

El aprendizaje artístico: una forma de percepción cualitativa

Art education: a qualitative form of perception

*Victoria Eugenia Morton Gómez **

Resumen

Las contradictorias necesidades de los distintos proyectos sociales por los que han atravesado países como México, los mitos prevalecientes relativos al papel del arte en el proceso educativo, y la falta de conocimiento existente con relación a la didáctica de las artes en los distintos niveles educativos, han determinado el lugar marginal que ocupa la educación artística en el currículo escolar. En este texto, me propongo compartir las reflexiones que he derivado de un trabajo de investigación donde, además de conocer el papel que los docentes de educación básica otorgan a las artes, y sus concepciones sobre las mismas en el proceso de enseñanza aprendizaje, realizo una indagación sobre algunos aspectos de los procesos de aprendizaje de contenidos artísticos. La convicción que ha guiado mi trabajo de investigación hacia la investigación sobre el papel del arte en el desarrollo y el aprendizaje surgió de algunos supuestos básicos que orientaron la investigación realizada hasta el momento sobre el campo Arte y Educación y se sustenta en las teorías del desarrollo del arte, la psicología de la Gestalt y en lo que se ha denominado “la nueva ola de la educación artística”, teorías en las que me detendré a lo largo de este artículo.

Palabras claves: Aprendizaje del arte. Educación básica. Creatividad.

Abstract

The conflicting needs of distinct social projects from countries like Mexico, the persistent myths of art-related roles in learning processes, and the lack of data on teaching art at different educational levels, have determined the marginal role that art has taken in school curriculums. In the present paper, results from an investigation are presented, discussing some aspects of the learning process related to art. The views of elementary school teachers on the importance given to the study of art within the curriculum, and their ideas on its teaching process are also presented. This study was based on ideals from the field of Art and Education, which in turn are based on theories of the development of art, the Gestalt psychology, and what is currently called ‘the new wave of art education’. These theories were further discussed in the article.

Keywords: Art learning. Basic education. Creativity.

Résumé (vide p. 246)

* E-mail: vmortong43@prodigy.net.mx

Las contradictorias necesidades de los distintos proyectos sociales por los que han atravesado países como México, los mitos prevalecientes relativos al papel del arte en el proceso educativo, y la falta de conocimiento existente con relación a la didáctica de las artes en los distintos niveles educativos, han determinado el lugar marginal que ocupa la educación artística en el currículo escolar. La carencia de desarrollo del campo de didáctica de las artes ha determinado matices diversos en las prácticas de educación artística en países como México, donde a pesar de los enormes esfuerzos de las instituciones educativas responsables de la educación artística, aún no contamos con un sistema eficiente que articule los distintos esfuerzos para revalorizar la gran diversidad y riqueza de expresiones culturales de nuestro país. En este texto, me propongo compartir las reflexiones que he derivado de un trabajo de investigación donde, además de conocer el papel que los docentes de educación básica otorgan a las artes, y sus concepciones sobre las mismas en el proceso de enseñanza aprendizaje, realizo una indagación sobre algunos aspectos de los procesos de aprendizaje de contenidos artísticos.

Introducción

Cuando nuestro propósito es la comprensión del papel del arte en la experiencia humana, cobra un valor substancial el reconocimiento de los procesos de interacción que ocurren en el aula, tanto como las concepciones y estrategias de quiénes son responsables de la concreción del currículo para propiciar el desarrollo afectivo y la percepción cualitativa a través del arte. Por esto, mi investigación sobre el papel del arte en el desarrollo y el aprendizaje se inició con el análisis de las concepciones del docente sobre distintos aspectos del papel del arte en la educación. Se inició con algunos supuestos básicos que han orientado la investigación realizada hasta el momento sobre un campo en proceso de consolidación que por ahora hemos denominado: Arte y Educación.

En uno de estos supuestos planteo que las disciplinas artísticas, al ocupar un lugar esencial en los procesos de simbolización, contribuyen, de manera determinante en el desarrollo, no sólo de las posibilidades expresivas de los seres humanos, sino en la configuración de una percepción cualitativa específica que, además de ser fuente de experiencias sensibles diversas, puede propiciar y apoyar la comprensión de distintos contenidos educativos en un mundo donde los lenguajes se diversifican y se tornan cada vez más complejos.

Por esto he considerado como parte medular de mi investigación el estudio de las cualidades visuales y expresivas de los contenidos artísticos en una búsqueda por vincular y concretar, en propuestas específicas, los procesos de pensamiento y sensación en la construcción de conocimiento.

Los antecedentes de este estudio acerca de la indagación sobre los procesos de aprendizaje del arte y el desarrollo de la percepción cualitativa en los sujetos, se encuentran en una investigación cualitativa que realicé en 1998 sobre concepciones de maestros de primaria acerca del papel formativo del arte, de la cual se desprendieron algunas interrogantes de corte psicológico, político y de construcción social de la cultura. Estas interrogantes han dado origen a un trabajo sobre aprendizaje de las artes en el nivel básico cuyos primeros hallazgos también desarrollo a partir del apartado denominado: la percepción cualitativa del aprendizaje artístico.

