

COLECCION
RECURSOS
DIDÁCTICOS

ISBN 987-9191-00-5



ISBN 987-9191-00-5



La época que hoy transitamos nos propone un intenso fluir de imágenes, pero este caudal es cuantitativo, no cualitativo. Por esto, más que en ningún otro momento, se hace imprescindible profundizar en una educación vi-

sual que permita contrarrestar el efecto de tanta imagen estereotipada.

Es necesario, entonces, proporcionar una formación plástico-visual que represente a la vez una experiencia de acción y de reflexión, un bagaje cultural y una posibilidad de interacción social.

La intención de este libro apunta a desarrollar, a la vez que un enfoque de la disciplina, sus aspectos teóricos y su didáctica; a sugerir y desplegar actividades o secuencias de actividades que, en tanto situaciones concretas de aprendizaje, permitan a los docentes visualizar el enfoque "en acción", hilvanando así teoría y práctica.

**Ediciones
NOVEDADES EDUCATIVAS**

Mariana Spravkin

Educación Plástica en la escuela

un lenguaje en acción

**Ediciones
NOVEDADES EDUCATIVAS**

1

Educación Plástica en la escuela: un lenguaje en acción

Todo cambio, todo proyecto superador en relación con la enseñanza de la educación visual, no puede desatender las características de esta época ni la particular relación de los niños de hoy con la imagen.

Si bien el poder y la difusión de la imagen no es peculiar del siglo XX, en nuestro tiempo ha alcanzado dimensiones incomparables: se ha convertido en un elemento de consumo masivo. Este intenso fluir de imágenes que propone nuestra época es cuantitativo, no cualitativo.

Es por todo esto que, más que en ningún otro momento, se hace imprescindible profundizar en una educación visual que permita contrarrestar el efecto de tanta imagen estereotipada.

Es necesario entonces proporcionar una formación plástico-visual que represente a la vez una experiencia de acción y de reflexión, un bagaje cultural y una posibilidad de interacción social.

Las propuestas que, como docentes, elegimos para ofrecer a nuestros alumnos ponen de manifiesto nuestra propia valoración y sentido de la cultura, y se constituyen no sólo en contenido del aprendizaje sino también en modelo de lo que la escuela considera socialmente valioso de ser enseñado.

Algunas reflexiones sobre el concepto de “libre expresión”

Cuántas veces escribimos o leímos lo siguiente en las planificaciones de los docentes de Plástica, en el casillero correspondiente a los Objetivos: “*que el niño se exprese libremente*”. Pero a la vez nos preguntamos, ¿los chicos no se “expresan” más o menos libremente cada vez que dicen, juegan, cantan o dibujan? Si es así, parecería ser que las acciones expresivas son casi inevitables, entonces ¿para qué proponernos algo que de todos modos sucede?

Llegado este punto, creo que valdría la pena recuperar el significado de un concepto que ha sido, tal vez, excesivamente invocado.

Si hacemos un poquito de historia recordaremos que, hace ya muchas décadas, los niños debían copiar figuras de yeso durante la hora de “dibujo”; se les enseñaban métodos para dibujar tal o cual objeto, o se les imponían ejercicios para desarrollar su destreza manual.

Esta metodología de enseñanza respondía a la concepción de la imagen del niño como inmadura e imperfecta, por lo tanto, era función de la escuela acercarlo al modelo “correcto”.

Las investigaciones en el campo de la psicología fueron mostrando a la infancia como un período del desarrollo humano con sus propias características y modos de acción, sus formas de pensamiento y conocimiento y, por supuesto, con sus propias formas de representación.

En la década del 40 aparecen las publicaciones de dos autores que tendrían una enorme influencia en el desarrollo educativo de las disciplinas artísticas: Víctor Lowenfeld con “*El desarrollo de la capacidad creadora*” y Herbert Read con “*Educación por el Arte*”. Estos autores concebían la infancia como un momento de gran potencial creativo, y la educación en disciplinas artísticas debía tender a explotar ese potencial interior en beneficio del desarrollo personal del niño.

Es en esta época cuando nace el concepto de la “libre expresión”, tras el cual se alinearon los movimientos más progresistas en materia de educación artística, aquéllos que comenzaron a

hablar de un “arte infantil” y a considerar que era necesario encargar la educación de los chicos sin recurrir a modelos adultos.

