



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 fomar fila frente a la pileta 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.

consiguiente, 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 habersele 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. Aun cuando 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, querríamos 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 ésta 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 ríe 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.

Algunos alumnos sienten que no han hecho nada interesante y que pueden vivir parcialmente aislados del mundo exterior.

«¿Qué hiciste ayer? ¿Estuviste todo el día quieto, sin hacer nada? Piensa, recuerda exactamente dónde estuviste ayer a la tarde. ¡Ah! Trabajaste en el jardín. ¿Qué hiciste? ¿Ayudaste a lavar el auto? ¿Estaba tu padre contigo?» Ya hay algo definido sobre lo cual se puede hablar. El niño hizo realmente algo que el maestro puede analizar y compartir. Aunque para el maestro esa tarea probablemente resulte algo muy aburrido, el lavado del auto puede ser un punto de partida para una conversación que él debe conducir con cariño e interés. Es importante que todos los sentidos se vean envueltos en esa discusión, de modo que el niño vuelva a vivir la experiencia con más detalles aún que cuando la vivió originariamente. «¿Llevaron el auto a un lavadero de autos? ¡Ah! Lo lavaste en casa. ¿Estaba muy sucio? ¿Usaste la manguera? ¡Ah, no! Un balde y una esponja. ¿Estaba el agua fría? ¿Te mojaste la ropa? ¿Estaba el auto tan sucio que tuviste que cambiar el agua? ¿Hiciste dibujos en el polvo que cubría al auto antes de lavarlo? ¿Se te arrugaron las manos con el agua? ¿Te dolía la espalda cuando terminaste? ¿Tuviste que cambiarte de ropa después? Enséñame las manos; tienes las uñas bien limpias; se deben de haber enjabonado durante el lavado. ¿Trabajó mucho tu papá? ¿Perdía agua el balde? ¿Te mojaste los pies? ¿Se te enfriaron? ¿Quedó reluciente el auto después de lavado?»

La motivación particular variará de acuerdo con la edad del niño. El niño pequeño necesitará más estimulación física y algunas veces será conveniente hacerle realizar los movimientos que tendría que hacer, por ejemplo, para lavar los cubrecubos de las ruedas del coche. El niño mayor puede ser capaz de identificarse con su padre y compartir con él el orgullo de tener el auto bien limpio. De todos modos, es importante lograr que esta motivación tenga sentido para el pequeño y estimule sus experiencias sensoriales, lo que ha visto y sentido, a la vez que permita poner en evidencia la contribución del niño, cualquiera sea la actividad desarrollada.

Aunque no se tengan muchos niños inseguros en la clase, es de vital importancia que los alumnos muy retraídos, que tienen mucha dificultad en relacionarse en forma significativa con el ambiente, reciban especial atención en el terreno artístico. Esta es una parte del programa escolar que puede basarse realmente en las propias experiencias del niño, y cualquier motivación debe ser de tal naturaleza que permita la oportunidad de lograr un desarrollo flexible y significativo.

Se han realizado numerosos experimentos para fijar la efectividad que tienen varios métodos de motivación sobre los dibujos de los niños. No se duda que la intensidad de la motivación y la vinculación personal con ella desempeñan un papel muy importante en la calidad del producto artístico obtenido (McVitty, 1954; Lansing, 1956; Clements, 1964). En gran medida, hay un desarrollo paralelo entre la calidad de la experiencia que el niño está tratando de representar y la calidad del producto final obtenido. Cuanto mayor sea la calidad de la primera, mayor será la calidad del segundo. La motivación es una parte vital de este proceso.

Experiencias de aprendizaje integrado

Frecuentemente, dentro del programa de aprendizaje de la escuela, las experiencias quedan aisladas. Por ejemplo, a las 9.27 se da la clase de aritmética; a las 10.14 hay que salir al recreo; a las 10.23 llega el maestro de música; a las 11.05 es la hora de

los estudios sociales. Esta fragmentación del proceso de aprendizaje en segmentos aislados crea una situación artificial. Un niño no se desarrolla según las zonas separadas de distintas disciplinas, ni cada una de éstas permanece aislada en la vida, fuera de la escuela. Esta prematura especialización ha hecho que algunas de las disciplinas permanezcan apartadas de la realidad, hasta el punto que los temas han perdido contacto con la sociedad. Esto lo podemos apreciar hasta en los niveles superiores de la educación, donde hay gran discrepancia entre las conquistas sociales y científicas.

