretado, estirado, comprimido y machacado.

Materiales artísticos

Cualquier material artístico usado por los niños debe ajustarse a las necesidades de éstos. Puesto que durante la época del garabateo el niño necesita practicar y experimentar sensaciones kinestésicas, los materiales empleados deben estimular la expresión espontánea sin que su uso suponga dificultades técnicas. La acuarela, por ejemplo, es un medio pobre para esa edad, pues los colores tienden a correrse y mezclarse con facilidad. El niño de esa edad es incapaz de controlar sus movimientos o seguirlos en el papel, y por lo tanto se desanima con ese material. El lápiz común tampoco es conveniente para la época del garabateo, pues la punta aguda no se desliza tan fácilmente sobre el papel, además de que se quiebra muy frecuentemente. Existen numerosos materiales artísticos que sí se adecuan a las necesidades del



FIGURA 62. Todo niño necesita vivir la experiencia del dibujo y la pintura. Una gran ventaja de las guarderías es que las actividades plásticas forman parte del currículo.

niño de esta edad. Una barra tipo pastel (las que comúnmente se llaman «crayons») resulta excelente. También la tiza blanca sobre el pizarón, o los lápices de fibra en el papel son materiales apropiados. Cualquiera sea el material artístico utilizado, debe facilitar la expresión y no entorpecerla.

A causa de lo que algunos adultos piensan del garabateo, encontramos a veces que se usan diarios viejos, muestras de papel de empapelar o trozos de papel de embalar para que los niños hagan sus garabatos. Estos materiales pueden tener un lugar interesante en un programa artístico en otro nivel de desarrollo, pero jamás en una guardería o en un jardín de infantes. Dibujar una línea oscura en un papel de diario impreso resulta demasiado confuso para una criatura; el reverso del papel de empapelar es demasiado áspero y la barra de pintura no se desliza fácilmente; y el papel de embalar no ofrece el necesario contraste con el dibujo. Es conveniente dar a los niños hojas de papel blanco o de color muy claro, de unos 30 x 45 cm para trabajar con barritas de pastel; las hojas más grandes, de 45 x 60 cm, aproximadamente, son apropiadas para trabajar con pintura.

Puede usarse también ténpera o pintura para afiches (figura 63). La pintura debe prepararse con una consistencia conveniente para que no se escurra por el papel. La oportunidad de usar pintura puede satisfacer algunas necesidades emocionales del niño, mejor que el lápiz o la barra de pastel. El resultado es un placer evidente de explorar con toda una gama de colores. Es mejor proporcionarle al niño una superficie horizontal para que pinte, pues así se reduce el peligro de que la tinta se corra y, además, el niño puede trabajar en todos los rincones o sectores del papel. No obstante, si hay graves problemas de espacio es mejor usar un caballete o incluso colgar el papel en la pared, antes que privar al niño de la oportunidad de esa experiencia. Una hoja de papel grande y absorbente, un pincel de cerda de unos 18 milímetros de ancho, con mango no muy largo, y cierta variedad de pinturas espesas de ténpera, pueden brindar al niño una espléndida oportunidad para un desahogo emocional y una verdadera experiencia artística.

La arcilla también es un material excelente para esta edad. El manejo de un material tridimensional le permite al niño utilizar los dedos y los músculos en forma diferente. Colpear y amasar la arcilla, sin ningún propósito aparente, es una etapa paralela al garabateo desordenado. La fabricación de «bolitas» y «fideos», sin intentar objetos determinados es equivalente al garabateo controlado. En algún momento, el niño tomará un trozo de arcilla y —tal vez, incluso, con algún acompañamiento vocal de ruidos— lo llamará avión o dirá: «Esto es un auto». Psicológicamente, es exactamente el mismo proceso mental que describimos bajo el título «El garabato con nombre». También aquí el niño ha cambiado su pensamiento kinestésico por un pensamiento imaginativo. La arcilla no debe ser tan dura como para que el niño tenga dificultades al moldearla, ni tan blanda como para que se le pegue a los dedos. La arcilla de consistencia apropiada puede conservarse por tiempo indefinido dentro de una bolsita de plástico. Como el niño de esta edad no tiene buen control sobre sus pequeños músculos, el bloque de arcilla con el que trabaja debe tener el tamaño conveniente como para que él lo pueda tomar con ambas manos. El tamaño adecuado posiblemente sea el de un pomelo. Puesto que el niño explora y manipula el material con un propósito kinestésico, no hay necesidad de dejar endurecer los productos formados y menos aún de cocerlos.

Es de gran valor el ofrecer a los niños la oportunidad de que se familiaricen con el color y la textura por medio del manejo de los materiales usados para «collage». Aunque es interesante para el niño poder elegir algunos materiales de su preferencia y luego reordenarlos en un conjunto, el uso continuo de materiales para «collage» puede interferir en el proceso del desarrollo de sus experiencias motrices y visuales. Sin

embargo, el uso ocasional de materiales para «collage» es conveniente para el niño en la época del garabateo.

En algunos jardines de infantes o guarderías se emplea mucho la pintura aplicada con los dedos. Hay razones para dudar de las ventajas de usar este medio con los niños de esta edad. Así como dudáramos en darle una barra de pastel a un niño muy pequeño, dado que su principal satisfacción sería chuparla o arañarla, también vacilaríamos en permitirle el empleo de la pintura con los dedos a un niño en la etapa del garabateo, puesto que ese niño se sentirá especialmente atraído por la consistencia pegajosa del material. Si creemos que el objeto primordial del material artístico es dar al niño la oportunidad de expresarse, entonces deberemos admitir que el uso incorrecto de dichos materiales puede obstaculizar aquel propósito básico. En lugar de perfeccionar el control sobre sus actividades musculares, el niño se ve inclinado a centrar su atención en la consistencia pastosa del material. También hay evidencias, a través de experimentos y observaciones directas, de que los niños pequeños pueden a veces retroceder o regresar a etapas de comportamiento anteriores. El manejo de la pintura con los dedos, a causa de su misma consistencia, puede recordar al niño aquellas etapas anteriores, y retardar así, temporariamente, su desarrollo; este efecto puede apreciarse fácilmente cuando se observa a los niños: si están más interesados en la consistencia pegajosa del material o en repartirlo por todas partes que en usarlo como medio de expresión, entonces no están utilizando la pintura con los dedos para satisfacer el deseo de controlar sus movimientos kinestésicos. No obstante, para niños tímidos o temerosos la pintura aplicada con los dedos puede proporcionar un importante desahogo, aun utilizada de esa manera.

No hay lugar en un programa de actividades artísticas para aquellas que no tienen significado para el niño que garabatea. En algunas guarderías o en algunos jardines de infantes, las maestras planean ciertas actividades artísticas como pegado, rayado, doblado o recortado, generalmente para que los niños hagan algún objeto especial como, por ejemplo, una flor para el día de la Madre o una escarapela para una fecha patria. Tales actividades no tienen valor alguno, y no deberían jamás incluirse en programas destinados a niños en la etapa del garabateo, pues esos trabajos sólo sirven para poner de manifiesto la inhabilidad del niño para realizarlos, ya que están fuera del nivel de su comprensión y capacidad. Muchas veces, los maestros están interesados en descubrir actividades nuevas y atractivas para los niños. Cualquier nuevo material debe ser analizado cuidadosamente para asegurarse de que puede realmente impulsar el desarrollo natural del niño; no hay que desperdiciar la ocasión de que el niño adquiera control sobre lo que maneja; por el contrario, hay que favorecer su propia expresión creadora.

Resumen de las características de desarrollo en la etapa del garabateo

Para comprender al niño es muy importante considerar el garabateo como parte de las pautas totales de desarrollo. Durante esta etapa, el niño reflejará en su trabajo creador su desarrollo intelectual y emocional. Se dedicará a sus dibujos vigorosamente y, sin embargo, será lo suficientemente flexible como para cambiar sus movimientos cuando nuevas experiencias exijan esa variación. El niño disfrutará con su desarrollo kinestésico a través de sus garabatos e irá gradualmente logrando el control visual

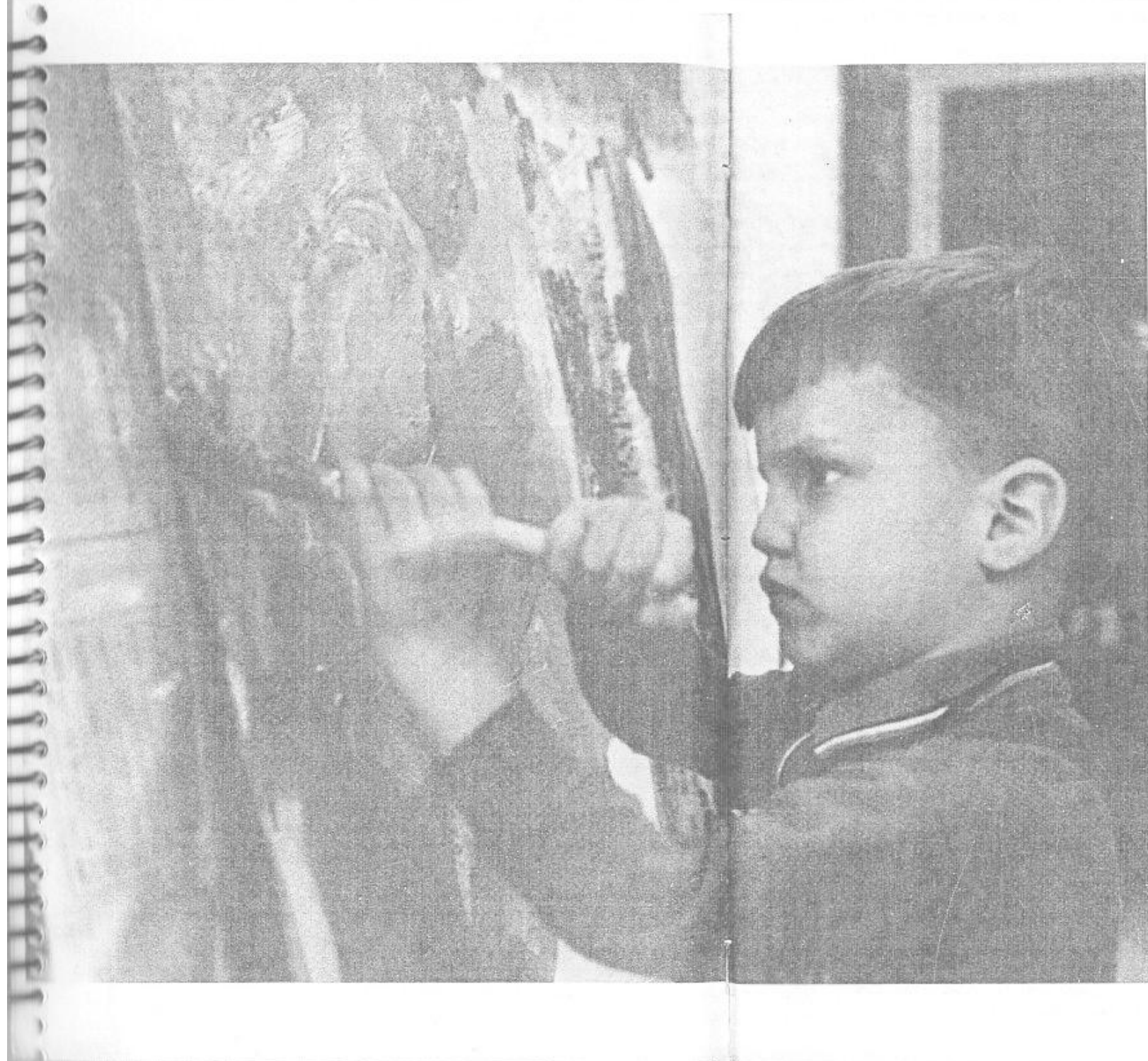


FIGURA 63. La pintura con témpera debe realizarse con una mezcla espesa de manera que el niño pueda controlarla al pintar sobre un caballete. Aquí observamos un acercamiento a la pintura utilizando ambos puños.



FIGURA 64. Este niño, deseoso de garabatear, se trepó a la mesa para abarcar mejor el papel.

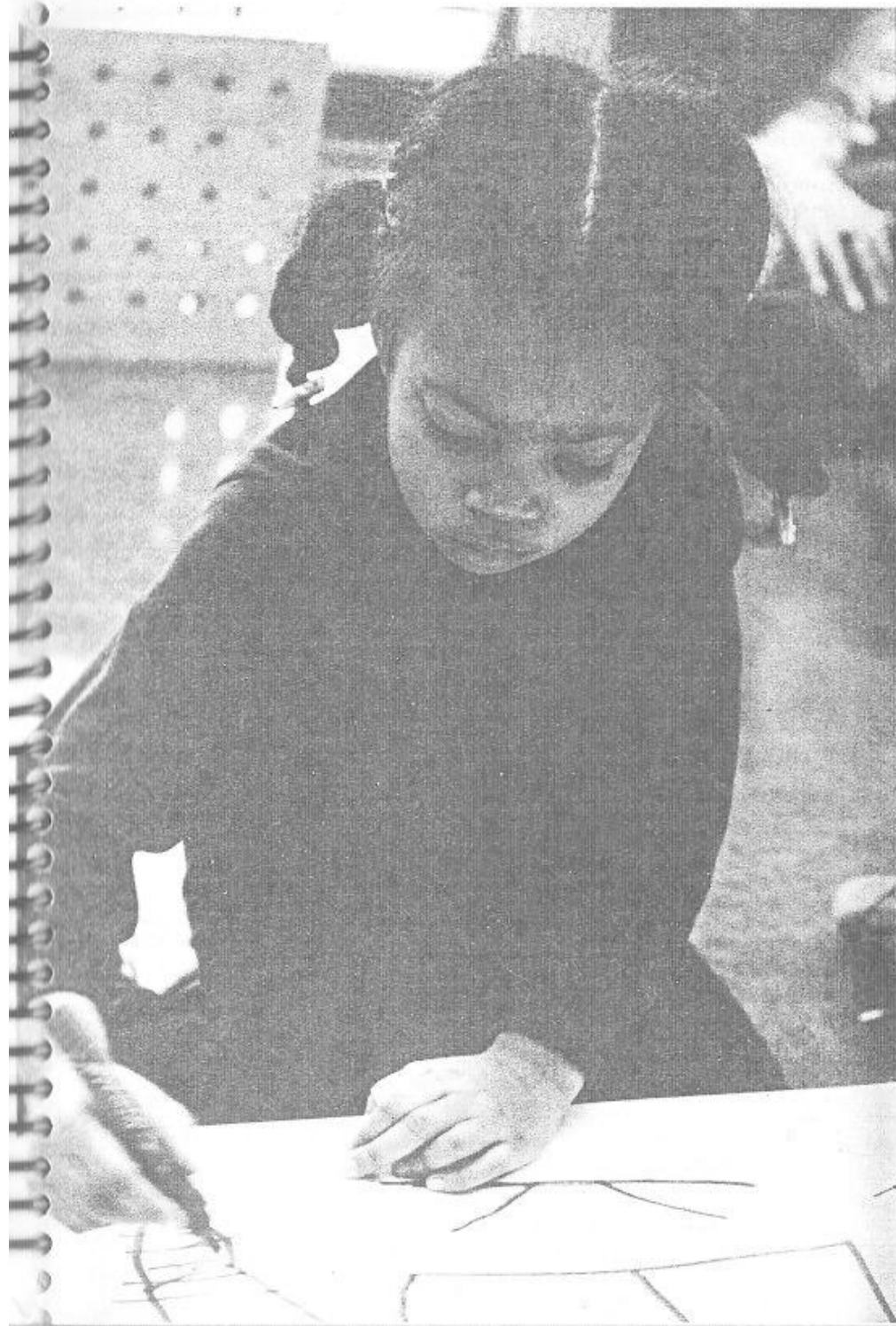
sobre esos trazos. Desde el punto de vista creador, será independiente de influencias perturbadoras.

El niño pequeño explorará libremente su ambiente a través de toda una variedad de sensaciones y algunas de esas experiencias aparecerán en sus dibujos cuando comience a asignarles nombre. Los dibujos, por su parte, ofrecerán una saludable variación, desde una serie de trazos al azar hechos alrededor de los dos años, que se transforman en movimientos continuos o controlados seis meses más tarde, hasta convertirse en movimientos mucho más complicados, cuando el niño comienza a asignarles nombre. Al trabajar con pintura en vez de hacerlo con lápiz o pastel, estas etapas se cumplen paralelamente, y cuando comienza a dar nombre a sus dibujos, disfruta especialmente con el uso del color. También sentirá grandes satisfacciones si tiene oportunidad de trabajar con materiales tridimensionales.

Este período de la vida es sumamente importante para el desarrollo de actitudes respecto del propio yo y para el convencimiento de que el mundo es un lugar interesante y atractivo. Puede ser muy valioso el papel que desempeñen los padres y los maestros para ayudar al niño a desarrollar estas actitudes. La maestra de la guardería está en una situación inmejorable para proporcionar al niño la oportunidad de que se desarrolle por medio de sus experiencias artísticas, para ayudarlo a lograr el sentimiento de confianza y la sensibilidad imprescindibles para la autoexpresión, y para ofrecerle toda una variedad de materiales y el ambiente adecuado para las actividades creadoras. Es de suma importancia proveer el estímulo y la motivación necesarios para que se desarrolle una progresiva toma de conciencia del medio ambiente y proporcionar el aliento y la aprobación que se requiere para llegar al acto creador. Todas estas responsabilidades caen, indudablemente, sobre los hombros de padres y maestros.

Ejercicios

1. Reunir ejemplos de trabajos artísticos de un grupo de niños de una guardería o de un jardín de infantes. Observar la variedad de expresiones. Tratar de clasificar los garabatos en: desordenados, controlados y con asignación de nombre. Comparar los dibujos teniendo en cuenta el uso de espacio, control de líneas, audacia o timidez de movimientos.
2. Juntar los dibujos de un niño a lo largo de un período de varios meses. Fechar cada dibujo y anotar cualquier observación que el niño haya hecho mientras trabajaba. Llevar un cuaderno donde se registren observaciones sobre el tiempo de atención, materiales usados, promedio de concentración y de distracciones, movimientos y técnica empleados y las reacciones emocionales del niño. Comparar estas anotaciones con la coordinación motriz del niño cuando come, se viste, etc. Extraer conclusiones de las tres fuentes de información (dibujos, anotaciones y comportamiento) sobre el desarrollo del niño durante este lapso.
3. Analizar hasta qué punto ha sido efectiva la motivación utilizada durante el período de asignación de nombre a los garabatos, comparando un garabato que el niño hizo cuando se lo dejó completamente solo con otro realizado después de motivarlo en el sentido de su pensamiento.
4. Observar a los niños que trabajan con arcilla. Anotar si los que hacen formas o figuras también dan nombre a sus trabajos. ¿Cómo se relaciona esto con los garabatos de esos mismos niños?
5. Observar varias veces a los niños que pintan en un caballete. Hacer una lista de la cantidad de pintura que usan y del orden en que la utilizan. Cambiar la ubicación de los colores en la caja o paleta y ver si hay alguna variación en el orden en que los niños emplean las pinturas. Experimentar con dos o tres consistencias diferentes de la pintura cada semana. Repetir esto varias semanas y observar si los niños hacen algún comentario o si existe alguna relación entre la consistencia de la pintura y el tiempo que los niños dedican a esta actividad.
6. Cuando un niño comienza a dar nombre a sus garabatos, introduce algunas líneas o movimientos para ciertos objetos o experiencias? Reunir dibujos y anotar observaciones sobre los cambios operados en los garabatos cuando se comienza a asignarles nombres. Observar el desarrollo de una figura humana.



6

Primeros intentos de representación. La etapa preesquemática: de 4 a 7 años

La importancia de la etapa preesquemática

Ha comenzado un método diferente de dibujo: la creación consciente de la forma. Esta etapa surge directamente de los últimos períodos del garabateo. Aunque los dibujos en sí no parezcan muy diferentes de los anteriores para la observación de los adultos, para el niño ésta es una etapa muy importante. Ahora él crea conscientemente ciertas formas que tienen alguna relación con el mundo que lo rodea. Esta creación consciente de formas adquiere gran significado si pensamos que es el comienzo de la comunicación gráfica. Los trazos y garabatos van perdiendo cada vez más su relación con los movimientos corporales, son ahora controlados y se refieren a objetos visuales (figura 65). Cuando garabatea, el niño está primordialmente entregado a una actividad kinestésica, pero ahora, en cambio, está tratando de establecer una relación con lo que él intenta representar. Esto origina una gran satisfacción en el niño.

Estos dibujos resultan importantes no solamente para el niño, sino también para los padres y maestros, que ahora cuentan con un testimonio tangible del proceso mental del niño. Esto no sólo permite al adulto poseer un objeto concreto que se puede ver y del que se puede discutir con el niño, sino que, además, le provee de ciertas claves sobre lo que es importante en la vida del niño y sobre la forma en que éste está comenzando a organizar su relación con el ambiente. Generalmente, hacia los cuatro años el niño hace formas reconocibles, aunque resulte un tanto difícil decidirse sobre qué representan. Hacia los cinco años, ya se puede observar, casi siempre, personas, casas, árboles, y a los seis años las figuras han evolucionado hasta constituir dibujos claramente distinguibles y con un tema. Ahora bien, hay mucha variedad entre los trabajos de los niños y hasta el material que usan influyen sobre lo

que dibujan. Hay varios factores que pueden incidir sobre la clase de dibujo que una criatura hace en determinado momento, y eso lo analizaremos más adelante.

Características de los dibujos preesquemáticos

Se puede considerar los dibujos de los niños de esta edad como el resultado de la evolución de un conjunto indefinido de líneas hacia una configuración representativa definida. Los movimientos circulares y longitudinales evolucionan hacia formas reconocibles, y estos intentos de representación provienen directamente de las etapas de garabateo. Generalmente, el primer símbolo logrado es un hombre.

La figura humana se dibuja típicamente con un círculo por cabeza y dos líneas verticales que representan las piernas. Estas representaciones «cabeza-pies»¹ son comunes en los niños de cinco años. No debe llamar la atención que la primera representación sea una persona. La importancia de las personas en los dibujos de los niños es bien evidente a lo largo de toda la infancia. Sin embargo, no está claro por qué la representación del «renacuajo» debe ser la primera manera que el niño utiliza para representar al ser humano, pero es general la convicción de que el niño de esta edad no está tratando de copiar un objeto visual que tiene ante sí. Se ha probado que mostrándole a un niño de cinco años dibujos de personas o haciendo que mire personas mientras dibuja no cambia la forma en que las representa. Puede ser que, en realidad, el niño se esté dibujando a sí mismo; si tratáramos de dibujar lo que vemos de nosotros sin mirarnos, la representación sería probablemente un círculo un tanto nebuloso para representar la cabeza, con piernas y brazos agregados. Esto equivale a suponer que el niño está dedicado al yo. La perspectiva egocéntrica del mundo es, en esta época, una visión de sí mismo.

Otro punto de vista es el que sostiene que la representación del «renacuajo» o «cabezón» es lo que en ese momento sabe el niño de sí mismo y no una representación visual en absoluto. La cabeza es el lugar por donde se come y se habla. Piaget (1960) descubrió que los niños de seis años creían que el proceso de pensar tenía lugar en la boca. Es evidente que los ojos, los oídos y la nariz hacen de la cabeza el centro de la actividad sensorial. La adición de piernas y brazos hace de este centro algo móvil y puede indicar un ser realmente funcional. No hay ninguna duda de que los niños saben mucho más sobre el cuerpo que lo que dibujan, pues la mayoría de ellos sabe identificar rápidamente casi todas sus partes.

Otra idea que se sostiene es que los primeros ensayos de representación no son el resultado ni de un estímulo visual ni de un concepto, sino que son, más bien, una representación del método por el cual el niño percibe. Por ejemplo, el sentido táctil cuando se pasa la mano por un objeto puede ser tan importante a esta edad como la percepción visual de ese objeto o el conocimiento de su función. De cualquier modo, los primeros intentos de representación de la figura humana no deben considerarse como una representación inmadura, pues es evidente que un dibujo es esencialmente una abstracción o un esquema, que resultan de una amplia gama de estímulos complejos y es el comienzo de un proceso mental ordenado.

La representación del «cabezón» o «renacuajo» se toma más elaborada con la adición de brazos que salen a ambos lados de las piernas, con el agregado de un

¹ Head-lee en inglés. Se llama también, en castellano, «cabezón», «renacuajo», etc. (N. de la T.)

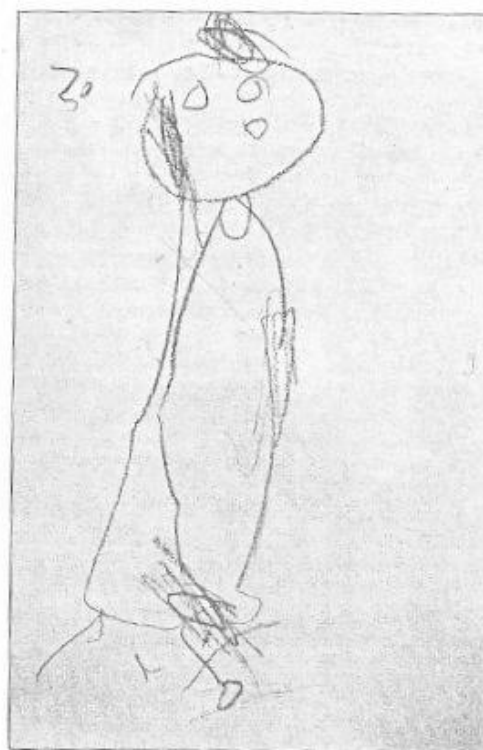


FIGURA 66. «Un hombre» dibujado por un niño de cuatro años. Es una primera representación que intenta un enfoque natural a partir de los garabatos infantiles.



FIGURA 67. Este concepto de un hombre no es habitual en el niño. Se representan los rasgos separados, pero no existe una línea para la cabeza. También están indicados los brazos y las piernas.

redondeo entre ambas piernas que representa el vientre y, en algunas ocasiones, con la inclusión del cuerpo. Pueden aparecer muchas variaciones en este desarrollo, y cuando el niño alcanza los seis años ya generalmente ha llegado a trazar un dibujo bastante elaborado de la figura humana.

Durante esta etapa de desarrollo, el niño busca continuamente conceptos nuevos y sus símbolos representativos también cambian constantemente: el hombre que represente hoy será distinto del que representará mañana. Esto también se cumple respecto de sus casas y árboles. Pero, a la edad de siete años, habrá establecido cierto esquema. Los dibujos de los niños de primer grado se suelen identificar por la manera de dibujar un objeto una y otra vez.

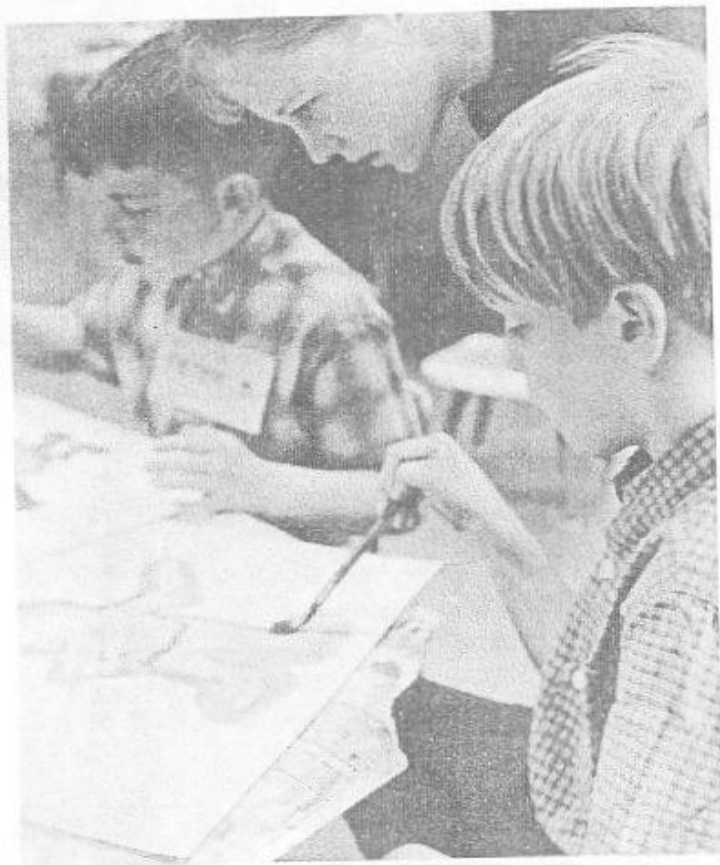


FIGURA 68. No hay dos niños que pinten igual, y además, en esta edad los símbolos representativos de cada niño cambian constantemente.

Significado del color

Durante la etapa de los primeros ensayos de representación se despierta más interés y entusiasmo a través de la relación entre el dibujo y el objeto que entre el color y el objeto. El niño ha comenzado a crear formas conscientemente, y son las formas en sí las que le resultan importantes. En las primeras etapas del garabateo, los niños utilizan a veces el color para comparar objetos, pero cuando comienzan a usar líneas para dibujar formas, empiezan a comparar objetos por la forma más que por el color. En un estudio (Corah, 1966) se intentó enseñar a comparar formas geométricas por el color, pero se encontró que los niños del jardín de infantes comparaban las formas geométricas por su configuración, mientras que los más pequeños se basaban en el color. Esto no significa que los niños en la edad preesquemática no tengan conciencia del color, sino que su habilidad para trazar formas de su propia elección domina su pensamiento.

En los dibujos y pinturas realizados a esta edad hay normalmente poca relación entre el color elegido para pintar un objeto y el objeto representado: un hombre puede ser rojo, azul, verde o amarillo, según cómo hayan impresionado los colores al niño (láminas 13 y 15). Para un adulto estas relaciones de color podrían parecer disparatadas. En efecto, en un estudio (Marshall, 1954) en el que comparó los



FIGURA 69. El uso del espacio por parte del niño cambia a medida que se va desarrollando. Los niños desinhibidos llenan por lo común todo el espacio disponible en sus dibujos y pinturas.

esquizofrénicos adultos con los niños normales de cinco años se descubrió que el uso del color en estos dos grupos era muy semejante.

Esto no quiere decir que los colores carezcan de significado para el niño que los emplea. Lawler y Lawler (1965) encontraron que los niños de cuatro años de un jardín de infantes elegían el amarillo para colorear un dibujo que representaba una escena feliz, mientras que el mismo dibujo lo pintaban de marrón si les habían contado un cuento triste con respecto a la misma escena. No debe llamar la atención, pues, si un niño elige su color favorito para pintar el retrato de su madre, sobre todo si se siente afectivamente unido a ella. Hay también otras razones para seleccionar un color particular para un determinado objeto. Algunas son de naturaleza puramente mecánica; es decir, puede ser que el color elegido sea más espeso y se corra menos, o tal vez el rojo todavía no se haya usado, o que el pincel del color elegido tenga el mango más largo, etc. Puede suceder que los niños tengan razones psicológicamente más profundas para la elección de un color, pero estos significados tienden a ser estrictamente individuales y los adultos se verían en posición muy difícil si trataran de interpretar lo que esos colores significan.

El uso del color a esta edad es una experiencia cautivante. Aunque el niño no desee establecer una determinada relación exacta de color, puede disfrutar —y generalmente disfruta— usando el color a su gusto. Esto es particularmente exacto cuando la pintura empleada le permite usar colores vivos y aplicarlos con fluidez. Es evidente que si se le critica a un niño el uso del color o se le indica cuál es el color correcto para tal o cual dibujo, se estará interfiriendo con su expresión. Hay que otorgar al niño amplia oportunidad para que descubra sus propias relaciones con el color; pues sólo a través de una continua experimentación establecerá una correspondencia entre sus propias reacciones afectivas frente al color y la organización armónica de éste en su dibujo.

Significado del espacio

La representación del espacio en los dibujos o pinturas de artistas adultos difiere ampliamente, pues no sólo depende del individuo en sí, sino también de la cultura en la cual se ha desarrollado. Por ejemplo, nuestra sociedad tiende a considerar correcta una representación espacial realizada por medio de la perspectiva, una perspectiva mecánica, con línea del horizonte y puntos que se esfuman. Sin embargo, esto no ha sido aceptado en otras épocas o por otras culturas; es así como un concepto oriental del espacio señala los objetos a la distancia dibujándolos más arriba en la hoja de dibujo. Muchos artistas contemporáneos han rechazado la perspectiva mecánica del espacio, y en cambio ubican el tema en una superficie de dos dimensiones. Hay que admitir, entonces, que no hay un criterio determinado para tildar de correcta o incorrecta la representación del espacio en un dibujo.

Los dibujos de un niño en el primer nivel de la representación señalan un concepto de espacio muy diferente del que tiene un adulto. A primera vista, los objetos en el espacio tienden a estar en un orden un tanto caprichoso. No obstante, una observación más cuidadosa demuestra que el niño concibe el espacio como aquello que lo rodea. Es decir, los objetos aparecerán arriba, abajo o uno junto a otro, en la forma en que el niño los comprende. No se ve a sí mismo en el suelo, junto a otros objetos que también están en el suelo. Posiblemente esto se comprendería

mejor si miráramos por toda la habitación e hiciéramos la lista de lo que vemos: «Hay una mesa, una luz, una silla, y yo estoy en el medio.» No se ha establecido ninguna relación espacial fuera del concepto del niño sobre sí mismo. El espacio se concibe, pues, como algo que está alrededor del niño. Un niño de cinco años y medio ha hecho el dibujo de la figura 70. Aquí, el niño ha pensado: «Aquí estoy yo. Hay una ambulancia. Hay unos aviones. Está el cielo.» No ha establecido relación entre los objetos. El niño no ha pensado: «Estoy en la calle. La ambulancia pasa por la calzada. Arriba está el cielo. Los aviones vuelan por el aire.» Obsérvense las cuatro ruedas de la ambulancia.

Es muy interesante lo que para el niño de esta edad significa el espacio. Lo concibe como relacionado primordialmente con sí mismo y su propio cuerpo. Esto a veces se lo relaciona con el espacio corporal. Más adelante veremos cómo evoluciona el concepto de espacio en sus dibujos hacia lo que se suele designar como espacio de los objetos. Es fácil ver en los dibujos de los niños que la organización espacial es muy diferente de la que los adultos consideramos correcta. Así como el niño dibuja lo que está a su alrededor en una forma que parece desordenada, también sus comentarios tienden a ser deshilvanados y sin coordinación. Si a un niño de cinco años se le pregunta qué hizo en una fiesta de cumpleaños, su respuesta no seguirá ninguna secuencia lógica. En efecto, la importancia de sus observaciones estará más íntimamente ligada con su significado afectivo que con la disposición ordenada de los hechos.

Mientras un niño esté en la etapa preesquemática no tiene sentido tratar de enseñarle a leer (Sibley, 1957), ni intentar hacerlo razonar en forma abstracta sobre las relaciones lógicas de los números. Aunque el niño pueda aprender tempranamente a contar (Pentz, 1965), o a reconocer alguna que otra palabra, no existe comprensión genuina de su contenido. En el próximo capítulo hablaremos más detalladamente de la relación entre el arte y la capacidad para leer.

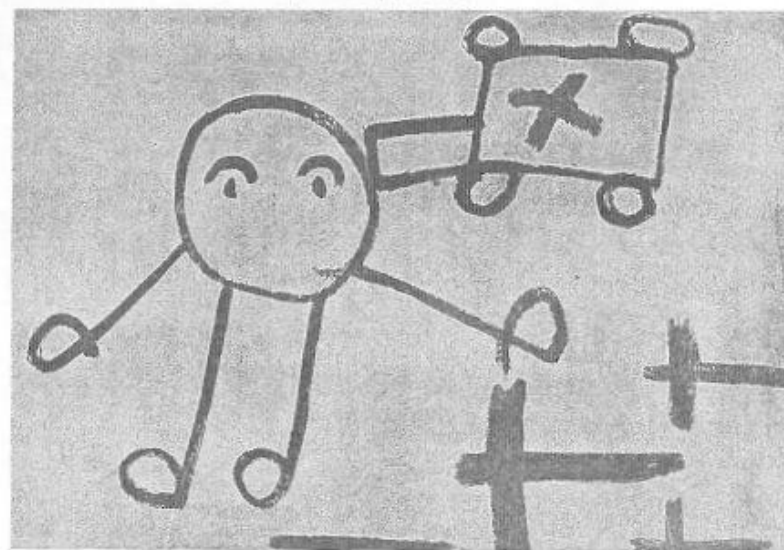


FIGURA 70. «Estoy en la calle», pintado por un niño de cinco años. Advértase la ambulancia y los aviones. El espacio y los objetos aparecen como si circularan alrededor del niño.