Un atisbo al paisaje

La importante necesidad de integrar la experiencia vital del ser humano en un mundo cambiante a través del desarrollo de la sensibilidad y de una percepción cualitativa de sí mismo y del entorno, plantea una interesante interrogante acerca de ¿cuáles son los recursos necesarios para que un docente logre enfrentar airoosamente los problemas de la enseñanza de las artes?

Por supuesto que dicha pregunta no es sencilla de responder, tomando en cuenta que en ellas se encuentran implicados serios análisis acerca de las políticas educativas y culturales que han incidido en la formación de docentes, sobre el lugar que ocupa el arte en el currículo escolar en los distintos niveles educativos y también reflexiones acerca de la función educativa y social del arte en un mundo globalizado y en franco progreso tecnológico.

Además, de esta pregunta inicial acerca de los recursos que tiene que manejar un docente para trabajar contenidos de educación artística, me han surgido reflexiones muy particulares, que han orientado mi trabajo, y que se vinculan con el desarrollo de didácticas específicas del arte, la ciencia, y el manejo de tecnologías que integren los aspectos de orden racional, instrumental, emocional y ético en el proceso educativo.

En mi primer trabajo sobre el campo, y como consecuencia de mi trayectoria en investigación, elaboré un estado del conocimiento acerca de la educación artística en la educación básica, cuya función principal en aquel momento fue apoyar un estudio cualitativo que se propuso recuperar la opinión de docentes de educación básica acerca de varios aspectos relativos al papel del arte en los procesos formativos del niño. Este punto de partida ha sido coherente con la consideración de que el docente es una figura central en la concreción del currículo, y con la necesidad de construir estrategias que logren instrumentarlo de manera integral, con el fin de enfrentar situaciones de enseñanza aprendizaje en el campo de las artes.

Esta consideración actualmente se ha transformado en una plena convicción, ya que las capacidades, formación y experiencia, tanto como la sensibilidad y toma de conciencia para la enseñanza de contenidos específicos pueden establecer diferencias cualitativas en la puesta en marcha de las estrategias que plantea el currículo escolar en el nivel básico, nivel educativo en que he centrado mi trabajo como investigador.

Sin embargo, estas características del quehacer de los docentes no solo tiene que ver con sus concepciones, las cuales examinaremos en más adelante, sino también, entre otros factores, con la historia social de la educación artística, el currículo y la política cultural de una nación. Por esto, en el siguiente apartado y a manera de contextualización para la comprensión de la situación del arte en la escuela, abordaré algunos momentos representativos de la educación artística en México.

El devenir de la educación artística en México

En una breve semblanza histórica, es posible reconocer a la educación artística inscrita dentro de estructuras sociales cerradas y excluyentes cuya consecuencia ha sido una enorme carencia de nuestra sociedad y de nuestros potenciales educandos en el proceso de desarrollo de sus actitudes perceptivas y sensibles frente a ciertas características y cualidades del medio, sobre todo las imágenes.

Esta marginación de contenidos educativos que recuperan la fuerza de la imagen y la palabra como fuerza educativa del arte se encuentra estrechamente vinculada a las nociones de educación de nuestro proyecto social actual y a las prácticas que de ellos se derivan.

El desconocimiento que sufre actualmente la palabra y la imagen como fuerza educativa ha contribuido a que circulen socialmente algunos mitos y explicaciones parciales acerca del papel del arte en el proceso educativo que pueden ser observados en la vida cotidiana, o en estudios de opinión relativos al lugar que se le otorga al arte en el proceso educativo.

La creación de una nueva conciencia pedagógica que transforme los actuales mitos prevalecientes con respecto a la fuerza educativa del arte es una demanda urgente con la cual, como educadores, tenemos un compromiso si queremos lograr un desarrollo pleno de nuestras futuras generaciones y de la sociedad.

Este compromiso con el desarrollo pleno del ser humano no debe deslindarse de análisis del contexto social y político donde han fructificado, con grandes esfuerzos, propuestas que han buscado el desarrollo individual y colectivo a

través de un ajuste armonioso entre hombre y medio ambiente en diferentes contextos socio-históricos.

El valor que se le ha dado a la educación sensible y artística como campos expresivos y como bases para el desarrollo creativo ha atravesado por distintos avatares a lo largo de la historia en nuestro país.

Resulta evidente que la educación artística no se ha impulsado lo suficiente en el sistema educativo mexicano y latinoamericano, pero que se han observado algunos matices en cuanto a su desarrollo que han obedecido a situaciones sociales y a determinadas políticas culturales.

Para el caso de México, si miramos retrospectivamente los momentos históricos relevantes para el desarrollo de las artes, podemos observar en el México antiguo que la educación propiciaba tanto el conocimiento científico como el artístico a través de dos escuelas: el calmecac y el tepochcalli, centros donde se impartía la educación estética, más que como especialidad como parte integral de un proceso total de formación guerrera, religiosa, científica y artística para castas nobles y guerreras. Otro centro importante en la época fue el cuicalli o casa del canto, llamada también casa del conocimiento supremo de la colectividad. Esta escuela estaba dedicada a Xochipilli, símbolo del alma, que hace brotar la flor del cuerpo. En estos centros educativos se impartía la educación artística como un elemento integrador de un proceso total en la formación del individuo, que le permitía participar activamente en la vida social.