Este movimiento posibilitó un crecimiento realmente importante en materia de educación y arte, abriendo las puertas a una expresión genuinamente infantil. Pero dejó instalada en muchos docentes una falsa antinomia entre la tan pregonada libertad de expresión y las adquisiciones escolares a través de las intervenciones del docente.

Así, muchos maestros se inclinaron a sostener que la construcción de imágenes por parte de los niños es un proceso asociado más con el desarrollo espontáneo que con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Coherentemente con esta postura, han definido las funciones inherentes a su rol en términos de “*acompañar al alumno*”, “*facilitar medios*”, etcétera.

A mi juicio, gran parte de esta interpretación del concepto de libre expresión nace de la confusión que se genera al identificar (erróneamente) los conceptos de “libertad” y de “espontaneidad”: un acto espontáneo no es necesariamente libre, ni una acción libre tiene porqué ser espontánea, ya que puede ser el fruto de una larga reflexión o elaboración.

Ha persistido también una confusión entre cualquier manifestación espontánea y aquello que verdaderamente se puede denominar **expresión** desde el punto de vista de la educación plástica.

Manifestar, exteriorizar, expresar, todo ello comporta un “*poner afuera*” o un “*hacer público*” lo que hasta ese momento era del dominio de lo personal o privado. Pero cuando nos referimos en particular a la expresión, hacemos alusión a un “poner afuera” más complejo e intencional, ya que entendemos por expresar el “**transferir significados, contenidos y modalidades de vivencia de un individuo a otro**”.¹

Cuando desde la educación plástica hablamos de “la expresión”, no aludimos a una simple liberación emocional, sino que este concepto adquiere su verdadero sentido si nos referimos a un acto constituido por:

- una intención (deseo de expresar),

¹ Merciai - Fioretti Contini, Hacia una psicopedagogía de la libre expresión, México, Roca, 1978.

- una selección de significados (qué expresar),
- una selección de medios (con qué expresar),
- un determinado uso de los medios (cómo expresar).

Del conjunto de todos estos elementos que constituyen el acto expresivo y de la relación que quien expresa establece entre ellos surgen las distintas **formas de representación** o **formas simbólicas**. Herbert Read señala que el arte da lugar a un "discurso simbólico" que permite cristalizar en formas visibles lo significativo de la experiencia humana.²

Creo que es necesario rectificar profundos equívocos respecto del significado del término "**libre expresión**". Frases tantas veces escuchadas en el aula como "*Hacé lo que quieras*", "*Hacé lo que tengas ganas*", lejos de plantear una situación de libertad expresiva, plantean una situación de vacío y de gratuidad: encierran la idea de que la actividad no persigue objetivo ni aprendizaje alguno.

Ante una invitación de este tipo, es probable que, en realidad, cada niño haga lo que pueda, y enfrente las dificultades sin saber desde dónde o con qué medios ir superándolas; frente a una situación de este tipo posiblemente busque refugio en la reiteración de temáticas y resoluciones que ya conoce y de las que se siente seguro. Sin querer, le hemos abierto la puerta al estereotipo.

Una expresión es libre porque a partir de la propuesta del docente cada chico podrá elegir estrategias de trabajo y resoluciones técnicas, porque podrá desarrollar esa propuesta según su sentido estético y emotividad, según sus tiempos de trabajo y elaboración; porque no habrá un modelo único ni de proceso ni de producto.

La libertad de expresión adquiere sentido en la abolición de modelos únicos: de proceso y de producto, de modelos estéticos, de resolución técnica, de tiempos uniformes...

Un acto creativo es verdaderamente libre cuando quien crea puede elegir en función de lo que se propone, y en el arte (como en todos los campos de la vida) el conocimiento permite elegir... y ser más libres.

² Herbert Read, *Imagen e idea*, México, Breviarios del Fondo de Cultura Económica, 1965.

Cuando los chicos construyen imágenes

La Plástica es uno de los lenguajes que el hombre, desde épocas muy remotas, se ha dado para su expresión, es decir para transferir significados y vivencias de un ser humano a otro.

El desarrollo del lenguaje visual comienza mucho antes de que los niños ingresen a la escuela. La vida cotidiana constituye la primera fuente de estímulos y aprendizajes, tanto en lo relativo a la construcción de imágenes como a su comprensión y decodificación. Los niños, desde muy pequeños y en forma espontánea entran en contacto con su propia capacidad de "hacer imágenes" e interpretarlas y esto les brinda placer, curiosidad y asombro.