Puesto que experimentar con el propio yo como parte del ambiente es una de las premisas más importantes para la cooperación y para la coordinación visual, la incapacidad del niño para relacionar las cosas entre sí en el espacio, en sus dibujos, es una clara indicación de que no está aún maduro para cooperar socialmente y de que todavía no puede relacionar las letras entre sí para aprender a leer. Una maestra de jardín de infantes puede fácilmente deducir de los dibujos de los niños si están maduros para participar en tareas que requieren coordinación espacial. Cuando se fuerza a un niño a realizar tareas para las que no está aún listo puede conducirlo a ciertas acciones o actitudes indeseables que pueden durar más tiempo que el de la realización de la tarea en sí y resultar más importantes que ella. Puesto que el niño se considera a sí mismo como el centro del ambiente, en lo que podría llamarse una etapa de egocentrismo, las experiencias que están directamente relacionadas con él resultan las más significativas. El concepto que un niño tiene de su mundo puede estar tan ligado consigo mismo, que llegue a confundir sus propios pensamientos y sentimientos con las cosas que lo rodean. Si se cae una silla, siente que la silla se ha lastimado (Piaget, 1960). Es casi como si él mismo fuera la silla. Podemos afirmar, por lo tanto, que el niño en esta etapa está emocionalmente consustanciado con sus relaciones espaciales. El tamaño de los objetos y los materiales que él selecciona del medio ambiente, y la forma en que los ubica en esta etapa están, en gran medida, condicionados por juicios de valor. Es evidente que la forma en que un niño dibuja o

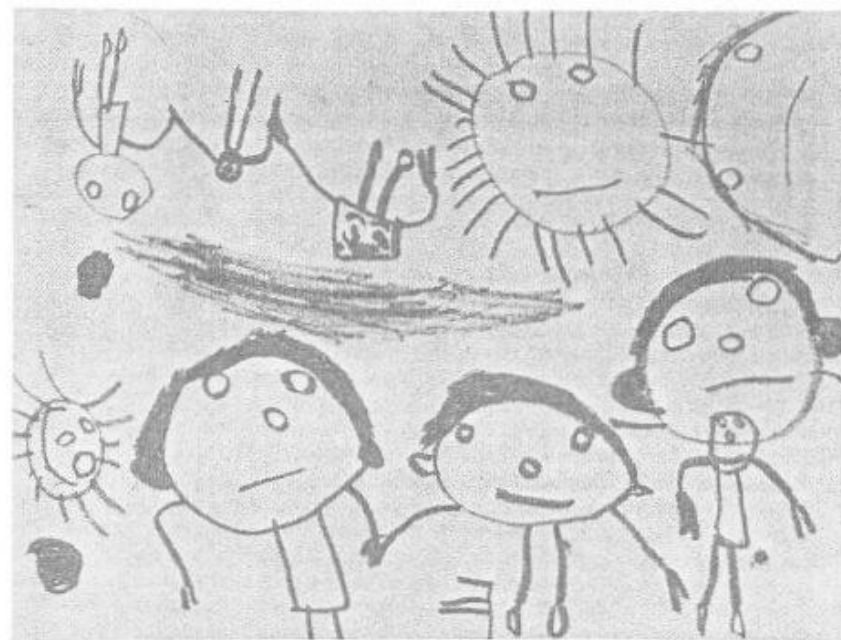


FIGURA 71. Este dibujo se distribuye por toda la página. En él aparecen dos soles y algunas personas situadas en orden egocéntrico.

representa el espacio está íntimamente ligada con todo su proceso mental. Enseñar a un niño de esta edad el concepto que los adultos tienen del espacio no sólo sería confuso para él sino que podría perjudicar la confianza que tenga en su propio trabajo creador.

Desarrollo del niño en edad preescolar

Algunos niños comienzan la «escolaridad» a los tres o cuatro años, en una guardería o un jardín de infantes. En éstos se encuentran niños de hasta cinco o seis años. La escuela formal para todos los niños comienza con el «primer grado». La etapa preesquemática se encuentra, entonces, entre el momento en que el niño entra a la guardería o al jardín de infantes y el momento en que comienza la educación formal en primer grado, aproximadamente.

Los niños difieren enormemente en esta edad. Cada criatura es un producto de su ambiente, y así como son tan diferentes los padres y los medios, así también varían los niños. No puede, pues, ignorarse el medio del cual proviene el niño. Sin embargo, todos los niños de esta edad tienden a ser, por lo general, curiosos, llenos de

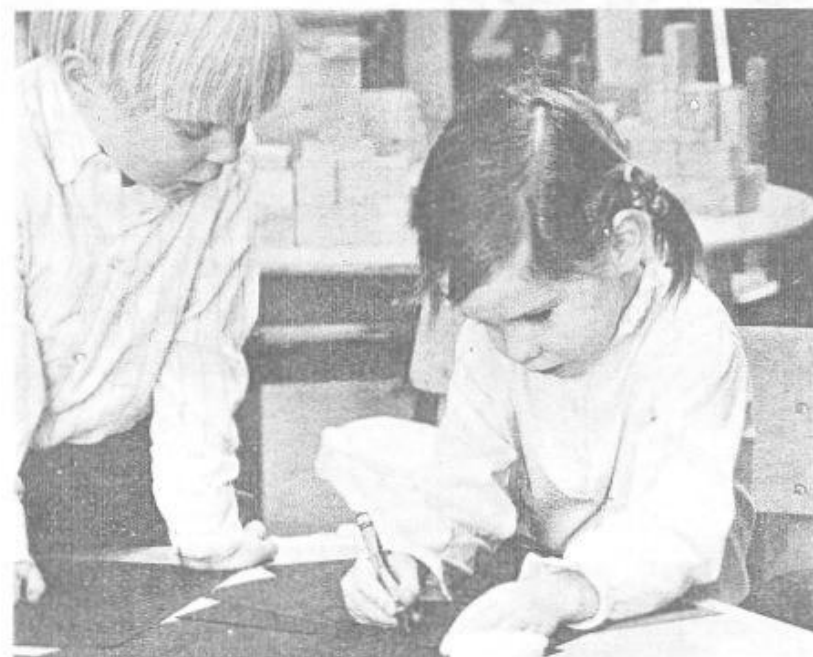


FIGURA 72. El dibujo es una actividad expresiva que puede ser compartida, pues desde ahora los niños sienten curiosidad por el trabajo del otro.

entusiasmo, inclinados a emprender tareas, especialmente aquellas que implican manipulación de materiales, y deseosos de expresarse, aunque no en forma lógica. Aparentemente, el niño de edad preescolar ha desarrollado su lógica propia, y aunque esté lleno de preguntas, de «porqués», parece que viera el mundo tal cual es, sin darse cuenta de que también él puede cambiar. El mundo gira alrededor del niño y su experiencia está limitada a un contacto directo con su ambiente. El niño de edad preescolar juega consigo mismo o «junto» a otros niños más que «con» ellos, y a menudo su conversación es más bien un reflejo de su propio pensamiento que el desarrollo de una cualidad social.

Es natural esperar que las manifestaciones artísticas del niño en edad preescolar sigan las mismas pautas de desarrollo que otros aspectos de su vida. En efecto, el estudio de sus dibujos nos permite tener una perspectiva del método y del razonamiento que están detrás de sus acciones. Convendría mencionar que aunque hay líneas generales y un camino de desarrollo claramente definido en los dibujos, dichos rasgos no surgen automáticamente, sino que lo hacen despacio y a saltos, y que a veces el niño retrocede hasta una etapa anterior. El desarrollo nunca es un proceso suave o paulatino.



FIGURA 73. El concepto que un niño tiene acerca del mundo puede ser confuso o enigmático para el adulto; por supuesto, esas formas tienen un significado muy personal.

Los dibujos preesquemáticos como reflejo del desarrollo

El dibujo es mucho más que un ejercicio agradable para la criatura. Es el medio gracias al cual desarrolla relaciones y concreta muchos pensamientos vagos que pueden ser importantes para ella. El dibujo se convierte en sí mismo en una experiencia de aprendizaje. Aunque los niños sepan reconocer y nombrar numerosos objetos que se encuentran a su alrededor, estos objetos pueden estar un tanto alejados de su pensamiento funcional. En un estudio de McPherson y col. (1966) se intentó comparar cómo reconocen los niños de cinco años las piernas o los brazos omitidos o deformados en figuras humanas incompletas. Encontraron que los niños de cinco años dibujaban las partes anatómicas con mucha más precisión de la que tenían para reconocerlas. Aparentemente, una figura no interesa tanto para mirarla como para dibujarla. Quizá mediante la experiencia del dibujo el niño comience a establecer cierto tipo de organización conceptual, y ésta no es una experiencia que pueda imponerse (figura 73). Es decir, la enseñanza de ciertas técnicas artísticas a un niño de esta edad no tiene relación con el uso del dibujo o de la pintura como medio para que se comprenda a sí mismo y a su propia relación con el ambiente.

El desarrollo de conceptos en el arte y sus relaciones con la realidad puede ayudarnos a comprender el proceso mental infantil. Puesto que es una edad en la que hallamos gran flexibilidad y variación en los dibujos, también nos encontramos en ella con rápidos cambios en el modo de pensar. No estamos considerando el pensamiento sólo como la tranquila contemplación de un problema, sino que estamos considerando el desarrollo intelectual en su totalidad, que a esta edad está encantadoramente mezclado con fantasía, realidad y respuestas biológicas al medio ambiente.

Un niño que ha alcanzado la edad cronológica de cuatro o cinco años, pero que todavía piensa en términos de movimiento, no ha logrado intelectualmente el nivel de madurez promedio que le corresponde a sus años. Observando una serie de dibujos de un niño de cinco años es de esperar que encontremos intentos de representaciones. Cuanto más diferenciados sean esos intentos, más altos serán los procesos intelectuales que se han desarrollado. En general, cuantos más detalles se encuentren en un dibujo, mayor será la conciencia que el niño ha tomado de las cosas que lo rodean. Nuestro concepto global de inteligencia está primordialmente basado sobre esa presunción. Uno de los tests de inteligencia bien conocido se basa en el grado en que un niño hace el dibujo completo de un hombre (Harris, 1963). Cuanto más sepa una persona sobre su medio ambiente, cuanto mejor utilice los distintos factores que encuentre en él, estará más desarrollada intelectualmente. Es obvio, entonces, que el niño que a la edad de cinco años aún no ha desarrollado conceptos sobre su ambiente, está atrasado en su desarrollo intelectual.

Uno de los indicios más importantes de esta etapa preesquemática es la flexibilidad del niño. Esto se puede apreciar en los frecuentes cambios que se producen en sus conceptos. Un niño cuyos dibujos son simples repeticiones del mismo símbolo, sin ninguna desviación, encuentra un símbolo tras el cual esconderse, y exhibirá en otros comportamientos la tendencia a resguardarse o esconderse detrás de estereotipos sociales. En cambio, un niño que reacciona frente a experiencias significativas en forma afectivamente sensible demostrará esta sensibilidad afectiva en sus trabajos artísticos. En sus dibujos exagerará aquellos objetos o hechos en los cuales se ha visto emocionalmente envuelto. Por ejemplo, en la figura 74, Juancito camina descalzo por el pasto, después de la lluvia. El placer evidente de esta



FIGURA 74. «Caminando descalzo en el pasto, después de la lluvia», dibujo de un niño de seis años. La figura evidencia la intensa sensación de humedad que produce el césped en los dedos de los pies.

experiencia kinestésica se revela en la exageración con que ha dibujado los dedos de los pies, casi hasta el punto que nos hace sentir que nuestros pies también tocan el pasto fresco. Un niño muy sensible que llega a estar muy ligado a cierta parte de su dibujo puede fácilmente perder contacto con el resto del tema. Esto se puede apreciar en los detalles muy exagerados.

Algunos adultos pueden engañarse con ciertas palabras que use un niño, pero los dibujos reflejan el desarrollo del pequeño con más fidelidad. Los adultos pueden equivocarse respecto de la interpretación que un niño da a ciertas palabras, e intentar una conversación sobre la base de lo que significarían esos términos para la gente adulta. Un adolescente se acordaba que en una canción sobre la primavera, aprendida en el jardín de infantes, había una frase en la que se advertía que había que observar «cuándo las primeras flores de azafrán brotaban repentinamente de la tierra». El joven recordaba que durante varias semanas se sintió asustado, pues temía que esas flores, al brotar sorpresivamente de la tierra, lo mordieran. Como resultado de ello, aún hoy le desagradian las flores de azafrán.

La manera de representar las cosas es un indicio de las experiencias que el niño ha tenido con ellas. La imagen que una persona tiene de sí misma y de las cosas que la rodean cambiará a medida que tenga más conciencia de las características significativas de dichos objetos. La percepción significa mucho más que el simple conocimiento visual de los objetos; incluye la «intervención» de todos los sentidos, tales como las

experiencias kinestésicas o auditivas. Tan pronto como el niño establece algo más que el mero significado de un objeto, comienza la percepción visual y el niño empleará ahora otras líneas aparte de las simplemente geométricas. Por ejemplo, observando la figura 75 vemos que en ese dibujo sólo encontramos líneas geométricas. Cualquiera de los detalles pierde su significado cuando se separa del conjunto. Lo mismo sucede con el color, a esa edad. Si observamos la lámina 15 encontramos que el niño usa el color por el color mismo; no se refiere para nada al tema del dibujo. En estas láminas podemos ver una lluvia color violeta y un cuerpo humano de color verde, y una cabeza que, indudablemente, expresa una percepción visual muy pobre.

Dado que el desarrollo de la discriminación perceptiva es muy rápido a esta edad, los dibujos cambian también rápidamente; a los seis o siete años algunos niños dibujan muy detalladamente partes de objetos que les interesan, aunque no siempre en proporción. Salome y Reeves (1972) trataron con cierto éxito mejorar la discriminación visual de algunos niños de cuatro años y medio y cinco años y medio, con tareas de adiestramiento que incluían comentarios, ayudas visuales y ejercicios que contenían información sobre las líneas de contorno. Faltan, empero, datos sobre la duración del efecto de ese adiestramiento. Una pregunta sería, para lo cual no parece haber respuesta hasta ahora, es el hecho de si los programas de adiestramiento tienen un efecto duradero, es decir, de seis meses o un año. Es habitual hallar que toda la atención especial de que se hace objeto a un grupo de niños da resultados favorables.

Uno de los campos más vitales del desarrollo con el cual tenemos que estar en contacto es el del desarrollo creador. Durante los primeros intentos de representación, el niño creador expresa conceptos independientes y no preguntará cómo se dibuja una boca o una nariz. Los conceptos propios del niño se distinguen fácilmente de aquellos que han sido tomados de otras fuentes por el uso espontáneo y flexible, y por



FIGURA 75. En este dibujo se advierte que el niño comienza a emplear las líneas y formas geométricas para simbolizar las partes del rostro y de las piernas; hasta los cuerpos son representados por rectángulos.

los cambios frecuentes que hace en ellos. Los símbolos extraños o copiados suelen aparecer repetidos en forma dura e inflexible. En un grupo, el niño creador no es influido por el resto, aunque pueda interesarse en lo que hacen los demás. El niño creador pinta, dibuja o manipula materiales espontáneamente y no solamente cuando es motivado. El desarrollo del proceso creador dentro del contexto de la educación artística es una de las consideraciones primordiales que justifican la inclusión de experiencias artísticas en un grupo de cualquier edad. Una niña creadora, de primer grado de la escuela primaria, bajo el estímulo de los relatos navideños, pintó la escena de pesebre que se ve en la figura 76. Obsérvese cómo ha presentado el cesto, mirado desde arriba, de manera que se pueda ver su interior y, en cambio, el establo en vista lateral. Hay un ángel que está justamente llegando desde la izquierda, portador de la estrella. A nivel de las primeras representaciones se establecen pautas básicas, por medio de las cuales un niño puede desarrollarse hasta llegar a ser un adulto creador o, por el contrario, una persona con dependencia de pensamiento. Es, pues, esencial que en este momento crucial se preste gran consideración al desarrollo creador del niño.

Aunque esta edad es una época de gran desarrollo en muchos sectores obsérvese, por ejemplo, el cambio del garabateo al desarrollo, en dibujo, de temas fácilmente reconocibles; gran parte de ese desarrollo no puede, al parecer, acelerarse. El niño es egocéntrico; es decir, no puede adoptar un punto de vista ajeno. Hasta su lenguaje está centrado en sí mismo; le gusta hablar a los demás, pero no se preocupa de que lo comprendan. El niño del jardín de infantes necesita hablar, pero, a veces, toda la clase tiene que escuchar, lo que es una gran pérdida de tiempo. La comunicación es importante para el desarrollo y la misma puede tener lugar en pequeños grupos, compartiendo experiencias, presentando algo especial sobre qué hablar, explicando un dibujo, pero no a una clase entera, aburrida, deseosa de hablar, pero sin deseos de escuchar.

Las destrezas especiales que tenga un niño, ya sea de manipulación o intelectuales, no parecen conducir a la aceleración de su desarrollo. No estará en condiciones de copiar un triángulo antes de los cinco años de edad, ni un rombo, que es aún más difícil, hasta alrededor de los siete. Aunque se han hecho intentos para incrementar esa capacidad (Brittain, 1969; Rand, 1973), no han tenido éxito. Es probable que las tentativas dirigidas a incrementar destrezas especiales estén condenadas al fracaso porque ignoran dos consideraciones fundamentales. La primera es la errónea suposición de que la práctica de una tarea, sea ésta cual fuere, perfecciona la destreza en la ejecución de la misma. Puede carecerse de la maduración previa requerida. Pero, hasta que dicha maduración se desarrolle, la tarea en cuestión no tendrá significado alguno. Por ejemplo, tratar de enseñar a un niño de tres años a dibujar un cubo sería una gran pérdida de tiempo. Lo que hace falta es una cantidad de experiencias previas: un año de garabateo para establecer el control visomotor, un año de manipulación de objetos para familiarizar al pequeño con la bi y la tridimensionalidad, un año de dibujo de expresividad física, para perfeccionar la comprensión de los términos izquierda y derecha, arriba y abajo, adelante y atrás. Entonces estaremos listos para enseñar al niño a dibujar un cubo.

La segunda consideración que se ignora es el factor intelectual. Para realizar una tarea determinada, es necesaria la comprensión de la misma. Piaget y otros han exhibido pruebas de que el aprendizaje está ligado a la maduración: una evolución fisiológica y biológica que está predeterminada en cada individuo. Dentro de esos límites puede haber grandes diferencias, pero el desarrollo de conceptos tal como el que se necesita para dibujar un cubo no se presenta hasta mucho más allá de nuestro período de cuatro a siete años de edad y no hasta que el niño haya adquirido la capacidad de tratar in abstracto el concepto de dimensionalidad.



FIGURA 76. El plano y la elevación se combinan en este dibujo del pesebre, hecho por una niña de seis años y medio. Nótese cómo el cesto, con las asas de cada lado, ha sido inclinado de manera que se pueda ver su interior.

A pesar de las consideraciones mencionadas, muchos profesores de arte consideran importante desarrollar ciertas destrezas artísticas a una edad temprana. Aunque no se explica por qué no debe permitirse que los niños de cinco años gocen expresándose a su propio nivel ni por qué tienen que adquirir, a los cinco años, una capacidad que vendrá naturalmente a los siete, algunos educadores se empeñan en hacer precisamente eso. Castrup y col. (1972) enumeran varias aptitudes que los niños de cuatro y cinco años pueden adquirir, tales como distinguir algunos colores, reconocer algunas formas geométricas, sostener correctamente un lápiz, etc., y algunas que no pueden adquirir, tales como dibujar una línea más gruesa que otra, usar la cantidad correcta de pasta, o señalar un color opaco o brillante. El estudio afirmaba que esas destrezas difíciles serían objeto de mayor énfasis en su programa. Se ha sugerido que una de las razones por las que los niños pierden su espontaneidad y su complacencia en el arte es el hecho de que van a una escuela donde se enseña arte. En algunos casos, esa afirmación está bien justificada.

MOTIVACION ARTISTICA

Para que sea exitosa, la motivación debe hacer de la experiencia artística mucho más que una simple actividad; debe estimular en el niño la toma de conciencia de su ambiente y hacerle sentir que la actividad artística es extremadamente vital y más

importante que cualquier otra cosa. También el maestro debe sentir que ésta es una actividad importante y él mismo debe ser una parte de la motivación e identificarse con ella. Mientras el adulto quede fuera de la motivación y simplemente dirija la actividad artística, no podremos esperar que los niños se interesen. Seguir simplemente las instrucciones de un adulto para trabajar con ciertos materiales, o recibir de él un trozo de papel y la indicación de: «Dibuja lo que quieras», o incluso disponer de toda una variedad de materiales y libertad para desplegar actividades durante un determinado período de tiempo, puede dar resultado en el terreno de los negocios, pero puede fracasar totalmente cuando se trata de obtener una experiencia de aprendizaje significativa. No podemos esperar que un niño progrese en sus conocimientos, en su confianza y en su sensibilidad hacia el ambiente si existe una barrera entre él y el adulto. Es necesario que tanto el maestro como el niño sientan que todo esto es una experiencia importante, estimulante y significativa.

La atmósfera creada es de gran valor para las experiencias artísticas. Posiblemente, es mucho más importante la forma de decirle algo a un niño que lo que se le dice. En un estudio realizado acerca de la influencia del ambiente de un jardín de infantes sobre los dibujos de los niños (Reichenberg-Hackett, 1964), se encontró que los pequeños que gozaban de un ambiente de tolerancia y apoyo hacían dibujos de mayor nivel que aquellos que desarrollaban sus actividades en una atmósfera autoritaria o, por el contrario, de prescindencia o *laissez-faire*. Otros estudios efectuados en este terreno tienden a confirmar estas conclusiones: que la actitud del maestro es vital en la experiencia del aprendizaje. Cuando el adulto evidencia interés, proporciona una atmósfera de apoyo para la actividad y se conduce como si no hubiera nada más importante en el mundo que la experiencia del dibujo; en ese momento, el ambiente está listo para la producción artística. Los otros dos extremos, el del maestro que deja pasar cualquier cosa y no le interesa lo que el niño hace, y el del maestro autoritario, que indica todo lo que debe hacerse, parecen tener influencia negativa sobre el dibujo y, por lo tanto, sobre el niño.

El niño debe estar totalmente captado por sus experiencias artísticas e identificado con ellas. Puesto que todo contacto o comunicación con el ambiente se establece a través del yo, es de gran importancia estimular la sensibilidad hacia el yo. Por consiguiente, cualquier motivación artística a esta edad debe empezar con el niño mismo.

Encontraremos muchas diferencias en la sensibilidad perceptiva entre niños de la misma edad; algunos captarán más fácilmente las sensaciones sonoras o táctiles,



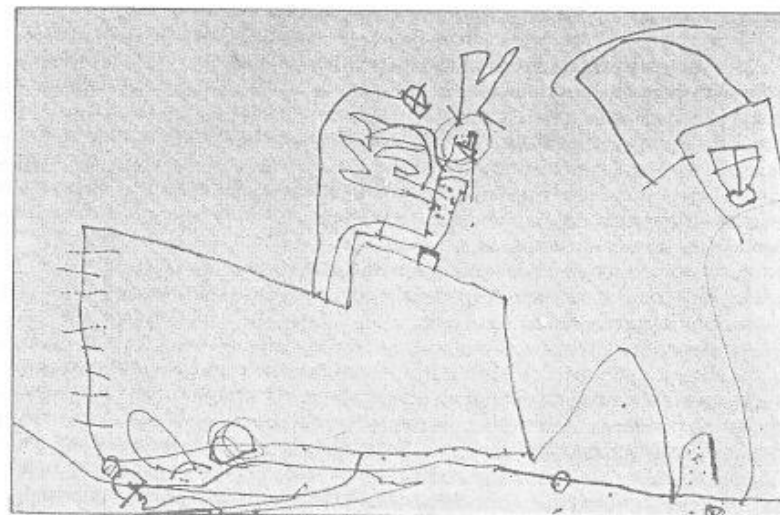
FIGURA 77. El niño pequeño no necesita que le enseñen a dibujar; este don aparece tan naturalmente como la marcha y el lenguaje. La propia motivación debería asegurar el compromiso del niño de manera que la expresión artística sea una actividad vital.

mientras que otros serán más sensibles a los estímulos visuales. Dado que nuestro contacto con el ambiente se hace solamente a través de los sentidos, es de primordial importancia desarrollar y cultivar la percepción en la educación artística.

El período comprendido entre los cuatro y los siete años de edad es importante en el área del desarrollo perceptivo y es probable que esos años sean los más importantes en la vida de un niño. Un estudio (Spitz y Borland, 1971), por lo menos, halló que entre los cuatro y los ocho años de edad los niños evidenciaban un notable desarrollo en la capacidad para reconocer contornos de objetos familiares en dibujos con una parte borrada en forma paulatina. Si bien los niños de cuatro años tenían dificultad para identificar los objetos, la habilidad de los adultos no era mucho mayor que la de los niños de ocho años en esa tarea. En otro estudio sobre los niños pequeños, Birch y Telford (1967) llegan a la conclusión de que el período comprendido entre los cinco y los ocho años aparece como el de más rápido perfeccionamiento de la capacidad perceptiva analítica. Pareciera, por lo tanto, que esos años son aquellos en que se desarrolla la capacidad para mirar, examinar y complacerse en una conciencia visual de las cosas del ambiente. Ese desarrollo perceptivo no es difícil de estimular. Llamar la atención hacia los brillantes colores del otoño, mirar juntos una piedra de aspecto interesante, observar huellas de pasos en el barro, hacer que los niños encuentren un árbol de corteza suave y luego uno de corteza rugosa, buscar una hierba silvestre espinosa, notar cómo el sol calienta nuestra espalda, escuchar el sonido del viento o notar el olor del camión de residuos, son todas experiencias perceptivas que pueden estimularse.

Uno de los mejores medios de estimular las relaciones del niño con las cosas que lo rodean es comenzar con la función de las distintas partes del cuerpo humano. Este,

FIGURA 78. Este dibujo ha sido hecho por un niño que habita una zona rural; ha aumentado el tamaño de las manos que conducen un tractor y el volante adquiere una especial importancia.



estímulo de los conceptos que tiene el niño sobre las partes de su cuerpo se verá en seguida en los dibujos que haga a continuación. Por ejemplo, los alumnos de una clase de primer grado, que dibujan la boca sólo con una línea pueden ser motivados para que incluyan dientes u otros detalles, estimulando su conocimiento sobre la existencia de los dientes, por ejemplo, con un tema tal como: «Me lavo los dientes por la mañana.»

«¿A qué hora te levantas? ¿A las siete? ¿Cuánto tiempo tardas en levantarte? ¿Te despierta tu mamá? ¿Tienes un despertador? ¿Cuánto tiempo tardas en vestirte? ¿Te ayuda tu mamá? ¿Tienes que tomar el ómnibus para ir a la escuela? ¿Dónde está tu dormitorio? ¿En el piso de arriba? ¿Por qué? ¿Ese dormitorio es para ti solo? Cuando estás vestido, ¿estás ya listo para ir a esperar el ómnibus? ¿No? ¡Ah! ¡No has desayunado! ¡Nos habíamos olvidado! ¿Vas a desayunarte sin lavarte los dientes? ¡Ah, te los lavas después del desayuno! ¿No estás muy apurado, sobre todo si llueve? ¡Ah, igual te lavas los dientes! ¿Por qué? Claro, porque es malo dejar los restos de comida entre los dientes toda la mañana. ¿También tú, Juancito, te lavas los dientes todas las mañanas? ¿Cómo tomas el cepillo de dientes, con dos dedos solamente o con toda la mano? ¿Cómo se cepilan, de atrás para adelante? ¡Ah, no, de arriba para abajo! ¿Por qué? Siempre hay que tener cuidado al cepillarse los dientes, verdad? ¡Pero nos hemos olvidado del dentífrico! ¿Siempre usan dentífrico? A ver, pensemos cómo hacemos para lavarnos los dientes. ¿Pero que sea una limpieza muy bien hecha! ¡Ya estamos listos ahora para salir hacia la escuela! ¡Ah, no, hay que guardar la pasta y el cepillo! Bueno, ahora vamos a dibujar cómo nos levantamos y vamos al baño para lavarnos los dientes.»

Todos los niños ahora deben tener la sensación de que se están lavando los dientes y alguno hasta puede sentir que se ha golpeado con el cepillo en las encías. Todos serán conscientes de sus propios dientes y en cada dibujo se encontrarán los dientes como parte activa de la experiencia del niño. Podemos comparar los antiguos dibujos con estos realizados después de la motivación; si ha tenido lugar un enriquecimiento del concepto de forma, el maestro ha logrado su cometido. En este tema: «Me lavo los dientes por la mañana», lo que puede esperarse es un enriquecimiento del concepto de «boca» y una mayor coordinación entre boca y brazo.

En algunos casos, una motivación de este tipo puede realizarse haciendo intervenir al niño activamente en una experiencia práctica. Un ejemplo de esto sería alcanzar a los niños un paquete de caramelos duros para que los coman. «¿Son duros? ¿Los muerden con los dientes o los chupan?» Este tipo de experiencias suele ser muy útil. Lo que importa es activar el conocimiento que el niño tiene de sí mismo en su ambiente inmediato, y desarrollar este concepto del ambiente a través de su propio yo corporal. Cualquier motivación de este tipo debe incluir tantos sentidos y experiencias sensoriales como sea posible, y debe comprender al niño totalmente, con sus pensamientos, sus sentimientos y sus percepciones.

La duración que se le dé a la motivación depende de muchos factores. Si los niños ya están embarcados en una experiencia al respecto, puede bastar una corta conversación. No obstante, en algunos casos la motivación puede llevar más tiempo que el empleado para realizar el dibujo o la pintura sobre el tema. Conversar sobre cómo se siente un niño bajo la lluvia, cómo siente la lluvia sobre el rostro, qué ropa se tiene que poner cuando llueve; estimular su conciencia de la sensación de caminar con botas para la lluvia, o cómo se sienten los pies cuando las botas se han mojado adentro, puede llevar bastante tiempo.

En algunas ocasiones, la motivación puede estar vinculada especialmente con el material que se ha de utilizar. Cuando se va a usar por primera vez arcilla o material

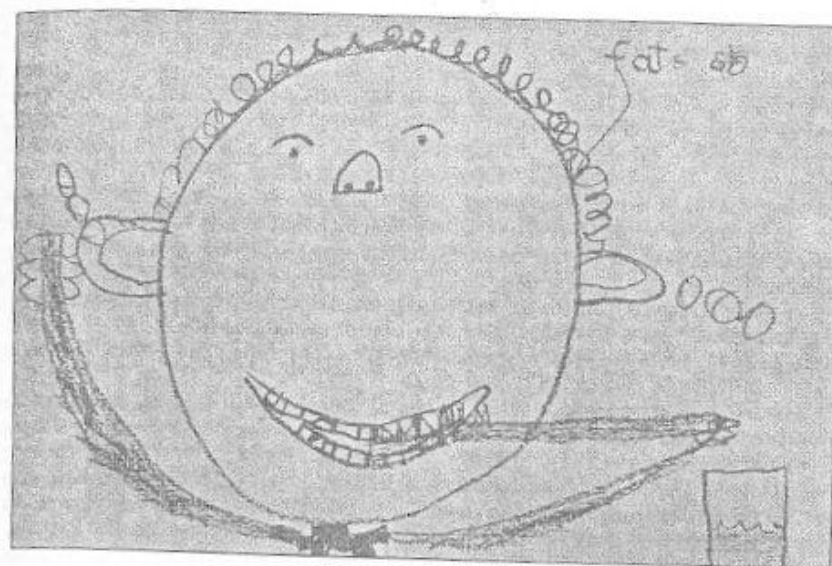


FIGURA 79. En este dibujo realizado por un niño de siete años, el pequeño cuerpo con los brazos alargados aparece minúsculo debajo de la inmensa cabeza y el cepillo de dientes.

para «collage», lo más importante será la experiencia con las propiedades del material: «¿Cómo es la arcilla? ¿Es fría o caliente? ¿Se puede hundir el dedo en la arcilla? ¿Se aplasta fácilmente?» Este tipo de preguntas puede ser la única motivación necesaria para estimular al niño hacia una mejor toma de conciencia de sus propios sentidos y para ayudarlo a identificarse directamente con lo que hace.

Una motivación que se base especialmente en el recuerdo de algo en lo cual hayan intervenido los niños, debe proporcionar la oportunidad para que cada uno exprese sus propios sentimientos y emociones, con su modo personal. Jamás debe censurarse la expresión creadora del niño, sino que, por el contrario, se debe estimular la mayor variedad posible de respuestas. La atmósfera general propicia para un determinado tópico debe generalmente establecerse por medio de una discusión; por ejemplo, el ir a la escuela. «¿Dónde vas a la escuela? ¿A qué hora vas a la escuela? ¿Vas caminando? ¿Vas en ómnibus? ¿Cómo subes al ómnibus? ¿Te sostienes de la puerta cuando subes? ¿Es alto el estribo?» Cada tema de la motivación debe, por lo tanto, utilizar primero el *dónde* y el *cuándo*, luego el *qué* y por último el *cómo*.

LOS TEMAS

La consideración más importante en la selección de los tópicos para esta etapa de los primeros intentos de representación debe ser el significado que tiene la actividad para los niños. Cuanto más entregado esté el niño a la actividad artística, más se identificará con lo que hace y más activamente empleará los sentidos; cuanto más suyo sea el proyecto, más significativo será para él. A esta edad, es particularmente

importante que cualquier motivación, y cualquier tema que se proponga esté directamente relacionado con el niño mismo.

Esta es una edad en la que se evidencian grandes adelantos en cuanto a la toma de conciencia. El desarrollo de sensibilidad respecto de las partes del propio cuerpo es una de las consideraciones primordiales en los temas. Así como hemos visto que la representación del hombre con sólo cabeza y pies es, por lo general, el primer símbolo que traza el niño, su interés por las personas sigue siendo la base de sus dibujos; no personas que viven en iglús, en el Ártico, ni niños suizos en los Alpes, sino su propia familia y, especialmente, él mismo. Los temas básicos ponen de relieve la toma de conciencia de las partes del cuerpo, como ser «La vez que me lastimé la rodilla», «Estoy resfriado y tengo la nariz dolorida», «Tengo dolor de estómago» o «Me estoy cepillando los dientes». Diversas actividades están relacionadas con el cuerpo y constituyen buenos tópicos: «Estoy tomando la merienda», «Fui al dentista» o «Estoy tomando el desayuno». No basta presentar un tema, pues el niño necesita participar del mismo y tomar activamente conciencia de los detalles.

Pueden destacarse también las relaciones de tamaño. «Mi familia» es un tema que da una conciencia del tamaño de cada miembro de la familia, desde el padre hasta la hermanita y, aun tal vez, del gato. Otros temas pueden ser «Mi casa es grande» y «Voy empujando la carretilla». La flexibilidad en el uso de símbolos puede estimularse con temas como «Me estoy poniendo la ropa» y «Me estoy abrochando los zapatos». Otro tipo de temas, tales como «Estoy en la nueva hamaca de la escuela» o «Me voy arrastrando boca abajo» o «Estoy de pie sobre la mesa» promueven una conciencia del propio yo en relación con el espacio y los objetos.

A veces, los niños tienen el tema, y no se requiere motivación ni estímulo para que surja. Toda maestra de jardín de infantes sabe que si la gata de Andresito ha tenido gatitos, la noticia surgirá en cualquier clase o posiblemente en cuanto el niño llegue a la escuela, tal vez antes de decir «buenos días». Se les debe dar amplia ocasión a los niños para que expresen en el papel sus sentimientos y emociones. Algunos de estos temas parecerán muy naturales a cualquier adulto. Tópicos como «La primera nevada», «La tormenta», «La fiesta de mañana», «Un incendio», son temas que no pueden ignorarse, pero además, habrá otros temas mucho más personales para cada niño; así, por ejemplo, temas como «Mi nuevo hermanito», «Chocamos con el auto», «Me perdi en la tienda», «Mi casa se incendió», o «Tengo un vestido nuevo», resultan muy apropiados para cualquier edad. El niño que dibujó lo que se ve en la figura 80 ha explicado con vehemencia que su maestra, representada por una figura sin brazos, vigilaba mientras él jugaba en el nuevo tobogán del jardín de infantes. Cuando el niño está ávido de expresarse, no debe limitarse esa posibilidad a horarios determinados ni a temas especiales.

También el material artístico puede ser en sí un tema apropiado durante esta etapa. Cualquier material artístico desempeñará un papel subordinado en una experiencia artística, mientras que la expresión del niño será lo más importante. Sin embargo, a esta edad los niños han podido disponer de un número limitado de materiales y en algunos casos la experiencia con esos materiales se ha reducido a un uso restringido. La razón primordial, entonces, para utilizar un material artístico como tema es permitir que el niño adquiera una actitud positiva hacia dicho material y asegurar una intensa exploración y una gran flexibilidad en el uso. Esas experiencias con materiales artísticos deben relacionarse directamente con el propio niño y no deben estar sujetas a ninguna consideración de los adultos sobre «calidades artísticas». Por consiguiente, el uso de un material artístico como tema debe siempre tomar la forma de una exploración y experimentación con las distintas calidades de dicho material, por ejemplo, las de la arcilla o de la témpera, según el caso.

MATERIALES ARTÍSTICOS

Puesto que a esta edad el niño está entusiasmado con su habilidad para representar lo que tiene cierto significado para él, cualquier experiencia artística debe permitirle la ocasión de desarrollar dominio sobre el manejo de los materiales. Teniendo en cuenta que el proceso de creación tiene mucho más significado que el producto final obtenido, se debe seleccionar el material artístico de modo que llene las necesidades del grupo para el cual se ha planeado el trabajo. Si se cambian constantemente los materiales o se introducen algunos nuevos se puede llegar a interferir en el proceso de dominar el material que es indispensable para que el niño pueda expresarse sus sentimientos, sus reacciones sensoriales y su propio concepto intelectual sobre el medio.