Así, las culturas asentadas en lo que ahora es el territorio mexicano, alcanzaron un alto nivel de sensibilidad artística y de profunda significación, la cual se expresa hasta nuestros días en el simbolismo mítico y filosófico de nuestros antepasados.

Posteriormente, durante la conquista española, la cruz y la espada constituyeron los instrumentos para la consumación del proyecto expansionista de la corona española. Este contexto político y social se caracterizó por la utilización del arte y de la educación artística para los fines de la iglesia católica. En este período, las escuelas de arte que se fundaron manejaban políticas discriminatorias con la población indígena e incluso con la mestiza, lo cual no impidió que la sensibilidad creativa de esta población rebasara los límites impuestos por la cultura dominante.

Durante el período de Independencia, caracterizado por fuertes luchas y pugnas entre grupos de poder, la educación artística vivió uno de sus momentos más críticos. Sin embargo, la sensibilidad y necesidades expresivas del pueblo mexicano contribuyeron a la creación de los medios para la preservación y producción de medios culturales.

El arte y la educación artística estuvieron caracterizadas, en esta época, por intenciones europeizantes, sobre todo en relación con la cultura francesa. Esta orientación se vio reflejada en la música, el teatro, la danza y la arquitectura de la época.

La Revolución mexicana tuvo como misión política la destrucción de las estructuras de la dictadura del presidente de la época, Porfirio Díaz, colocando en el centro de sus preocupaciones a obreros y campesinos. A esto se sumó el reconocimiento de la capacidad expresiva y de comunicación del artista, cuya función se asoció en aquel entonces, a la del maestro, a quien se consideraba el redentor social por excelencia.

Es precisamente durante el período pos- revolucionario cuando se crea la Secretaría de Educación Pública y es a José Vasconcelos a quien, como Secretario de Educación (o Ministro de Educación como se denomina en otros países) le corresponde impulsar el primer gran proyecto educativo cultural en el período comprendido entre 1920 y 1924.

Desde esta importante etapa histórica donde florece el muralismo mexicano y se plantea la necesidad de establecer una política cultural nacionalista para cimentar la unidad nacional, muchos años tuvieron que transcurrir para que se concretaran acciones que contribuyeran a dar impulso a un considerable movimiento cultural, el cual durante los años cuarenta, intentó recuperar las tradiciones populares como elementos para un reencuentro de la identidad nacional del pueblo mexicano.

De 1940 a la fecha muchos han sido los esfuerzos para consolidar una verdadera transformación de las condiciones sociales de la educación artística en México. Sin embargo, este campo aún puede considerarse únicamente como un campo emergente y en proceso de construcción en la investigación educativa.

El arte en la escuela

A la luz de este contexto general sobre el lugar que tuvo la educación artística en México quisiera, en este apartado, dimensionar los procesos de construcción sobre el lugar que tiene el arte en la escuela desde las opiniones de los maestros de educación básica recabadas en un estudio cualitativo que fue la primera aproximación al conocimiento del papel del arte en la educación básica que elaboré sobre este campo. Este trabajo, que sustento de la investigación actual sobre el aprendizaje del arte, exigió el análisis de complejas y variadas dimensiones del significado de la educación artística en los procesos formativos que rebasan las posibilidades de espacio de este texto.

Por esto, en este apartado únicamente compartiré una síntesis de las mismas, para centrarme, más adelante, en las teorías que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los contenidos artísticos, tema central de este artículo.

Con relación a las opiniones del docente de educación básica sobre el papel formativo de la educación artística, a lo largo del estudio cualitativo, encontré diferentes posturas:

a) En una de ellas se le atribuye en lo general a las artes una función catártica o de expresión de las emociones.

b) También hubo opiniones que pusieron mayor énfasis en el entretenimiento.

c) Pero también en algunos casos se le otorgó una función más bien terapéutica.

Estas formas de entender el arte que trascienden las opiniones de los sujetos entrevistados han reducido gran parte de nuestra cultura estética y artística al goce o expresividad personal de corte personal individualista, y también, en muchos casos, al consumo de la cultura, lo cual representa un gran riesgo para la creación de nuevos bienes culturales.

Los datos obtenidos en este trabajo me permitieron reconocer un conocimiento fragmentario acerca de los contenidos sobre educación artística, los cuales suelen ser sumamente extensos y demandan del docente un conocimiento acerca de todas las disciplinas artísticas, tanto en el ámbito histórico como expresivo y productivo de la obra artística.

Por supuesto que, para trabajar este exhaustivo currículo sobre contenidos artísticos, los maestros entrevistados y en general el profesor de educación básica en México no reciben una formación suficiente. Y menos aún cuentan con los espacios y materiales necesarios para abordarlos.