Construir imágenes permite a los chicos a la vez conocer el mundo que los rodea y sus propias capacidades de producción, entrar en contacto con diversos elementos y transformarlos, comunicar a otros los contenidos y significados de su interacción con el mundo.

(...) "*El niño se sirve del dibujo y de la pintura para expresar y comunicar, es decir para clarificarse a sí mismo y a los demás los contenidos de su pensamiento y de su fantasía.*"³

El desarrollo de este lenguaje en el campo de la educación sistemática, no tiene como meta la formación de niños-artistas, así como tampoco existe para permitir la simple liberación de emociones.

Dice Loris Malaguzzi: "*¿Es posible pensar en una educación que se interese en un niño constructor de imágenes?*

"Creemos que sí. Los niños son ávidos buscadores y constructores de imágenes.

*"Y las imágenes sirven para construir otras con ellas: a través de las sensaciones, los sentimientos, relaciones, problemas, teorías provisionales, ideas de lo que sería posible y coherente y de lo que aparentemente es imposible e incoherente."*⁴

³ Milena Baldisserrí, El preescolar. Escuela de la infancia, Editorial Cíncel.

⁴ Loris Malaguzzi y otros autores, *L'occhio se salta il muro*, Ministerio de Educación Ciencia y Técnica, Dirección General de enseñanza básica, comunidad de Madrid.

Este texto nos trae al centro de la escena todos los elementos que se ponen en acción cada vez que un niño entra en contacto con la imagen plástica: no sólo sentimientos y sensaciones sino también, y a la vez, todo su mundo de conocimientos, relaciones e hipótesis.

Lo objetivo y lo subjetivo.

El mismo y todo aquello que lo rodea.

Lo que sabe, lo que siente, lo que supone.

Para pensar sobre lo que estamos haciendo: nosotros, los docentes de Educación Plástica

Poder expresar o comunicar mediante las posibilidades que brinda un lenguaje es un proceso complejo al cual vamos accediendo en forma gradual a través del tiempo, y en la medida de nuestras capacidades personales y las posibilidades que nos brinda el entorno.

Si bien hemos señalado que los niños entran en contacto con el lenguaje plástico durante la primera infancia, su acceso a la escuela permite incorporar a sus aprendizajes espontáneos otros provenientes del campo de la educación sistemática.

Como vimos anteriormente, han habido distintos enfoques de la disciplina a lo largo del tiempo y cada uno de ellos ha generado otras demandas en cuanto al rol del docente.

Desde aquel docente que, paso a paso, indicaba al niño cómo debía realizar sus trabajos para arribar a un modelo preestablecido, hasta aquel otro cuya única propuesta didáctica consistía en brindar el espacio para que el niño actuara espontáneamente.

El proceso de elaboración plástica en la escuela hoy no significa el "esto se hace así" de un paso a paso rigurosamente trazado, con un punto de partida y de llegada para todos igual, en iguales tiempos y sin tener en cuenta los intereses y las capacidades de cada uno de los miembros de un grupo.

Pero tampoco significa el "hacé lo que quieras" de quien estimula únicamente el uso de los recursos espontáneos de cada niño.

Una situación como ésta nos sitúa frente a una situación de libertad ilusoria: la ilusión de que cada niño hace "lo que quiere" cuando en realidad estará haciendo "lo que puede", de acuerdo con sus capacidades personales y la situación contextual.

Por el contrario, es necesario partir de los recursos espontáneos para enfrentar a los niños con **situaciones de aprendizaje** que les permitan avanzar hacia la adquisición de recursos, capacidades y niveles de expresión cada vez más profundos.

Ampliar las posibilidades de lo que cada niño puede, mediante la experiencia y el conocimiento, es acercarlo a que realice lo que realmente quiere, y esto está directamente relacionado con la calidad de intervenciones que realice el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, implica la presencia de un docente que proponga situaciones (interesantes, desafiantes, motivadoras) que permitan al niño **conocer**, para poder ser dueño de los medios que le permitan **expresar con mayor riqueza**.

Educar en la experiencia visual, entonces, significa asumir el compromiso de educar en el conocimiento de un lenguaje que es complejo y necesita ser articulado, que permite crear formas simbólicas (hacer imágenes) y comprender las formas simbólicas creadas por otros seres humanos (leer imágenes).