Se debe tener en cuenta, además, que cualquier material empleado debe ser realmente artístico. Es decir, que la expresión no está limitada a un determinado grupo de cierta edad, y cualquier material que utilicen los niños debe ser de tal naturaleza que el niño de ahora pueda seguir usándolo durante toda su vida. No se usarán materiales «ingeniosos» en el jardín de infantes, pues no servirán para el proceso del desarrollo continuo.

Un excelente material para desarrollar la libertad de acción, en este nivel de edad, es la témpera preparada como pintura espesa y aplicada con pincel de cerda sobre grandes hojas de papel absorbente (de aproximadamente 45 x 60 cm). Es aconsejable el papel absorbente porque impide que se escurra la pintura. Una mesa baja y horizontal es la mejor superficie para que los niños pinten; también el suelo puede servir. Si las limitaciones de espacio no permiten esta disposición mencionada, pueden utilizarse caballetes, o bien fijar los papeles en el pizarrón o en tableros colgados de la



FIGURA 80. «Estoy jugando en el patio de la escuela», dibujo hecho con tiza por un niño de cinco años. Aparentemente el maestro sólo vigila cuando los niños juegan en el tobogán, ya que el niño dibujó al maestro sin brazos.

pared. En estos casos debe cuidarse mucho la consistencia de la pintura, para que el niño pueda manejarla bien y no sufra accidentes frustrantes.

También los colores tipo pastel y las hojas de papel de menores dimensiones (30 x 45 cm, aproximadamente) son materiales excelentes. La calidad de los lápices de pastel se determina por el exceso de cera que queda en el papel y que puede eliminarse mecánicamente: cuanto mayor sea el exceso de cera menor será la calidad del lápiz. Estos lápices de pastel deben ser barras gruesas y sin envoltura de papel. Muchas veces, un equipo de lápices nuevos, envueltos y de punta afilada dan más la impresión de ser un tesoro para guardar que elementos para usar. Las barritas sin envolver pueden usarse por ambas puntas y por los costados, y es menos probable que su uso se confunda con la función de un lápiz.

Los lápices comunes pueden permitir a ciertos niños que dibujen con detalles. Los lápices gruesos que se suelen usar en los jardines de infantes dan buenos resultados. Un estudio (Salome, 1967) realizado para comparar los trabajos hechos con lápices de colores y con pastel por niños de un jardín de infantes, extrajo la conclusión de que los dibujos hechos con pastel, en general, eran mejores en distintos aspectos, pero que algunos niños empleaban más tiempo al trabajar con lápiz y eran capaces de incluir más detalles. Es más importante que el niño tenga la oportunidad de dibujar,

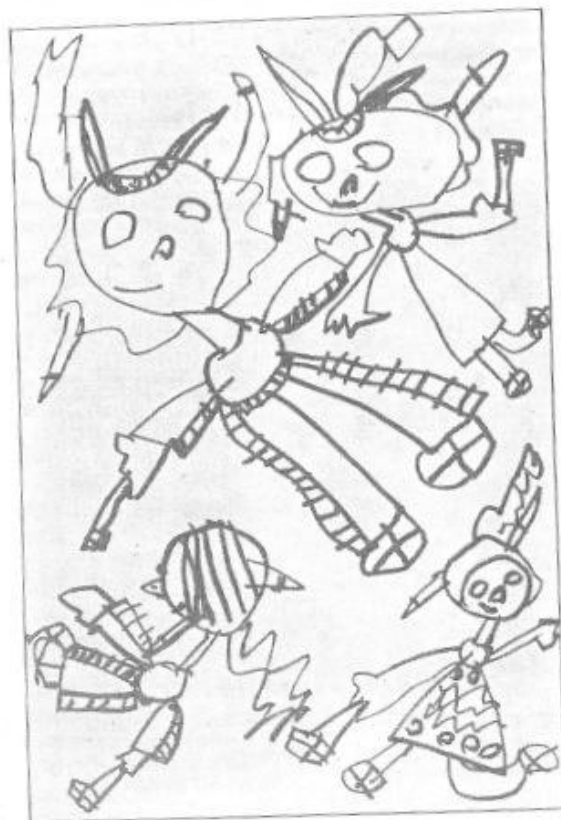


FIGURA 81. «Indios», dibujado con un lápiz de fibra, por una niña de siete años. Este material permite una representación nítida y directa del pensamiento. Cada material artístico tiene sus propias características y valores específicos.

aunque sea con un lápiz no muy bueno, que privarle de ella porque se carezca de los elementos perfectos.

Además de estos materiales básicos, existen muchos otros que también son apropiados para este nivel de desarrollo. Entre éstos se puede incluir las tizas de colores, los lápices de fibra (los indios de la figura 81), papeles coloreados, materiales para «collage» y otros que realmente le brindan al niño la oportunidad de explorar y tratar el ambiente y le hacen desarrollar con flexibilidad sus conceptos. Se debe evitar el uso ingenioso pero sobre bases artificiales de ciertos materiales, como sería, por ejemplo, la pintura intencionalmente chorreada, los cereales pegados sobre el papel, las figuras mimeografiadas, o el empleo de métodos extraños a las intenciones propias del niño. Con un propósito bien definido, no hemos sugerido proyectos decorativos, pues en este nivel el niño no siente la necesidad consciente de la decoración. Mientras predomina la búsqueda del concepto de forma y espacio, no se desarrolla, generalmente, el deseo de decoración.

La arcilla es un excelente material tridimensional para la etapa preesquemática. Como en los dibujos, también aquí encontramos una búsqueda de un concepto definido de la forma, búsqueda que se traduce en una variación constante de los modos de representación y de la representación misma. En estos trabajos se puede observar tanto la formación de partes u objetos a partir del trozo de arcilla, como la unión de partes para llegar a una forma. Un niño que comienza con un trozo de arcilla y extrae partes del total, no entra, en general, en tantos detalles como el que une partes previamente creadas para formar algo concreto; pero ambos métodos surgen naturalmente en el niño y son igualmente aceptables. La arcilla húmeda se mantiene bien en bolsitas de plástico, y se le puede ir agregando agua para mantener la consistencia apropiada. La plastilina, que en esencia es arcilla con agregado de aceite, es mucho más cara y no puede alterarse la consistencia.

A esta edad, no hay lugar para las figuras de papel recortadas. Una maestra de jardín de infantes no debería nunca llegar a la producción en masa de pequeños estereotipos con motivo de celebración de algunas fiestas o acontecimientos personales, pues estas actividades lo único que consiguen es que el niño se sienta fuera de lugar y pierda confianza en sus propios medios de expresión.

Resumen de las características de desarrollo en la etapa preesquemática

El arte de los niños en la etapa de las primeras representaciones se puede considerar como un reflejo directo del niño mismo. Es que no solamente los dibujos y pinturas de un niño representan sus conceptos, sentimientos y percepciones del ambiente sino que también permiten que el adulto consciente y sensible tenga en su mano los medios para comprender mejor al niño. En nuestro análisis, lo primordial ha sido ver el arte como uno de los componentes esenciales en el desarrollo integral del niño.

El arte de los niños nos proporciona no solamente la oportunidad de comprender a las criaturas sino que además nos brinda la ocasión de influir en el desarrollo a través de la educación artística. Esto significa, por supuesto, mucho más que cambiar la apariencia externa de los dibujos; estamos interesados en el proceso total de creación. No vamos a influir positivamente sobre el comportamiento de un niño porque lo

proveamos de modelos o técnicas conducentes a lograr un producto final «más bonito». El cambio en el producto mismo se debe producir a través de la evolución del pensamiento, los sentimientos y la percepción del niño. En este proceso se evidencian variaciones en el comportamiento o en las pautas de desarrollo. En él tienen lugar, también, cambios significativos en el producto artístico.

Las motivaciones artísticas para esta edad particular se concentran alrededor de las propias experiencias del niño —ya sea con respecto a su yo físico o a su fantasía— o de las experiencias ajenas que de alguna manera se le han transmitido. Puesto que todos somos una mezcla de factores hereditarios y ambientales, y como es muy poco o nada lo que podemos hacer sobre la herencia de los niños con los que trabajamos, debemos concentrarnos sobre los factores ambientales dentro del proceso del aprendizaje. El arte puede desempeñar un importantísimo papel al proporcionar el medio en el cual se desenvuelven las distintas pautas de desarrollo. El arte constituye una parte vital en nuestro sistema educacional, particularmente en el terreno del desarrollo perceptivo, o sea, de la toma de conciencia gradual de todas aquellas cosas que nos rodean, a través de los sentidos; por medio del desarrollo creador se logran características de flexibilidad, pensamiento imaginativo, originalidad y fluidez de pensamiento; y también, mediante el desarrollo afectivo, se alcanza la capacidad de enfrentar situaciones nuevas, de expresar tanto sentimientos agradables como desagradables. También —aunque en un menor grado, por supuesto— a esta edad el arte favorece el desarrollo en los terrenos intelectual, social y estético.

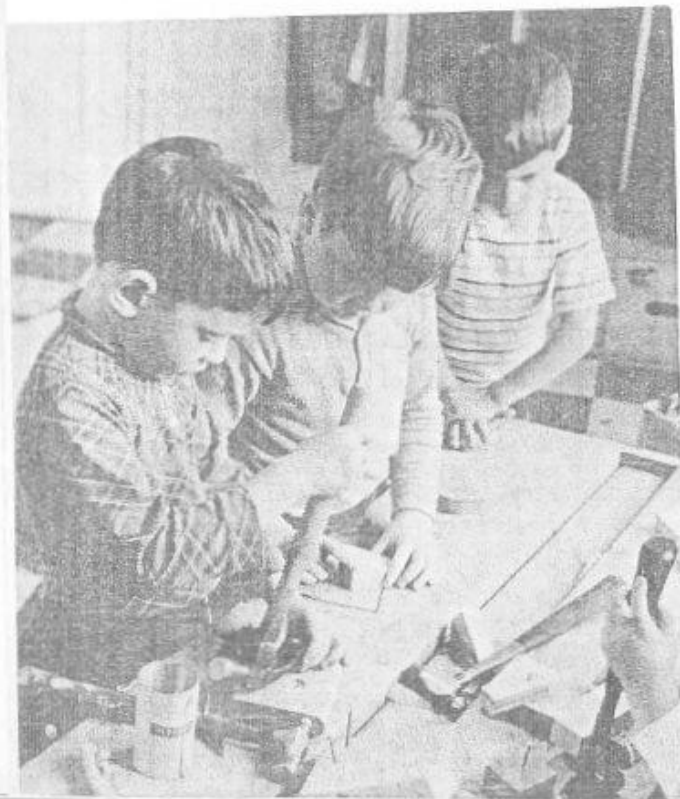
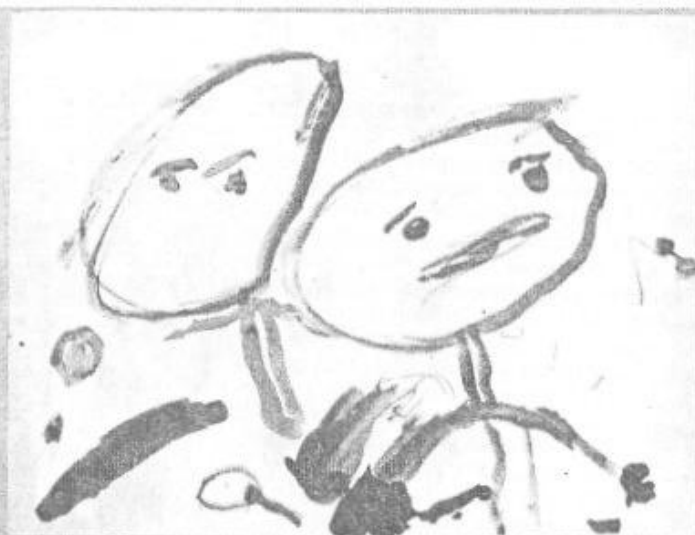


FIGURA 82. Estos pequeños de cinco años se distraen usando herramientas de adultos. La oportunidad de explorar, investigar e inventar nuevas formas mediante actividades artísticas es una experiencia cautivante.

La mayoría de los niños que comienzan a asistir a la escuela se encuentran en la etapa de los primeros intentos de representación. Es, por lo tanto, vital que su introducción en las experiencias artísticas sea significativa. La mayor parte de lo que sucede en la escuela lo dicta la sociedad adulta en la que vivimos; sin embargo, está bien claro que el niño no es un adulto en miniatura, ni piensa como el adulto. El arte no sólo favorece el desarrollo en terrenos vitales sino que también ofrece una coyuntura para que el niño investigue, invente, explore, se equivoque, tenga sentimientos de temor y de rechazo, de amor y de alegría. Por último —y esto es lo más importante— el niño debe tener todas estas experiencias de la vida por sí mismo, como entidad, como individuo que puede, debe y va a pensar por cuenta propia.

Ejercicios

1. Reunir los dibujos que haya hecho un niño durante cierto periodo, en la época del garabateo, y analizar la evolución de los primeros símbolos de representación. Tratar de deducir cuál de las técnicas (dibujo, pintura o modelado) es más adecuada para este desarrollo.
2. Reunir dibujos que incluyan símbolos representativos de la boca. Estimular a esos niños con una motivación referida al hecho de masticar manías, por ejemplo. Comparar los dibujos hechos antes y después de la motivación y ver qué cambios se han producido —si es que los hay— en la forma de representar la boca.
3. Observar la actividad de un grupo de niños del jardín de infantes durante sus momentos de juego libre y de juegos organizados. Relacionar la cantidad de juego equivalente con la discusión precedente sobre uso del espacio en los dibujos. ¿Cuáles son las diferencias o las semejanzas entre estos dos aspectos del desarrollo de un niño?
4. Comparar el desarrollo de los símbolos de representación en los dibujos con los símbolos en los modelados en arcilla. Fotografiar los productos formados con arcilla para mantener un registro del desarrollo en arcilla y compararlos con los dibujos.
5. Confeccionar una lista de los diversos materiales artísticos usados en varias clases del jardín de infantes. Clasificarlos en orden de valor para los niños. ¿Hay alguno de los materiales usados que no se pueda considerar valioso para el desarrollo? Explicar por qué.
6. Observar a un niño que esté realizando sus primeros símbolos representativos. Conservar un registro literal de sus comentarios durante diferentes periodos de quince minutos cada uno. ¿Qué relación hay entre su expresión verbal y su expresión gráfica?
7. De una colección de pinturas de niños de cinco años, hacer una lista de los objetos que se han pintado con una relación color-objeto establecida visualmente. Anotar también los objetos que no se han pintado con esa relación. ¿Cuál puede ser la causa de esas elecciones de color?



LAMINA 13. «Mamita y Papito» pintados por un niño de cuatro años que acaba de abandonar la etapa del garabato. No existe relación entre los colores que emplea para «Mamita» y «Papito» y su real aspecto físico, a menos que mamita sea una india y papito un marciano. El modo de representación es muy rudimentario; las cabezas se inclinan por círculos y los objetos aparecen con formas muy ambiguas.

LAMINA 14. «Estoy jugando entre las hojas» es un típico renacuajo o monigote dibujado por un niño de jardín de infantes. Este dibujo incluye sólo el conocimiento activo del hombre, que posee el dibujante. Su control físico en aumento distinguiría este dibujo de otro hecho por un niño que fuera más pequeño y bien dotado, aunque los conceptos fueran similares. Nótese que las hojas han sido coloreadas con tanta vehemencia que el niño también pintó las manos y los pies.





LAMINA 14. «Estoy en medio de una tormenta de relámpagos» pintado por un niño de seis años. El empleo del color es completamente subjetivo; los colores los ha usado de acuerdo con su valor estético o emocional, dejando de lado cualquier intento de naturalismo.

7

La obtención de un concepto de la forma. La etapa esquemática: de 7 a 9 años

La importancia de la etapa esquemática

Después de mucha experimentación, el niño llega a formarse un concepto definido del hombre y su ambiente. Aunque cualquier dibujo puede denominarse un esquema o símbolo de un objeto real, aquí llamaremos esquema al concepto al cual ha llegado un niño respecto de un objeto, y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie. La diferencia entre el uso repetido de un esquema y el empleo de estereotipos consiste en que el esquema es flexible y presenta desviaciones y variaciones, mientras que las repeticiones estereotipadas son siempre exactamente iguales.

Estos conceptos tienen un carácter altamente individual. Para algunos niños el esquema puede ser un concepto muy rico, pero para otros, puede ser un símbolo bastante pobre. Las diferencias entre los esquemas dependen de muchas cosas, pero así como no hay dos niños iguales, tampoco podremos encontrar dos esquemas idénticos; depende en gran medida de las diferencias de personalidad y del grado hasta el cual el maestro ha podido activar el conocimiento pasivo del niño mientras estaba dando forma a sus conceptos. Aunque no existe un momento predestinado para la formación de un esquema, la mayoría de los niños llegan a esta etapa alrededor de los siete años. El esquema puede estar determinado por la forma en que un 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.

Encontramos un esquema puro en el dibujo de un niño cuando su representación se limita exclusivamente al objeto mismo: «Esto es un árbol.» «Este es un hombre.» Pero, cuando aparecen intenciones que alteran las formas, ya no hablamos de esquema puro. Por consiguiente, un esquema puro o una representación esquemática pura es

una representación que no revela experiencias intencionales. Cuando el niño representa estas experiencias, o cuando modifica el esquema sabemos, entonces, que ha representado algo de importancia para él. El estudio de las clases de modificaciones que sufre un esquema nos permite comprender la intención subyacente en la representación. Esto es muy importante para el maestro, que puede analizar el efecto de su enseñanza comparando el esquema con sus desviaciones.

En su proceso de pensamiento, el niño utiliza las imágenes mentales que tiene de los objetos que lo rodean; el dibujo que vemos en el papel es el símbolo de esa imagen mental, el símbolo que representa el objeto. Su producción artística es, pues, una indicación de la información que recibe, de la forma en que interpreta y comprende esa información. El esquema representa el concepto del niño y demuestra su conocimiento activo de un objeto. El esquema también puede referirse tanto al espacio y a las personas como a los objetos. Por ejemplo, puede suceder que un niño dibuje habitualmente una casa con techo y ventanas solamente. En el caso de una experiencia particular, la puerta puede tener especial significado; cambiará entonces su esquema y agregará la puerta.

A través de ese cambio en el esquema el niño muestra su experiencia particular. Pero ese desarrollo de un esquema lleva tiempo. Se ha descubierto experimentalmente (Overton y Jackson, 1973) que ni aun la práctica y el adiestramiento en el uso de herramientas comunes llevan a los niños a representarlos simbólicamente. Los experimentadores hallaron que, hasta los ocho años, los niños no completaban el cambio del uso de la mano como objeto experimental al uso de la mano para sostener y usar correctamente el objeto.

Características de los dibujos esquemáticos

EL ESQUEMA HUMANO

Usamos el término *esquema humano* para describir el concepto de una figura al cual el niño ha llegado después de mucha experimentación. Durante sus primeros intentos de representación, el niño dibuja la figura humana de muy diversas maneras, y ese dibujo que hace, representando a un hombre, puede variar de un día al otro. Cuando un niño se va acercando a la conquista de un concepto de la forma, desarrolla gradualmente un símbolo para representar un hombre, y lo repite continuamente mientras no tenga una experiencia particular que le haga cambiar este concepto. El esquema de un hombre que posee un niño será completamente diferente del de otro niño.

La figura de un hombre, trazada por un niño de alrededor de siete años de edad, debe ser un símbolo fácilmente reconocible. El niño dibujará las diferentes partes del cuerpo según sea el conocimiento activo que tenga del mismo. No solamente habrá cuerpo, cabeza, brazos y piernas; también encontraremos otros rasgos. Los ojos serán diferentes de la nariz, y el símbolo para la nariz se diferenciará del que use para la boca, y también le hará cabello y hasta cuello. Generalmente, el niño incluye símbolos separados para las manos e incluso los dedos y, generalmente, un símbolo distinto para los pies. Muchas veces se dibuja la ropa en lugar del cuerpo, pero el esquema

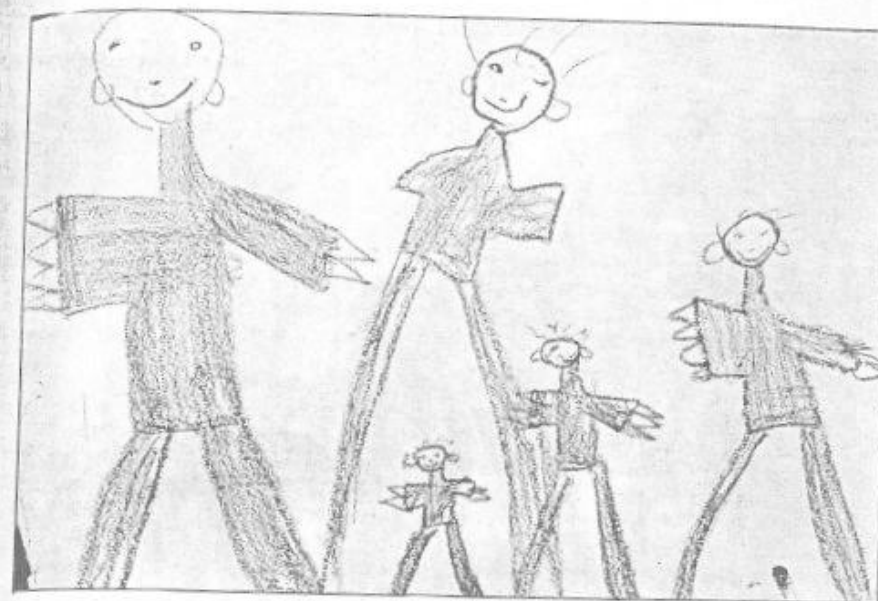


FIGURA 84. «Mi familia», dibujo hecho por un niño de siete años. El esquema se repite para cada miembro de la familia. Nótese que el dibujante emplea la misma forma irregular para el cuerpo, el mismo sistema para los dedos y los mismos símbolos para las orejas.

promedio para un niño de siete años incluye la mayoría de estos detalles. La opinión de que el perfil representa una etapa más avanzada en el concepto de creación del niño es —de acuerdo con ciertas experiencias— incorrecta (Harris, 1963). Parece ser que para algunos niños, la simetría del cuerpo, con los pares de brazos, piernas, ojos, y orejas es lo más importante. En otros casos, la vista lateral o perfil es el primer esquema. Algunos esquemas presentan una vista mixta de frente y perfil, que incluye la representación de los dos ojos y el perfil de la nariz. El esquema consiste en líneas geométricas. Cuando se separan del conjunto pierden su significado. A veces se utilizan óvalos, triángulos, círculos, rectángulos o figuras irregulares para el esquema del cuerpo, y toda clase de formas para las piernas, los brazos y la ropa. En la figura 84, «Mi familia», obsérvese cómo el niño repite su esquema para cada miembro de la familia. Está bien claro que en el esquema humano el niño no está tratando de copiar una forma visual, sino que ha llegado al concepto que tiene mediante la combinación de muchos factores: el proceso mental, la toma de conciencia de sus propios sentimientos, y el desarrollo de su sensibilidad perceptiva. El esquema humano es, por lo tanto, algo muy individual, y puede considerarse como un reflejo del desarrollo del individuo.

EL ESQUEMA ESPACIAL

El principal descubrimiento durante esta etapa es la existencia de un orden en las relaciones espaciales. El chico ya no piensa: «Hay un árbol, un hombre, un auto», sin

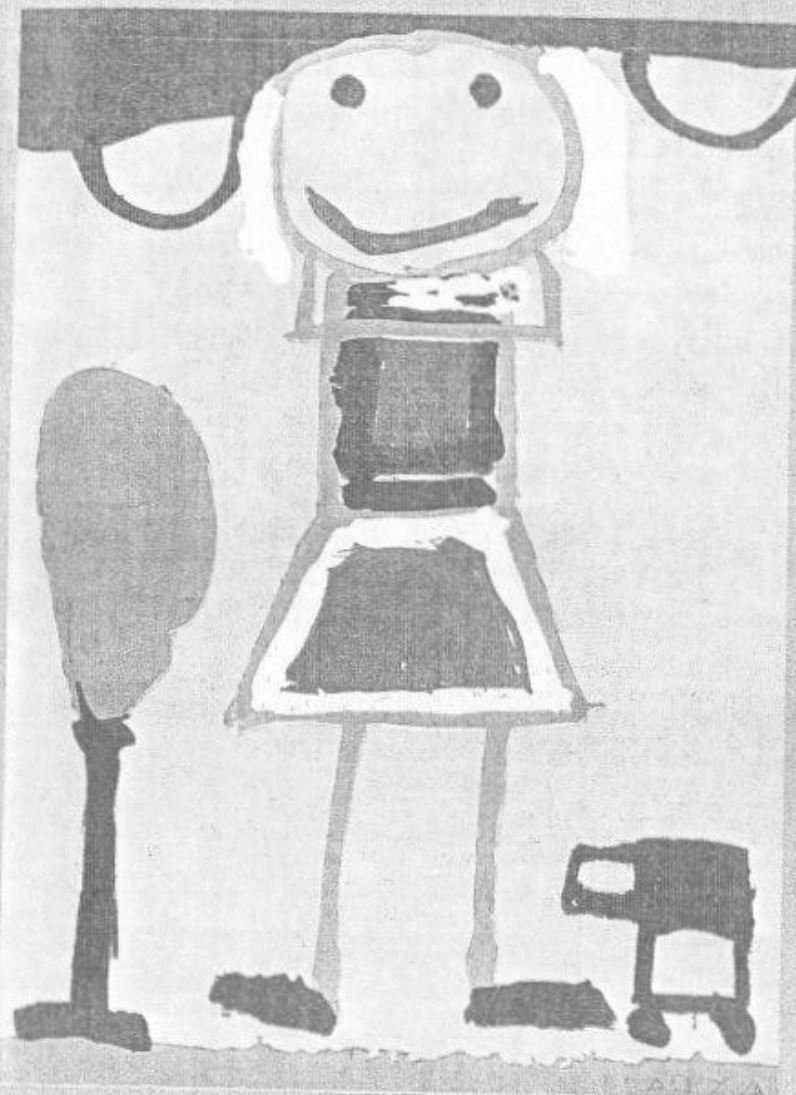
relacionarlos entre sí, como ha estado haciendo durante la etapa preesquemática. Ahora, el niño piensa: «Yo estoy sobre el suelo, el auto está sobre el suelo, el pasto crece en el suelo, el barro está en el suelo, todos nosotros estamos en el suelo.» Este primer conocimiento consciente de que el niño es parte de su ambiente se expresa por un símbolo que se llama *línea de base*. De aquí en adelante, esta conciencia, que incluye todos los objetos en una relación espacial común, se expresa poniendo todo sobre esta importante línea de base (figura 85).

En esta etapa de su desarrollo, el niño no ha alcanzado aún la conciencia de la representación de un espacio de tipo tridimensional; por esta razón, el esquema del niño es una representación de dos dimensiones. En raras ocasiones, aparecen algunas líneas abstractas para representar profundidad, pero el mayor descubrimiento es que hay un orden definido en las relaciones espaciales. Es evidente que el esquema del espacio es casi totalmente abstracto y tiene sólo una conexión indirecta con la naturaleza tal como los adultos la ven.

La línea de base es universal, y con la misma legitimidad se la puede considerar como parte del desarrollo natural de los niños que el acto natural de aprender a correr o a saltar. En un estudio hecho sobre más de 5.000 dibujos se encontró que solamente un 1 por 100 de los niños incluía la línea de base a la edad de tres años; a los seis años de edad eran más los niños que la incluían que los que no lo hacían, y a los ocho años, el 96 por 100 de los niños hacían la línea de base en sus dibujos (Wall, 1959). La mencionada línea de base es un indicio de que el niño se ha dado cuenta de la relación entre él y el ambiente. Todo lo coloca sobre esta línea de base, que, aparentemente, representa no sólo el suelo sobre el que se apoyan los objetos, sino



FIGURA 85. «Niña recogiendo flores» muestra cómo se organiza todo a lo largo de la línea de base. Las manos se agrandaron a causa de la importancia que adquieren para cortar o recoger las flores.



LAMINA 16. «Estoy en el patio del fondo de mi casa», pintado por una niña de seis años y medio. Adviértanse los primeros signos de que la niña ya tiene conciencia de las relaciones existentes entre color y objeto, que se observa en el color del pasto que es verde, el del cielo que es azul y el del cabello de la niña, que es amarillo. La pequeña se ha dibujado a sí misma más alta que el árbol; los tamaños relativos muestran el egocentrismo infantil de este estado del desarrollo. La niña de la figura sostiene una muñeca en sus brazos, y a su derecha se encuentra un cochecito para la muñeca.



LAMINA 17. «Rayos y lluvia», dibujo de una niña de siete años. La relación entre los objetos y el color se establece con mayor firmeza: el cielo es azul y los rayos amarillos. Los brazos y las manos que sostienen el paraguas son muy grandes, ya que tienen la misión de procurar que el niño se mantenga seco.

LAMINA 18. «La primavera», dibujado por un niño de ocho años y medio. En la parte superior hay una línea que demarca el cielo, en la parte inferior hay una línea de base y en el medio se encuentra una laguna que ha sido rebatida para mostrar el agua, las espadañas y la tortuga que vive ahí.

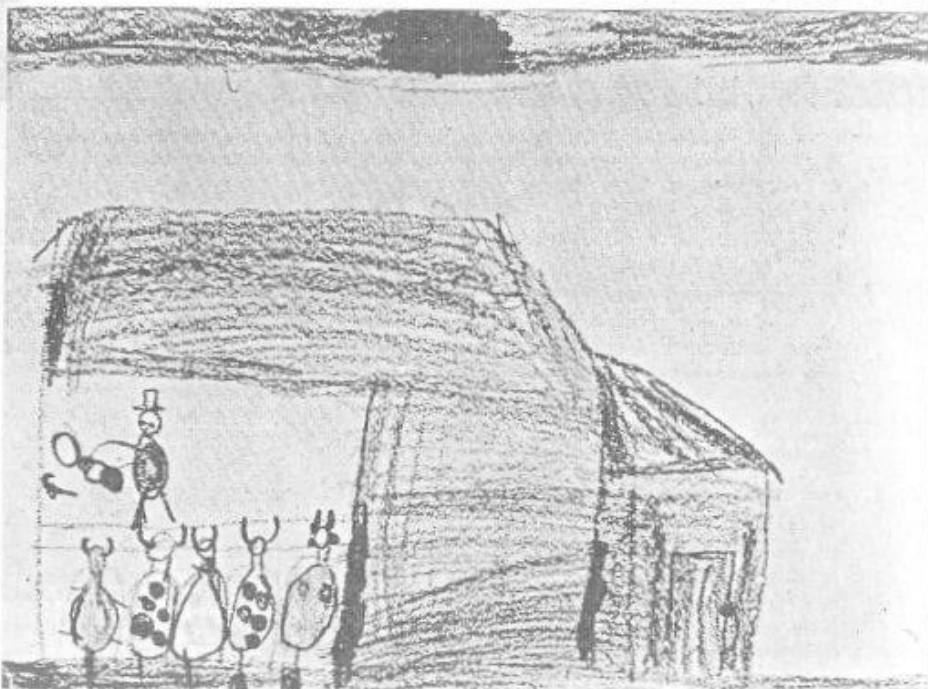


también el piso de una habitación, la calle o cualquier base sobre la cual se encuentre el niño.

Es evidente que en la realidad ni los objetos ni las personas que se apoyan en el suelo se hallan sobre una línea. Cuando se los interroga al respecto, los niños invariablemente contestan que esa línea es el suelo. La contraparte de la línea de base aparece en los dibujos como la línea del cielo. Esta está trazada generalmente en la parte superior del dibujo, y el espacio entre esa línea y la de base significa el aire para los niños (figura 86). Los adultos generalmente consideramos que en los dibujos o pinturas el cielo debe llegar hasta la tierra; esto no es más que una ilusión óptica; no solamente el cielo nunca llega hasta el nivel de la tierra, sino que, además, tampoco existe un cielo tangible, sólo una acumulación de aire sobre un fondo. El concepto de que el cielo está arriba, el suelo abajo y el aire entre ambos es tan válido como el que considera que cielo y tierra se encuentran. Ambos son ilusiones.

En los productos de creación de los estadios primitivos de la humanidad, la línea de base se ha usado a menudo como indicación de movimiento. Ejemplos de esto se encuentran en los dibujos realizados por aborígenes australianos y por tribus árticas. Es probable que el origen de la línea de base esté en la experiencia kinestésica de moverse a lo largo de un sendero. El uso de la línea de base es también evidente en el

FIGURA 86. «Ordeñando», muestra una parte del establo o cobertizo, cortado, de forma que se puedan ver las vacas y el granjero, que son muy importantes. Se ve cielo en la parte superior y una línea de base debajo del establo, con aire o espacio entre ambos detalles.



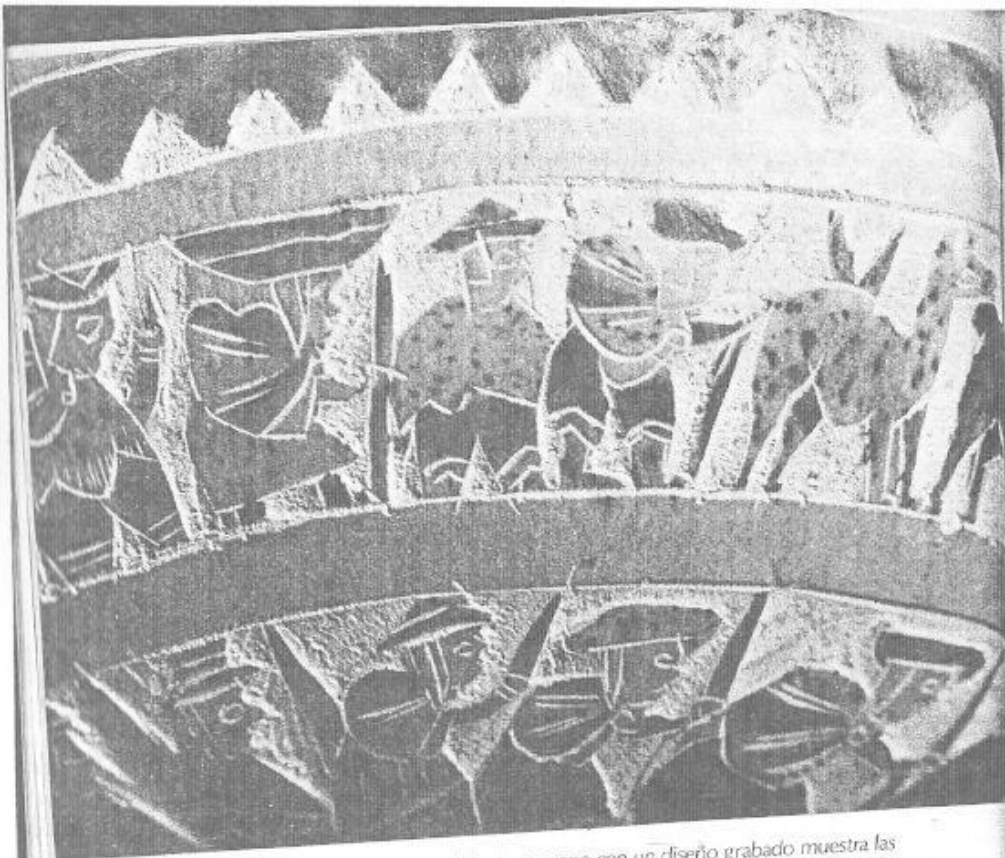


FIGURA 87. Este detalle de un recipiente peruano con un diseño grabado muestra las figuras moviéndose a lo largo de una línea de base. Esta constituye una práctica común en culturas antiguas.

arte de algunas culturas avanzadas; así, la encontramos en los grabados de las tumbas del antiguo Egipto y en la decoración de los vasos de la Grecia primitiva. En estos dos casos, el material pictórico está distribuido sobre una línea, en forma de secuencia o relato. Si los niños utilizan el arte como medio de comunicación, resulta muy natural que piensen que los objetos vienen uno después de otro en una línea.