Sin embargo, con los datos obtenidos en este primer acercamiento, se logró identificar que la relación que los docentes establecen con los contenidos artísticos se encuentra bien orientada con relación al manejo de contenidos artísticos en el aula y con el significado del arte en el proceso educativo.

En sus concepciones sobre el papel del arte en el proceso educativo se observó un marcado acento en el valor expresivo y comunicativo de las artes, de lo cual se deduce que, a pesar de que en su trabajo cotidiano el maestro no siempre puede trabajar con los recursos suficientes la clase de educación artística, tiene conciencia de la importancia que éstos tienen en los procesos de desarrollo afectivo, en la educación de los sentimientos y en el desarrollo integral del niño.

No obstante, la reducción de la expresión del sentimiento a la esfera de lo artístico que se manifiesta en las opiniones expresadas refleja las severas

carencias que arrastramos en el estudio sobre educación afectiva y sobre el análisis de los tipos de conocimiento cualitativo que ofrece la experiencia estética y el universo de los lenguajes artísticos. Por lo que todavía tenemos que recorrer un largo camino para lograr construir propuestas curriculares viables para abordar estos contenidos en la escuela básica.

Las preguntas acerca de ¿qué se aprende del contacto con materiales de las distintas disciplinas artísticas? ¿cómo se aprende arte? han sido un camino afortunado para comprender los aprendizajes que hasta ahora he denominado: “una comprensión cualitativa del entorno” y cuyos primeros hallazgos constituyen los aspectos centrales que me he propuesto compartir con los lectores en el siguiente apartado.

La percepción cualitativa del aprendizaje artístico

En este apartado abordaré los avances de mi investigación para la comprensión sobre el aprendizaje cualitativo que ofrecen los contenidos artísticos desde distintas teoría y enfoques.

Parto de un planteamiento que comparto con Rudolph Arnheim quien reconoció desde los años treinta la idea de que la inteligencia era algo más que la materia gris del córtex. El adjudicaba a la inteligencia humana una actividad, es decir la forma en que alguien se enfrenta a una situación problemática.

Desde esta concepción general, encontraremos que al involucrarnos en una actividad artística (pintar, esculpir, crear un personaje), el individuo o el niño en nuestro caso se esta enfrentando a un problema para el cual deberá descubrir distintas maneras que le permitan transformar en cierto material una idea, imagen o sentimiento que posee o experimenta.

Así, ante los requerimientos que implica la creación con distinto tipo de materiales, el hombre asume distintas responsabilidades dependiendo del material o los materiales con los que ha de trabajar, ya sea, su cuerpo, una lámina de papel en blanco, lápices de colores, arcilla para lograr una articulación refleja que logre transmitir un sentimiento o experiencia. Esto le exige además, desarrollar un sentido de la unidad o de la cohesión en su obra para que la obra plástica, musical, teatral, etcétera sea consistente en su totalidad.

El hecho creativo entonces exige miles de interacciones entre las cualidades visuales que emergen a través de la manipulación de materiales y de las cuales se alcanza un propósito artístico. Esta actividad, al tratar con la visualización de las cualidades, y al estar dirigida a la creación y control de cualidades –color, línea, forma- viene a ser un modo de inteligencia que opera en el dominio de lo cualitativo. Por lo tanto, podemos pensar en este tipo de actividad como inteligencia cualitativa.

La reflexión de cómo se produce el aprendizaje artístico, ¿cuál es el proceso de diferenciación de las cualidades de una obra de arte?, ¿cómo se accede a la comprensión de las mismas? y sobre todo, ¿de qué manera estas actividades pueden ampliar la inteligencia humana? son aspectos cruciales para afianzar la idea de la importancia del arte como una experiencia necesaria para incentivar el pensamiento y nuestra conciencia del mundo y de sus variados significados.

Así, la inteligencia cualitativa que se desarrolla a partir de la experiencia artística requiere del sujeto una atención a múltiples aspectos del entorno, tanto como una preparación sensible para llegar a un proceso de interiorización y de percepción estética, que integre en una experiencia total las características culturales del fenómeno u objeto artístico con el cual se produce una interacción. De este modo, un camino para una verdadera comprensión del aprendizaje artístico ha sido la exploración de los aspectos productivo, crítico y cultural de la obra plástica.

Son precisamente las artes plásticas, desde donde se han logrado construir importantes cuerpos conceptuales que han contribuido a la comprensión del arte infantil y de los procesos perceptivos inmersos en el aprendizaje artístico.

Relaciones entre dibujo y percepción

Así, desde la psicología de la Gestalt, Rudolf Arnheim en su obra *Art and Visual Perception* ha desarrollado una de las explicaciones de mayor consistencia que ha intentado dar cuenta de la capacidad infantil para la producción de formas visuales. Su obra tiene la virtud de presentar una gran validación conceptual que ha sido de gran utilidad para pensar en torno a las relaciones entre dibujo y percepción. Arnheim afirma, así como otros psicólogos de la Gestalt, que la percepción se desarrolla de totalidades o particularidades mediante un proceso de diferenciación perceptiva. La naturaleza proporciona al organismo los procesos de percepción y durante el curso de la maduración las capacidades perceptivas del niño se diferencian cada vez más.