A menudo, se utiliza el arte como un medio de corregir ese impedimento, a veces con resultados muy pobres. La integración en el aprendizaje significa que los temas simples pierden su identidad y forman una nueva unidad integrada dentro del estudiante. Ahora bien, los maestros suelen creer que si se utilizan las ilustraciones alusivas mientras se estudia historia se producirá una integración entre la historia y el arte pictórico. Esto a veces se denomina correlación, cuando los alumnos están estudiando, por ejemplo, el indio americano en sociología y dibujando chozas indígenas en las clases de arte. En ciertas ocasiones esto resulta exitoso. Cuando los alumnos de tercer grado dibujan previamente algo relacionado con la clase que van a recibir, el rendimiento que se logra luego en el trabajo escrito es mayor (Cecere, 1966). Sin embargo, generalmente se comete una injusticia con ambas disciplinas, puesto que el niño suele considerar el arte como una experiencia atractiva y no así las demás materias corrientes. La correlación de éstas con el arte puede tener un valor negativo para las experiencias artísticas. Es algo así como mezclar un remedio con jugo de naranja: puede resultar que se rechacen los dos.

Es posible que una experiencia integrada tenga su origen en la escuela, pero las partes separadas deben perder su identidad y el niño sentirá que existe un todo significativo, con el cual puede identificarse. La integración tiene lugar dentro del individuo. El niño está influido por sus respuestas afectivas o emocionales y por las experiencias sensorio-perceptivas. Si el niño puede ser totalmente captado por el proceso del aprendizaje, entonces sí tiene lugar una verdadera integración. Por ejemplo, la historia se enseña generalmente en relación con fechas y acontecimientos: los Peregrinos¹ desembarcaron en 1620; el Promontorio de Plymouth tiene mucho que ver con ese suceso, y también un barco que se llamaba Mayflower. Pedirle a los niños que dibujen esto es obligarlos a realizar una actividad sin sentido alguno. Por otra parte, si los niños pueden compenetrarse con la experiencia misma y centrar su atención en su propia compenetración, la actividad podría tener sentido.

«¿Has estado alguna vez en un barco? ¿En qué clase de barco? ¿Estuviste en aguas agitadas? ¿Cómo te sentiste? ¿Sabes cómo era de grande el Mayflower? ¿Realmente era muy pequeño! ¿Te has dado cuenta de que tuvieron que atravesar todo el océano navegando a vela? ¿Cuántas velas tenían? ¿Sabes qué sucede cuando hay mucho viento? El barco se inclina hacia un lado y, en este caso, ¿a dónde hay que ir? Claro, toda la gente se va al otro lado. A veces las olas lo mojan a uno completamente. ¿Te gustaría quedarte abajo, en los camarotes? ¿Sabes cuánto tiempo navegaron los Peregrinos en ese pequeño barco? ¡Cuánto tiempo! Imagínate que hubieras estado todo ese tiempo en aquel barco, y que de pronto hubieses visto la tierra, ¿hubieras estado muy ansioso por bajar a tierra? ¿Había muelles construidos? Claro que no; había que acercarse con un bote. ¿Cómo hay que hacer para salir de un bote? ¡Hay que tener cuidado para no caerse al agua! Se tiene que remar hasta muy cerca de la costa, y después, no separarse. ¿Qué es lo primero que hay que hacer al desembarcar? ¿Encender una fogata? ¡Claro, para secarse y mantenerse abrigados!»

¹ Ya se explicó anteriormente que se trata de los fundadores de Nueva Inglaterra. (N. de la T.)

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.

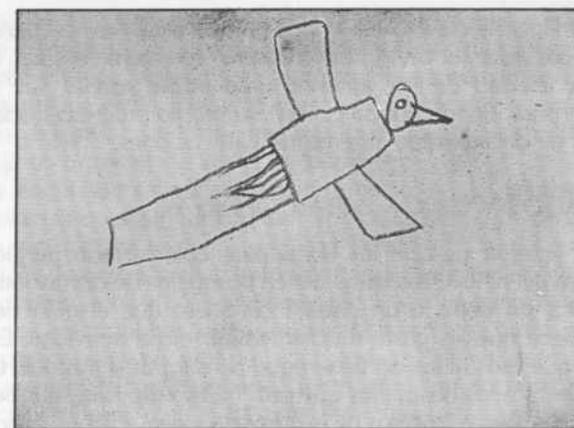
CALIFICACION DE LAS ACTIVIDADES ARTISTICAS DEL NIÑO

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.

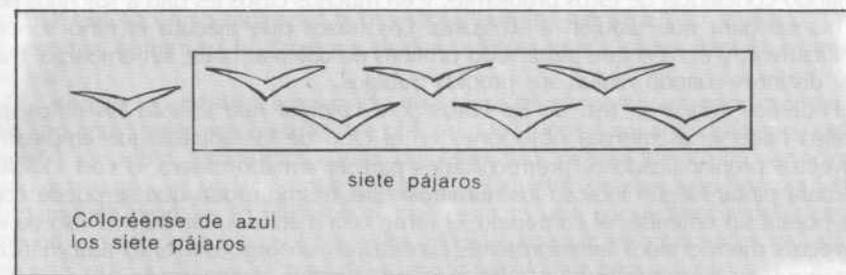
Probablemente éste no sea el lugar más apropiado para cuestionar el valor que tiene calificar a los niños, pero es importante establecer que en las actividades artísticas la calificación no tiene sentido. Esto es particularmente cierto en la escuela primaria, donde el niño no es consciente de hacer arte 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.