LA LÍNEA DE BASE COMO PARTE DEL PAISAJE

Cuando un niño está dibujando o pintando un tema de exteriores, la línea de base simboliza unas veces la base sobre la cual se apoyan las cosas, y otras, la superficie del terreno del paisaje. En la pintura de la figura 88, una línea de base simboliza el nivel de la tierra, mientras que otra línea de base representa la montaña. Aparentemente, el niño desea indicar que esta segunda línea de base está elevada por encima de la planicie. Se puede apreciar fácilmente que la montaña se considera también como una línea de base, por el hecho de que las flores se encuentran ubicadas perpendicularmente respecto del perfil de la montaña; incluso la figura está unida a su

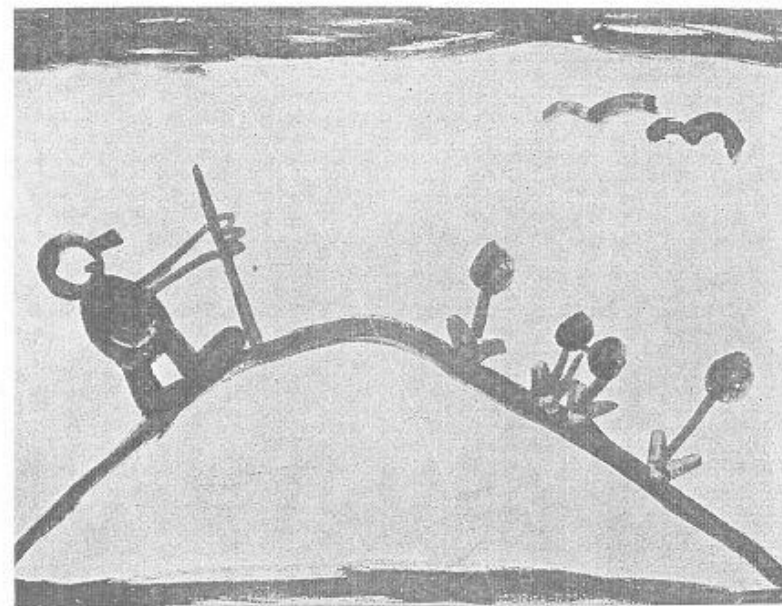


FIGURA 88. «Trepo a una colina», pintado por un niño de siete años. La colina es una línea de base que «sube y baja»; representa la experiencia de ascender y descender.

línea de base. Podemos entender más claramente esta experiencia si consideramos la línea de base como un trozo de alambre con flores unidas rigidamente a él. Si doblamos el alambre de acuerdo con la experiencia kinestésica de subir y bajar, las flores unidas al alambre seguirán quedando perpendiculares a él, como lo vemos en el citado dibujo. Por supuesto que no es la masa de la montaña la que tiene significado, sino la línea misma de su perfil, que sube y baja. Cuando los niños en esta etapa esquemática dibujan un edificio, es típico que dibujen la chimenea perpendicular a la línea del techo, que sirve de línea de base, en la misma forma que la línea de la montaña.

Si nos fijamos en la ilustración de la figura 89, titulada «Cosecha de frutas», veremos dos líneas de base, representando un huerto. El propio autor del dibujo está representado en la parte inferior del papel, recogiendo manzanas de un árbol. Sobre él está el cielo y por encima otra línea de base sobre la cual aparece su padre conduciendo un carro lleno de manzanas. Obsérvese el esquema que tiene el niño para representar el manzano. También es digno de analizar el tamaño que tienen las manzanas del árbol, comparado con el de las que están en los canastos. Las manzanas tienen gran importancia mientras están en el árbol, pero la pierden una vez que se hallan en los canastos. En estas cosas podemos apreciar la frescura de la expresión de los niños, y precisamente por lograr esta espontaneidad muchos artistas adultos luchan afanosamente. El pájaro que se encuentra en uno de los ángulos superiores del dibujo también tiene su importancia, pues las manzanas picadas por los pájaros deben descartarse. La utilización de dos líneas de base implican un desarrollo mayor, y es un paso hacia la perspectiva. Sin embargo, ésta es una representación estrictamente

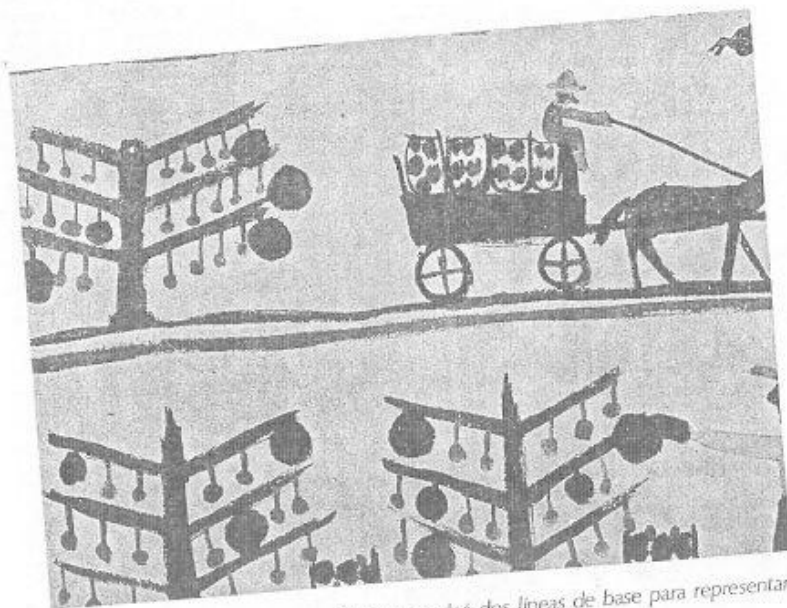


FIGURA 89. «Cosecha de frutas». El niño empleó dos líneas de base para representar el huerto.

bidimensional, lo que puede apreciarse claramente por el hecho de que el cielo está representado en ambas mitades del dibujo. Los niños raramente dibujan algo que no esté directamente relacionado con la línea de base, aun cuando aparezcan dos o más líneas de base en un solo dibujo. Se podrá comprender mejor este dibujo «Cosecha de frutas» si se analiza la porción superior del mismo como una fila más distante de árboles del huerto, más allá de los árboles cercanos de la parte inferior.

En este dibujo todo desempeña una función y tiene significado. El niño quiso expresar: «Hay un huerto»; sin embargo, no quedó satisfecho con dibujar simplemente un árbol. «Las manzanas que están en el árbol son las más hermosas, porque yo las estoy recogiendo una. Las que están en el cesto ya no son manzanas solas, son docenas de manzanas que he juntado. Papá las lleva al pueblo. Los pájaros picotean las manzanas. No me gustan los pájaros.» Podemos ver cómo el niño se relaciona a sí mismo, en forma activa, con el ambiente. El está sobre el terreno, el cesto también, las manzanas están en el cesto, el árbol está en el terreno; y más allá, el carro está sobre el terreno, el caballo también y el pájaro está en el aire, con el cielo por encima. El dibujo revela la comprensión del niño sobre sí mismo en su relación con el ambiente.

OTROS MEDIOS DE REPRESENTACION ESPACIAL

Aunque la línea de base es el medio más común utilizado por los niños para representar el espacio en sus dibujos y pinturas, en algunas ocasiones alguna experiencia afectiva los obliga a desviarse de ese tipo de esquema, y usar representaciones espaciales subjetivas. El proceso, frecuentemente usado, de «doblado»,

pertenece a esta categoría de representaciones espaciales subjetivas. Por «doblado» entendemos el proceso de crear un concepto de espacio dibujando los objetos perpendicularmente a la línea de base, aun cuando parezca que esos objetos están dibujados en forma invertida. La ilustración de la figura 90 es una pintura típica en la que el niño emplea el proceso del «doblado». Vemos que se ha descrito a sí mismo saludando al barco. Después de haberse dibujado saludando con un pañuelo y ubicado en uno de los lados de la bahía, decidió representar el barco. Aparentemente, lo ha dibujado invertido. Pero no es así realmente. Este niño estuvo dibujando inclinado sobre el piso, y después de dibujarse a sí mismo sobre un lado de la línea de base, se corrió alrededor de la hoja y dibujó el otro lado de la bahía y el barco. Podemos ver incluso a dónde va a detenerse el barco. Entenderemos mejor este concepto si doblamos el papel a lo largo de la línea de base sobre la cual está ubicado el niño. Así compartiremos la experiencia del dibujante que estaba de pie frente al bote. Si doblamos hacia arriba el otro lado de la bahía obtendremos un modelo de la escena y apreciaremos de inmediato el interesante concepto de los dos cielos, uno en la base y otro en la parte superior del papel. Ahora los dos cielos están doblados.

En realidad, este concepto es perfectamente válido: el niño ha querido dibujar los dos lados de la bahía simultáneamente, porque ambos son importantes. En esencia, la experiencia subjetiva de este niño es la de estar en el centro de la escena.

Esta experiencia demuestra claramente que ofrece ventajas hacer que los niños trabajen en el suelo o en mesas bajas, de modo que puedan llegar hasta el dibujo desde todas las direcciones. En la figura 91, «Saludo a un amigo que está al otro lado de la calle», un dibujo hecho por un niño de nueve años parcialmente ciego, el principio del «doblado» se utiliza en forma distinta. En este dibujo, los lados deberían doblarse hacia abajo y no hacia arriba, para mostrar los dos lados de la calle.

A veces, un niño que normalmente usa las líneas de base, las omite totalmente. Puede resultar que una experiencia emocional sea tan poderosa que supere la sensación de estar en contacto con el suelo. La pintura de la figura 92, «En el sube y baja», es un ejemplo típico de este caso. La sensación de esa experiencia kinestésica determinó el concepto espacial. El niño se muestra a sí mismo subiendo, cerca del cielo y del sol. Sus emociones han sido visiblemente expresadas por el exagerado tamaño de su cuerpo y también por su expresión facial: la boca completamente abierta. «Mi hermana mayor me levantaba muy hacia arriba», dijo. Aunque esto indica que su hermana era suficientemente pesada como para elevarlo a él hasta arriba, sin embargo, en razón de la propia experiencia subjetiva, ha exagerado su propio tamaño y ha hecho aparecer a su hermana mucho más pequeña. Puesto que su hermana estaba sentada en el extremo opuesto, el niño la pintó aparentemente invertida. En realidad, ésta es su vista subjetiva, y la podemos comprender mejor si doblamos la figura de cada niño hacia arriba, de manera que aparezcan sentados en los extremos del sube y baja.

Otro importante aspecto de las experiencias espaciales subjetivas se aprecia en los dibujos que presentan una mezcla de plano y elevación. En el dibujo denominado «Jugando al ajedrez», en la figura 93, obra de un niño de siete años, se observa el tablero aparentemente apoyado sobre uno de sus lados. Puesto que lo que le importaba al niño era el juego del ajedrez, tenía que mostrar el tablero entero; pero la mesa no sería tal si no tuviera patas. Por eso, el niño dibujó una mesa con patas y, cuando fue necesario, dobló la parte superior de la mesa para mostrar su significado, mezclando así plano y elevación en un dibujo.

Otro dibujo en el que se ve el mismo tipo de experiencia es «Isla de diversiones» (figura 94). El niño visitó una isla en la que había todo tipo de diversiones, gente jugando a las cartas, quioscos para la venta de comestibles, etc. Se podía alquilar

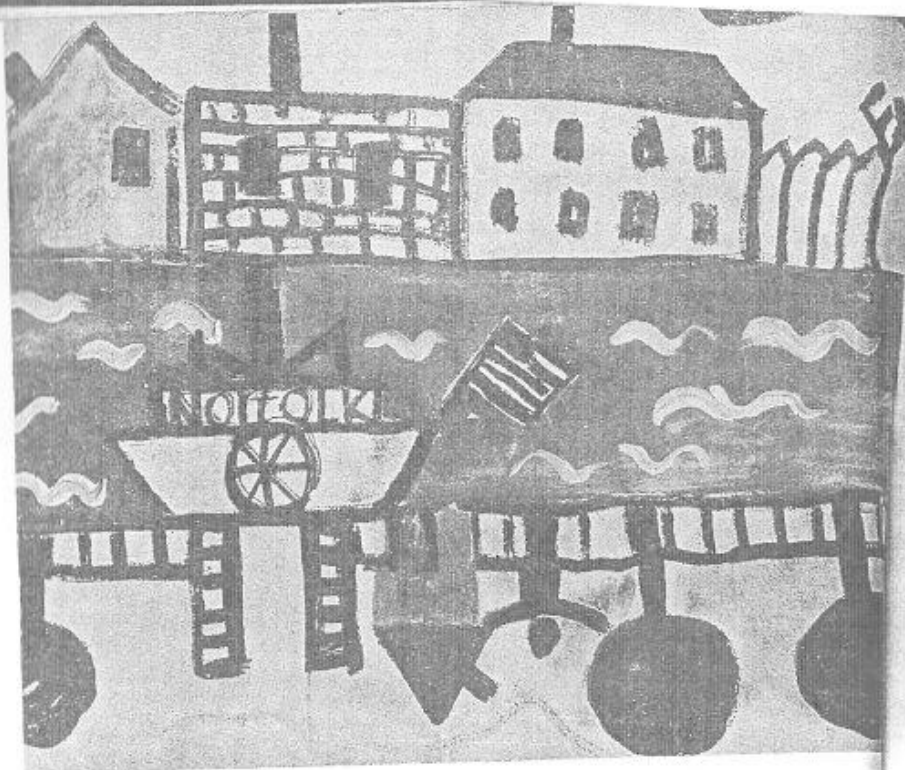


FIGURA 90. «El ferry de Norfolk» pintado por un niño de ocho años. Esta pintura es un ejemplo imaginativo de representación del espacio mediante el sistema de «doblado hacia arriba».

botes, y en uno de ellos, el niño dio un paseo alrededor de la isla. El dibujo muestra la isla vista desde arriba, pues era importante hacer ver que el agua la rodeaba por completo. Como el niño había paseado en bote alrededor de la isla era importante expresarlo. En el dibujo se señala cada uno de los acontecimientos como una actividad separada, y el niño los ha reunido a medida que los experimentaba. Es una lista de hechos, en la cual cada mesa está «doblada» o cada bote inclinado, de modo que se pueda ver lo que sucedía cuando el niño lo vio. Parece como si tres bordes del papel se hubieran convertido en tres líneas separadas. Del mismo modo, no es raro ver los cuatro lados de una casa representados a la vez, o las cuatro ruedas de un automóvil. Es evidente que lo que un niño incluye en sus dibujos o pinturas, es un reflejo directo de sus propias experiencias. En realidad, no hay nada equivocado en este tipo de representaciones. El adulto sensible puede llegar a comprender muy bien las relaciones del niño con su mundo, si trata de interpretar el significado de su expresión creadora.

REPRESENTACIONES DE ESPACIO Y TIEMPO

Por representaciones de espacio y tiempo queremos significar la inclusión en un mismo dibujo de diferentes secuencias de tiempo o de impresiones espacialmente

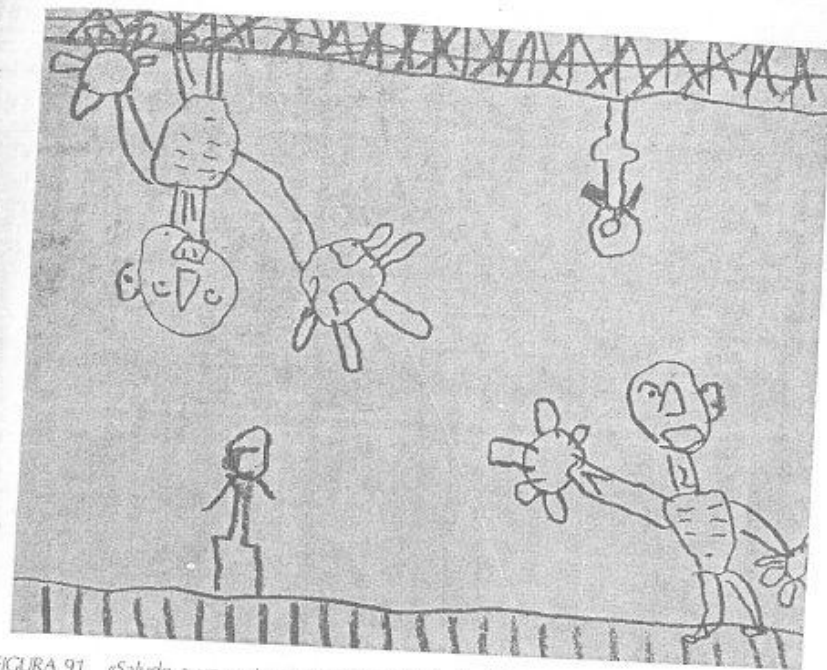


FIGURA 91. «Saludo a un amigo que está al otro lado de la calle». Estos muchachos habitualmente se llamaban o hablaban a través de la calzada. Las líneas de base se encuentran en los bordes del papel, en contraste con la situación que ocupaban en la figura anterior.

distintas. Así como el niño tiene su propio modo de mostrar objetos de dos y tres dimensiones, a veces usando plano y elevación al mismo tiempo, también tiene su manera propia de señalar acontecimientos que tuvieron lugar en diferentes momentos. Aparentemente, los niños tienen dos razones distintas para desarrollar estas representaciones de espacio y tiempo y la comprensión de esto es importante porque puede ofrecer una rica fuente de motivaciones.

Uno de los métodos de representación espacio-tiempo surge de la necesidad de comunicación. A un niño le gusta narrar cuentos, y, a su vez, escucharlos. Esta es una razón por la cual encontramos diferentes episodios representados por distintos cuadros en una secuencia de dibujos. Estos pueden ser separados, como los de un libro de chistes o historietas, aunque no estén limitados por una raya. Los episodios sobre viajes, paseos u otros acontecimientos semejantes, que requieren una secuencia de tiempo, pertenecen a este tipo de representaciones. En esos temas, generalmente se describen los acontecimientos más importantes. En dibujos separados se muestra un acontecimiento completo, de modo que el tema de la serie es generalmente el mismo. No sólo los niños han utilizado este método de representación espacio-tiempo; un ejemplo clásico es el tapiz de Bayeux, que narra la historia de la invasión normanda a Inglaterra en el año 1066.

Otra forma de representación de espacio-tiempo es aquella en la que se asientan en un dibujo distintas acciones que han tenido lugar en diferentes momentos. Esto no proviene del deseo de comunicar algo, sino de la importancia de la acción misma. Este

episodio emocionante reduce la conciencia del niño, en lo que al tiempo se refiere, hasta el punto de que no se da cuenta de que está representando diferentes momentos en un mismo dibujo. El niño está simplemente enfrascado en la expresión dentro de un dibujo que él considera lo más característico respecto de la acción, más o menos en la misma forma en que se usa alternadamente plano y elevación para expresar lo más característico de un objeto. En la figura 95 vemos un niño en su casa; está en la planta alta, preparándose para ir a la escuela. Hay un cajón del armario que debe de tener especial importancia, porque lo ha dibujado más oscuro. Obsérvense las escaleras que bajan al comedor; están dibujadas como si en ese momento el niño las hubiera experimentado, y no como resultarían de una vista lateral dibujada por un

FIGURA 92. «En el sube y bajas», pintura hecha por un niño de nueve años. La experiencia kinestésica de subir y bajar determinó el extraño concepto espacial de esta figura.

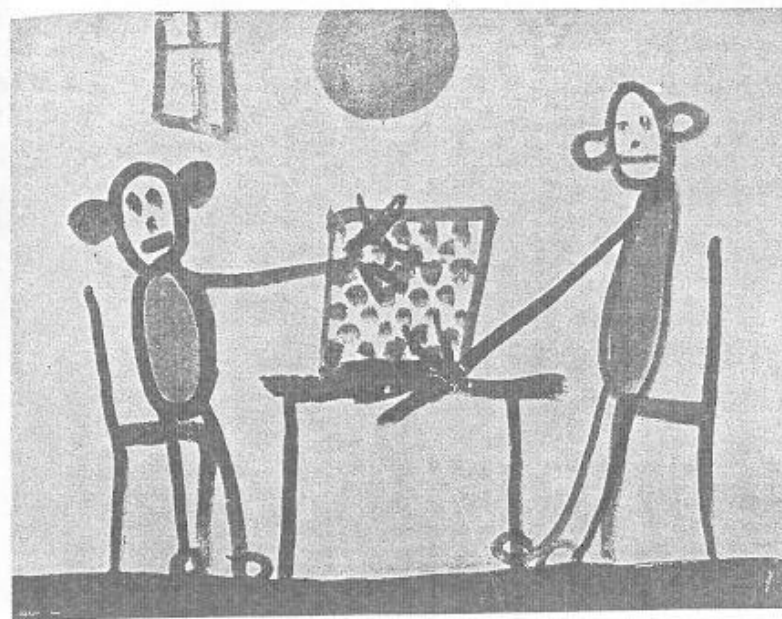


FIGURA 93. «Jugando al ajedrez», pintura realizada por un niño de siete años. El tablero está en posición vertical porque es muy importante que se vea su parte superior cuando se juega.

adulto. Los recipientes que están en la mesa del desayuno han sido dibujados de modo que se vea su interior. Volviendo a la figura 84 y comparando el esquema humano, se puede ver fácilmente que esos dibujos fueron hechos por el mismo niño, aunque con una separación de varias semanas. (Una nota irónica la constituye la impresión de la figura de un perro, hecha con un sello, debajo del dibujo del niño. Por lo que se ve, esos sellos se encontraban en la clase a disposición de los niños menos «artísticos».)

Es importante observar que en estas representaciones de espacio y tiempo la pintura o dibujo se reduce a una simple secuencia de acción o de movimientos. Colocar los distintos aspectos próximos entre sí en un espacio es meramente un método para representar las distintas propiedades de una experiencia particular. A un ejemplo típico de este tipo de expresión se refiere la figura 96b, con el dibujo titulado «Buscando el lápiz perdido». Nos referimos ahora sólo al contenido de este dibujo, que expresa diferentes secuencias de tiempo en un espacio. La figura de la izquierda aparece a la vez buscando el lápiz y habiéndolo encontrado; el niño ha usado la otra figura para expresar el acto de ponerse el lápiz en el bolsillo con una mano, mientras la otra demuestra claramente que ya no tiene ninguna función. En otras palabras, por medio de dos figuras representa cuatro fases de tiempo diferentes. En cierto sentido, podría haberle dado a una figura cuatro brazos, como se encuentra en manuscritos medievales, pero esto estaría en contradicción con su concepto del hombre. Al dibujar esta escena, el niño estaba tan absorto en su contenido que ello excedió su

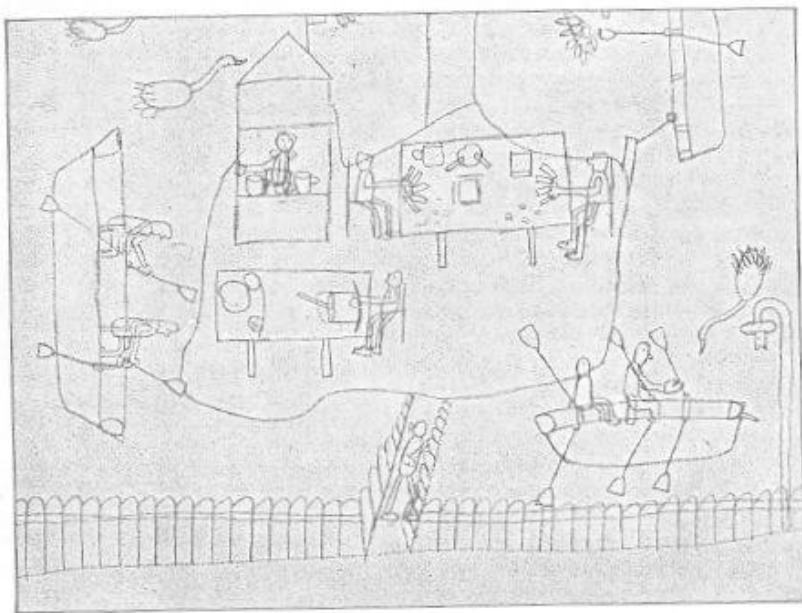


FIGURA 94. «Islas de diversiones», dibujo de un niño de ocho años. El pequeño hizo un paseo en bote alrededor de esa isla con lugares para diversiones.

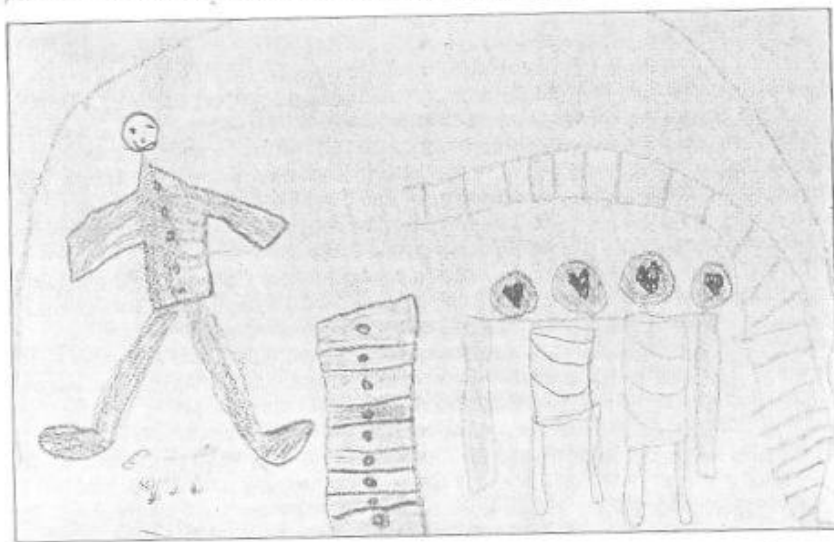
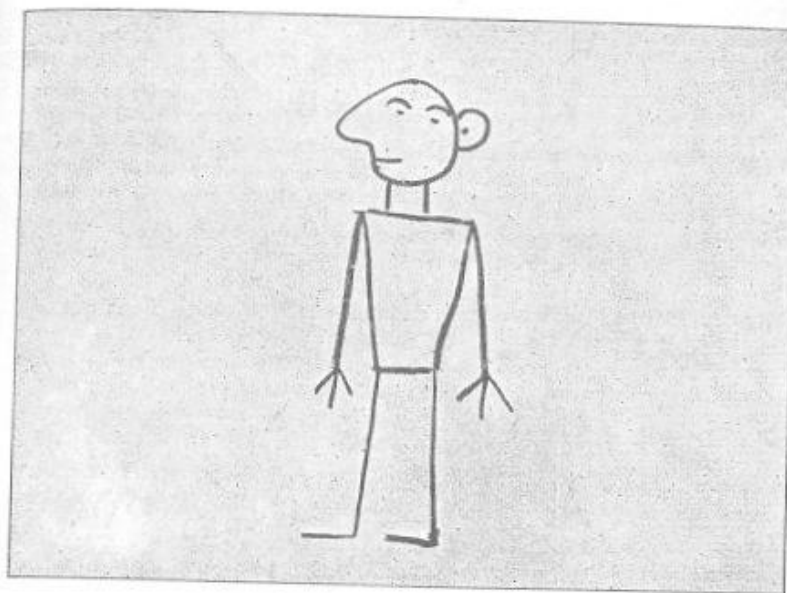


FIGURA 95. «Preparándome para ir a la escuela»; lo que aparece como una empalizada con travesaños es la escalera que une el dormitorio con el comedor, de manera que la planta superior y la inferior parecen estar en el mismo nivel.



a

b

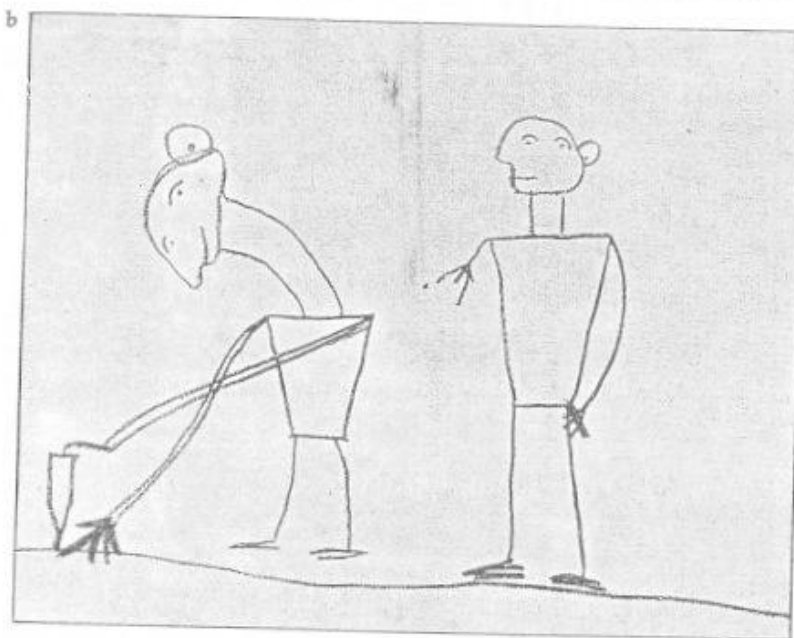


FIGURA 96. a. Este es un esquema infantil para representar a «un hombre». No se refleja ahí ninguna experiencia. b. «Busco un lápiz que se me perdió». Denota cómo se ha cambiado el esquema para mostrar la forma en que el niño buscó y encontró el lápiz.

sentido de la realidad. La experiencia que había tenido en todas las fases —buscar el lápiz, encontrarlo, recogerlo y ponerlo en el bolsillo— le impulsó a dibujar todos esos aspectos.

LOS DIBUJOS DEL TIPO DE RAYOS X

Un niño puede usar otra interesante forma no visual de representación para mostrar diferentes aspectos que no sería posible percibir visualmente al mismo tiempo. Este sistema es el de describir simultáneamente el interior y el exterior de un edificio o de cualquier otro ambiente cerrado. Esto se ve siempre que el interior es más importante que el exterior, para el niño, naturalmente. En la misma forma que el niño describe el plano y la elevación, aparentemente sin tener conciencia de la imposibilidad de que exista semejante concepto visual, en este otro caso mezcla los conceptos de interior y exterior en sus dibujos. En algunas oportunidades, si el niño está muy entusiasmado con el interior, llega a «olvidarse» por completo del exterior y, sencillamente, lo suprime. Pero, por regla general, se ve parte del interior y parte del exterior, como si éste fuera transparente.

En la figura 97, la ilustración denominada «La mina de carbón» es una representación del tipo rayos X, en la cual se observa el interior y el exterior. La niña que lo dibujó tenía conciencia del significado del pozo de entrada a la mina y de las galerías; se concentró en el interior de la mina y en el proceso de extracción del carbón. Es

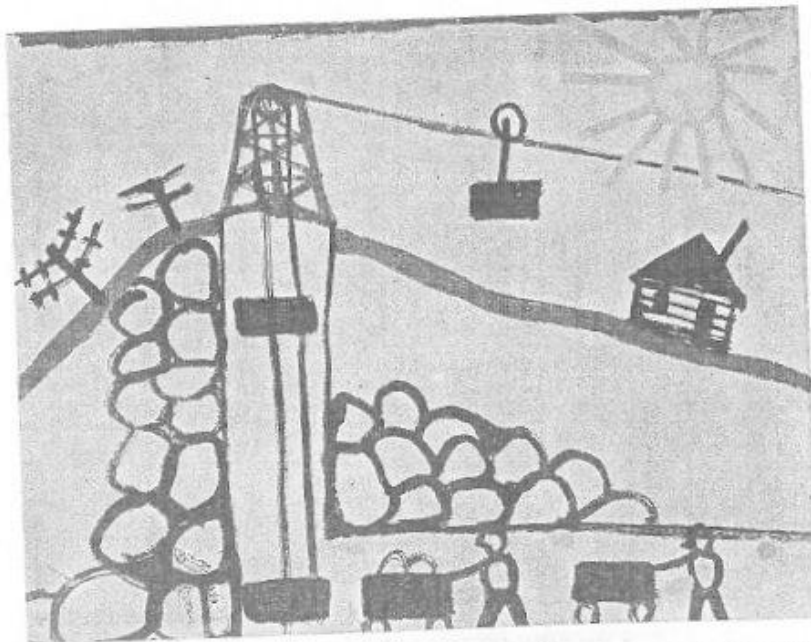


FIGURA 97. Esta figura representa una mina de carbón, dibujada por una niña de nueve años, que representó el interior y el exterior de la mina simultáneamente.

interesante notar que se ha considerado la superficie de la montaña como una línea de base curvada, con la casa y los árboles colocados perpendicularmente a ella. Es fácil descubrir que la niña era hija de un minero y que vivía en la zona, en una casa de la compañía minera.

Las representaciones pictóricas de los niños siguen sus propias leyes, que no tienen nada que ver con las leyes del «naturalismo». El conocimiento de la variedad de estos tipos de esquemas espaciales y la comprensión de su significado nos hará más sensibles a los procesos intelectuales íntimos de los pequeños. En algunos casos, las representaciones subjetivas del espacio pueden parecer confusas o incomprensibles. Aunque nunca se debe esperar que una criatura justifique o interprete un cuadro, la mayoría de los niños desean hacer comentarios acerca de su intervención en la experiencia que motivó ese dibujo. Un adulto cordial y comprensivo puede aprender mucho sobre el significado de esas actividades si demuestra interés en cómo y qué piensa un niño.

SIGNIFICADO DE LAS VARIACIONES EN EL ESQUEMA

Si aceptamos que el esquema es el concepto que sobre el hombre y el ambiente el niño ha llegado a dominar, entonces toda desviación adquiere una importancia especial de acuerdo con su origen y su significado. Analizando las variaciones del esquema podemos lograr una mejor perspectiva de las experiencias del niño. Existen tres formas principales de desviaciones en los dibujos de los niños: 1) exageración de partes importantes; 2) desprecio o supresión de partes no importantes, y 3) cambio de símbolos para partes afectivamente significativas. No es necesario aclarar que todas estas características se refieren a la forma en que los adultos observan todas estas variaciones. Los niños no son conscientes de esas exageraciones, más bien crean relaciones de tamaño que son «reales» para ellos. El origen de tales desviaciones reside ya sea en experiencias autoplásticas (o sea, las sensaciones del yo corporal o muscular) o en el significado relativo que ciertas partes tienen para el niño.

En la figura 96 se exponen muchos tipos de desviaciones en un solo dibujo. Vemos la representación esquemática de un hombre que el niño trazó cuando se le pidió simplemente que dibujara un hombre. Por lo tanto, en ese dibujo no está representada ninguna experiencia intencional; es, simplemente, el concepto de forma de un hombre al cual ha llegado el niño, y que repite continuamente siempre que se le solicita que dibuje un hombre. Si se compara este esquema con el dibujo «Buscando el lápiz perdido» (figura 96 b), podremos apreciar las desviaciones y las experiencias que estas desviaciones expresan. En este dibujo, los brazos y las manos evidencian el tema. La búsqueda y el hallazgo del lápiz se expresa por medio de la acentuación y la exageración del brazo y por las modificaciones en la forma del símbolo para la mano. El brazo desmesuradamente largo con el que tantea la figura de la izquierda demuestra que la representación se ha modificado por la experiencia de encontrar lo que se buscaba. «Con esta mano acabo de encontrar el lápiz». Los brazos presentan una doble línea, lo que indica su importancia funcional especial. Compárese este detalle con el esquema del hombre. Obsérvese también el lápiz, cuyo tamaño se ha exagerado, lo cual demuestra la importancia emocional que ha tenido para el niño el hecho de encontrarlo.

«Con esta mano lo puse en el bolsillo», dice el niño y señala uno de los brazos de la segunda figura, la cual, en realidad, representa al mismo individuo que la primera. El brazo que pone el lápiz en el bolsillo tiene ya menor importancia y está representado sólo por una línea simple; el otro brazo de la figura, que ya no desempeña ninguna

función, ha sido reducido a un muñón, prácticamente. También se ha reducido el tamaño del lápiz, ahora que se lo encontró.

En este dibujo también se expresa una experiencia de sensaciones corporales. Se supone que la figura de la izquierda está inclinada hacia adelante, y esto se representa por medio de piernas más cortas, la cabeza inclinada y el cuello alargado. Cuando la cabeza se inclina, la sangre se acumula en ella, lo cual puede expresarse exagerando algo su tamaño. La figura de la derecha está erguida mientras pone el lápiz en el bolsillo, y como ya no existe la sensación de inclinación, el tamaño de la cabeza y el del cuello disminuyen, y la figura se parece más al esquema. También podemos suponer que la introducción de una línea de base en el segundo dibujo puede tener su origen en el conocimiento que tiene el niño de que el lápiz está en el suelo y que, por lo tanto, es importante representar el suelo.

Este es un ejemplo de una forma de expresión muy natural en esa edad. Demuestra que la desproporción proviene casi siempre de alguna intención o experiencia definida, aunque esto no significa que la experiencia sea necesariamente consciente. Por consiguiente, no tenemos ningún derecho a hablar de «proporciones falsas», puesto que ese sería el juicio determinado por la actitud visual de un adulto, o sea, la de representar objetivamente el ambiente. Como el niño no tiene conciencia alguna de estar cometiendo una exageración u omitiendo partes, cualquier corrección que se le haga a su expresión sólo servirá para cambiar su sentimiento sincero y real, por una forma rígida impuesta desde afuera que no tiene sentido alguno para el niño.

El significado del color y del diseño

El niño descubre naturalmente que hay una relación entre el color y el objeto. No es una elección casual o de tipo afectivo la que determina el color que va a emplear en sus pinturas. En sus representaciones espaciales, el niño dibuja el medio más objetivamente y configura relaciones espaciales definidas. También en el color el niño descubre relaciones definidas similares. Así como repite una y otra vez su esquema de un hombre o del espacio, también repite los mismos colores para los mismos objetos.

El establecimiento de un color definido para un objeto y su constante repetición es un reflejo directo del desarrollo progresivo del proceso intelectual del niño. El niño ha comenzado a desarrollar la capacidad de categorizar, de agrupar cosas en clases y de hacer generalizaciones. «¿De qué color es el cielo?» «El cielo es azul.» «¿De qué color es el pasto?» «El pasto es verde.» Para la discriminación visual de un adulto, las respuestas podrían ser diferentes si el tiempo se presentara brumoso o tormentoso o, por el contrario, bien despejado, o si el pasto estuviera seco o bien fresco después de una lluvia de primavera. Para el niño, en cambio, el poder comprobar que el color de su pintura es el mismo que el del objeto que está pintando resulta un importante descubrimiento y una experiencia satisfactoria; ha comenzado a encontrar cierto orden lógico en el mundo y está estableciendo relaciones concretas con las cosas que le rodean.