La teoría del desarrollo perceptivo de la Gestalt afirma que las personas maduran aumentando su capacidad de discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno. Esto quiere decir que un adulto podrá percibir cualidades y relaciones entre cualidades más complejas y sutiles que las que pueden percibir la mayoría de los niños. Este proceso que consiste en percibir, comparar y contrastar cualidades se le ha denominado por los gestaltistas diferenciación perceptiva.

La diferenciación perceptiva, así como la diferenciación cognitiva en general, se desarrolla progresivamente, haciéndose cada vez más compleja y

refinada a medida que una persona aumenta su experiencia en un área de la ciencia, las artes e incluso en actividades de la vida cotidiana. Así, un verdadero creador podrá agregar a su obra los ritmos necesarios, la armonía, los climas de trabajo, los gestos indicados, el movimiento preciso, etcétera, para conjugar los elementos inherentes a la obra de arte, reconociendo con esto, a través de su propia praxis artística, los espacios formativos proclives a la creación misma.

A medida que se va perfeccionando una persona en un campo determinado, va desarrollando una diferenciación perceptual, cognitiva y por supuesto sensible en ese campo concreto, logrando establecer las relaciones complejas que dan cuenta de la complejidad de los fenómenos. Así, un experto percibe la continuidad de las distintas problemáticas planteadas, a diferencia de un principiante, quien más bien tiene una tendencia a concebir en forma dicotómica las respuestas a preguntas y las posibles soluciones a las problemáticas que le plantea el mundo real.

Otro aspecto fundamental del proceso perceptivo en todas y cada una de las modalidades sensoriales es su selectividad, la cual es producto de los marcos referenciales culturales aprendidos que van determinando modos de observación y focalización de la atención en determinados aspectos y cualidades de los objetos y conformando lo que se ha denominado constancias visuales.

Las constancias visuales suelen reemplazar lo que vemos por lo que sabemos mediante la substitución de las cualidades concretas que hallamos en un lugar concreto por las generalizaciones visuales o estereotipos perceptivos que hemos desarrollado a través del aprendizaje perceptivo.

A través de la adquisición de constancias visuales, sumamente útil para la vida cotidiana, comúnmente se miran las cosas en forma instrumental. Esto quiere decir que la mayoría de las veces vemos los objetos antes de ser capaces de reconocerlos, clasificarlos o utilizarlos. Por lo que suelen utilizarse las cualidades que se perciben de esta manera como meros apuntes para la realización de actividades prácticas.

Si intentásemos atender todos y cada uno de los matices de las cualidades de los objetos que no tendría sentido alguno en nuestra vida cotidiana, no así en el campo de las artes visuales, en el que es preciso la organización de dichas constancias visuales a fin de reconocer la forma de organización del mundo visual y poder entonces recrearlo en la obra plástica.

Pero las constancias visuales no son los únicos mecanismos cognitivos que afectan la percepción visual, ya que el dominio de diversas estructuras cognitivas, de estructuras referencia y de conjunto influye en gran parte de lo que se percibe en forma visual.

Muchas de las formas de reaccionar ante una situación concreta se encuentran determinadas no sólo por las características objetivas de dicha situación, sino por las necesidades inmediatas de la historia de nuestra vida pasada. Así, en una puesta en escena podemos atender al vestuario, el valor social o ideológico de la obra o la actuación, el costo de la puesta en escena o la experiencia estética total. Cada una de las estructuras de referencia puede dirigir nuestra atención hacia aspectos específicos de la experiencia ofreciendo distintas posibilidades para otorgar significado a la distinta gama de experiencias que se presentan en el entorno.

Por lo anterior, en la enseñanza de las artes ya sea en el ámbito comprensivo, perceptivo o de producción de la obra artística, así como en las tareas relacionadas con el arte, es fundamental estimular las capacidades individuales para ver relaciones visuales complejas. Más que una visión focal, se debe intentar siempre favorecer una visión contextual.

Esta forma de conceptualizar la percepción en el arte, considerándola como “un conjunto de habilidades complejas que pueden desarrollarse a través de la experiencia, para hacer que las personas aprendan a ver cualidades que normalmente escapan a su atención”, es un gran aporte a la educación artística principalmente porque ha logrado desmitificar las concepciones providencialistas y espontaneístas sobre el aprendizaje artístico.

Desde un análisis del arte infantil, Arnheim ha dado cuenta de otro aspecto importante en la percepción de las cualidades complejas inmersas en una experiencia estética: el carácter expresivo de la forma visual.

Para él existe un elemento sustancial de la obra artística que viene a ser el carácter expresivo entendido como la cualidad vital – la capacidad de sentimiento – que provoca un objeto visual. Sin negar que todas las formas visuales tienen cierto carácter expresivo, otorga un lugar preponderante al impacto de una imagen por el tipo de sentimiento que genera en quienes se enfrentan a ella, considerando que la expresión es el principal contenido de la percepción en el caso de los dibujos infantiles, no obstante los antiguos debates intelectualistas que afirmaban que el niño dibuja lo que sabe en lugar de lo que ve del objeto.