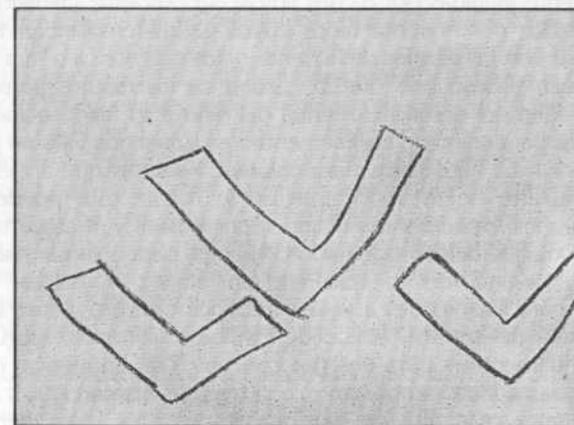


a



b

FIGURA 44. Efecto que producen los libros para colorear en la expresión creadora (cortesía de la Dra. Irene Rusell, 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.



c

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 amado 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 barrilete, 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 compren 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 Waugaman (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 barriletes 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 barriletes.

A veces se encuentran láminas para que los niños las pinten, donde pueden observarse las siluetas de algún prócer, de Caperucita 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 estímulo, 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 pomo 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 aquélla 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. «Graneros», 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 fluido 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.

Analicemos, 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, encontrará 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 un 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, ténpera, 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.)

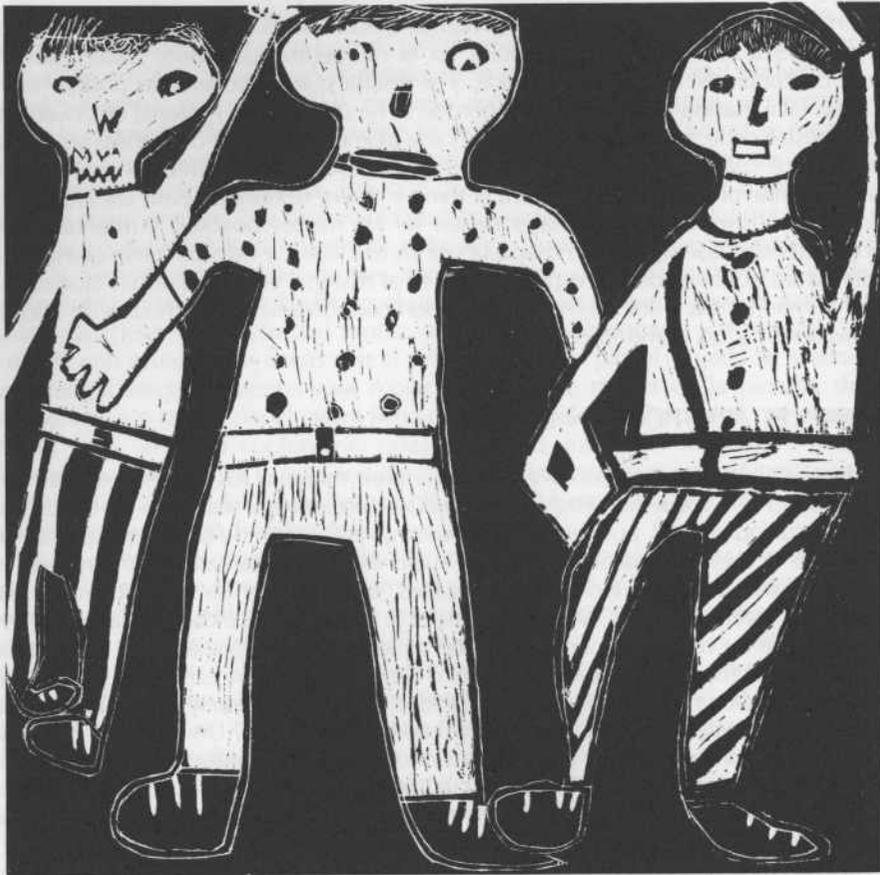


FIGURA 47. La obra, o producto, adquiere mayor importancia para el niño de quinto grado, que aprovecha la oportunidad de experimentar con elementos nuevos, por ejemplo, con la impresión. A medida que adquiere mayor experiencia, se le presentan nuevas posibilidades de creación y la obra puede adquirir 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 entrañe 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 período 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 período experimental, comparar su producción con la realizada previamente. Pensar si todavía se lo puede considerar particularmente no dotado para el arte.