Aunque hay colores comunes usados por la mayoría de los niños para determinados objetos, cada niño desarrolla sus propias relaciones de color. El origen de estos esquemas de color individuales puede encontrarse en un concepto visual o emocional del color. Aparentemente, la primera relación significativa que el niño tiene con un objeto puede determinar su esquema del color. Si las primeras impresiones del niño

respecto de un terreno se han relacionado con el barro, y por continuas repeticiones se ha afirmado esta experiencia, en adelante todo terreno será marrón, independientemente de que tenga césped o no. Este esquema de color establecido no cambiará, a menos que el niño se vea envuelto en alguna experiencia en la cual adquiera importancia un cambio de color.

Si miramos la lámina 16, titulada «Estoy en el fondo de mi casa», podremos observar que el niño ha establecido relaciones definidas entre color y objeto. Los ojos, los labios, el cabello y el pasto, el árbol y el cielo están pintados adecuada y vigorosamente, lo que indica que el niño «conoce» el color de esos objetos. La lámina 17, «Rayos y lluvia», está dibujada con lápiz pastel. Obsérvese que el cielo mantiene su color azul, no obstante que está lloviendo. Criticar el uso del color en estos dos cuadros sólo serviría para confundir al niño. La mezcla involuntaria de colores, que puede ser un accidente feliz para un adulto y estimularlo en su obra, puede resultar realmente frustrante para un niño. No solamente el niño es incapaz de capitalizar estos accidentes felices, sino que tampoco posee la capacidad de observación necesaria para relacionar estos interesantes modelos de color con los que uno podría ver en el cielo. Para el niño, tales sucesos accidentales no son sino errores. El esquema de color es, pues, un indicio del proceso que conduce al pensamiento abstracto, y muestra que el niño puede generalizarlo a otras situaciones, a partir de su propia experiencia. Este es un paso importante en el proceso educativo.

De acuerdo con lo expuesto, llegamos a la conclusión de que un niño de esta edad ignora cualquier aspecto formal del arte. Este es para él, principalmente, un medio de expresión; no es consciente de la belleza de lo que hace, ni intenta espontáneamente decorar objeto alguno. No obstante, los adultos ven muchas cualidades de diseño en lo que pinta o dibuja un niño de esta edad, mostrando a menudo gran interés por ese sentido natural o innato del diseño. Esto no ocurría cien años atrás. Hoy es obvio que la frescura y la franqueza en la expresión han adquirido importancia en el mundo del arte de los adultos, y ambas cualidades pueden verse en los dibujos de los niños durante esta etapa esquemática.

Uno de los atributos importantes del diseño es el ritmo, y éste se encuentra a menudo en los dibujos de los niños en la forma de repeticiones. Si se observa los dibujos o pinturas de los niños de esta edad es fácil descubrir que la forma en que tratan lo relacionado con el espacio contribuye ampliamente a este propósito. Esto es natural en el niño como parte de su proceso de desarrollo; pinta espontáneamente y la repetición de formas o esquemas es inconsciente, mientras que el adulto usa la repetición y manipula las formas a nivel consciente. La enseñanza de los aspectos formales de las proporciones iría en detrimento de la espontaneidad y de la libertad típicas de los dibujos de los niños, pues interferiría con su innata necesidad de expresión. Los elementos formales como el equilibrio y el ritmo, cuando se los utiliza como guía o motivación, fallan en su propósito. Aunque un adulto considere positivo enseñar a los niños las cualidades del diseño, con el propósito de lograr hermosos dibujos, es evidente que ello puede ser muy perjudicial para esos niños.

El desarrollo del niño en edad escolar

Hemos dicho que los dibujos de un niño reflejan a éste en su totalidad; el surgimiento de un esquema definido tiene muchas raíces, y para un adulto puede ser una valiosa guía para penetrar en la evolución interior infantil. En esta etapa, el niño



FIGURA 98. Los niños pintan en forma directa y espontánea. A veces sus pinturas parecen bellas a los adultos, sin embargo, al niño no le preocupa que sus obras sean bonitas.

ya no representa objetos en relación consigo mismo, sino que comienza a representar objetos en relación lógica con otros objetos. Un niño de cinco años dibujará una casa, o un árbol, o un juguete en yuxtaposición, sin ningún orden objetivo. Ahora bien, el niño se incluye a sí mismo en su concepto, de la misma manera que incluye el árbol, la casa o todo el medio circundante. Esta experiencia: «Yo estoy en la calle, la casa está en la calle, Juancito está en la calle», es un factor decisivo en el desarrollo psicológico del niño. Su actitud egocéntrica cambia y esto se refleja no solamente en sus dibujos sino también en su desarrollo total. El niño trata de encontrar orden en su ambiente y de desarrollar fórmulas para lograr un comportamiento adecuado (Piaget, 1959). Estas fórmulas, a veces, carecen de sentido para un adulto, pero pueden ser muy importantes en la vida de un niño. La mayoría de nosotros recordará algunas de las consignas que gobernaban nuestro comportamiento a esa edad, tales como no pisar en la línea de unión de las baldosas de la acera, por miedo a terribles consecuencias que pudieran seguirse de ello, o realizar algún ritual privado si dos chicos decían lo mismo al mismo tiempo, o tocar cada banco de la fila antes de sentarse en el propio, para asegurarse la buena suerte. Estas consignas constituyen también esquemas en otros terrenos del desarrollo del niño: son esquemas de comportamiento.

El desarrollo del esquema también significa un cambio hacia una actitud de mayor cooperación (Wall, 1959). Las diferencias entre las etapas preesquemática y esquemática pueden apreciarse fácilmente cuando se observa a los niños de un jardín de infantes y se compara su comportamiento con el de los niños de segundo grado. Los del jardín de infantes juegan y trabajan juntos sólo cuando se los impulsa a ello. Un niño podrá estar marchando en cierta dirección, imitando un tren, mientras otro se halla sentado en una silla, ensimismado, en tanto que un tercero juega en la arena. Apenas si cada uno tiene conciencia de la existencia de los otros. Su conversación también será egocéntrica. Podrán estar hablando aparentemente entre sí, pero rara vez se escuchan y, por lo que parece, tampoco esperan respuesta. Su conversión está generalmente ligada al juego y probablemente esté destinada a que cada uno se explique lo que le está sucediendo a él mismo y no a los otros. Esto está claramente evidenciado, como ya lo hemos visto, en el concepto espacial de los niños durante esta etapa. Sin embargo, cuando se desarrolla el esquema y vemos un orden definido en el espacio, el niño comienza a relacionarse con otros y se ve a sí mismo como parte del medio.

Antes que se haya establecido el esquema, no es momento para juegos en cooperación. Sería imposible para el niño comprender la posición y los sentimientos de los otros. Probablemente se desperdicia una enormidad de tiempo en el jardín de infantes tratando de mantener orden y silencio, puesto que el verdadero aprendizaje tiene lugar, al parecer, cuando el niño se expresa, ya sea que los otros estén escuchando o no. En esta edad tan egocéntrica es mucho más importante dialogar consigo mismo y con la propia expresión, mientras que durante la etapa esquemática comienza a desarrollarse la capacidad de compartir y comprender los sentimientos de los demás.

La introducción de la línea de base presenta otras concomitancias importantes para la comprensión de los niños. Puesto que un niño puede ahora ver relaciones

lógicas entre objetos de su ambiente, es posible empezar a pensar en un programa de lectura que tenga sentido. Por ejemplo, en la lectura es necesario que exista esta misma correlación para relacionar letras entre sí de modo de formar un símbolo con la palabra. Sibley (1957) reunió puntajes de madurez para la lectura, apreciaciones de maestros acerca de la aptitud para la misma y dibujos de tres clases de jardín de infantes. Al año siguiente, cuando esos mismos niños estaban en primer grado, se procuró sus puntajes en lectura y la evaluación de la maestra sobre su capacidad para leer. Se halló que los puntajes de madurez para la lectura y las realizaciones en esa materia estaban estrechamente relacionados, lo cual era de esperar, pues el material con que se puso a prueba a los niños era similar. Sin embargo, los dibujos reunidos entre los niños del jardín de infantes predijeron mejor la eficiencia con que iban a leer cuando llegaron a primer grado que las apreciaciones de la maestra. Otro estudio se sirvió del arte en un programa para adquirir destreza en la lectura. Platt (1971) creó un método que utiliza dibujos infantiles como base para la enseñanza de la lectura, y en el cual los niños componen sus propios libros, haciendo dibujos y agregando los nombres de los objetos. Mills (1973) creó un programa de arte para los niños apalaches de primer grado, que procuraba la inclusión de detalles incentivando los conocimientos pasivos de los pequeños. Mills llegó a la conclusión de que la capacidad de esos niños para la lectura había mejorado de manera apreciable. Estos estudios indican que el arte de los niños está estrechamente relacionado con otras capacidades. Introducir al niño en un programa de enseñanza de la lectura antes de que esté maduro para ello puede crear actitudes negativas contra la lectura; éstas son muy difíciles de eliminar luego, y no se pueden contrarrestar tratando de que el niño se conforme o se adapte a un horario arbitrario. Su proceso intelectual en esta época se halla menos ligado al yo, y por lo tanto está listo para aceptar e interesarse en el significado de objetos y palabras del mundo exterior.

El esquema particular del niño es exclusivamente suyo. Podemos distinguir fácilmente los dibujos de un niño de los de otro, simplemente observando las representaciones esquemáticas. Un niño puede tener un esquema bastante pobre de su ambiente, mientras que otro lo tendrá rico. Analizando estas diferencias podemos llegar a un conocimiento más profundo de la sensibilidad del niño hacia el ambiente y de su toma de conciencia del medio. Como ya lo hemos dicho, el tipo de representación al que llega el niño depende ampliamente de factores psicológicos, biológicos y ambientales y del estímulo que ha recibido. Es, pues, lógico suponer que una criatura con un esquema muy rico debe de haber desarrollado una conciencia más activa y una interacción más intensa con el medio. Afortunadamente, éste es un terreno en el que la educación artística puede desempeñar un importante papel; discutiremos el tema con mayor amplitud más adelante, en este capítulo.

Los dibujos esquemáticos como reflejo del desarrollo

Dentro de una misma clase encontramos una amplia gama de diferencias individuales. Por ejemplo, no es raro, en el terreno intelectual, tener una clase de tercer grado compuesta por niños cuyo cociente intelectual varíe de 75 a 125. Esto significa que la edad mental de esos niños variará desde un nivel de seis años a uno de diez años. Encontraremos también grandes diferencias en el aspecto físico. Si

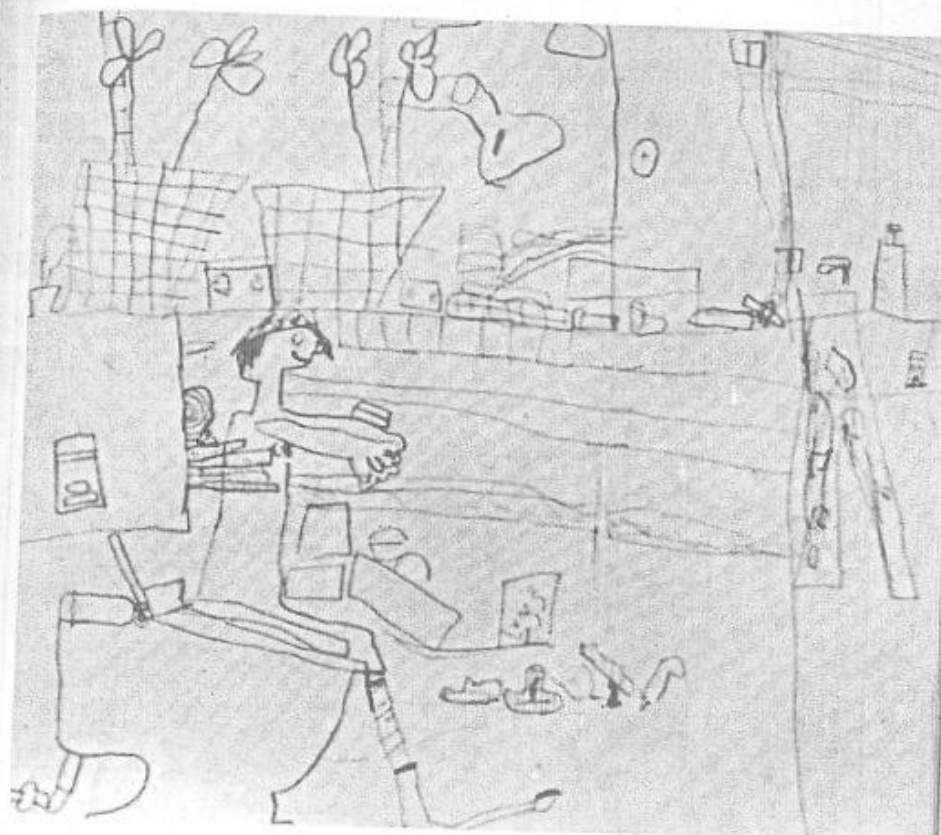


FIGURA 99. «En el cuarto de baño». Advértanse los detalles de este dibujo; hasta los azulejos y las cañerías se han incluido. Este niño posee conceptos muy ricos del medio que lo rodea.

analizamos los dibujos de los niños de este mismo tercer grado, es lógico esperar que haya amplitud equivalente de diferencias individuales. Algunos dibujos o pinturas serán más típicos de los diez años. Hemos llegado a suponer que el niño que está más desarrollado intelectualmente estará, en general, más desarrollado físicamente. Puesto que el arte es un reflejo del desarrollo total del niño, podemos suponer que sus obras artísticas sigan la misma línea general.

Una de las pruebas del desarrollo intelectual del niño es su comprensión del mundo que lo rodea. Las cosas pueden tener significado para el niño o no tener sentido alguno para él, según sea su relación afectiva con ellas y su comprensión intelectual de ellas. Que para el niño el mundo haya adquirido algún sentido, o no, depende parcialmente del grado hasta el cual él haya formulado sus conceptos. Por lo tanto es probable que el niño exprese en sus dibujos un símbolo definido para las cosas que representa continuamente. Si observamos el dibujo de los pequeños que juegan al ajedrez en la figura 93, podremos ver que el niño repitió su esquema de un

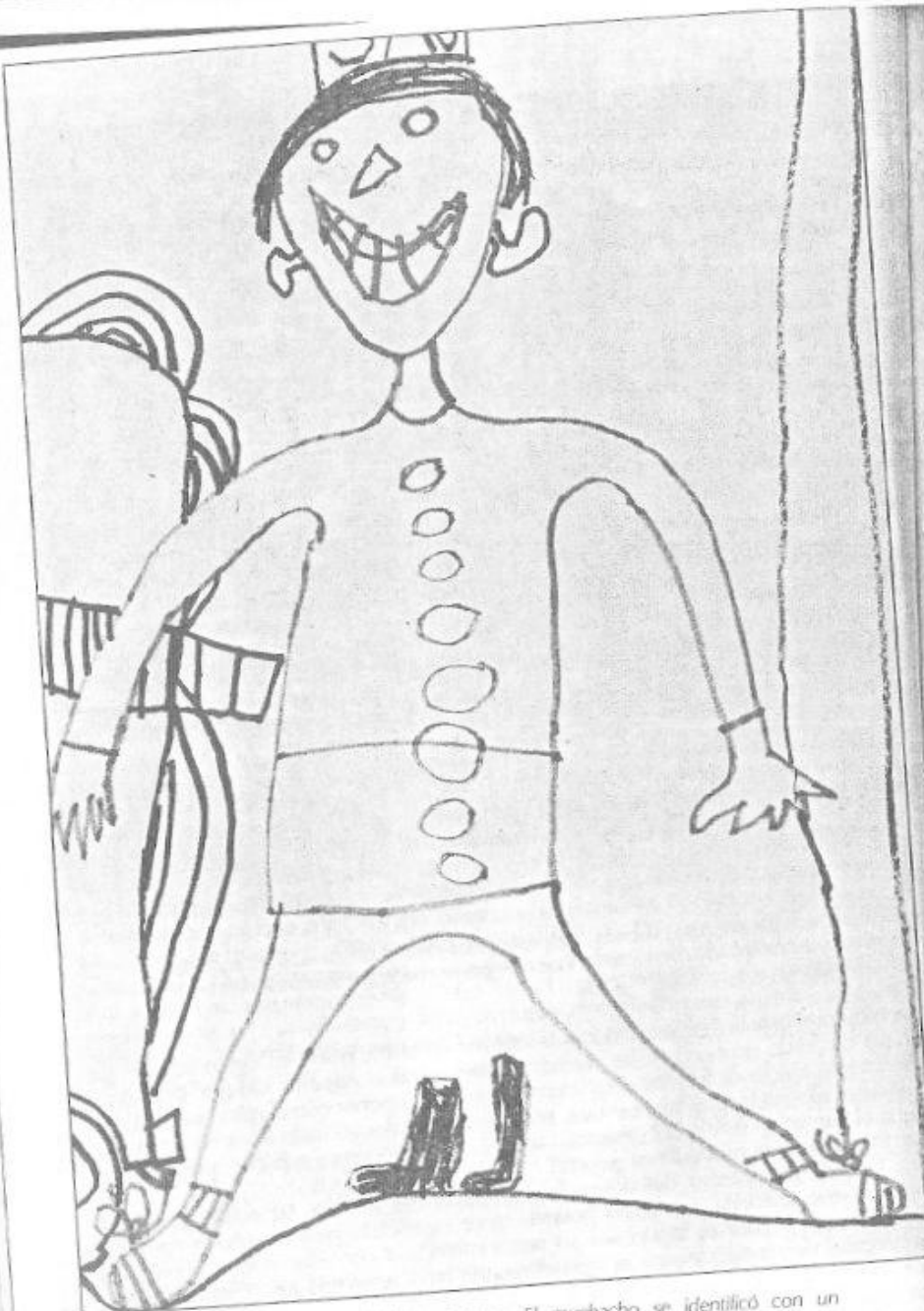


FIGURA 100. «En el cuartel de bomberos». El muchacho se identificó con un bombero. A la izquierda se ve la parte trasera del vehículo con la manguera y la escalera.

hombre para ambas figuras; sin embargo, el tamaño, así como los movimientos de ambas figuras, difieren. Obsérvese que la nariz y los ojos están representados con el mismo símbolo —un punto— no obstante que esas partes tienen características funcionales distintas.

El espíritu inquisitivo suele profundizar en los detalles. El conocimiento activo del niño se revela por su comprensión e interés en el mundo que lo rodea, y esto es lo que se expresa en sus dibujos. El punto hasta el cual el niño tiende a diferenciar su esquema, es decir, la medida en que no se conforma con generalizaciones y desea encontrar más características detalladas, es una clara expresión de su espíritu inquisitivo. El pequeño ajedrecista muestra poca preocupación por los detalles. Los ojos que ha dibujado no tienen cejas, párpados, ni ningún otro detalle, y la nariz y la boca sólo han sido indicados con una mera generalización. El único concepto que presenta algún detalle es el de la mano: consiste en la palma y cinco dedos.

Es posible que nuestro ajedrecista no haya experimentado mucho interés por este dibujo en particular; habría que observar varios dibujos del mismo niño para llegar a comprenderlo mejor. El arte puede contribuir mucho al desarrollo de un niño, estimulando su toma de conciencia de las cosas que están a su alrededor. «¿Tienes que estudiar bien los movimientos cuando juegas al ajedrez? ¿Te parece que el otro jugador no se va a dar cuenta de que te puede comer esa pieza? ¿Llevas cuenta de las piezas que has comido?» La clarificación de los conceptos y el estímulo para captar los detalles pueden ser un gran paso hacia una mayor toma de conciencia respecto de los ojos. Teniendo en cuenta que los niños son un producto de lo heredado y del medio, debemos luchar para que el ambiente en que viven sea muy rico y estimulante, para que así puedan desarrollar todas sus posibilidades. La figura 100 representa un dibujo hecho por un niño después de una visita al cuartel de bomberos. Es evidente que recuerda bien las botas de goma y la barra por la que se deslizan los bomberos desde la planta alta; también se ha interesado particularmente en la autobomba, la escalera y la manguera. En los dibujos de esta edad no es común encontrar figuras superpuestas. Realmente, el arte puede contribuir mucho a la evolución del proceso intelectual del niño, por medio del desarrollo de su conocimiento activo.

Muy a menudo se subestiman en clase los aspectos del desarrollo emocional. Un niño que se ha lastimado un dedo recibe la inmediata atención de la maestra, cuando no de la enfermera o del médico de la sala de primeros auxilios. Un niño a quien se le han herido los sentimientos no tiene a quién recurrir para curar sus heridas. Sin embargo, está bien probado que las emociones, los sentimientos y las actitudes de un niño pueden afectar su aprendizaje. En este terreno, el arte también tiene mucho que hacer. La oportunidad de poder expresar en una forma socialmente aceptable los sentimientos de ansiedad, de temor y aun de odio, permite que el niño descubra que se puede hacer un uso constructivo de la propia situación emocional, a la vez que le permite aliviar sus tensiones. Un experimento (Stewart, 1973) realizado con 143 niños de tercer grado vino a apoyar la idea de que la actividad creativa puede formar una atmósfera que reduce la frustración. Se dio a niños intencionalmente frustrados una oportunidad de hacer animales feroces con arcilla, mientras que un grupo de control coloreaba y recortaba copias idénticas de tulipanes. Aunque algunos de los maestros de los niños eran más creativos que otros, lo que confundió las cosas, los grupos de experimentación de los «animales feroces» tuvieron más éxito en una subsiguiente experiencia de aprendizaje.

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. Generalmente se pueden encontrar muchos cambios y desviaciones en el esquema, especialmente si el niño es libre de expresar sus propias reacciones sin el temor de verse censurado. Cuando el esquema se usa muy rigidamente, es posible que el niño se esté escondiendo detrás de esos estereotipos. Esta situación puede descubrirse fácilmente si se observan diariamente los cambios o la estabilidad del esquema mismo. Otra forma de flexibilidad se presenta en la variación del tamaño de los objetos representados. Con tales variaciones el niño revela el significado que para él tienen distintos objetos. Los cambios en el tamaño de los objetos indican el valor afectivo que dichos objetos poseen para él. Las exageraciones, la subestimación y las omisiones, que indican una relación emocional del niño con el ambiente, no sólo son típicas de esta edad, sino que, además, son un indicio de las reacciones emocionales saludables del niño.

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. Continúa dibujando esa parte de la figura que le interesa hasta tal punto que la parte principal aparece como un simple apéndice. Los niños que dibujan frecuentemente de este modo suele ser emocionalmente inadaptados. Sin embargo, las exageraciones reiteradas o extremadamente distorsionadas son bastante raras. Un niño que continuamente utiliza el proceso del «doblado», suele considerarse a sí mismo como el

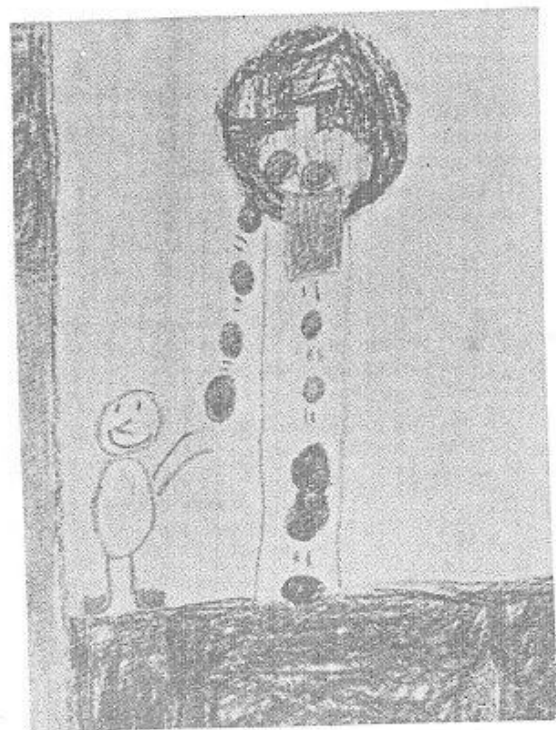


FIGURA 101. «Jugando al basket» muestra cómo un pequeño arroja una pelota adentro de un aro. La trayectoria de la pelota está representada por una serie de figuras de ese objeto, casi como si estuviéramos observando la escena en cámara lenta.

centro. Esta reacción egocéntrica respecto del ambiente no debe confundirse con el uso ocasional del «doblado», que es típico de esta edad.

El arte, además de ofrecer una oportunidad para el relajamiento emocional, puede también permitir al niño el empleo constructivo de estas emociones. La escuela tiene que limitar el grado de explosiones o arrebatos emocionales que se pueden aceptar dentro de la sociedad escolar. Las explosiones de enojo, frustración, envidia o de desbordante alegría no se toleran generalmente. Sin embargo, en una clase corriente se va mucho más allá aún y se lucha por crear un ambiente desprovisto de emociones, en el cual sólo los objetivos intelectuales son dignos de consideración. El arte puede proporcionar un lugar para las expresiones emocionales y debe impulsar a una mayor participación de lo afectivo en un ambiente saludable, libre de tensiones.

También 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.

La autoidentificación del niño con sus propias experiencias en su trabajo creador es uno de los requisitos indispensables para que se establezca el deseo de tener algunos contactos fuera del yo. Es necesario identificar las propias acciones y sentir responsabilidad y cierto control sobre ellas, antes de alcanzar el desarrollo de una mayor conciencia de grupo. Por ejemplo, en la figura 93, nuestro ajedrecista deseaba mostrarnos cómo jugaba al ajedrez y para ello «dobló» el tablero. Fue también más allá del yo inmediato estableciendo un contacto apropiado con su ambiente. Obsérvese, además, que la mesa, las sillas y los niños están en relación con la línea de base. También se notan otras partes de su medio. La atención puesta sobre cosas que rodean su yo y que no tienen relación inmediata con la experiencia central, demuestran un alto nivel de desarrollo social. Parecería que en este dibujo en particular el niño no estaba personalmente interesado en la habitación en la que se desarrolla la escena, ni en las características especiales de la lámpara o de la ventana, cosas que incluyó, sin embargo.

Relacionado con todo esto está el proceso del desarrollo perceptivo del niño. La simple descripción de una forma simbólica para un determinado objeto nos dice poco acerca del desarrollo de la conciencia perceptiva. Puesto que la percepción—como ya lo sabemos—incluye muchos de los caminos mediante los cuales un niño se familiariza con el ambiente, el proceso del desarrollo de la percepción es de primordial importancia en el terreno del arte. La toma de conciencia de texturas, sonidos, olores, sabores y formas visuales es algo que se demuestra de múltiples maneras en los dibujos. Desarrollar una conciencia perceptiva sensible se convierte en algo vital cuando pensamos que es precisamente la interacción del niño y su medio lo que puede determinar la cantidad o calidad de aprendizaje que tiene lugar efectivamente.

Hemos visto que en esta edad el color sigue las mismas pautas esquemáticas que la forma o el espacio. Un niño que aún no ha establecido las relaciones de color-objeto en sus dibujos, no está perceptivamente tan desarrollado como otro que ya tiene conciencia de que los objetos a la distancia tienden a empuñarse. Esto no significa que, so pretexto de favorecer el desarrollo perceptivo, los maestros deban insistir sobre colores «apropiados» para ciertos objetos o enseñar reglas de perspectiva; por el contrario, cualquier motivación dirigida hacia el desarrollo perceptivo debe concentrarse en tratar de crear una relación más significativa entre el niño y lo que está describiendo en su dibujo. El producto de la tarea del niño debe considerarse como una manifestación de su desarrollo más que como algo para «corregir».

Hacia el final de esta etapa esquemática, los dibujos del niño sufren la influencia creciente de su percepción visual del medio. Se pidió a sesenta niños británicos, de cinco a nueve años de edad, que dibujasen varios objetos comunes, incluyendo una taza. A continuación, se dio a todos los niños oportunidad de sostener y manipular un jarro de lados rectos, con un asa y un diseño de flores aplicado. Se pidió entonces a cada niño que dibujase el jarro. Se hizo girar el mismo, de modo que el asa quedara fuera de la vista del pequeño y las flores frente a él. El asa, que es la característica del jarro, fue dibujada por los niños de cinco, seis y siete años, pero omitida por la mayoría de los de ocho y nueve años; las flores, en cambio, fueron dibujadas tan sólo por unos pocos de los niños menores y una tercera parte de los de ocho años, pero por todos los de nueve (Freeman y Janikoun, 1972). Esta diferencia en los dibujos ilustra el paso de los niños del dibujo de lo que saben de un objeto (su concepto) al dibujo de lo que ven (su percepción).

Hasta cierto punto, incluso el desarrollo físico se puede apreciar en la producción artística de los niños. Un niño físicamente activo probablemente dé a sus figuras más movimiento y acción que otro niño a quien le falten energías. Como ya hemos visto, las continuas exageraciones de cierta parte del cuerpo pueden indicar un defecto físico. Al lector podrá interesarle saber que el niño que dibujó los jugadores de ajedrez es algo sordo. Continuamente exageraba o por lo menos daba mucha importancia a las orejas, como puede apreciarse en la figura 93. Los niños son ahora mucho más capaces de manipular materiales artísticos con eficacia; hay que preocuparse menos por la pintura que se derrama y, al mismo tiempo, el niño quiere usar detalles más pequeños en sus pinturas.

El desarrollo estético no comienza a ninguna edad determinada. Siempre que se llegue a ver objetos o formas en relación armoniosa entre sí, y se produzca una integración de pensamiento, sentimiento y percepción, habremos desarrollado — consciente o inconscientemente — un conocimiento estético. La falta de desarrollo estético se puede ver en las representaciones pictóricas que son desorganizadas en su concepción y sensibilidad o que adolecen de falta de organización armónica. Ya hemos comentado el hecho de que el ritmo, uno de los elementos básicos del diseño, consiste principalmente en la repetición, que es una forma natural de expresión durante esta etapa esquemática. Algunos niños, especialmente aquellos cuyo desarrollo estético está más evolucionado, utilizan esta repetición de manera inconsciente, con propósitos decorativos. Las cualidades decorativas de la repetición se ven incrementadas con el uso del color en forma audaz y directa, lo cual es muy típico de esta edad. Sin embargo, hay que tener presente que esto es una consecuencia natural del desarrollo del niño. Cualquier regla sobre ritmo, equilibrio o armonía sólo tendrá un efecto negativo sobre las pautas naturales de desarrollo de un niño. El efecto de las experiencias y procesos artísticos sobre el individuo y no el producto final obtenido es lo que constituye el verdadero significado del desarrollo estético.

Si un alumno comienza a dibujar y no tiene suficiente espacio para todo lo que quiere describir, o descubre que ya no tiene nada que agregar y si mucho espacio aún en blanco, es indudable que le falta cierta apreciación sensible de la relación entre el papel de que dispone y lo que está queriendo expresar. Para desarrollar esas sensaciones, es necesario interesar al niño en su totalidad: «Imagínate que el papel es el plano de una isla grande donde está escondido un tesoro. ¿Un puerto? ¿Un río? ¿X el lugar en el que está el tesoro? ¿Qué más hay que poner en el mapa? ¿Un pueblo? ¿Botes? ¿Arboles? ¿Montañas? ¿Pantanos? ¿Lagos? ¿Arroyos? ¿Arenales? ¿Empalizadas? Aquí, la relación emocional y perceptiva con el uso de todo el papel puede llegar a ser considerable. Ciertamente, una motivación que hace que el niño sea más

sensible y consciente de su relación personal con aquellas cosas que lo rodean — particularmente en términos de forma, tamaño y textura — lo ayudará a lograr un producto que esté más desarrollado dentro de esas líneas. Debemos hacer notar, sin embargo, que no hay reglas fijas que puedan aplicarse a cualquier individuo. Lo que es armoniosamente correcto para uno, puede no resultar apropiado para otro. Así como encontramos grandes diferencias en las características de estilo entre los artistas modernos, debemos esperar e incluso alentar grandes diferencias entre los trabajos de los niños.

La motivación artística

La clase y tipo de motivación que un maestro debe utilizar en los diferentes niveles de edad surge de las necesidades de los niños en cada una de esas etapas particulares del desarrollo. Ya hemos visto que durante la etapa esquemática, el niño ha formado un concepto definido de hombre, espacio, color y objetos en todos los terrenos de la expresión artística y en su desarrollo psicológico en conjunto.

La tarea del maestro consiste en dar al niño la oportunidad de usar estos conceptos, no como rígidos símbolos de formas, sino como experiencias vividas.



FIGURA 102. Toda experiencia artística debería ofrecer la oportunidad para el libre uso de los materiales y elección del tema. El trabajo en un grupo pequeño con un proyecto en común puede resultar a veces muy estimulante.

Nuestra motivación debe crear una atmósfera en la cual se estimule en el niño la conciencia de que forma parte del medio. Del mismo modo, es necesario que estimulemos una mayor toma de conciencia de las acciones y funciones de la figura humana. Nuestras motivaciones pueden resumirse en las palabras nosotros (estimulando la conciencia de «yo» y alguien más), acción (dando significado a lo que estamos haciendo), y dónde (refiriéndonos a la descripción del lugar, restringida a las características solamente y no a la profundidad o la distancia).

Dado que los niños fusionan tiempo y espacio, resulta ventajoso utilizar estímulos de tiempo y espacio. Las motivaciones que conducen a esas representaciones deben incluir tópicos subjetivos, en los que la experiencia personal del niño provea el tema y relatos objetivos de acontecimientos. Muchos temas son apropiados para representaciones de tipo rayos X. Tanto lo interior como lo exterior deben ser objeto de discusión.

Lo más importante es poder crear una atmósfera atractiva y estimulante, que sea flexible y abierta a cualquier sugerencia del niño. La rigidez es la muerte de cualquier método creador. Toda motivación debe hacer que el niño llegue a ser más sensiblemente consciente de sí mismo y de su ambiente, debe desarrollar y estimular un intenso deseo de pintar algo significativo, y debe alentar al niño para que sea flexible en sus ensayos con los materiales y con el tema. Toda motivación debe tener una introducción, un punto de culminación y una frase final que resuma una conclusión. Así, cuando introducimos un tópico tal como «Estamos jugando en el patio de la escuela», debemos comenzar con una introducción general.

«¿Dónde juegan ustedes? ¿No los vi hace un momento jugando afuera? ¿Cuándo juegan ordinariamente en los patios de la escuela? ¡Ah!, claro, durante el recreo.

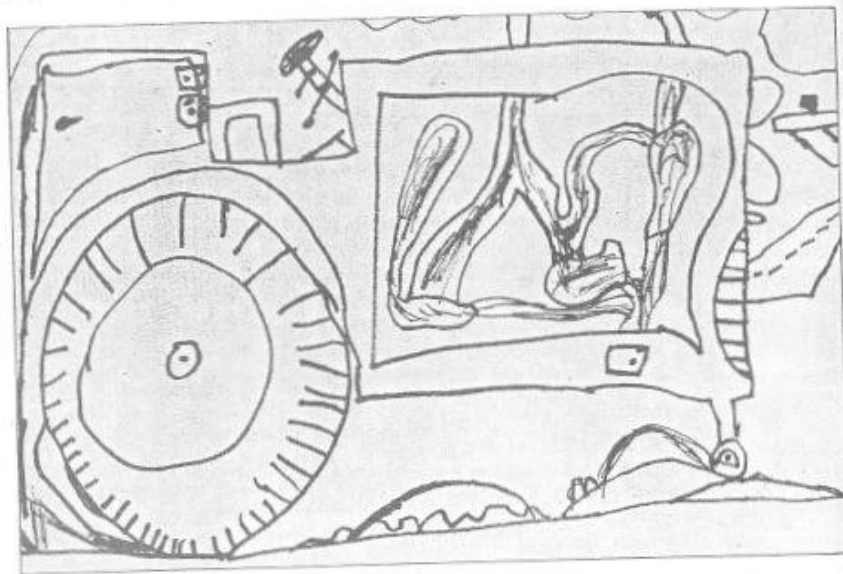


FIGURA 103. Las niñas y los niños, a menudo, tienen intereses diferentes, y así lo expresan en sus dibujos. Aquí se demuestra interés en los aspectos mecánicos de un tractor, más no conocimiento de ellos. Estos detalles son importantes para los niños que se hallan en esta etapa evolutiva.