Desde este punto de vista, lo que a nosotros compete como educadores y especialistas del área es desarrollar **todos** los aspectos que posibilita este lenguaje, es decir el:

- expresivo y comunicacional,
- perceptivo,
- cognitivo,
- técnico o procedimental,
- actitudinal.

Algunas consideraciones acerca de la didáctica

He señalado anteriormente que no nos sirve el "*Hagan lo que quieran*" como tampoco el "*Esto se hace así*". Es necesario

generar las condiciones que conduzcan al conocimiento; un conocimiento que no sea sólo “incorporación y aplicación” sino fundamentalmente una ampliación de las facultades. Y estas condiciones se generan teniendo en cuenta que:

- Toda propuesta didáctica en el área nace de la realización de un **diagnóstico**, es decir de la observación de las condiciones reales (individuales, grupales e institucionales) que constituyen el marco dentro del cual se desarrollará la tarea.
- Los datos relevados en el diagnóstico darán lugar al planteo de **objetivos** y la selección de **contenidos** (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

Es de fundamental importancia tener en claro los **contenidos** a trabajar y efectuar una selección de actividades que permitan su desarrollo, teniendo en cuenta que deben representar algún tipo de desafío, problemática a resolver adecuada al nivel y etapa de cada grupo.

La selección de contenidos por parte del docente no significa desatender los intereses de los alumnos sino, por el contrario, tomar estos intereses y devolverlos al grupo organizados en propuestas de trabajo (o co-organizarlos junto con los chicos).

- La actividad debe ser enunciada por medio de una **consigna** clara de la que los alumnos puedan obtener la información así como el encuadre de trabajo necesarios para la realización de la tarea.

- Los procesos de enseñanza- aprendizaje en plástica no se realizan únicamente a través del “hacer”. La utilización de recursos como la documentación, la observación del entorno o de reproducciones, la visita a Museos o talleres de artistas, etc., lejos de intentar establecer un modelo único, representan justamente lo contrario: posibilitan a los chicos reconocer, en las distintas obras, diferentes modos de representación, modos de resolver problemas plásticos, técnicos, etcétera.

- El desarrollo del quehacer plástico se ve completado y enriquecido por los procesos de **análisis** y **reflexión**. Entramos entonces en el campo de la **evaluación**.

Cuando hablamos de evaluación en nuestra disciplina, no nos referimos “a emitir juicios de valores”; sino pensamos que evaluar

es reflexionar “acerca del grado de adecuación de los resultados obtenidos a los objetivos propuestos.”⁵

Cuando se efectúa un juicio de valores se está dirimiendo entre lo que “está bien” y lo que “está mal”, acierto y error que en la plástica se manifiesta en el orden de lo estético: lo “lindo” y lo “feo”, “me gusta”, “no me gusta”. Estos pares polares conllevan una gran carga de subjetividad: algo es lindo o feo según el modelo de belleza que se maneje y sabemos que no existe uno solo. Estamos dando lugar a la opinión personal.

Si pensamos en términos de evaluación tal como la definimos anteriormente, la cuestión se plantea en un sentido mucho más amplio y objetivo; amplio porque podemos salir de un espacio tan estrecho y pobre como el que media entre “lindo” y “feo” y objetivo porque no se trata de saber si lo producido se ajusta a los cánones de belleza establecidos por alguien, sino de conocer la relación entre producto e idea, qué medios se seleccionaron, cómo se utilizaron, qué resultados se obtuvieron, etcétera.

Los siguientes diálogos muestran una y otra forma de encarar la cuestión:

- *Seño ¿Te gusta? ¿Me salió bien? ¿No es cierto que está más o menos?*

- *¿Porqué decís eso Fede? ¡Está precioso!*

En el segundo caso escucharíamos algo así:

- *Seño ¿Te gusta? ¿Me salió bien? ¿No es cierto que está más o menos?*

- *¿Qué es lo que no te convence de lo que hiciste? Contame.*

- *Es que los colores se me pusieron todos marrones.*

- *Porque se ensuciaron las mezclas. Seguro que te olvidaste de limpiar el pincel en el agua después de usar cada color. Cuando la témpera se seque podés volver a pintar encima... pero esta vez no te olvides de lavar el pincel y de cambiar el agua cuando esté muy sucia.*

Este análisis y reflexión que significa la evaluación se desarrolla en distintos momentos en el transcurso de la tarea. El diagnóstico representa un tipo de evaluación inicial, asimismo durante los

⁵ Isabel Gómez, Teresa Mauri, “Valores, actitudes y normas”, Cuadernos de Pedagogía N° 139

procesos de trabajo van surgiendo, por parte de los chicos y por parte del docente evaluaciones de proceso; hablamos también de una evaluación final posterior al hacer.