Este investigador explicó los fenómenos constantes de percepción. Según él, las personas se hacen una “idea correcta” de las propiedades reales de un objeto a través de la experiencia frecuente. Como lo que les interesa para propósitos prácticos son las propiedades reales, llegan a pasar por alto sus propias sensaciones visuales y a reemplazarlos de forma inconsciente por lo que saben que es real.

Posteriormente, y con base a estos planteamientos, se afirma que los esquemas simplificados que suele dibujar el niño no son exclusivamente resultado de habilidades motrices limitadas, sino un reflejo de sus capacidades perceptivas: el niño dibuja un círculo antes de dibujar un cuadrado, porque este último tiene una diferenciación mayor. Desde esta concepción de arte infantil, el niño dibuja lo que ve, no lo que sabe, mediante un proceso de diferenciación de formas gráficas que el niño va produciendo en la medida que crea variantes estructurales bidimensionales de los objetos percibidos.

En síntesis, esta teoría posee la virtud de ser sólida y consistente por la variedad de conceptos que permiten pensar acerca de las relaciones entre dibujo y percepción. Sin embargo, se suele criticar la ausencia de trabajo experimental y la carencia de descripciones de datos cuantitativos que apoyen sus afirmaciones.

Rasgos de personalidad y obra plástica

Una segunda concepción acerca del aprendizaje del arte señala la importancia de los rasgos de personalidad que afectan a las características de las pinturas de los niños en edad preescolar con una metodología de estudios de casos.

Desde esta concepción se intenta determinar la relación entre la personalidad infantil, según se manifiesta en su conducta social y la forma y el contenido de sus pinturas. En ella se afirma que, a medida que los niños maduran, pasan de un interés por la autoexpresión, en términos directamente emocionales en sus pinturas, a un interés por la representación literal. Bajo esta creencia, argumentan que, estudiando las pinturas de caballete realizadas por niños de guardería, podrían ser capaces de identificar las relaciones entre la forma y el contenido de las pinturas y la personalidad del niño según se manifiesta a través de su conducta social.

En estas investigaciones se encontró que el tipo de material que utiliza el niño afecta el tipo de expresión que se produce. Mientras que los lápices de colores son adecuados para expresar ideas, las pinturas, con sus cualidades líquidas y fluyentes, son más adecuadas para la expresión de sentimientos.

Esta teoría concuerda en algunos aspectos con las tendencias formuladas por aquellos interesados por la terapia artística y por la utilización del arte como elemento de diagnóstico psicológico, quienes han planteado que el arte es una manifestación de la personalidad.

Esta relación entre arte y personalidad es una idea importante y extendida, en la cual se asume, de forma bastante contundente, que el artista expresa o proyecta su personalidad a través de su obra. Algunos de los estudiosos que

han utilizado los dibujos como indicadores de disposiciones de personalidad profundamente arraigadas han sido: Margaret Naumberg, 1947; Emmanuel Hamme, 1958; Ernst Kris, 1952; y Karen Machover, 1950. Ellos han considerado que en el dibujo permite un acceso directo al inconsciente y preconsciente, debido a que a través del dibujo es posible pasar por alto muchos mecanismos de defensa empleados para controlar distintos procesos de pensamiento.

Relación entre arte y formación de conceptos

Una tercera concepción considera que el arte es indicativo de la formación de conceptos y, por lo tanto, un índice de la inteligencia. Así, desde este enfoque se ha planteado que, en buena medida, el acto de dibujar es una actividad cognitiva que se encuentra influida por muchas de las capacidades que inciden en la realización de tareas no relacionadas con el dibujo.

Desde esta perspectiva teórica, particularmente Goodenough consideró, en su tesis doctoral, que los dibujos de los niños son datos útiles para determinar su madurez intelectual. Considera que la madurez intelectual corresponde al nivel de formación de conceptos que ha alcanzado el niño. Afirma que la capacidad de formar conceptos es una capacidad intelectual que requiere que el niño reconozca las similitudes y diferencias entre un grupo de particulares. Así, los dibujos que hace un niño de cualquier objeto pondrán de manifiesto las discriminaciones que ha hecho al respecto de ese objeto como perteneciente a una clase, es decir, como concepto.

Relación entre dibujo y desarrollo

Una quinta concepción del arte infantil ha sido desarrollada por Viktor Lowenfeld, uno de los educadores más importantes en el terreno del arte que ha tendido una gran influencia en los Estados Unidos desde los años cincuenta, y que, además de ser uno de los pioneros en esta área, se ha constituido en uno de los clásicos de la enseñanza del arte y del análisis de los procesos creativos.

Esta quinta concepción sobre el aprendizaje del arte hace énfasis en la importancia de respetar el carácter gradual de los estadios de desarrollo infantil e insta a que los profesores eviten intervenir en el curso natural, y por lo tanto adecuado, del desarrollo artístico del niño, planteando que la forma y contenido de los dibujos infantiles se ven influidos por el particular estadio del desarrollo social, por lo cual es posible observar en los dibujos infantiles de actividad de grupo un reflejo de la sociabilidad y la capacidad de agrupación de la edad del grupo. Del mismo modo, el dibujo refleja los valores que el niño otorga a la experiencia. Los niños suelen exagerar el tamaño de los objetos en sus dibujos cuando éstos adquieren un significado especial.