¿Dónde juegan? ¿Usan todo el patio? ¿A qué juegan? ¿O se quedan de pie, mirándose unos a otros? ¡Ah, juegan a la mancha! Sí, yo también jugaba a la mancha. ¿Cómo desarrollan ustedes este juego? Tienen que correr. ¿Y corren muy rápidamente? ¿Se mantienen bien erguidos cuando corren? ¡Ah! No pueden correr ligero así, claro; tienen que inclinarse hacia adelante. ¿Por qué se inclinan hacia adelante? ¿Se podrían caer para atrás si no se inclinaran al correr ligero? ¡A ver, Juancito, enséñame cómo haces cuando corres ligero! Sí; realmente, te tienes que inclinar hacia adelante. Si te inclinas demasiado, ¿qué puede pasar? ¡Te caerías de rodillas! ¡Ah! Una vez te pasó y te clavaste las piedritas en la rodilla; te sangró la rodilla... Sí, ya sé cómo duele eso. Algunas veces el cuerpo quiere ir más ligero de lo que las piernas pueden. Si no te inclinas hacia adelante, te podrías caer de espaldas y golpearte en la cabeza... ¡Yo creo que es mejor lastimarse las rodillas que la cabeza! Vamos a ver, ¿qué pasa con las piernas? ¿Adelantan las dos piernas juntas cuando corren? ¡No, claro, eso sería correr como un conejo! ¡Tienen razón, no se puede ir ligero saltando como conejos! ¡Pueden estar los dos pies apoyados en el suelo a la vez cuando se va corriendo? ¿Qué sucede cuando uno corre? ¡Ah, un pie está en el aire y el otro en el suelo! ¡Eso sí que es gracioso, una pierna está en el aire! ¡Nunca habían pensado en eso! (Al estimular un mejor conocimiento de las propias acciones del niño, habremos también desarrollado cierta flexibilidad dentro de su esquema de un hombre. El niño puede ahora sentir que tiene la pierna y los pies sobre el suelo, y de este modo interviene personalmente en la motivación.) ¿Saben todos jugar a la mancha? ¡Todos hemos jugado alguna vez a la mancha! Hagamos ahora un dibujo de cómo jugamos en el patio de la escuela.»

Es muy importante, en cualquier motivación como ésta, asegurarse de que todos los niños participan personalmente. Sin embargo, debe haber un amplio margen de tópicos, de modo que cada uno de los chicos pueda identificarse con el que más le interesa. Cada uno debe sentir que la motivación ha sido planeada particularmente para él.

Los temas

Idealmente, no se necesitaría ningún tema si cada niño dibujase, pintase y construyese lo que es importante para él y si estuviese libre de presiones externas para que actúe de cierta manera. Por el contrario, nuestra sociedad está llena de mensajes de maestros, padres, compañeros, la televisión y la radio para que nos comportemos en ciertas formas; y hay un conflicto entre lo que un niño puede hacer, lo que se espera que haga y lo que a él le gustaría hacer. En arte, no se obliga al niño a conformarse a pautas externas. La experiencia artística tiene muchos cometidos: debe ser realmente la expresión del niño y debe ser también una experiencia de expansión y desarrollo de la conciencia, que pueda contribuir a ampliar el marco de referencia del pequeño.

Muchos tópicos nos vienen a la mente, en que la acción desempeña un papel principal para estimular un uso flexible del esquema. Comenzando por el nosotros, agregando la acción y siguiendo con el dónde se incluyen los aspectos esenciales de la experiencia. Muchos tópicos provienen de los propios niños sin mucho esfuerzo, como ser «Jugando en el patio de la escuela» o «Comiendo para alcanzar el ómnibus de la escuela». Otros pueden ser «Estamos subiendo a un árbol», «Salimos de paseo», «Saltamos a la soga», «Estamos jugando al hockey», «Vamos en trineo», «Estamos

plantando arbustos alrededor de la escuela», «Estoy luchando con mi amigo», etc. Algunos tópicos pueden dar la oportunidad de utilizar vistas de perfil y de frente, como ser «Juegos en un día lluvioso», «Mirando el desfile», «Estoy comiendo panques con mi hermano», «El dentista examina mis dientes» o «Me están enseñando a nadar».

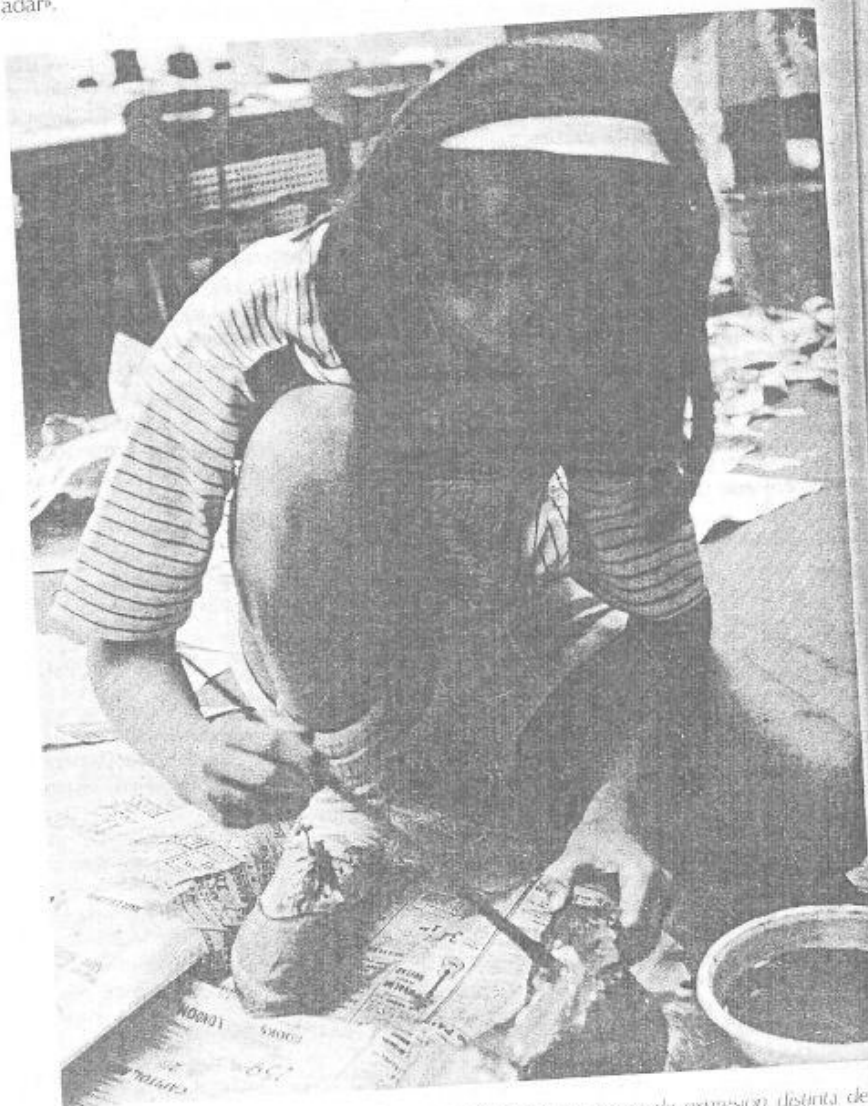


FIGURA 104. Pintar un animal de papier-mâché es una toma de expresión distinta de pintar un cuadro. Cada material artístico tiene sus propias características que reclaman diferentes modos de expresión.

Muchos tópicos son excelentes para una variedad de representaciones de tiempo y espacio. Entre éstos podrían figurar «Cómo limpiamos toda la vecindad», «Visitamos el concurrido centro comercial», «Nuestra excursión a la panificadora» o «Hicimos buñuelos para el día de fiesta». Los comentarios acerca de distintos aspectos de la experiencia estimularán a algunos niños a incluir muchos elementos en un dibujo, pero otros representarán la parte que les pareció más importante, como comer los buñuelos después de fritos. Si los dos aspectos, interior y exterior, son importantes en algunas experiencias, se producirán imágenes de tipo rayos X. Estas comprenderán dibujos de «Nuestra clase visitó la redacción de un diario» o «Nuestra excursión a la granja»; otros temas podrían ser «Fui con papá de compras al bazar», «Estamos en un hotel» o «La vez que estuve en el hospital».

Del mismo modo que estamos interesados en fomentar un uso flexible y funcional del esquema en cuanto a la forma, también deseamos desarrollar un ensayo flexible con respecto al color. Aunque es obvio que algunos de estos temas se superponen, la lista siguiente puede ofrecer algunas ideas sobre referencias particulares respecto de conceptos de color. Es interesante comprobar la efectividad de una motivación, comparando el uso del color antes y después de ella. Muchos temas se prestan para desarrollar una conciencia del color, como, por ejemplo, «Los obreros están pintando nuestra casa», «Me gusta la salsa de tomate sobre la hamburguesa», «Nos embarramos completamente los zapatos», «El césped nuevo está empezando a crecer en el jardín» o «Juntando hojas con un rastrillo, en otoño».

Otro de los campos importantes para tomar como tema es el mundo privado del niño. Esto incluye tópicos con un significado emocional para la criatura, tales como fantasía y sueños. Cuando un niño pinta algo que está profundamente relacionado con él, o cuando revela ciertos deseos o conflictos, debe tenerse en cuenta que cualquier tema es aceptable. Aunque el maestro pueda demostrar interés en las representaciones, por ningún concepto deberá hacer juicio moral alguno sobre el contenido de esos dibujos. Las implicaciones personales son muy grandes en tópicos como «La vez que tuve más miedo» o «tuve un sueño horrible». Pero las emociones pueden también sublimarse en temas como «Simulo ser un animal feroz», «Si yo fuera maestro» o «Soy la persona más rica del mundo».

Otro terreno que puede proporcionar temas es el tópico referente al material. La razón principal para concentrarse en el material mismo es asegurarse de que el niño emplea el material en forma flexible y de que tiene oportunidad para investigar sus posibilidades. Puede suceder a veces que ciertos niños utilicen temas no representativos como medio de escapar a una experiencia expresiva de creación. Esta falta de compenetración o de interés se puede apreciar cuando los niños, con cierta frecuencia, se esconden tras la frase «Estoy haciendo sólo un dibujo». Sin embargo, llegar a saber cómo se extiende la pintura o cómo se usa un instrumento de dibujo es importante para la expresión futura. Hacer un «collage», usar pinturas de diferentes maneras, hacer, con arcilla, objetos altos con agujeros, puede ser a la vez interesante.

Materiales artísticos

La selección de un material artístico, su aplicabilidad para un determinado grupo de niños y para sus necesidades en un momento dado, y su preparación y manejo, son todas consideraciones de suma importancia. Cualquiera que sea el material

artístico, debe facilitar la expresión del niño y no ser un impedimento para ello. Cuando los niños sienten ansias de crear después de una motivación significativa, deben hallar los materiales artísticos listos para su uso. Es frustrante sentir entusiasmo por dibujar o pintar «Cómo me herí una pierna patinando», y tener que esperar su turno para conseguir las pinturas. A veces, el material puede prepararse y distribuirse con la ayuda de los niños; en ese caso, la motivación debe tener lugar en otra parte del salón.

Hay que observar tres cosas importantes con respecto al desarrollo de las técnicas o de los métodos de trabajo con los materiales. Primero, el maestro debe saber que cada niño tiene que desarrollar sus propias técnicas y que toda «ayuda» dada por el maestro para enseñarle la forma «correcta», sólo servirá para coartar el intento individual del niño. Hay muchas formas de trabajar con los materiales artísticos y, como dijimos antes, es necesario que el niño tome cierto tiempo para explorar muchas posibilidades. Nunca se detendrá al niño en la mitad de su proceso de expresión para señalarle la forma correcta de sostener el pincel, usar el lápiz o la barrita de pastel, o llenar la hoja de dibujo. La tarea del maestro es presentar el material apropiado en el momento en que el niño está listo para utilizarlo.

En segundo lugar, todo material o toda técnica debe hacer su propia contribución. Si una tarea puede hacerse con otro material distinto y con él se obtienen mejores resultados, es porque se ha empleado un material equivocadamente. Por lo tanto, es importante que el maestro conozca las propiedades del material que va a utilizarse, de modo que se use el más apropiado para cada expresión.

Finalmente, el maestro no debe obligar al niño a usar demasiados materiales. En algunos libros sobre educación artística encontramos muchos materiales que se presentan desde el comienzo de la niñez. En un momento de la vida del niño en que éste se siente realmente abrumado por su propia capacidad creadora y lleno de poder intuitivo, disponer de demasiados medios para su expresión puede resultar no solamente un desperdicio, sino un motivo de dispersión.

Al nivel de los siete a nueve años de edad, el niño no demuestra tener interés por la representación de la profundidad. Lo más característico de esta etapa es que el niño ha encontrado un concepto de forma, de espacio, de color, y que a través de las repeticiones desarrolla un esquema. A veces, estas repeticiones revelan cualidad de diseño. Es muy importante que el niño pueda repetir los mismos colores para los mismos objetos siempre que lo desee. Un material que no le ofrezca la oportunidad de ensayar el dominio o la seguridad en su manejo, no es un buen medio de expresión para esta etapa del desarrollo. La consistencia y la textura de la pintura para afiches o de la témpera son las más apropiadas para este propósito, pero el lápiz de pastel o la tiza de colores también pueden dar resultados satisfactorios.

No hay ninguna razón, por el contrario, para emplear acuarela en esta etapa. La acuarela es transparente, se corre y a veces produce accidentes imprevistos (llamados «accidentes felices»). La transparencia de la acuarela se presta para pintar la atmósfera y el paisaje, pero no para las repeticiones ni para expresar las cualidades de diseño tan típicas de esta edad. Puesto que el niño de este nivel está más interesado en expresar sus propias ideas que en recibir estímulos visuales, aquellos «accidentes felices» se suelen trocar en «tristes desilusiones». El niño está luchando por conseguir orden, e intentando clasificar sus conocimientos. Su sentimiento del dominio es importante para el desarrollo, y no debemos sacrificar estas ventajas por algún incidente afortunado, independientemente de la opinión artística de los adultos. Ya veremos que en otros niveles de más edad, cuando la necesidad de repetición no es tan importante, la acuarela es útil para inspirar al niño. Es evidente, pues, que un material artístico debe seleccionarse teniendo en cuenta que está íntimamente ligado con el

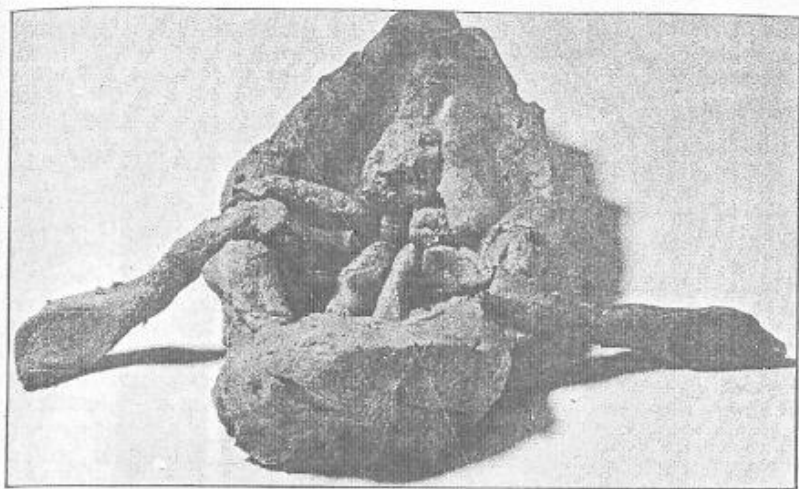


FIGURA 105. «Estoy remando». La arcilla permite que se desarrollen conceptos espaciales y que se los comprenda. Carece de importancia el que la obra producida no se someta a cocimiento.

desarrollo del niño, y no debe introducirse en el simple hecho de cambiar de material.

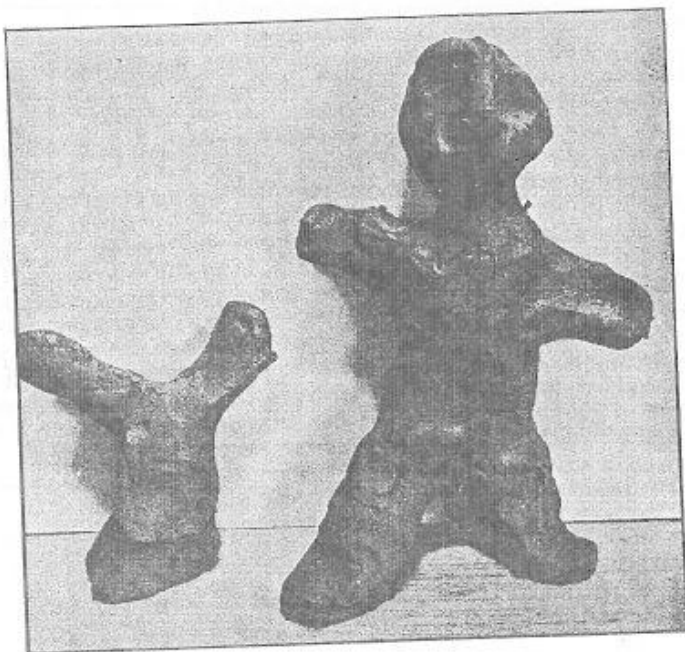
A esta edad ya se puede usar hojas de papel más grandes, las que dan al niño más libertad de acción que las pequeñas; como ya ha desarrollado una mejor coordinación y tiene los brazos un poco más largos, las hojas grandes pueden servir mejor a sus necesidades. También ahora pueden usarse los pinceles de pelo, además de los de cerda, pues los niños han desarrollado una mejor conciencia de los detalles.

En cuanto a la arcilla, no es simplemente un material más. Puesto que es tridimensional, estimula otro tipo de pensamiento. Un material estará correctamente usado siempre y cuando llene los propósitos para los cuales se ha elegido. En consecuencia, no debe hacerse con arcilla lo que quedaría mejor pintado, y no debe pintarse aquello que resultaría mejor hecho en arcilla; por último, no debe emplearse ni arcilla ni pintura para realizar algo que daría más resultado hecho en madera. Es importante que el material seleccionado se adecue al tipo de expresión.

La característica propia de la arcilla es su plasticidad. Esta propiedad es la que permite usarla con ventaja con los niños de esta edad, pues la naturaleza misma del material exige el uso flexible de los conceptos. El valor de un material plástico tridimensional consiste en su adaptabilidad a un constante y continuo cambio de forma. Mientras un dibujo demanda el concepto de un hecho en un momento determinado (con excepción de las representaciones de espacio-tiempo), el proceso del modelado con arcilla permite variaciones constantes; se puede agregar o sacar figuras o partes de ellas, o cambiar su posición o forma. Esta es la mayor ventaja que tiene el uso de la arcilla. Por lo tanto se puede incluir la acción en cualquier motivación. Por supuesto que estas acciones deben estar relacionadas directamente con la experiencia del niño. No debe centralizarse la acción en el ambiente, puesto que una comparación de las cualidades tridimensionales de la arcilla con el espacio real podría dar por resultado un intento de reproducir la naturaleza en pequeña escala. Esto no es actividad creadora sino desarrollo de una técnica, lo cual no tiene lugar en este nivel de edad. Sin embargo, el niño puede incluir espontáneamente



FIGURA 106. En el método sintético de modelado (arriba) las piezas se juntan. En el método analítico (abajo) las partes se conforman partiendo del todo.



objetos del medio circundante. Un ejemplo de esto lo constituiría el niño que modela una escena sobre un paseo campestre, que representa la llegada de visitas que se acercan y se sientan, para lo cual mueve las figuras y las dobla en posición de sentarse, y hasta mueve un brazo de una de ellas en actitud de estar comiendo algo.

Se pueden observar dos métodos distintos de trabajar con arcilla. Uno de ellos es el de trabajar sobre la masa total de arcilla, sacando material para ir dando la forma deseada, y el otro es el de construir las partes o símbolos representativos de cada cosa por separado y unirlos para constituir el conjunto. En la figura 106 se ven ejemplos de estos dos modos de expresión. Puesto que ambos métodos revelan diferentes tipos de pensamiento, es evidente que perturbaría a un niño que se tratara de apartarlo de su propio método de reflexión. El ir sacando la arcilla del total de la masa, significa que existe un concepto del todo, aunque vago, a partir del cual se irán desarrollando los detalles. Este método de extraer los detalles a partir del todo se llama *método analítico*. El otro método de expresión, consistente en construir símbolos representativos simples y reunirlos en un todo, significa que el niño está realizando una síntesis a partir de impresiones parciales; este método se llama *método sintético*. El hecho de quitar el exceso de material o de reunir partes separadas no es una forma meramente superficial de modelar una figura, sino que tiene hondas raíces en el pensamiento del niño. Se oye, a veces, decir que conviene desaconsejar el modelado por el método sintético de reunir detalles, porque esas figuras no pueden cocerse en el horno. Es verdad que no es fácil cocerlas debido al peligro de las burbujas de aire y porque las partes pueden separarse durante la cocción, pero la idea de que las figuras de arcilla hechas por los niños deban cocerse es sólo un concepto de los adultos.

Existe, naturalmente, un gran número de otros materiales aparte de los mencionados en este capítulo, que pueden satisfacer las necesidades de los grupos de esta edad. El papel de colores, los materiales para «collage», la goma y las tijeras, cualquier material natural (ramitas, piedritas, etc.), e incluso un lápiz grueso y blando pueden utilizarse satisfactoriamente. Debe tenerse la precaución de asegurarse de que el niño tenga oportunidad para profundizar en la experiencia artística, y de que los materiales nuevos no se introducen simplemente para estimular al maestro. Desde un punto de vista ideal, los materiales artísticos deben permitir toda una variedad de experiencias y la profundidad de la expresión.

Resumen de las características del desarrollo en la etapa esquemática

Hasta cierto punto, los productos de esta etapa esquemática parecen más rígidos que los dibujos y pinturas de los niños menores. No obstante, se debe notar que el niño está estructurando su proceso mental de tal forma que se halla en condiciones de comenzar a organizar y ver relaciones en el medio que lo rodea. Este no es un paso atrás. El niño está empezando a estructurar sus dibujos y pinturas de modo tal que adquiere cierta base para los cambios y la organización. El pensamiento creador no es un pensamiento desorganizado, sino que, por el contrario, es la capacidad para redefinir y reorganizar de manera flexible aquellas formas y elementos que nos son familiares. El pensamiento abstracto está basado enteramente en símbolos, y durante esta etapa podemos apreciar los primeros pasos del niño hacia este desarrollo.

Es esencial que a un niño se lo anime constantemente para que explore e investigue nuevos caminos y métodos. En ciertas oportunidades, los niños tratarán de copiarse entre sí, particularmente cuando uno de ellos haya recibido un premio o un elogio, y otro desea recibir también esa recompensa. 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. El niño que se aferra a los estereotipos, o repite muy a menudo un determinado esquema, o está constantemente pidiendo sugerencias es el que más necesita la atención y la guía especial del maestro para tratar de fortalecer la confianza en su propia expresión y para proporcionarle experiencias positivas en su autoexpresión. A esta edad, es importante que se tenga la oportunidad de establecer el yo para lograr un ser aceptable, que piense por sí mismo y que sea capaz de expresar esos pensamientos, cualesquiera sean. Puesto que el niño está buscando un modelo o una estructura dentro de su medio, el concepto de sí mismo que se desarrolle en este momento puede ser un factor importante en sus relaciones con la capacidad de aprendizaje y con la gente. Desarrollar una imagen positiva de sí mismo, alentar la confianza en los propios medios de expresión, proveer la oportunidad para que se origine un pensamiento divergente constructivo, deben ser los propósitos básicos de un programa de educación artística.

Ejercicios

1. Reunir los dibujos de un hombre hechos por los alumnos de un segundo grado. Buscar cuántos símbolos diferentes se han usado para representar la nariz, la boca, el cuerpo, los brazos, etc. ¿Qué porcentaje de niños ha utilizado líneas geométricas para su expresión? Comparar con dibujos de un tercer grado, para ver si los porcentajes cambian.
2. Buscar el esquema que un niño usa para representar un hombre. Analizar cómo se repite en un período de varias semanas. Después de una fuerte motivación centrada sobre alguna actividad física, obsérvense las desviaciones operadas sobre el esquema. Después de una semana, ¿vuelve el niño a su esquema usual?
3. Observar el comportamiento de los niños de esta edad fuera del salón de clase. ¿Pueden descubrirse esquemas sociales? ¿Hay reglas fijas para los juegos? ¿Se han establecido pautas para ciertas actividades? ¿Se han adoptado canciones o estribillos para juegos tales como el de saltar a la soga? ¿Hay evidencia de que estas pautas sean producto de la presión de los adultos o provienen de los mismos niños?
4. ¿Cuántos niños de un primer grado usan la línea de base en sus representaciones? Comparar el porcentaje con el de un segundo grado.
5. Reunir ejemplos de dibujos del tipo de rayos X, de dibujos con proceso de «doblado» y con representaciones de espacio-tiempo. ¿Por qué tuvieron importancia para la expresión del niño estas representaciones subjetivas? ¿Cómo representarían los adultos esos mismos hechos? ¿Qué es lo más adecuado?
6. Al examinar los dibujos y las pinturas de los niños, señale la equivalencia del uso de color con el establecimiento de un esquema para la forma. ¿Cuáles son algunas de las diferencias que se han encontrado en los esquemas de color para objetos comunes?

7. Hacer una lista de las distintas razones que han conducido a exageraciones, subestimaciones u omisiones de partes que se aprecien en los dibujos. Ilustrar cada caso tomando como ejemplos los trabajos de los niños.
8. Planificar y realizar un experimento similar al de Freeman y Janikoun (1972). Reunir dibujos de un objeto común con características distintivas, realizados por una clase de tercer grado. Determinar cuántos niños tienen una representación más visual y cuántos dibujan aún sus conceptos. ¿Cómo se relacionan estas diferencias en los dibujos con otras actividades de estos niños?

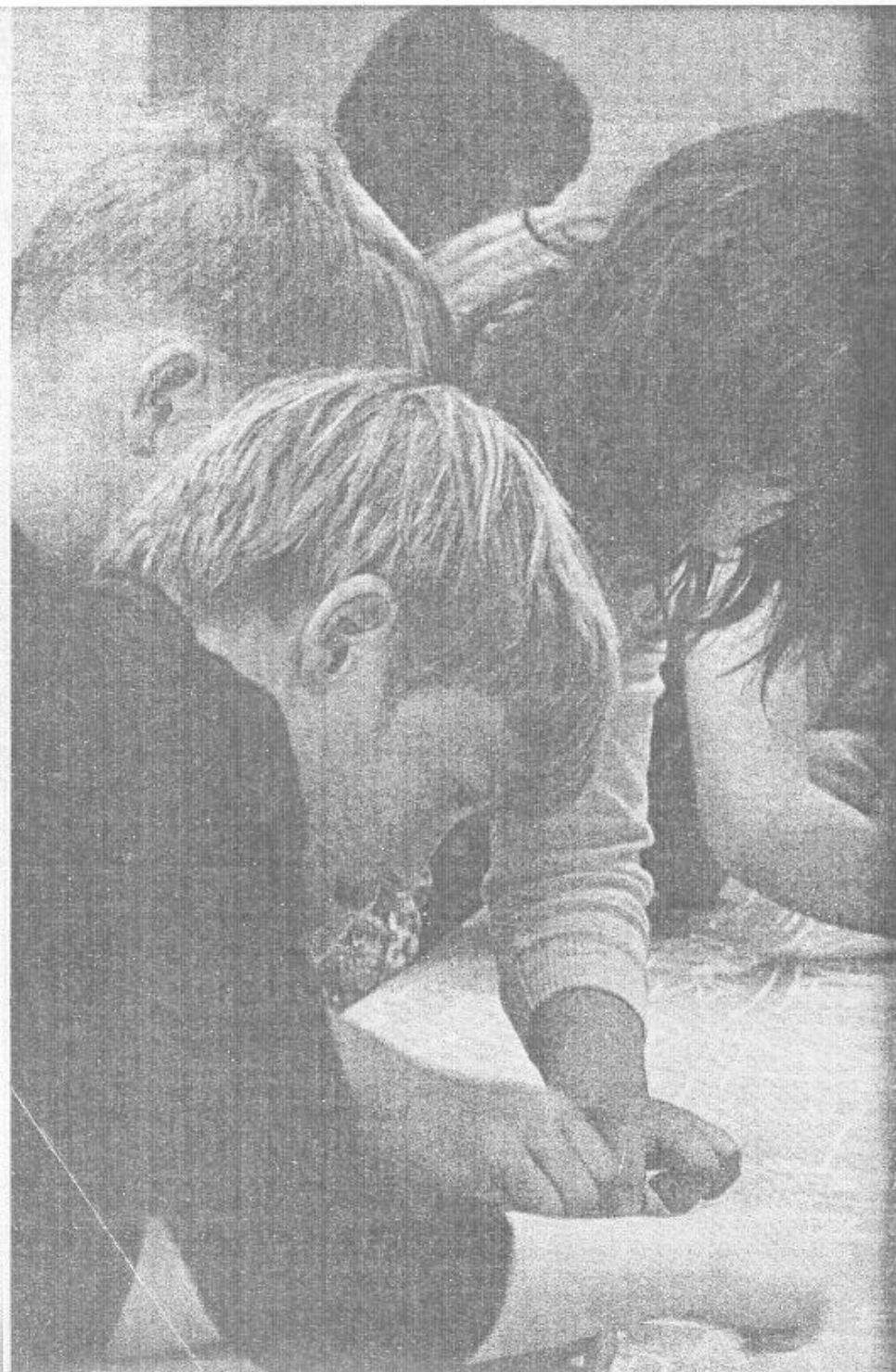
8

El comienzo del realismo. La edad de la pandilla de 9 a 12 años

Importancia de la edad de la pandilla

Un rasgo sobresaliente de esta etapa del desarrollo es el descubrimiento que hace el niño de que es un miembro de la sociedad: una sociedad constituida por sus pares. Durante esta época los niños construyen la trama de lo que luego será su capacidad para trabajar en grupo y cooperar en la vida de los adultos. El descubrimiento de que se tienen similares intereses, de compartir secretos, del placer de hacer cosas juntos, es fundamental. Existe una conciencia creciente de que uno puede hacer más en un grupo que solo, y de que el grupo es más poderoso que una persona aislada. Esta edad es la de la amistad en grupo y la de grupos de iguales o pandillas. La palabra *pandilla* puede tener algunas connotaciones negativas en la sociedad actual, pero como adultos tenemos algunos felices recuerdos de las pandillas de chicos que integrábamos en nuestra infancia. En esta edad se observa un creciente desarrollo de la independencia social respecto de la dominación de los adultos, un aprendizaje de las estructuras sociales en forma muy personal. Esta es una parte fundamental del proceso de desarrollo y un paso importante en la interacción social.

A causa de los distintos intereses de los varones y de las niñas en nuestra sociedad, y de las diferencias físicas en el desarrollo, los grupos o pandillas son generalmente del mismo sexo. Los niños ignoran a las niñas y éstas los desprecian. Hay una época en la que los varones organizan excursiones, pertenecen a grupos que tienen sus reglas propias, se interesan mucho por los deportes en grupo, construyen escondrijos con cajones o maderas viejas y, frecuentemente, le hacen la guerra a las niñas. Las niñas, por su parte, empiezan a apreciar los vestidos y las fantasías, asisten a fiestas, aman sus propios grupos, presencian exhibiciones de películas con temas amorosos, inventan sus códigos secretos o lenguaje convenido y, muchas veces,



hostilizan a los varones de su edad, aunque a menudo admiren secretamente a un jovencito de la escuela secundaria.

Estos importantes sentimientos de un despertar de la independencia social suelen estar en conflicto directo con los deseos de los padres u otros adultos, que no quieren abandonar la supervisión y la guía de los niños. Principalmente por esta razón los adultos consideran esta etapa del desarrollo como verdaderamente indeseable y que a menudo interfiere con sus propias vidas. De más está decir que aquellos maestros que no conocen bien las importantes consecuencias que se pueden derivar de las actividades del grupo, se suelen sentir el objetivo del ataque de los grupos secretos. En lugar de prestar apoyo a este naciente sentimiento para lograr una cooperación del grupo y el descubrimiento de la independencia social, los padres y los maestros se oponen frecuentemente a él y prolongan una estrecha dependencia por medios autoritarios. En vez de demostrar simpatía e interés por los deseos de los niños respecto de la vida en grupo, tratan de impedir la realización de ese propósito, sin darse cuenta de que esa actitud sólo sirve para impulsar al niño a las actividades secretas. Esta puede ser una de las razones por la cual la cooperación con los adultos parece disminuir, y es interesante notar que «la delincuencia comienza generalmente a esta edad» (Church y Stone, 1968). Las actitudes de los adultos pueden ser responsables de algunos de los factores que conducen a la delincuencia.

El niño de esta edad comienza ahora a pensar en términos sociales, a considerar las ideas y opiniones de los demás, pero el cambio que lo aleja del pensamiento egocéntrico se opera lentamente. Su comprensión de las interrelaciones, la causalidad y la interdependencia está tan sólo comenzando. El experimento de Piaget (Piaget e

FIGURA 108. Esta edad es muy apropiada para el descubrimiento de las estimulaciones del ambiente. A pesar de ello, los muchachos prefieren la compañía de sus iguales, y, tal como lo vemos en la foto, las niñas también se agrupan con niñas.



Inhelder, 1967), en el que pedía a los niños que identificasen imágenes del modelo de una montaña, tomadas desde un punto de vista que no era el suyo, fue realizado con alguna modificación por Laurendeau y Pinard (1970). Se experimentó con 700 niños y se comprobó que, por lo general, los niños sólo a partir de los once años pueden liberarse de su propio punto de vista y seleccionar con éxito imágenes que muestran una escena como la verían si estuviesen en una posición distinta.

Un niño de esta edad va tomando progresivamente conciencia de su mundo real, un mundo lleno de emociones, pero emociones que los adultos ignoran; un mundo real con amigos, planes y recuerdos; un mundo real que le pertenece solamente a él. A veces hay cierta confusión en el uso del término *realismo*. Algunos lo confunden con *naturalismo*. Sin embargo, estos términos se explican solos si recordamos que *naturalismo* se refiere directamente a la naturaleza, y *realismo* a lo que es real. La naturaleza puede ser observada por todo el mundo. La situación, las reacciones o emociones del observador no afectan lo que ya está. A la naturaleza pertenecen, por ejemplo, la nieve del suelo, un caluroso día de verano o una parte del ambiente: es así, lo miremos o no. Lo que es real, sin embargo, está firmemente arraigado en nosotros; podemos sentirnos inspirados por la belleza de la naturaleza, disgustados por el egoísmo de un hombre o llenos de esperanza en el futuro, y todo esto es muy real.

Un trabajo artístico no es la representación de un objeto en sí; es más bien la representación de la experiencia que hemos tenido con un objeto en particular. La mera imitación fotográfica de su ambiente no expresa la relación individual del niño con lo que percibe. La cuestión no está en decidir si el niño debe dibujar en forma fotográfica o, por el contrario, si hay que obligarlo a que confíe en su imaginación. El

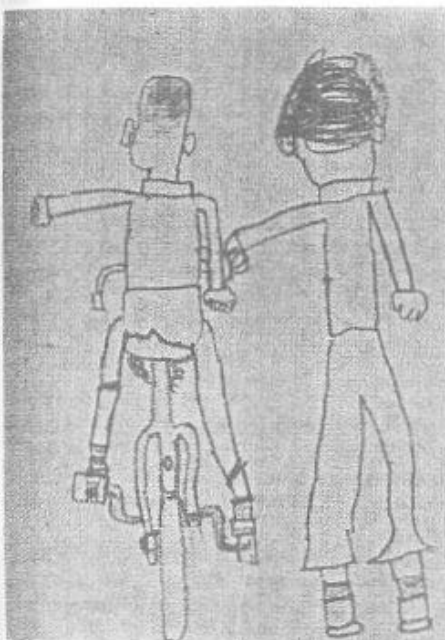


FIGURA 109. Este niño de diez años muestra cómo aprende a andar en bicicleta ayudado por su hermana mayor. Su conocimiento de los detalles de la bicicleta, hasta de su parte trasera, es envidiable incluso para un adulto.

problema consiste en discernir si la experiencia artística le proporciona al niño la oportunidad para que se identifique con su propia experiencia y si lo anima a seguir la senda de su propia creación artística personal y sensible.

Características de los dibujos durante la edad de la pandilla

Para el niño, esta edad puede ser el más emocionante y saludable período de descubrimientos, como se aprecia en sus trabajos de creación. El esquema ya no es adecuado para representar la figura humana durante este período. El concepto de la figura humana como se expresaba durante la primera parte de la etapa esquemática, era una expresión generalizada del hombre. 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. El niño se encamina hacia otra forma de expresión más estrechamente ligada con la naturaleza. Pero aún está lejos de una representación visual. Por ejemplo, las niñas todavía no dibujan los vestidos con pliegues o arrugas; el borde del ruedo generalmente es una línea recta. 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. Muchas veces se puede apreciar una mayor dureza en la representación de la figura humana en los dibujos de los niños de esta edad. Cada parte del cuerpo tiene su significado, y lo mantiene aun cuando se la separe del conjunto.