En todos los casos, se trata de permitir a los chicos el análisis de sus procesos de trabajo, las producciones resultantes y la relación entre unos y otros. Así podrán compartir y comparar las distintas alternativas encontradas a los problemas que se plantearon en el curso de la elaboración plástica.

Hablamos de **socializar el conocimiento**, es decir, aprender del otro, de tomar de la experiencia de los demás aquello que puede enriquecer la propia, legalizando el poder recibir influencias, de tomar lo que resulta significativo del mundo exterior para poder reelaborarlo.

Otro nivel de la evaluación estaría dado por la reflexión y análisis que hace el docente respecto de su propia labor. ¿Qué ha pasado con la actividad que planificó? ¿Cómo fue recibida y desarrollada por el grupo? ¿Hubo situaciones emergentes que la enriquecieron? ¿El grupo enriqueció la consigna de trabajo o los resultados fueron más pobres que lo esperado?, etcétera.

1. Los elementos constitutivos del lenguaje visual

“El aprendizaje de los códigos propios de cada lenguaje artístico posibilita conocer diferentes modos de representación.

(...) El reconocimiento de los elementos que componen los códigos de los lenguajes *artísticos es una herramienta para la construcción de comunicaciones verbales y no verbales que tiene vigencia universal. Acceder a ellos permite a los alumnos y a las alumnas la representación de imágenes del mundo interno-externo (...)*”⁶

Como todo lenguaje, el visual cuenta con un **alfabeto**, conformado por elementos o signos que le son propios. Ellos son:

- El punto
- La línea

⁶ *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995.*

- **La forma** (plana y volumétrica)
- **El color**
- **La textura** (visual y táctil)
- **El espacio** (bidimensional y tridimensional)

La representación visual cobra existencia a partir de las distintas e infinitas combinaciones de estos elementos. Pero una imagen es más que la reunión de un conjunto de elementos; implica a la vez cierta **organización y articulación** de los mismos para el logro de una unidad visual. La distribución, organización e interrelación de los elementos dentro de la imagen es lo que llamamos **composición**.

Debemos considerar, entonces, que tan importante como el conocimiento de los elementos del alfabeto visual es el conocimiento de sus formas de organización, entre otros:

- **Ritmo**
- **Proporcionalidad** (relaciones de tamaño)
- **Simetría - asimetría**
- **Contraste**
- **Equilibrio**
- **Relación entre la figura y el fondo**
- **Tensión**

El desarrollo de contenidos inherentes al lenguaje visual permite no sólo la construcción de imágenes sino también la de significados, nociones y conceptos inherentes a la especificidad de este lenguaje a la vez que acceder a la comprensión de imágenes realizadas por otros.

Conocerlos e identificarlos; trabajar fluida y significativamente con ellos permitirá a los chicos ampliar, profundizar y enriquecer su capacidad de expresión y comunicación.

2. Las técnicas, los materiales y las herramientas

Las técnicas

Las técnicas representan los procesos de acción mediante los

cuales se utilizan y transforman los materiales para dar existencia concreta a las imágenes.

Los procesos técnicos están profundamente relacionados con el “hacer” es decir con los procedimientos, pero es importante señalar que en su desarrollo intervienen, simultáneamente y en forma interrelacionada, conceptos y actitudes.

Al mismo tiempo, a la vez que el niño aprende “a pintar con témperas”, está elaborando conceptos acerca de lo que es “la pintura” y desarrollando actitudes respecto del pintar.

La enseñanza del lenguaje visual en la escuela no debería circunscribirse al desarrollo de un muestreo de técnicas más o menos novedosas: el aprendizaje de diversas técnicas no debería constituirse en un fin en sí mismo. Tanto las técnicas como los materiales son agentes de fines expresivos, su selección establece posibilidades y límites concretos a la realización de la imagen, así como demanda ciertas habilidades específicas del autor.

Algunas técnicas se aprenden en forma más espontánea (por ejemplo el dibujo), otras requieren cierta normativa más precisa, ciertos conocimientos (por ejemplo el grabado), pero todas pueden ser enseñadas, aprendidas y enriquecidas en la escuela, no como fin en sí mismo, sino por los recursos expresivos que cada una de ellas posibilita.