En su esfuerzo por explicar el carácter del arte infantil, Lowenfeld propuso además un grupo de conceptos para una mayor comprensión del arte infantil en función de dos orientaciones visuales del mundo en las personas. Por una parte, se plantean las características del individuo que se remite a las respuestas afectivas y cinestésicas – más bien como participante que como espectador – en su contacto con el entorno, es decir, lo que se denomina una persona háptica; por otra parte, encontramos los individuos con una mentalidad visual, quienes perciben el mundo de un modo más literalmente visual. También desde esta teoría se sugiere que éstos tipos pueden estar determinados genéticamente.

Armonía entre mundo interno y mundo social a través del arte

La sexta concepción acerca de los procesos de apropiación de la enseñanza del arte se difunde en el libro *Education Through Art*, texto en el cual Herbert Read construye una concepción del arte que tiene su origen en las ideas que Platón desarrolla en la República y las Leyes. Read considera que el arte es un proceso general a través del cual el hombre alcanza la armonía entre su mundo interno y el orden social en el que vive. Este mismo autor, en *Redemption of the Robot*, escribe que el arte se basa en dos principios generales: en primer lugar, el hombre en crecimiento debe llegar a comprender las relaciones y similitudes existentes en un mundo aparentemente diversificado. Este principio se apoya en el valor de la unidad y la aportación que puede hacer el arte para conseguir dicha unidad.

El segundo principio, citando a Rousseau, “sólo debe depender de las cosas”. Esto quiere decir que el niño debe aprender cultivando sus sensibilidades. Debe aprender a conocer entrando en contacto directo con los objetos a través de sus sentidos, ya que sólo mediante dicho contacto se puede construir un fundamento firme para la abstracción intelectual.

Estos son algunos de los principios en los que este autor construye una teoría sobre el arte infantil, desde la cual afirma que el arte infantil se encuentra afectado por el tipo de personalidad concreta que posee el niño y por una serie de imágenes y arquetipos primordiales “que se han abierto camino a partir de mecanismos inconscientes de la mente”. Para Read, el arte es una fusión completa de dos conceptos, arte y educación, de tal suerte que, al referirse a arte, hace referencia a un modo educativo, a un proceso de crianza, y cuando se refiere a educación, alude a un proceso artístico de autocreación.

En un intento por justificar el arte infantil, Read utiliza la concepción de tipos psicológicos de Jung y su concepción del inconsciente colectivo de un modo similar (aunque no idéntico) a la teoría de la reminiscencia que Platón formuló en la República.

Según Read, las características del arte infantil están en función de arquetipos que han dejado sus huellas en la mente durante la evolución de la especie humana. Read afirma que ciertos símbolos, como el mandala, el círculo y la estrella, reaparecen en los dibujos de los niños que viven en culturas diferentes. Estos símbolos recurrentes ofrecen evidencias de la humanidad común del hombre y de la posibilidad de que el arte ponga de manifiesto esta comunidad.

Es en esta teoría de los procesos de apropiación artística donde se expresa con mayor claridad el papel del profesor de arte, mencionando que el papel primordial de esta importante figura del proceso educativo es producir el mayor grado de correlación entre el temperamento del niño y sus modos de expresión bajo un principio de tolerancia.

Teoría de la percepción-delineación

Una séptima concepción del arte infantil, elaborada por June McFee, investigador con una vasta experiencia en ciencias de la conducta tanto como en el terreno del arte, logró desarrollar una teoría de la percepción- delineación desde la cual explica la incidencia de cuatro factores en la realización del arte infantil:

1. La disposición del niño. Esto incluye factores como el desarrollo físico del niño, su inteligencia, su desarrollo perceptivo, su conjunto de respuestas y las disposiciones culturales que ha adquirido.

2. El entorno psicológico en el que va a trabajar. Esto incluye el nivel de amenaza o apoyo que existe en este entorno y la cantidad de intensidad de las recompensas o castigos.

3. El manejo de información. Este factor está afectado por la capacidad que tienen los niños de manejar detalles asimétricos y las categorías que poseen para organizar la percepción.

4. La habilidad de delineación. Esto incluye la capacidad que tiene el niño para manipular el medio, su capacidad creativa y su capacidad para diseñar cualidades de forma.

Más que la descripción detallada de la función de variables complejas desde una metodología interdisciplinaria, la amplia aportación de esta teoría es el esquema de los factores que suelen ser valiosos para quienes pretenden comprender el arte infantil.

Estos enfoques teóricos sobre el aprendizaje artístico nos han permitido reconocer algunas características comunes al aprendizaje del arte que actualmente fundamentan el análisis de los primeros resultados de la investigación hasta aquí presentada.