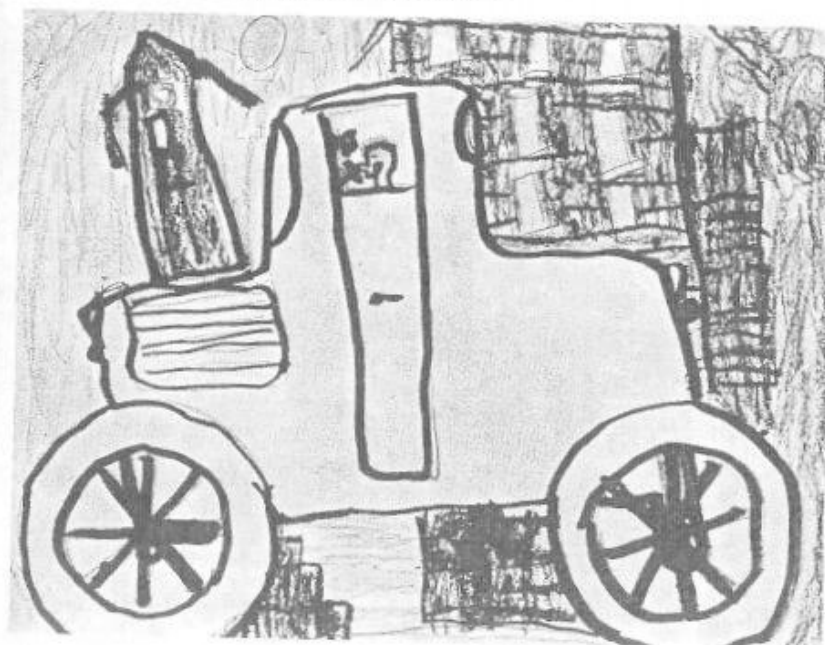
Ahora que el niño desarrolla una mayor conciencia visual, ya no emplea el recurso de la exageración, omisiones u otras desviaciones para expresarse. Aunque a la edad de nueve años la mayoría de los niños todavía exagera el tamaño de la figura humana, los estudios han demostrado que el empleo de dicho recurso tiende a desaparecer durante esta etapa del desarrollo (Lowenfeld, 1952). El niño comienza ahora a emplear —en sustitución de aquéllos— otros medios de expresión para acentuar algo, tales como una acumulación de detalles en aquellas partes que son emocionalmente significativas.

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 preocupación por los detalles puede a veces hacer que el todo parezca distorsionado; incluso es posible que el niño exclame que es un tonto, porque no ha dibujado todos los botones que debía en la camisa de su personaje. 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.



FIGURA T10. A las niñas de esta edad les gusta dibujar animales, por ejemplo, caballos. Estos últimos son libres, no tienen trabas y raramente se encuentran dibujos en que se los represente como animales de trabajo.

FIGURA T11. Aquí vemos a un muchacho que se divierte conduciendo este interesante vehículo. Un comienzo de superposición puede apreciarse en las escaleras que se hallan debajo del coche, pero la casa y otros edificios con sus ventanas han sido delineados de manera que puedan ser vistos.



Ahora los niños critican como artificiales los dibujos del tipo de rayos X o los que utilizan el procedimiento del «doblado». Como las representaciones de este tipo son primordialmente subjetivas, los niños, que van adquiriendo mayor conciencia de la naturaleza, ya no consideran apropiado este modo de organización. Las niñas de esta edad suelen centrar su interés en el dibujo de animales, en especial caballos (figura 97). Ha desaparecido ya la ansiedad por los animales y los niños proyectan sus sentimientos sobre esta forma animal. El caballo se convierte en un símbolo de carrera veloz, de precipitada libertad, que es parte de la alegría de crecer. Los varones se identifican más con los automóviles, y no es poco común que algunos alumnos, con poca capacidad matemática, puedan repetir cálculos estadísticos sobre la potencia y la velocidad del último diseño de una marca de automóvil. Algunas veces, parece que el niño se convirtiera en auto, imitando los ruidos de la marcha. Los intereses emocionales y psicológicos de los niños de esta edad necesitan tener salidas constructivas, y a cualquier edad, los sentimientos y las preocupaciones de un individuo son la base de la verdadera expresión artística.

SIGNIFICADO DEL COLOR

Existe gran coherencia en la forma en que los niños cambian su expresión. El niño va desde una rígida relación color-objeto hasta una caracterización del color. En esta etapa distingue entre un pulóver rojo violáceo y otro rojo anaranjado. Este mayor

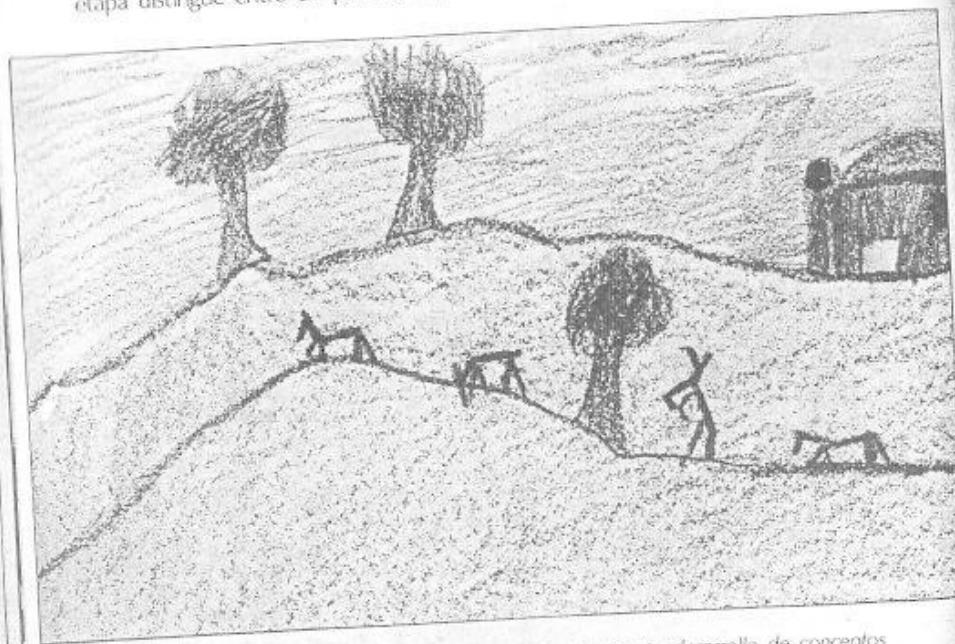


FIGURA 112. Este dibujo de una granja muestra un escueto desarrollo de conceptos visuales, mediante una representación espacial muy interesante. Dos líneas de base se emplean; la superior con una cabaña y unos árboles y la inferior con un árbol y varios caballos. El espacio interior está lleno de césped.

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 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 de 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. Vamos a analizar los métodos para desarrollar una mayor sensibilidad hacia las cosas que nos rodean, pues la percepción refinada puede aportar riqueza a nuestra vida.

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, enseñándole a la criatura cómo debe aplicarlos. No hay lugar en la escuela primaria para la enseñanza de las teorías del color, cualquiera 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 entusiasmas 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.

SIGNIFICADO DEL ESPACIO

En esta etapa, de los nueve a los doce años, el niño se aleja gradualmente de su dependencia con respecto a lo concreto y comienza ahora a manejar conceptos abstractos. En sus dibujos, puede hacer algo más que colocar las cosas en fila, como hemos visto en la etapa de desarrollo precedente. Debemos comprender que el arte no es meramente la representación de imágenes externas, sino más bien el resultado de acciones internas, los conceptos de esos objetos externos. La habilidad para distribuir varias imágenes sobre una hoja de papel, de modo que tengan relación entre sí, significa que el niño está en condiciones de manejar esos objetos simultáneamente y no de ordenarlos solamente sobre una línea. El árbol ya no permanece aislado al lado de la casa, sino que se convierte en sombra para ella, aunque el lugar exacto en que se proyecta la sombra no se comprende aún perfectamente. Y el hombre no está más de pie junto a la casa y ajeno a ella, sino que se lo ve en relación con el árbol y tal vez saliendo de la casa o entrando en ella.

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. Un ejemplo de esto lo encontramos en la figura 112. Podemos suponer que el niño puede descubrir físicamente el plano gracias a su creciente actividad física y a su curiosidad en desarrollo. No se puede imaginar fácilmente un niño de primer grado que vaya hacia la escuela siguiendo cuidadosamente la ruta predeterminada. Comparemos esto con la actitud de un alumno de cuarto grado que llega hasta ignorar la acera; está mucho más interesado en caminar por el encintado de granito o cordón, dando puntapiés a una lata, o tratando de asomarse por algún cerco para ver si encuentra algo que le interese. 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. En este momento, sin embargo, el niño aún no ha llegado a comprender 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. Un paso más hacia la representación naturalista se puede ver en los edificios que están detrás del automóvil en la figura 98. 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 conocimiento en etapas anteriores.

SIGNIFICADO DEL DISEÑO

A medida que los niños descubren el significado de su medio y comienzan a relacionarlo con ellos mismos, se hace más importante para la educación proporcionarles el sentido de lo que es genuino en nuestro ambiente y de lo que no lo es. Una de las principales funciones del diseño puede ser establecer relaciones armoniosas. A esta edad es importante que estimulemos el pensamiento de los niños y les ofrezcamos oportunidades que den lugar a descubrimientos que se relacionen con la belleza natural de los materiales que ellos encuentran intactos en el ambiente. Esto significa desarrollar un sentido de las diferencias que se encuentran en piedras, guijarros, conchillas, cortezas, musgos —la riqueza que podemos encontrar en la naturaleza—. Los niños de esta edad siempre coleccionan cualquier tipo de cosas, desde pedazos de piolín hasta sapos; cualquier madre de un niño de nueve años puede atestiguarlo.

Debe hacerse hincapié en la belleza sincera, tal como se la encuentra en la naturaleza, porque esto es una extensión de la propia dirección del niño a esta edad. Gran parte de nuestra sociedad tiene ahora una alta conciencia de la ecología y los niños necesitan poco estímulo para interesarse por lo que los rodea. Recoger un montón de guijarros puede resultar muy interesante. Hacer comentarios sobre sus distintas formas y colores, observando cómo el agua ha gastado algunas aristas, o viendo cómo la luz trata de brillar a través de algunas variedades, pero no de otras, todo esto puede ser un verdadero descubrimiento y despertar la sensibilidad

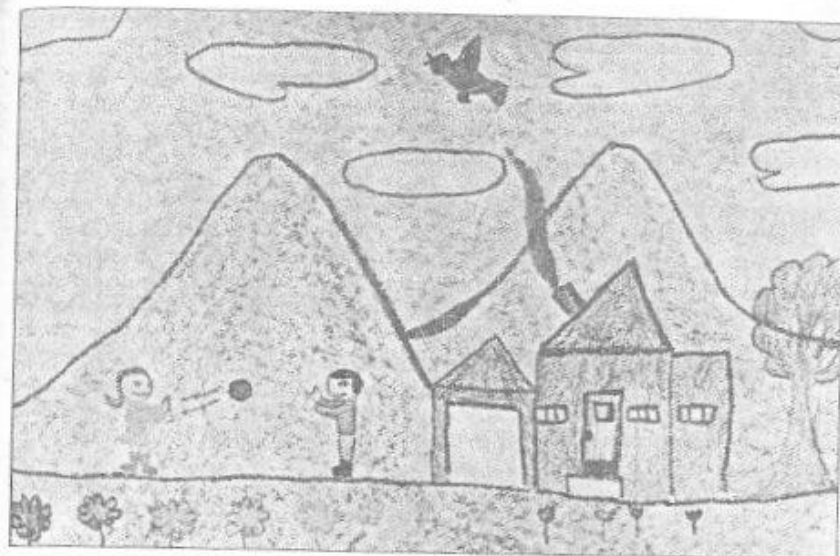


FIGURA 113. Estos niños que juegan a la pelota superponen las montañas que están sobre una misma línea de base junto con la casa y el árbol. El césped del primer plano ha recibido una superficie horizontal y sobre él crecen flores. El cielo ya no es una simple línea; además incluye nubes, un pájaro y el sol.

perceptiva. Esas exploraciones requieren una atmósfera libre de tensiones, pues ese aprendizaje no puede apresurarse. Ocasionalmente, los niños gustan de dar alguna forma a esas colecciones, como, por ejemplo, poniendo los guijarros con un poco de arena en una caja y echándoles yeso por detrás para hacer un mosaico, o ubicando material en un «collage». Adquirir sensibilidad ante las cualidades de un material es de gran importancia y los niños improvisan por su cuenta combinaciones de materiales que no necesitan, obligatoriamente, servir a un fin útil.

Es necesario ni limitarse a descubrir la belleza en bosques y arroyos. Un trocito de cualquier material puede esconder belleza. En efecto, un pedazo de hierro herrumbroso, un papel arrugado y hasta un trozo de pan mohoso pueden resultar agradables a la vista, a condición de que redefinamos nuestros valores y no consideremos esas cosas como partes despreciables de nuestro ambiente un tanto estéril.

De acuerdo con lo expuesto, parecería que damos especial importancia al conocimiento y a la comprensión de los materiales, mientras pasamos por alto todo lo concerniente al terreno del diseño. Sin embargo, no puede haber separación entre el material y su función o entre la tarea práctica y el diseño. Por el contrario, desde el comienzo, la inspiración para el trabajo con los materiales debe surgir de la estructura y naturaleza de los materiales mismos. Los resultados de tales relaciones entre un niño y los materiales serán vitales para capacitar a la criatura, en lo sucesivo, para que pueda intuitivamente adaptar las cualidades inherentes de los materiales a cualquier diseño. En nuestras grandes culturas, la artesanía fue siempre inseparable de la destreza y del diseño. En la actualidad se aprecian nuevamente algunos indicios de una mayor relación entre el operario, los materiales y la función o diseño.

En los dibujos y pinturas de los niños de esta etapa del desarrollo empezamos a observar un conocimiento consciente de la decoración. Las niñas se ocupan cada vez

más de adornar los vestidos de sus figuras. Los varones, por su parte, cada vez se fijan más en los cuadros de sus camisas de moda. Esta progresiva toma de conciencia de los estampados y de la decoración no justifica la enseñanza formal del diseño. Es evidente que no empezáramos a enseñarle los elementos formales de gramática a un niño de dos años que haya descubierto que puede hacer conocer sus necesidades por medio de la palabra, ni trataríamos de enseñarle problemas de equilibrio y ritmo a una criatura que esté comenzando a descubrir esas figuras en su medio. Diseñar una greca decorativa para una toalla, por ejemplo, tiene muy poco sentido, y es totalmente inconveniente planear un diseño en papel para calcarlo sobre algún otro material que al niño no le interese. En cambio, dibujos simples (una zanahoria, un carrete de hilo, etcétera) pueden servir para que el niño comprenda el sentido de la repetición como parte de los principios del diseño. Esto es practicable solamente cuando el material y el diseño mismo desempeñan alguna función en la vida del niño. Esos diseños repetidos, aun cuando puedan parecer primitivos a los adultos, permitirán la comprensión de la naturaleza de las repeticiones, y los pliegues en las telas mostrarán cómo un diseño puede transformarse en dinámico según la índole del material. Identificarse con las necesidades de los materiales, aprender a conocer su comportamiento, es importante no sólo desde el punto de vista educativo, sino también ético, pues servirá para crear un sentimiento de sinceridad y autenticidad en el diseño.

Desarrollo del niño en la edad de la pandilla

Durante esta etapa, el niño comienza a desarrollar mayor conciencia y sensibilidad hacia su ambiente. Se asombra de que las cosas funcionen en la forma en que lo hacen, y aun se maravilla de su propio ser. Puede hacer preguntas sobre temas que hasta poco antes consideraba objetables. Se va convirtiendo progresivamente en un crítico de los demás y de sí mismo, y ciertos niños empezarán a esconder sus dibujos de los ojos de un adulto curioso, o harán un comentario despectivo sobre sus esfuerzos. Los niños de esta edad suelen manifestar un sentido de justicia y pueden rechazar violentamente las acciones que consideran que «no están bien». También se observa una creciente preocupación por las diferencias del sexo; aunque públicamente tratan al sexo opuesto con bastante desdén, en el interior de cada uno existe un despertar de sentimientos de curiosidad y afecto. Un niño de diez años tiene ya una buena cantidad de información sobre el funcionamiento del mundo, tanto en el aspecto físico como en el social. Sin embargo, en gran medida esto tiende a ser un conocimiento aislado, concreto, y por lo tanto, gran parte de la información que se le ha proporcionado en la escuela tiende a carecer de sentido. Que Colón descubrió América en 1492 se responde fácilmente en muchos cuestionarios, pero si esa fecha es anterior o posterior al último período glaciario, ya no está tan claro. Algunos de los conceptos que los niños desarrollan en esta época los acompañan durante toda su vida. Lo mismo ocurre con las características de sus dibujos. Algunos estudios han demostrado que existe una sorprendente semejanza entre los dibujos de los niños en esta etapa y los dibujos de los adultos que no han recibido ninguna enseñanza artística formal.

A esta edad los niños no poseen aún 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 emocionales que un pequeño puede establecer con las distintas partes de su ambiente puede 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.



FIGURA 114. Las puntas de los lápices, las monedas, las piedras, las cuerdas y las bandas elásticas son pequeños objetos fascinantes del medio. Las colecciones de tales tesoros pueden encontrarse en los bolsillos y en los cajones de los pequeños.



FIGURA 115. La equidad y la cooperación son actualmente consideraciones básicas. Dos niños discuten y deciden acerca de cómo debería proseguir su trabajo artístico grupal.

Los dibujos de esta etapa como reflejo del desarrollo

Uno de los rasgos sobresalientes de esta edad es que el niño descubre su independencia social. Se da cuenta de que puede accionar y pensar de un modo completamente independiente del de los adultos. Ha desarrollado un sentimiento de sí mismo como miembro de un grupo. También ha tomado mayor conciencia de los detalles de su ambiente. Sus dibujos ya no reproducen un esquema de las personas, pues su concepto de éstas ha cambiado, de modo que el esquema ya no le sirve. La medida en que se ha apartado de la representación esquemática y la necesidad que experimenta de caracterizar objetos o figuras determinadas o el mismo ambiente, son indicios de su desarrollo intelectual. Es fácil comprender que un niño de mentalidad inferior ni toma conciencia de su ambiente variable ni descubre aquellas características que le permiten individualizar objetos o figuras.

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. En gran medida, sin embargo, no se separan a sí mismos de sus propias observaciones. Es decir, sus dibujos

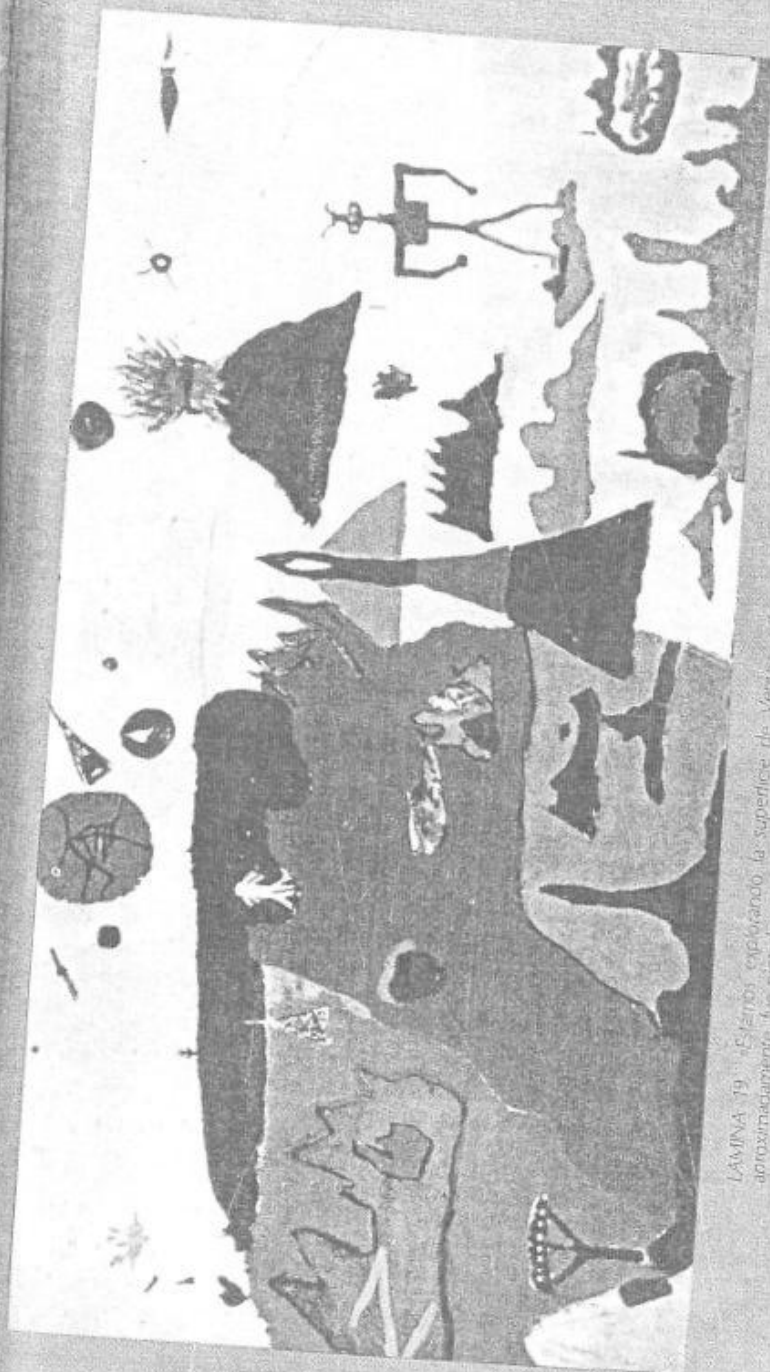


LÁMINA 19. "El grupo" explorando la superficie de "Veritas", este mural de un metro por dos metros, aproximadamente, fue pintado por un grupo de niños de diez años de edad. En un proyecto de este tipo, donde se emplea un tema integrando, el grupo recibe mucho más "diversas" ideas y se estimula la cooperación. Ninguno de los niños, actuando aisladamente, podría haber hecho este dibujo.



LAMINA 20. «Bajo la lluvia», dibujado por una niña de once años. El color, el uso del espacio y la riqueza de detalles se combinan para dar un todo estéticamente agradable. Aquí se aprecia una mayor conciencia visual unida a una frescura y simplicidad infantiles.

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 verdad. Los niños pueden, a veces, ser críticos de los dibujos de los demás y aun de los propios, si éstos no responden a su interpretación personal de la «realidad». Vemos que el naturalismo no es el objetivo principal en esta edad, pues generalmente no aparecen intentos de representar luz y sombra, efectos atmosféricos, reflejos en el color o pliegues en la ropa. 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, pero no ha alcanzado un punto de vista naturalista objetivo. Con respecto a esto debemos poner de manifiesto que no hay ningún juicio de valor implícito en las distintas etapas del desarrollo de los niños. Nuestra preocupación aquí es comprender estas diferencias y sensibilizarnos más ante la gran variedad de expresiones artísticas.

Si observamos la lámina 20, «De pie bajo la lluvia», podremos referir nuestro comentario a un dibujo en particular. Este cuadro fue pintado por una niña de once años, con lápices de pastel. El esquema ha desaparecido prácticamente, excepto para algunos rasgos faciales. Obsérvese, por ejemplo, el símbolo repetido que usa para dibujar la nariz de las tres figuras centrales, y la nariz puntiaguda en el resto de las figuras. Una de las características notables de esta etapa es que las diferentes partes de un dibujo pueden ahora separarse del total sin perder su significado. Ya no bastan las líneas geométricas. Se puede apreciar en la lámina mencionada que los pies o los rasgos faciales seguirían siendo reconocibles aun cuando se los separase del contexto del dibujo. Es evidente también que la autora se ha apartado de su representación con

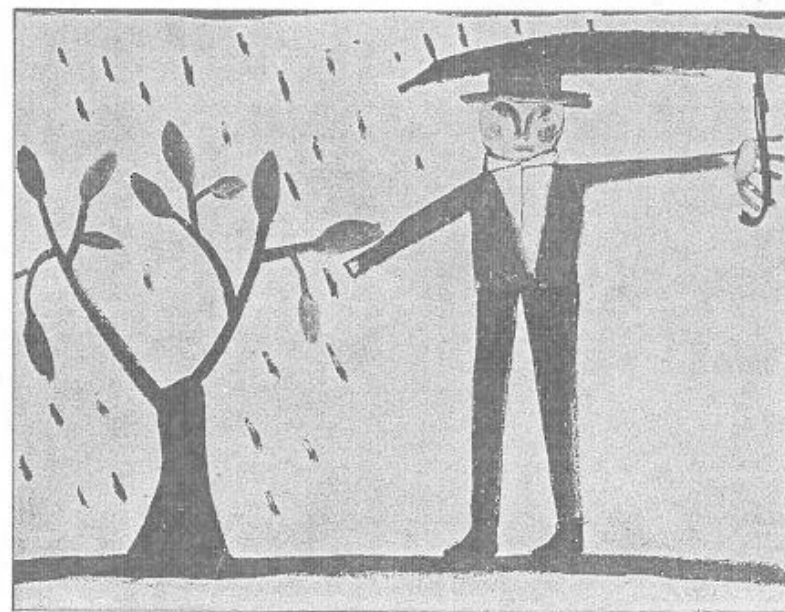


FIGURA 116. «Hombre con paraguas», pintado por un niño de diez años. En los dibujos de algunos niños la línea de base y la exageración de las partes más significativas, como en este caso el mayor tamaño de la mano que sostiene el paraguas, continúa en esta edad.

línea de base y tiene un sentido distinto en cuanto al plano. La inclusión de detalles tales como charcos, casas con ventanas, impermeables con botones y cinturones, botas de distintos colores y paraguas de diferentes diseños demuestran claramente que esta criatura es muy consciente del medio que la rodea. Es fácilmente comprensible, pues, que una criatura con mentalidad inferior haría un dibujo muy diferente. Compárese con el dibujo «Hombre con paraguas», en la figura 116, donde la conciencia de los detalles es mucho menor.

Es el momento de preguntarse si la inteligencia sola puede ser la causa de tales diferencias en la representación. Comparando «De pie bajo la lluvia» con «Hombre con paraguas», ¿no podríamos pensar que la falta de motivación es un factor muy importante? Un análisis más cuidadoso de estos dibujos nos puede llevar a comprender mejor el proceso mental. Aunque la falta de motivación puede ser el origen de grandes diferencias que se pueda observar en los dibujos, aquí estamos tratando con la inteligencia funcional y analizando cómo puede actuar dentro del ambiente. En algunos casos, una persona potencialmente brillante puede no haber sido nunca motivada para utilizar este potencial. Uno de los papeles importantes del maestro es motivar y entusiasmar a los niños para que empleen su potencial hasta el máximo de su capacidad. Sería un poco más exacto decir que estos dos niños tienen diferencias en su inteligencia funcional, que pueden ser causadas por varios factores desconocidos. Sin embargo, para el maestro es muy evidente que promoviendo en el niño una mayor sensibilidad hacia el variable ambiente y una mejor conciencia de sus propios pensamientos, sentimientos y percepciones, se lo puede ayudar mucho a desarrollarse.

Dentro del marco de las experiencias artísticas disponemos de los medios para favorecer el desarrollo emocional. En nuestra sociedad, muy a menudo las emociones de los niños son sofocadas. Esto es particularmente cierto en el caso de los varones de cierta edad cuando el ambiente les exige no ser apocados y se ven obligados, aun dentro de los grupos de su misma edad, a esconder sus verdaderos sentimientos para seguir siendo «hombres». Para poder expresarse emocionalmente y favorecer su desarrollo afectivo, los niños necesitan identificarse con sus propias experiencias artísticas. Los niños que constantemente dependen de estereotipos, o que son incapaces de pintar o dibujar sus propias relaciones con el ambiente no son capaces de expresar sus verdaderos sentimientos.

En esta etapa, los niños evitan el recurso de la exageración que utilizaban en etapas anteriores. Observamos que hay proporciones más naturales. Una de las características del interés emocional en una determinada parte de una pintura o un dibujo es la acumulación de detalles en esa parte. Esto es fácil de comprender, pues el niño pone más esmero y tiempo en caracterizar esa parte que es emocionalmente significativa para él.

Este es también un periodo en el que los niños comienzan a desarrollar un concepto, una comprensión de sí mismos como individuos que pueden comenzar a actuar en cierto modo independientemente. El desarrollo de un concepto positivo de sí mismo es importante, no sólo para servir de apoyo al individuo, sino porque está estrechamente relacionado con la capacidad para aprender. Un experimento trató de modificar el autoconcepto de treinta niños que acababan de terminar sexto grado (White y Allen, 1971). En el curso de un programa de verano, la mitad de los niños entró en un grupo tradicional de orientación no directiva, y la otra mitad en un grupo de orientación artística, que desarrollaba numerosas actividades cuyo objeto era la expresión de los sentimientos y en el que se estimulaba a los niños para que hablasen acerca de su producción artística. Los resultados fueron sorprendentes, «...el enfoque artístico resultó más efectivo en cuanto a provocar cambios en el autoconcepto de los

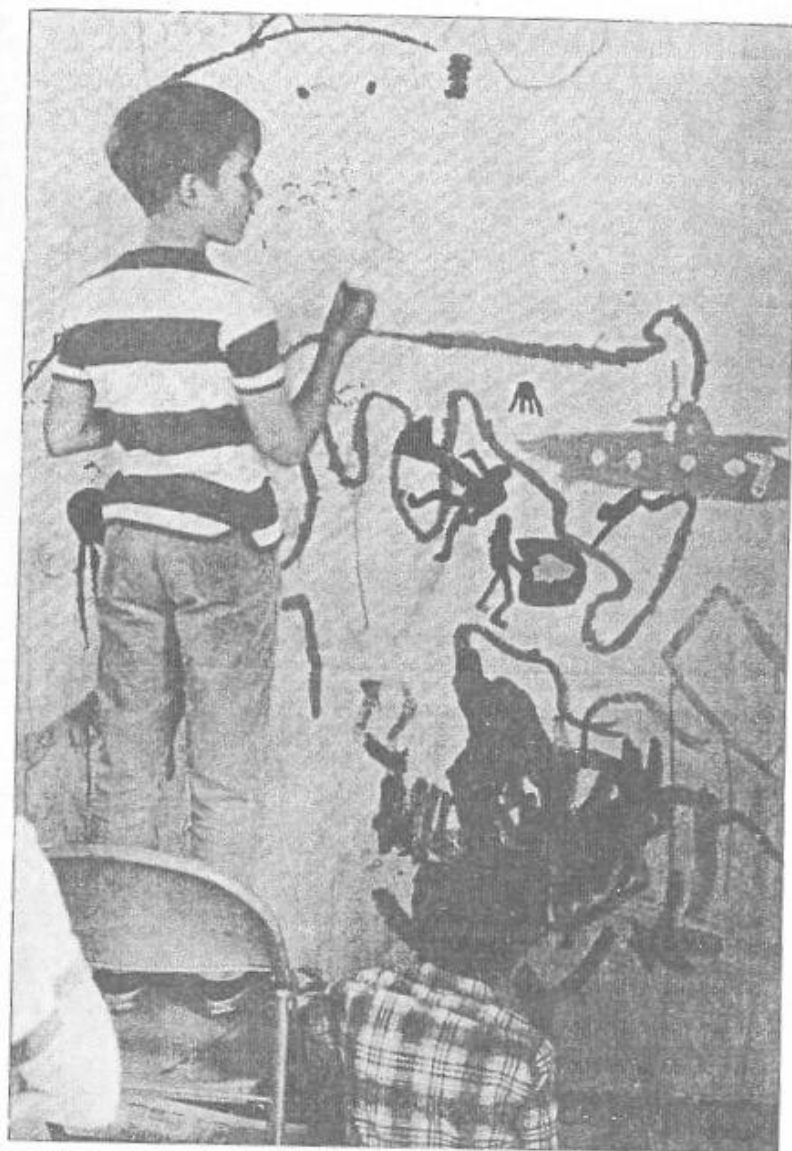


FIGURA 117. Estos niños trabajan en un mural que hacen directamente en la pared. Como se puede apreciar, están interesados en las exploraciones científicas submarinas y este mural les proporciona la oportunidad de participar en una actividad grupal.

niños preadolescentes que el programa tradicional no directivo». Los autores declaran que, en un estudio de seguimiento, catorce meses más tarde, el efecto del programa en el desarrollo era aún evidente.

La evolución social durante este período es uno de los factores sobresalientes del desarrollo; sin embargo, cuando algo interfiere con este nuevo sentimiento de pertenecer al medio social, el niño puede retraerse y mantenerse marginado. Si el niño se identifica con un grupo, o no lo hace, puede reconocerse en dos factores de su trabajo creador: el contenido del trabajo y la participación en el trabajo grupal. La niña que dibujó «De pie bajo la lluvia», lámina 20, ha tomado clara conciencia de la gente y ha dibujado a los niños de diferentes tamaños. No obstante, cada figura está mirando al frente, y parecen tener muy poca relación entre sí, como si fuera un grupo de individuos que por casualidad están uno junto a otro. En cierta medida, el tema puede ser responsable de esta falta de sentimiento común de participación. La ilustración indica que la criatura se ha identificado profundamente con la escena y con los personajes, pero no ha demostrado mucha interacción en el grupo. Es obvio que la criatura es socialmente consciente del medio, pues no solamente ha dibujado una escena particular, sino que también se aprecian diferencias en las ropas, una conciencia de que cada uno está bajo la lluvia; además, la lluvia, las botas, los charcos indican conocimiento de las relaciones del niño con el ambiente.

La capacidad infantil para participar en actividades grupales se aprecia en seguida cuando se ve un grupo de niños que trabajan juntos en murales con tópicos tales como «La exploración submarina». Los chicos de esta edad sienten la necesidad de trabajar en actividades en grupo, pero aquel que se sustrae de esas actividades es el que más necesita esta experiencia social. En gran medida, la democracia se basa en la acción social. Una criatura que evita el grupo y que es incapaz de vincularse con sus propias experiencias en sus dibujos, probablemente necesite cierto apoyo del maestro para lograr un mayor desarrollo social. La experiencia de tener que ocuparse de una parte de un mural puede ser útil en este sentido. Por cierto que debe reconocerse la contribución individual en el grupo, y un maestro sensible comprobará si cada niño es capaz de participar.

Es evidente que la evolución en los dibujos y pinturas se va a producir naturalmente cuando el pequeño haya experimentado una mayor relación con las actividades grupales. Señalarle al niño que sus figuras no se relacionan entre sí sólo serviría para hacerlo dudar de su habilidad creadora, lo cual estaría en contra de las premisas básicas de la educación artística. Sólo a través del niño mismo y de su interacción con el ambiente y las personas, se producirán los cambios significativos en la producción creadora.

La niña que hizo el dibujo de la lámina 20 revela un buen desarrollo perceptivo. La progresiva conciencia visual de una criatura y el despertar de sentimientos hacia la naturaleza son parte del desarrollo perceptivo. Uno de los primeros indicios de la conciencia visual de un niño es la inclusión de la línea del horizonte y la pintura del cielo hasta encontrarse con esta línea. En la lámina que hemos mencionado podemos notar que la niña se manifiesta como muy consciente de la profundidad, aunque no haya representado el cielo. Otro indicio de la percepción visual está expresado por la superposición, y encontramos que no solamente ha superpuesto personas sino también objetos. Existe también una conciencia visual de las diferencias de color, aunque, como era de esperar a esta edad, no hay conciencia particular de luz y sombra. Todavía el borde lápiz pastel. Usar el material aprovechando al máximo sus posibilidades y propiedades intrínsecas es una señal de sensibilidad estética. Los niños que utilizan la arcilla como si fuera un material de dibujo de dos dimensiones no han tomado conciencia de las propiedades que distinguen a la arcilla. Por lo que parece,

nuestra pequeña artista que dibujó «De pie bajo la lluvia» tenía conciencia de las posibilidades que le ofrecía el lápiz pastel que utilizó.

Por cierto que uno de los terrenos más importantes del desarrollo, al cual el arte puede prestar su contribución, es el desarrollo creador. Durante esta etapa evolutiva hay una fuerte presión sobre el niño para que se adapte, no sólo a los deseos de los adultos, sino también a las exigencias del grupo. Sin embargo, para actuar en forma creadora, uno debe hacerlo individualmente. Esto significa que se debe evitar, en el niño, el conformismo que se produce con el uso de moldes impuestos y la imitación. En este sentido, es vital favorecer los intentos propios e individuales del niño para resolver problemas. Hasta qué punto el niño es creador en esta edad, se verá por el deseo que demuestre en experimentar, explorar e inventar. Un niño que es rígido o que no utiliza el material en formas nuevas, necesita que se lo estimule a ser más flexible. Si se lo alienta para que ensaye nuevos métodos para utilizar los materiales, o

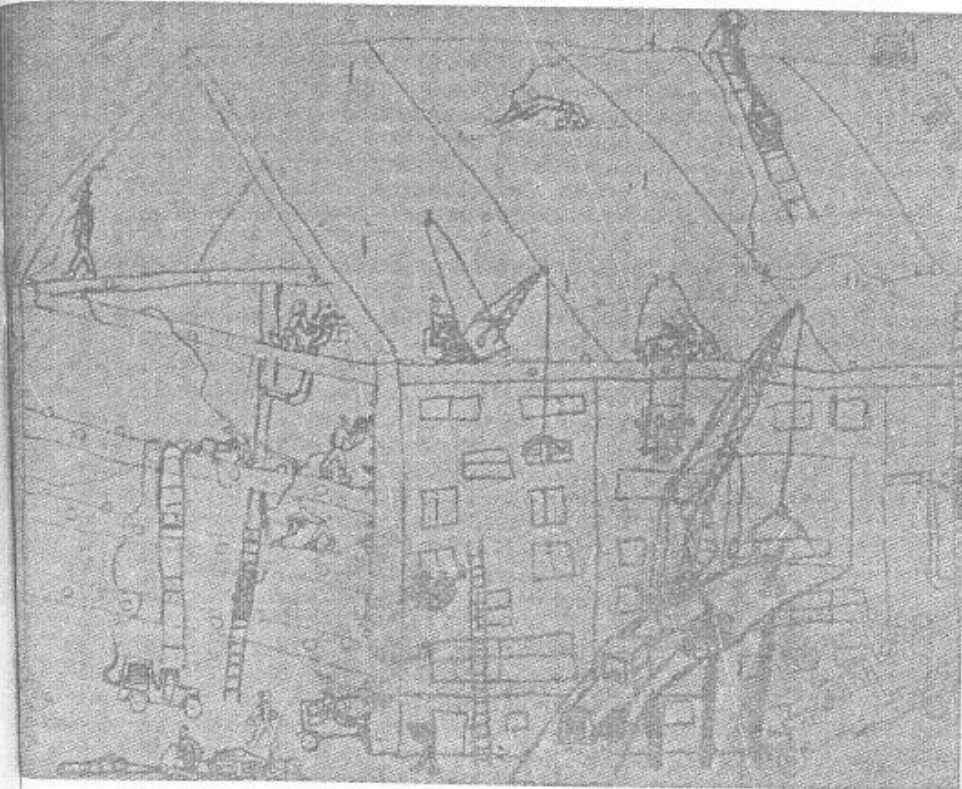


FIGURA 118. Una aventura cooperativa en la construcción de un edificio, incluyendo a los instaladores de cañerías, a los remachadores y los operarios que trabajan con la grúa, todo ello es dibujado en detalle por un niño de quinto grado, con muchas borraduras y correcciones.

si se lo elogia por un lindo punteado o por el efecto que ha resultado de poner un color sobre otro, se habrá dado un paso positivo en el sentido de favorecer el desarrollo creador.