Los materiales

Son el **sporte material** de la creación plástica; aquello con lo que construimos la imagen.

Cada material presenta sus propias características visuales y táctiles, las que inciden en el carácter de final de la imagen. A su vez cada material demanda ciertas habilidades para su dominio, abre puertas al conocimiento y la exploración, posibilita ciertos desarrollos visuales y limita otros.

Por todo esto, es importante ampliar cuantitativa y cualitativamente el campo de experiencias **significativas** de los chicos con distintos materiales, de manera que sean ellos mismos quienes puedan establecer la elección que más se ajusta a sus propios proyectos de trabajo.

Las herramientas

Son el medio que permite la transformación de los materiales y el desarrollo de las técnicas. La realización de una imagen no sólo exige un cierto dominio de los materiales también cierta habilidad en el manejo de las herramientas necesarias para trabajar con esos materiales.

Es importante que los chicos avancen hacia el reconocimiento de las posibilidades que cada herramienta ofrece y que pueda elegir la que mejor se adecua a aquello que desea realizar.

3. Lectura de la imagen

Este concepto alude a las posibilidades de decodificación de la imagen; es decir de descripción y análisis de los elementos que la componen así como de la articulación de dichos elementos (composición) y de la relación que se establece entre forma y contenido.

La lectura de la imagen permite la percepción, el registro y la conceptualización de la estructura formal de una obra y la relación con sus cualidades expresivas. Los niños pueden “leer” las imágenes y objetos que ellos mismos producen, las que producen sus pares y también las que han producido artistas y hombres de distintos tiempos y culturas.

La lectura de imágenes es una actividad que nos permite evaluar el grado de comprensión conceptual que han alcanzado los chicos, pero **no es la evaluación misma**. En la lectura de imágenes se realiza un análisis del producto, la evaluación es distinta y más abarcativa, ya que además incluye el análisis del proceso, la reflexión acerca de las dificultades y aciertos, la interacción con los distintos elementos con los que se trabajó, con las otras personas del grupo, etcétera.

4. Valores y actitudes

En el desarrollo de toda situación de enseñanza y de aprendizaje se encuentran presentes valores, actitudes, hábitos, etc., que inciden en los procesos individuales y grupales.

Actualmente, se habla de los valores y actitudes como contenidos del aprendizaje a los que la escuela debe atender transversalmente.

La educación plástica no resulta una excepción y cualquier

actividad que encaremos pondrá de manifiesto un sinnúmero de actitudes personales o grupales que incidirán en el desarrollo de la tarea.

Es importante generar espacios para reflexionar no sólo acerca de los logros y las dificultades que se han presentado durante el desarrollo de la actividad sino también acerca de las actitudes puestas en juego y su relación con los resultados obtenidos.

Nos referimos tanto a lo relativo al vínculo entre los miembros del grupo, como también a la relación que cada uno establece con su propio trabajo, con los materiales y herramientas, los hábitos de orden y limpieza, con el grado de autonomía para buscar soluciones, sus modos de abordar las dificultades, etcétera.

2

Proyecto laboratorio de color

Pregunta el ciego de nacimiento al maestro: - ¿Cómo es el color de la leche?

Dijo el maestro: - El color de la leche es blanco como el papel.

Preguntó el ciego: - ¿Acaso el color blanco suena en la mano como el papel?

Replicó el maestro: - No, es blanco como la harina blanca.

Preguntó el ciego: - ¿Entonces es suave y escurridizo como la harina?

Dijo el maestro: - No, es simplemente blanco como un conejo blanco.

Preguntó el ciego: - ¿Entonces es suave y sedoso como un conejo?

Contestó el maestro: - Es blanco como la nieve blanca.

Preguntó el ciego: - ¿Entonces es frío como la nieve?

Agregó el maestro más y más ejemplos, y a pesar de eso no podía el ciego entender qué es el color blanco de la leche.

León Tolstoi

Un niño pinta con un pincel cargado de color: con amplios movimientos produce manchas y formas, brillantes colores sobre el papel. Algunas veces ese color es árbol, cielo o casa, otras veces extensiones de naranja, rojo en consonancia con azules y ocre... Adueñándose del color el niño "hace aparecer" figuras, formas, espacios.

Casi siempre (especialmente en los niños más pequeños) vemos ese pincel moverse con tal certeza y espontaneidad que nos parece que no se detienen a elegir sino que son llamados por ese color que luego extienden sobre la hoja.