Dichas características comunes entre los diferentes procesos de acercamiento y aprendizaje de las diferentes disciplinas artísticas son:

- el aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección;
- el aprendizaje artístico requiere de una diferenciación perceptiva;
- en el aprendizaje artístico influyen tanto las estructuras cognoscitivas como las de referencia en el proceso perceptivo;
- este aprendizaje aborda todas aquellas capacidades necesarias para crear formas artísticas: percepción estética, comprensión del arte como fenómeno cultural, inteligencia cualitativa, desarrollo de la sensibilidad, entre otras;
- la comprensión del aprendizaje artístico requiere la atención de cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva, observación de las formas visuales de la naturaleza y de la obra de arte.

La indagación exhaustiva sobre el análisis de estas características, así como el desarrollo de una inteligencia cualitativa, son elementos sustanciales para el desarrollo de programas educativos que busquen atender la sensibilidad visual hasta el punto en que los participantes, ya sean niños o adultos, sean capaces de ver cualidades y relaciones respecto a su carácter estético o de expresión, y al mismo tiempo pueden constituir la piedra angular para fundamentar verdaderos cambios en el currículo de enseñanza artística.

Reflexión final

Estas aportaciones que han abrevado en diferentes teorías del desarrollo, la percepción y el aprendizaje, tanto como las concepciones del docente sobre el papel del arte en la escuela, constituyen una contribución valiosa de la cual pueden derivarse estudios interdisciplinarios posteriores, donde artistas y educadores construyan puentes conceptuales para la comprensión del papel del arte en la educación y recuperen nuestra herencia cultural, superando así concepciones utilitarias sobre la educación, con lo que preservaríamos fructíferos caminos hacia otro tipo de relación educativa en el terreno legítimo de la inteligencia y la sensibilidad.

Transitando estos caminos, lograríamos edificar un lugar para el arte en nuestras aulas. Pero, al mismo tiempo, recobraríamos los significados de nuestras fiestas populares y espacios recreativos, dando vida a nuevas formas de aprender la riqueza del mundo a través de la experiencia estética.

Referências

- ALSCHULER, Rose e HATTWUICK, LaBertha. *Painting and personality: a study of young children*. Chicago: University of Chicago, 1947, v. 1 e 2.
- ARNHEIM, Rudolph. *Art and Visual Perception: The Psychology of the Creative Eye*. Berkeley: University of California, 1954.
- ARNHEIM, Rudolph. *Expression: a modern book of aesthetics*. 3. ed., comp., por: Melvin Rader, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966, p. 258-270.
- DEWEY, John. *Art As Experience*. New York: Milton Balch, 1934.
- DEWEY, John. *Philosophy in Civilization*. New York: Milton Balch, 1931.
- HARRIS, Dale. *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. New York: Harcourt, Brace and World, 1963.
- MEIER, Norman C. *Meier Arts Test I: Art Judgement*, Oficina de Investigación Educativa y Servicios, Iowa City: University of Iowa, 1929-1942.
- NAUMBERG, Margaret. Studies of the Free Art Expression of Behavior Problem Children in Adolescence as a Mean of Diagnosis and Therapy. *Nervous Mental Disorders Monograph*, New York: Coolidge Foundation, 1947, n. 71.
- SCHACHTEL, Ernest. *Metamorfosis: on the development of effect, perception, attention and memory*. New York: Basic Books, 1959.

Recebido: 11.09.2002

Aceito: 31.10.2002



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE



Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
Associação Francófona Internacional de Pesquisas em Educação – Seção Brasileira

I Jornada Latino-Americana e II Colóquio Brasileiro da AFIRSE
Programação básica

1º DIA - 04.09.2003 - quinta-feira

Credenciamento (18h às 20h).

Conferência Inaugural (20h às 21h): “Para uma outra Política Educacional”.

Coquetel de Abertura (21h às 22h).

2º DIA - 05.09.2003 - sexta-feira

Manhã: Conferência (8h30min às 10h): “Os desafios da Mudança na Educação”.

Três Mesas-Redondas (10h30min às 12h30min):

“Outra Política, Outra Pedagogia”;

“Outra Educação, Outra Formação”;

“Outra Educação, Outra Gestão”.

Tarde: Grupos de Discussão; Grupos de Trabalho; Oficinas; Posters;

Síntese do Dia; Lançamento de Livros e Revistas.

3º DIA - 06.09.2003 - sábado

Manhã: Conferência (8h30min às 10h): “Pluralidade, Pensamento Complexo e Educação”.

Três Mesas-Redondas (10h30min às 12h30min):

“Pluralidade Étnica e Educação”;

“Pluralidade Religiosa e Educação”;

“Educação e Pluralidade Investigativa”.

Tarde: Grupos de Discussão; Grupos de Trabalho; Oficinas; Posters;

Síntese do Dia; Lançamento de Livros e Revistas; Encerramento.

Para inscrever-se, ou obter mais informações, visite os endereços eletrônicos:

Afirse Brasília: www.fe.unb.br/afirse – *Afirse Lisboa:* www.fpce.ul.pt/afirse2000/

Afirse Natal: www.ccsa.ufrn.br/afirse/index.html – *Afirse Paris:* www.afirse.org/

Mais detalhes sobre a Afirse, vide páginas 318-319