La motivación artística

Los adultos suelen tener recuerdos muy agradables de su infancia; sin embargo, la mayor parte de estos recuerdos se refieren a sucesos o situaciones que tuvieron lugar fuera de la escuela. Probablemente todos nosotros conservamos recuerdos particulares de cuando teníamos nueve, diez u once años. Una persona, recordando esta etapa de su niñez, expresó lo siguiente:

«Si me pongo a recordar mi infancia ahora, si rememoro aquella etapa de mi vida, en cuyo momento debe haber hecho una impresión en mí muy distinta, recuerdo bien claramente cómo convertimos una pequeña, minúscula isla en algo importante, en una tierra de maravilla. Cuando yo era niño integraba una pandilla —una maravillosa pandilla— y nos solíamos reunir en un puentecillo para peatones que cruzaba un arroyo; estoy seguro de que éste no tendría ni dos metros, pero cuando estábamos en el puente nos parecía que tenía millas de largo y que atravesándolo entrábamos en nuestra tierra, que nadie conocía; era fascinante. Levantamos “nuestro edificio” en el punto más alto —había allí una colinita—, hicimos “nuestro propio dinero” y cobrábamos, por supuesto, por entrar a la isla. Me acuerdo muy bien de que teníamos los bolsillos llenos de dinero que nosotros mismos imprimíamos. Un día encontramos unos huesos de un animal e hicimos una pequeña ceremonia manifestando: estos son los huesos de un animal muerto hace dos mil años; y los pusimos en cierto orden y realmente nos parecía algo mágico. Otro lugar importante era el Cabo Serpiente, donde habíamos esparcido los restos de una víbora muerta que habíamos encontrado, y cuando íbamos allá se nos erizaba la piel. ¡Vamos al Cabo Serpiente!, decíamos, y juntábamos piedritas para hacer senderitos con ellas, y para nosotros eran verdaderos caminos. Teníamos un escondrijo para cuando llovía. Realmente, nuestra isla era algo mágico...»

Hay que imaginar lo que significaría poder promover en la escuela este tipo de experiencias intensas. Está demasiado arraigada la idea de que la escuela es un lugar para «portarse bien», un lugar que hay que soportar. Pero no hay ninguna razón para que la escuela no sea un lugar atrayente, estimulante, donde las manifestaciones naturales del niño no sólo se acepten sino que se desarrollen y aprovechen para llevar a cabo un proceso educativo estimulante y significativo.

Durante este período, la motivación se debe orientar a que el niño acentúe el sentido de independencia social que recientemente ha descubierto, a fin de que logre un sentimiento de propia estimación. Una experiencia artística debe ofrecerle la oportunidad para que exprese su progresiva conciencia del sexo, para que desarrolle un mayor conocimiento del yo y satisfaga su nueva curiosidad hacia el ambiente. También debe inspirarlo para que utilice los métodos de cooperación grupal que acaba de descubrir, como medio de alcanzar ciertos resultados.

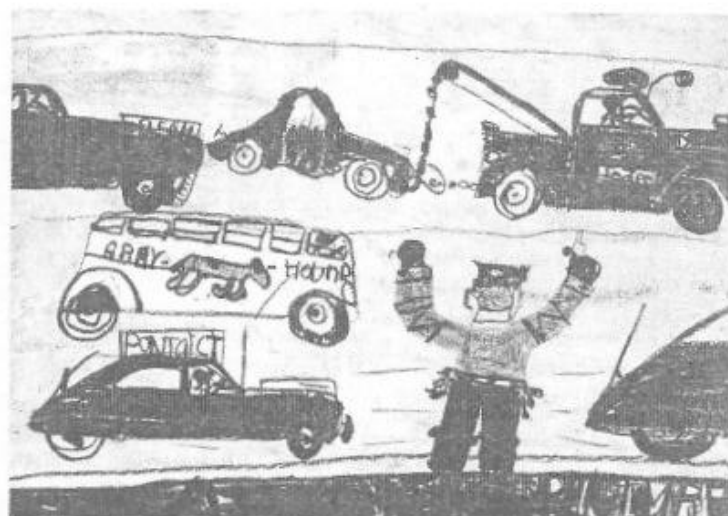


FIGURA 119. «Una escena de la ciudad», dibujada por un niño de nueve años. El niño se identifica con el agente de la policía de tránsito, que es simbólico del orden en nuestra sociedad.

Para despertar interés en la cooperación se emplean exitosamente dos medios. El primero, o método *subjetivo* de cooperación, se vale de representaciones de experiencias individuales de cooperación o de representaciones de escenas en las cuales la cooperación es importante. No obstante, es esencial que el maestro se dé cuenta de que mucho depende de la manera en que se presente la motivación al grupo. La atmósfera que el maestro logra imponer durante la motivación contribuye mucho a su éxito. Temas tales como «Ayuda a las víctimas de la inundación» o «Limpieza después de la tormenta» pueden presentarse con cierto dramatismo. Un tema en que el niño pueda identificarse con una amplia empresa y sienta que participa del esfuerzo del grupo, lo incitará a la cooperación. Sigue siendo siempre importante que cada motivación estimule y desarrolle una mayor conciencia de las posibilidades en el tema. Dicha motivación debe incluir una discusión y un punto de culminación. «¿La casa de quién está bajo el agua? Supongamos que ustedes estuvieran viviendo ahí y vieran que el agua comienza a subir: ¿cómo se sentirían?» Los niños tienen que identificarse con las víctimas de la inundación. Deben también identificarse con las personas que son responsables del bienestar social. Dibujar a los bomberos mientras apagan un incendio, o un agente de policía cuando actúa en una pelea callejera, puede servir para estimular una mayor cooperación social (figura 119).

El segundo, o método *objetivo* de cooperación, aplica más directamente el trabajo colectivo en sí. Un grupo entero trabaja en un proyecto (figura 120). También aquí el tipo de motivación es vital para lograr el éxito. El trabajo de grupo puede ser de planeamiento muy simple, por ejemplo, hacer que cada niño haga un animal en arcilla y luego reunirlos todos para formar un parque zoológico. Se pueden emplear pajas o palitos para representar los barrotes de las jaulas, y los niños disfrutarán haciendo señales distintivas para las diferentes partes del parque zoológico. Un trabajo de grupo puede llegar a ser bastante elaborado, dividiendo la clase en varias unidades de trabajo.

Otro ejemplo, puede ser la confección de un mural que represente una ciudad. ¿De qué está formada una ciudad? Claro, casas, negocios y fábricas. ¡Pero no podemos mezclar todo ello de cualquier manera! ¿Les gustaría vivir junto a una fábrica? Sí, necesitamos tener algunas reglamentaciones. Necesitamos un distrito residencial. ¿A cuántos de ustedes les gustaría trabajar en el sector residencial de nuestra ciudad? ¡Hay tantas clases de edificios diferentes en los que vive la gente! Bien, ahora tenemos el barrio industrial para las fábricas. ¿A cuántos les gustaría trabajar en ese sector? Y ahora, también el barrio comercial; pero esa sección ya está completa. ¿Qué otros barrios tenemos? ¡Ah, claro, el barrio para los parques y las diversiones! ¿Sabe cada uno en qué sector va a trabajar? Mejor es que cada grupo elija un jefe para que les ayude a decidir qué edificios van a necesitar. ¿Dicen que se necesita aún un distrito para escuelas? Yo creo que la comisión para la zona residencial se debe ocupar de eso. ¿Cómo! Eduardo y María, ¿no están en ninguna comisión? ¿Les gustaría ocuparse de planificar los alrededores de la ciudad? ¿Convendría tener un arroyo o un río cerca de la ciudad? ¿Creen que sería conveniente tener montañas, campos o bosques en derredor? Probablemente el papel de colores sea un material muy apropiado para este tema. Será preciso disponer de un papel o tablero de grandes dimensiones, que sirva de fondo. No hay que esperar que una empresa cooperativa

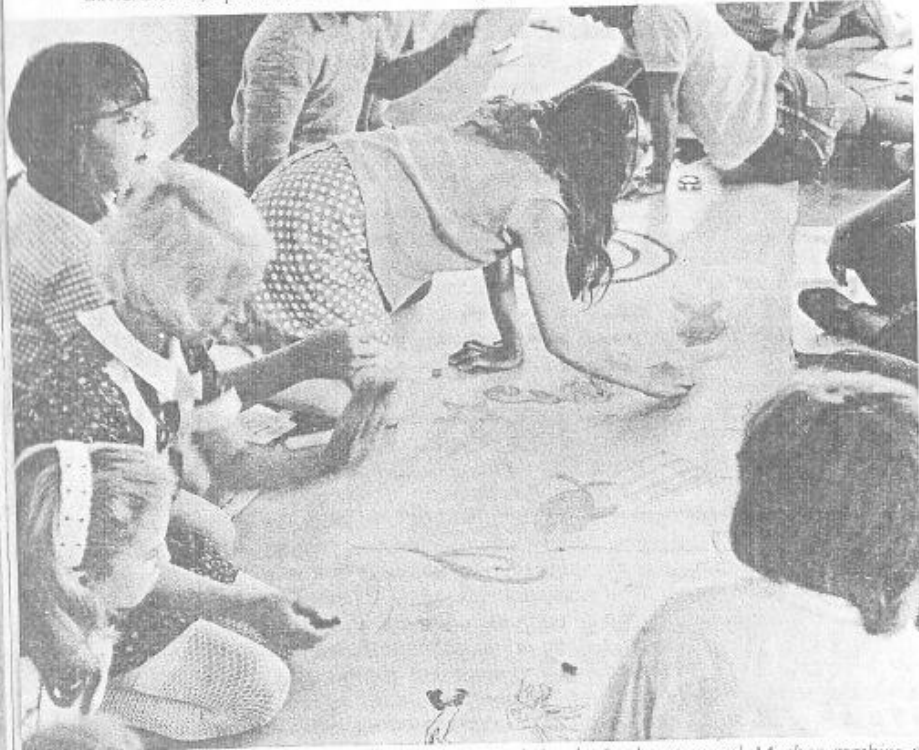


FIGURA 120. Aquí un grupo de jovencitos trabajan haciendo un mural. Muchos cambios de ideas y planeamientos hacen falta para llevarlo a cabo; pero el dibujo completo tiene mayor tamaño y exige más elaboración que las que pudiera haber llevado a término cualquier niño en particular.

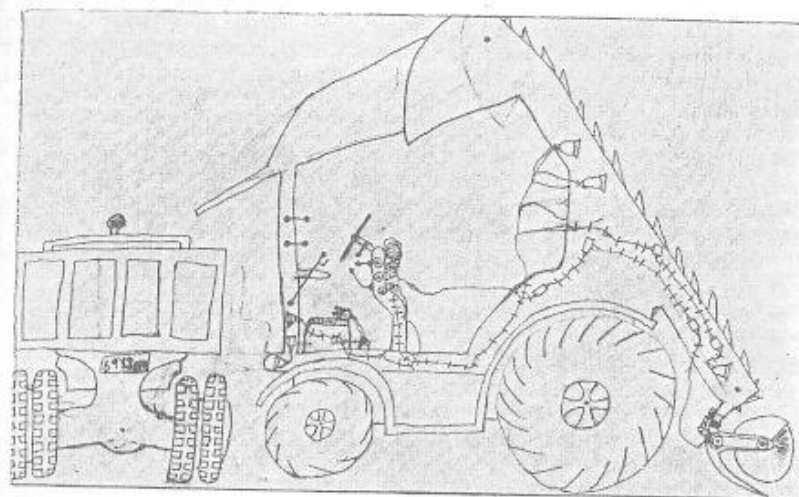


FIGURA 121. Este dibujo de maquinarias pesadas fue realizado por un varón, por supuesto, que tenía mucho interés en los detalles mecánicos del equipo.

como ésta dé lugar a un trabajo tranquilo y sin dificultades. La acción democrática puede no ser fácil de asimilar, pero es parte esencial de nuestra forma de vida.

Cuando las distintas comisiones para la ciudad hayan terminado con sus distritos, se puede armar la ciudad. Puede resultar que falten árboles, o que se necesiten algunas casas pequeñas, o que nadie se haya acordado de hacer autos y camiones para las calles. De esta manera, todos los niños se encuentran envueltos en la actividad. Conviene fijar los edificios en el lugar que les corresponde con chinchos o grapas, de modo de poder cambiarlos de lugar, si es necesario. Puede haber de pronto una exclamación de queja o de enojo, porque alguien ha descubierto que le han puesto una iglesia u otro edificio sobre su casa. Esto permite la oportunidad de dar ciertas explicaciones sobre lo que significa la superposición, especialmente en el momento en que la superposición se hace significativa. «Han ido alguna vez al cine y después de haberse elegido un buen asiento, resulta que un señor muy alto se sienta delante de ustedes y no pueden ver la pantalla? ¿Está bien eso? ¿Tendría importancia si un niño chiquito se sentara delante de ustedes? No importaría, porque aun así podrían ver muy bien y los demás los verían bien a ustedes. La superposición es buena, pero hay que cuidar de no tapar completamente al otro. Tal vez convendría poner la casita delante de la iglesia, porque la iglesia seguiría viéndose. Miren, se puede poner un árbol delante de la casa.» El niño demostrará una razonable comprensión si ha llegado a aceptar un papel menor para uno de sus edificios, pero tal vez se sienta mejor cuando su árbol se coloque delante de la casa de otro. Cada niño, cada individuo de la clase debe pensar: «Yo no habría podido hacer solo todo lo que ha hecho el grupo entero.» Esta es la parte principal de la cooperación.

Como podemos apreciar, el maestro desempeña un papel subordinado en esta actividad. Su principal tarea es actuar como catalizador. Es una tarea mucho más difícil la de estimular y animar a los niños para que aprendan, produzcan y exploren por su cuenta. Un método mucho más fácil de lograr que se realice el trabajo sería asignar los proyectos autoritariamente, y tener preparado de antemano el «mejor» método para lograr los resultados previstos; pero para proporcionar a los niños una

experiencia rica y significativa, deben descartarse tales métodos autoritarios. Es mucho más importante hacer crecer el interés de los niños en los materiales de expresión, es mucho más provechoso que tengan la sensación del descubrimiento, la oportunidad de determinar su propia relación con el mundo, y no que se preocupen por el aspecto artístico del trabajo que están realizando.

En cualquier motivación artística debe tenerse en cuenta que cada individuo gozará de amplias oportunidades para desarrollar sus propios medios de expresión. Como ya hemos visto, hay una necesidad de realizar actividades en grupo, pero éstas nunca irán acompañadas por presión para lograr la conformidad con las normas.

Tanto los varones como las niñas de esta edad pueden manifestar interés en temas particulares. A los varones les puede gustar dibujar armas o aviones durante largo tiempo, mientras que las niñas pueden gustosamente emplear un tiempo equivalente dibujando animalitos o figuras de fantasía. Cualquiera sea el particular interés de los niños, puede capitalizarse en un programa artístico, ampliando el marco de referencia. Un proyecto que consista en la fabricación de diferentes tipos de aviones, aviones a chorro, aviones de transporte, helicópteros, y la ubicación de todos ellos en un fondo más amplio con aeropuertos, buques cisterna, personas, etc., ofrece una excelente experiencia artística. En forma análoga se utilizarán otros intereses individuales cualesquiera.

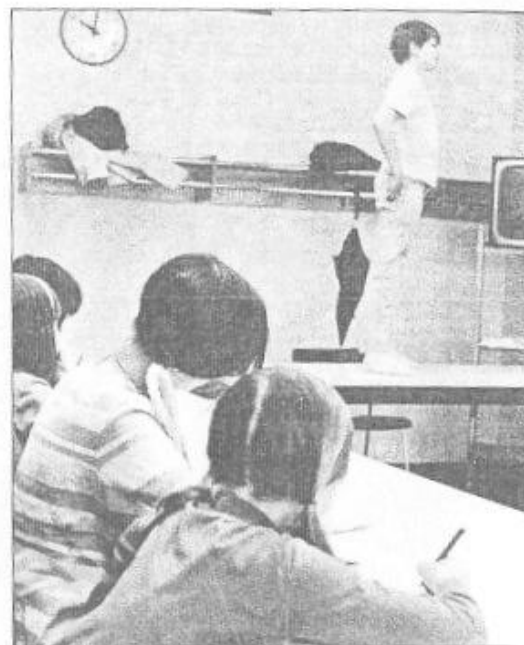
Los temas

Los temas elegibles a través de los distintos grados se determinan en base a la relación subjetiva del ser humano con su ambiente. A medida que el niño cambia, también varía su expresión. Las siguientes sugerencias acerca de temas están basadas en las características particulares de este nivel evolutivo. Estos tópicos se ofrecen como meras sugerencias; se supone que siempre se ajustarán y subordinarán a la situación particular de la clase y al grupo determinado de niños. Es importante que también el maestro se sienta atraído por el contenido de la expresión artística. En consecuencia, los siguientes temas no deben considerarse como materias, sino más bien como áreas de interés en las cuales inspirarse.

Los siguientes temas se presentan con el objeto de estimular la cooperación subjetiva, para desarrollar el sentimiento de ser una parte de un grupo y para favorecer en el niño la identificación con actividades de grupo: «Recogiendo cosas después de la tormenta», «Juntando leña para el fuego del campamento», «Decorando la casa para una fiesta» o «Construyendo un club con mis amigos». Es también importante estimular la cooperación a través de la identificación del niño con las fuerzas de conservación y mantenimiento social. Esa identificación se produce por intermedio de la comprensión de los deberes y responsabilidades de la persona y a la insistencia en que se imagine lo que siente el que repara el cable del teléfono, el policía que dirige el tránsito a las cinco de la tarde, la enfermera de noche en el hospital o el miembro de una cuadrilla que repara una cañería rota.

Por cierto que hay muchas formas de trabajar en conjunto objetivamente, con miras a la cooperación de grupo. Ya hemos analizado algunas posibilidades, pero hay muchas más. Debe existir la posibilidad de que los pequeños grupos trabajen juntos en un proyecto y que el producto final sea suficientemente grande y complejo como para que cada uno contribuya a su manera y que ninguno solo pueda realizar el

FIGURA 122. Cuando ocasionalmente los alumnos dibujan a un compañero que posa, el docente debería alentar a los alumnos a imaginar los sentimientos y las emociones de una situación específica e incluirlos, así como también los aspectos visuales.



proyecto. A continuación damos algunas sugerencias para proyectos en grupo: «Construyendo un circo», «La feria del pueblo», «Construyendo una granja», «Recogiendo bayas y haciendo helados para un festival» y «Explorando la superficie de Venus».

Ya hemos comentado la desaparición de la línea de base en esta etapa, y es necesario darle al niño amplias posibilidades para explorar la utilización del plano. Puesto que hay una conciencia cada vez mayor acerca de las diferencias de sexo, y un mayor interés por los detalles, hay que darle al niño la oportunidad para que explore esos temas y se exprese en ese sentido. Insistimos en que cualquier tema que se elija deberá ser significativo para el niño y nunca alejado de sus propias experiencias. Entre los temas apropiados para esta etapa pueden incluirse los siguientes: «Nos sentamos a la mesa para cenar», «Arreglamos el jardín en primavera», «Viendo pasar un desfile militar», «Patinando en el lago», «Jugamos a la pelota en el patio de la escuela».

Una de las características de esta edad es el comienzo del uso de la superposición de figuras. Ya hemos comentado algunas de las posibilidades en este terreno, y es de suponer que las discusiones con los niños surgirán normalmente a partir de la práctica misma de la pintura. Sin embargo, algunos temas específicos pueden contribuir a estimular el pensamiento en este sentido: «Miro por la ventanilla del ómnibus de la escuela», «Estoy sentado en el estadio», «Miramos la vidriera de una tienda», «Participo en la reunión de la escuela».

Hay otro amplio campo de temas en el arte que se relaciona con las técnicas y con la familiarización con la naturaleza de los materiales. Aunque las experiencias con diferentes materiales puedan no estar dirigidas a representar un tema específico, el propósito y la razón que está detrás de cada una de las actividades debe ser bien evidente para los niños. Como los pequeños de esta edad van hablando cada vez con más desenvoltura sobre sí mismos y sobre los adultos, es necesario que conozcan y



FIGURA 123. Mientras mezclan las pinturas, estas niñas tienen la oportunidad de divertirse y explorar las posibilidades del color.

comprendan bien los propósitos de cada proyecto. Dentro de este terreno se pueden incluir algunas actividades que impliquen ingenio, siempre y cuando se tenga la seguridad de que en la dirección y el planeamiento intervenga el niño. Esto significa que se descartarán las actividades preplanificadas por el maestro o las que entrañen una broma o una trampa. Algunas sugerencias generales de proyectos en este terreno pueden ser estampar figuras geométricas sobre tela, con papas y zanahorias, hacer un «collage» para apreciar con los dedos, hacer una figura cómica de animal con «papier mâché», hacer dibujos para tarjetas de saludo, armar un objeto con trozos de madera, hacer un mosaico con piedritas y yeso, hacer animales de fantasía con arcilla, hacer experimentos con macramé, usar papel brillante para decoraciones y hacer tejidos con hierbas y semillas como parte de un proyecto.

Hay un tema sumamente importante, que jamás debe pasarse por alto: es el tema que está en el interior de cada niño. En algunos casos, este tema es muy evidente, como por ejemplo, el ansia de un niño de trabajar con herramientas; sin embargo, a veces puede estar escondido bajo la superficie, como ciertos sentimientos de rechazo, abrigados en una niña tranquila. Debe haber oportunidad para que estos casos extremos puedan expresarse. Esto significa que no solamente se le han de dar libre salida a la alegría y al placer de crear, sino que también deben poder expresarse sentimientos más profundos e impulsos subconscientes. Hay ciertos materiales que se prestan mejor que otros para la expresión del yo interior. La pintura con los dedos provee una oportunidad directa de relajamiento, y el trabajo con arcilla puede ofrecer una buena ocasión para aliviar frustraciones. El ideal es que cada niño pueda expresarse libremente. En algunos casos es necesario el apoyo comprensivo de un maestro sensible para lograr canalizar en forma artísticamente constructiva los sentimientos y las emociones fuertes.

Materiales artísticos

El niño ha evolucionado más allá del uso de las líneas geométricas y de las representaciones con línea de base en su significado lineal. Con el descubrimiento del plano, siente ahora la necesidad de llenar los espacios, como por ejemplo en la representación del cielo, que ahora lo pinta hasta el horizonte, generalmente. Aunque las barritas de pastel pueden usarse lateralmente para llenar superficies grandes, el mejor material para este propósito es la pintura de afiches o la témpera. Puesto que el niño ahora tiene mayor control sobre la pintura, ya no es necesario —o por lo menos, no lo es de manera tan estricta— tener la pintura preparada con una consistencia bastante espesa. En efecto, el niño mismo puede agregar agua a la pintura hasta obtener la consistencia que desea, y también puede responsabilizarse de llenar sus propios potes de pintura.

Hemos visto, durante esta etapa del desarrollo, que los niños están mucho más interesados en los detalles que antes. Por consiguiente, algunos alumnos querrán usar el pincel de pelo además del de cerda. Aunque los niños de esta edad diferencian las relaciones entre color y objeto, y usan un verde diferente para el pasto y otro para los árboles, no es necesario aumentar el número de colores de que disponen. En realidad, un número limitado de colores favorece en la criatura la tendencia a mezclarlos con sentido creador (figura 123). Las buenas barritas de pastel también se mezclan, pero mejor aún la pintura para afiches. Si se les da a los niños una escala limitada de colores se los estimula para que formen sus propios tonos si es que sienten ese deseo,

pero si ellos no sienten realmente la necesidad de una mayor diferenciación de colores, será inútil proporcionarles una gama más amplia de colores. Lograr que se interesen activamente en la mezcla de colores para una razón especial, es mucho más importante que proveerles de toda una variedad de tonos que ellos aceptan pasivamente.

Un material es bueno sólo si contribuye a satisfacer las necesidades del niño y lo ayuda a expresar lo que tiene en su mente. Aunque existen materiales para el uso infantil en número ilimitado, debe tenerse la precaución de asegurarse de que los que se eligen se presten para la expresión y no restrinjan la originalidad del niño. Si un material es, por su propia índole, restrictivo o inhibitorio, debe descartarse totalmente. Muchas veces se logran creaciones raras, resultado de programas rebuscados y mal orientados. Algunos elementos como escarbadiantes, discos fonográficos en desuso, lamparillas eléctricas quemadas, empleados para decorar, o lámparas fabricadas con tapitas de cerveza, pueden convertir un programa artístico en algo burlesco.

Los papeles de colores constituyen un material básico para las primeras etapas de la cooperación para cumplir con proyectos en grupos. Otro material esencial es la arcilla para cerámica, que puede usarse en proyectos tridimensionales. Esta arcilla se puede conservar fácilmente en bolsitas de plástico, y usarse repetidas veces. Hay ciertas ventajas en el uso de materiales que se consideran materiales artísticos para adultos, y la arcilla es, por cierto, uno de ellos. Sin embargo, algunas veces se usa la arcilla para fabricar utensilios como platos de adorno o ceniceros. A menos que esos objetos cumplan con una real necesidad en la vida de los niños o que sirvan para regalar a sus padres u otras personas apreciadas, dichos proyectos serán un trabajo inútil. Ciertos objetos fabricados con arcilla pueden tener valor utilitario si las piezas se homean, pero el maestro jamás debe darle importancia a la conservación del producto final. Si el niño puede participar en el proceso total—desde ver la arcilla en su estado natural hasta observar el objeto cocido que sale del horno—eso puede ser una experiencia valiosa. Algunas veces, en cambio, los maestros se llevan las piezas fabricadas por los niños y las hacen homear fuera de la escuela. En ese caso, el producto terminado no tiene relación alguna con el chico que lo hizo: el color, la textura, la consistencia se han alterado, hasta el punto de que el niño no identifica el objeto como suyo. En esas condiciones, es mejor dejar la pieza sin cocer. La arcilla que se ha trabajado para representar un objeto, una persona, o un animal, generalmente no se hace cocer, pues la experiencia se ha manifestado en el proceso mismo y el procedimiento de homeado puede quebrar la pieza. La mayoría de las piezas modeladas con el procedimiento sintético (reunión de partes fabricadas aisladamente, para formar un todo), generalmente no soportan el proceso de cocido. No vale la pena sacrificar el pensamiento individual del niño para satisfacer la exigencia técnica de un simple procedimiento.

La pintura para aplicar con los dedos es un material que no hemos querido tener en cuenta de ninguna manera antes de esta etapa. Ahora, en cambio, puede usarse para la expresión, sin temor de que el niño se vea más solicitado por su consistencia que por sus posibilidades como medio de expresión. Es innecesario aclarar que, por supuesto, el niño debe disponer de otros materiales básicos. Entre éstos se pueden mencionar: tijeras, goma de pegar, cinta adhesiva transparente y algunas herramientas para trabajar la madera.

Para trabajos de ingenio se pueden usar muchos otros materiales, como por ejemplo, madera, «papier-mâché», alambre, tela y un conjunto de elementos variados (paja, botones, cajitas, papel de celofán de colores y cualquier cosa que parezca interesante). Los mismos niños coleccionarán piedras, maderitas, cortezas, plumas y

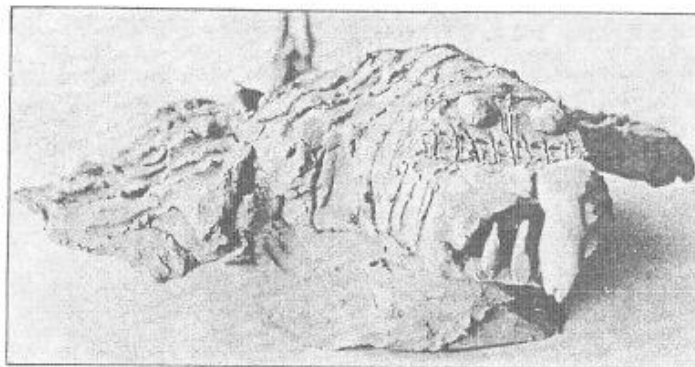


FIGURA 124. Este impresionante ser, hecho de arcilla, fue creado con la idea de tener un animalito fantástico que «ahuyente los posibles intrusos nocturnos».

cualquier cosa que los atraiga. Aunque siempre debe cuidarse la seguridad de los pequeños en cuanto a vidrios rotos o puntas agudas, debe evitarse que una exagerada preocupación se interponga en el proceso de perfeccionamiento de alguna técnica, por ejemplo impidiéndoles martillar, cortar o cavar la tierra en busca de alguna piedrita.

Es muy posible estimular la sensibilidad hacia los materiales comunes, dentro del marco usual de la clase. Por ejemplo, un material común como el papel tiene muchas posibilidades. «¿Qué se puede hacer con el papel? ¿Cómo es? ¿Es suave o áspero? ¿Puedes doblarlo o plegarlo? ¿Cómo queda cuando se arruga? Observen cómo se rompe. ¿Pueden doblarlo de modo que parezca contento? ¿Y para que parezca triste?» Se puede utilizar más o menos la misma técnica con otros materiales, poniendo siempre el acento sobre el proceso de manipulación y de exploración y no sobre el intento de lograr un producto final que quede «hermoso». No hay ninguna razón que obligue a pensar que todos los niños necesiten interesarse u ocuparse de la misma forma con los mismos materiales. Los varones de esta edad tienen a menudo gran interés en trabajar con madera. Si se dispone de herramientas sencillas, se puede generar mucho entusiasmo en descubrir las cualidades de la madera, y la práctica física de martillar, serruchar y clavar suele dar una salida positiva a las energías acumuladas (figura 125).

Debemos decir aquí algunas palabras sobre la falta de sinceridad en el uso de los materiales artísticos. Constantemente vemos a nuestro alrededor ejemplos de falsedad y engaño en el uso de los materiales. Para el niño de esta edad hay tanto que se interpone en el camino de su descubrimiento de la belleza natural, que muchas cosas falsas pasan a ser parte de su conocimiento del mundo (las flores artificiales, los pisos de imitación de piedra, las falsas chimeneas). En gran medida, los niños aceptan las cosas que les rodean como algo apropiado o justo, y así, inconscientemente, podemos llevarlos a vivir en un mundo de insinceridad. Si deseamos vivir en una sociedad más auténtica, nunca será demasiado pronto para insistir sobre la sinceridad en los diseños. Puesto que en el niño se ha desarrollado el interés en las posibilidades de trabajar con una gran variedad de materiales, también está expuesto a sentirse atraído por una serie de juegos o proyectos que se encuentran en el comercio y que nada tienen que ver con la creación artística. Esos juegos o equipos prearmados o listos para pegar las piezas entre sí con sólo seguir las indicaciones con números o letras, son una verdadera amenaza para su curiosidad y desarrollo normales. El maestro debe darse

cuenta que fabricar un bote con un pedazo de madera puede proporcionar al niño una diversión y un goce mucho mayor que unir las piezas de un modelo de plástico preconcebido por un adulto. Si los niños pueden lograr grandes satisfacciones trabajando con toda una serie de materiales comunes, y si los desorientados padres dejan algún día de proteger los productos comerciales y se dedican a proteger a sus hijos, las empresas fabricantes de todos esos juegos y proyectos tan perjudiciales, funcionarán de otra manera o bajo otras directivas.



FIGURA 125. El trabajo en madera no sólo proporciona la posibilidad de emplear las energías acumuladas, sino la de descubrir y explorar un material artístico que también emplean los adultos.

Resumen de la edad de la pandilla

Al resumir esta etapa surge en forma clara que el arte puede contribuir al desarrollo total. Una de las grandes necesidades de los niños durante este período es encontrarse a sí mismos, descubrir su propio poder y desarrollar sus propias relaciones dentro del grupo. Después viene la necesidad de descubrir su propia relación sincera con el ambiente y con los objetos y materiales que forman ese ambiente, como ya lo hemos analizado. No hay atajos en el camino que lleva al desarrollo de la capacidad



LAMINA 21 A y B. «Arboles», acuarelas pintadas por niñas adolescentes, que dan ejemplo de dos enfoques distintos de un mismo tema. La artista del cuadro A utilizó las cualidades especiales del material sin preocuparse por la representación fotográfica del tema. Por otra parte, el cuadro B está formado por detalles dibujados cuidadosamente, entre ellos, las hojas, las ramas y las flores. Aunque un individuo puede identificarse más con el enfoque subjetivo que con el naturalista, o viceversa, puede revestir mucho valor que se estimule a los jovencitos a experimentar con ambos métodos.



LAMINA 22. «Hojas» pintado por un adolescente. Esta es una exposición de hojas y follaje. Si bien no es una copia visual, incluye la esencia de un bosque. El adolescente es capaz de abstraer de la naturaleza y goza inventando nuevas formas.

perceptiva o creadora. Aunque la amplitud de diferencias individuales pueda ser muy extensa, el producto final obtenido debe considerarse solamente como una indicación del desarrollo individual. Los patrones para los valores nunca deben provenir del maestro, ni las influencias de grupo deberían ser tan fuertes como para dictar un tipo especial de producto final. Hemos visto que el desarrollo influye sobre el producto artístico y también afecta la conciencia estética del niño, y cualquier patrón que venga de afuera resulta falso para la criatura.

Durante la primera parte de la etapa esquemática vimos que los niños necesitan repetir el mismo símbolo una y otra vez. Luego, en cambio, la repetición va desapareciendo gradualmente, y aparecen nuevas formas que no se repiten constantemente. El trabajar con materiales que no son familiares al niño puede a veces tener un efecto positivo sobre los dibujos y las pinturas. Los pequeños que han trabajado con materiales de «collage» suelen tener mayor conciencia de la variedad de texturas y formas, y son capaces de transformar esta conciencia en un proceso de pintura. El arte debe, por cierto, dar apoyo a la expresión individual y al pensamiento creador.

Ahora que comprendemos mejor a esta edad en la que los niños se agrupan con sus pares, nos es fácil entender que la enseñanza particular de técnicas artísticas puede perturbar la exploración y la experimentación que los niños están realizando por su propia iniciativa. Como adultos, podemos contribuir enormemente al desarrollo físico de los niños si les proporcionamos los elementos apropiados, además del lugar y el aliento necesarios para el desarrollo de las aptitudes físicas normales; en la misma forma, podemos proveerlos de los elementos imprescindibles para su desarrollo artístico, pero no podemos realizar el desarrollo en lugar de ellos.

Ejercicios

1. Reunir los dibujos de los niños de un cuarto grado y anotar cuántos niños dependen del concepto de línea de base. ¿Cuántos usan más de una línea de base? ¿Hay niños que hayan empezado a usar el espacio que está sobre la línea de base, como si fuera un plano?
2. Coleccionar los dibujos de un niño de tercer grado, a lo largo de un periodo de varios meses. Analizar el desarrollo de símbolos, desde una representación a base de líneas geométricas hasta una representación más cercana a la naturaleza. Comparar esta serie con dibujos de un chico de quinto grado, durante el mismo periodo.
3. Observar varias actividades grupales dentro del ambiente de una misma escuela y en diferentes grados. ¿Qué actividades resultaron más productivas? ¿Cuáles fueron más satisfactorias desde el punto de vista de los niños? Analizar las razones por las cuales unas actividades fueron más exitosas que otras.
4. Hacer una lista de los materiales usados en el programa artístico de un cuarto grado. Analizar si dichos materiales han sido apropiadamente elegidos para la expresión en ese nivel de edad. Comparar esta lista con la que sería conveniente para un jardín de infantes.
5. Confeccionar una lista con ejemplos que revelan la creciente conciencia de los niños con respecto al diseño y a la textura en sus dibujos. Poner especial atención a las vestimentas y a los objetos que son de importancia para el artista. ¿Aparecen diferencias entre los dos sexos? ¿Cómo se relaciona el grado de conciencia creativa con la aptitud para el aprendizaje escolar?
6. Formar una lista de los niños que comienzan a hacer que el cielo llegue hasta la línea de base. ¿Cuál es la primera superposición después de este paso inicial? ¿Son estos niños los mismos que están más desarrollados socialmente?