

UNIVERSIDAD CATOLICA BLAS CAÑAS
DIRECCION DE INVESTIGACION
DOCUMENTO DE ESTUDIO N° 43

**EL DESARROLLO ARTISTICO DEL NIÑO:
SU EVOLUCION E IMPLICANCIAS**

VERONICA ROMO LOPEZ

SANTIAGO - CHILE
1994

PRESENTACION

El trabajo de investigación de un académico -en su rol docente- por lo general, está íntimamente ligado a la dirección de Tesis o Seminarios de Título. Conscientes de esta realidad, la Universidad Católica Blas Cañas, decidió abrir durante el año 1992 una nueva línea de apoyo para sus académicos, que les permitiera sistematizar y profundizar en las temáticas que venían desarrollando hasta la fecha por intermedio de la dirección de sucesivos Seminarios de Título.

De esta forma la Dirección de Investigación de la Universidad, abre el **1° Concurso de Monografías Temáticas**, donde académicos de nuestra Casa de Estudios, seleccionados a través de una evaluación de pares expertos y por medio de un jurado académico del más alto nivel, recibieron el apoyo institucional de un contrato para dedicación exclusiva a este trabajo.

Hoy con gran alegría podemos dar a conocer a la comunidad académica los resultados de estas monografías. Estamos seguros, por la calidad de ellas, que éstas constituirán un verdadero y significativo aporte dentro de la especialidad en que se inscriben.

JORGE BAEZA CORREA
Director de Investigación

SANTIAGO, octubre de 1994.-

INDICE

Introducción.....	9
I. Algunos Conceptos Claves: Marco Teórico y Conceptual	11
II. El Mundo del Arte	22
III. El Desarrollo Artístico	45
Discusión Final	79
Bibliografía	81

*“Nada hay en la mente que
no haya entrado antes por
los sentidos”.*

(Aristóteles)

*“Todos los niños pintan como los
ángeles... Y qué les hacemos que
tan luego pierden esa habilidad?”.*

(Picasso)

INTRODUCCION

El niño está lleno de asombro por aquello que sus sentidos, en constante estado de alerta, le informan del mundo que les rodea. Nada escapa a sus ojos, sus oídos, su nariz, ni siquiera a su lengua. Y basta una pequeña alusión a un cambio en el ambiente (¿Escuchaste ese canto? - ¿Sientes un olor diferente?), para que su expresión maravillada nos permita recuperar, aunque sea por un momento, nuestro asombro perdido.

Nunca aprendemos tanto como en la infancia. Nunca somos más libres en nuestra expresión creadora y afectiva.

Y es así como parecen unirse las ideas de Aristóteles y Picasso planteadas al inicio: porque el niño tiene sus sentidos alertas y porque es libre, es capaz de expresar creativamente su visión del mundo, y es capaz de hacerla propia, absorbiendo y asimilando una enorme cantidad de información.

Poco a poco, en nuestro caminar hacia el mundo adulto, nos vamos haciendo rígidos, vamos bloqueando nuestros sentidos y nuestra libertad, y dejamos de aprender sobre el maravilloso mundo cambiante.

Si el uso libre y alerta de los sentidos está en la base de la expresión y del aprendizaje, cabe aquí preguntarse qué nos lleva a perder la libertad y la capacidad de experimentar sensaciones. La respuesta pareciera encontrarse en el miedo a ser nosotros mismos, miedo que se nos enseña lentamente, casi desde el mismo momento en que nacemos.

Resulta interesante, por otra parte, destacar que aquello que aprendemos sólo se hace comunicable a través de la expresión.

Vodicka y Obelić sostienen que podemos aprender del mundo, apropiándonos de él. Esta apropiación puede ser práctica, intelectual o estética, y sólo con las tres formas combinadas, lograremos una comprensión verdadera, un aprendizaje profundo ¹.

Nuestra cultura, específicamente nuestra educación sistemática, se dirige especialmente a permitir al niño una ampliación de su apropiación intelectual y práctica del mundo.

(1) Vodicka y Obelić, *"La Literatura, una de las Artes"*.

El trabajo que se presenta a continuación, se basa fundamentalmente en la idea de que es necesario recuperar o, más bien, mantener en el niño la capacidad de apropiación estética del mundo, que no es otra que esa capacidad de mantener alerta los sentidos, de maravillarse frente al mundo, y por tanto, de amarlo, expresando libre y creativamente esta apropiación mediante diversos medios.

Para llegar a comprender cómo lograr este gran objetivo se hace necesario en primer término, conocer cómo avanza el niño en su expresión de esta apropiación estética, esto es, cómo usa los lenguajes expresivos y cómo vivencia las apropiaciones estéticas de otros, incorporadas en distintas obras de arte.

Queda entonces claro cuál es el problema que es abordado en este trabajo: ¿Cuál sería la secuencia de los elementos de los vocabularios artísticos, en que una pauta de observación debería basarse y qué características deberían tener las situaciones que se plantean para ser observadas?

Porque sólo conociendo su forma de apreciar y utilizar creativamente su expresión de la apropiación estética del mundo, esto es, de los lenguajes artísticos, podremos saber cómo ayudarlo a mantener su capacidad maravillosa de apropiarse integralmente de cuanto lo envuelve.

En el proceso de dar respuesta a este problema, se utilizarán como base una serie de estudios realizados en el I.P.E.S. Blas Cañas, en la Universidad Central y otros, efectuados en el extranjero, de los cuales se ha informado en varios números del **Journal of Aesthetics Education**.

La comparación y síntesis permitirán establecer una serie de ideas y sugerencias que podrán guiar la evaluación y estimulación artística del niño, permitiéndole conservar su capacidad de apropiación estética.

I

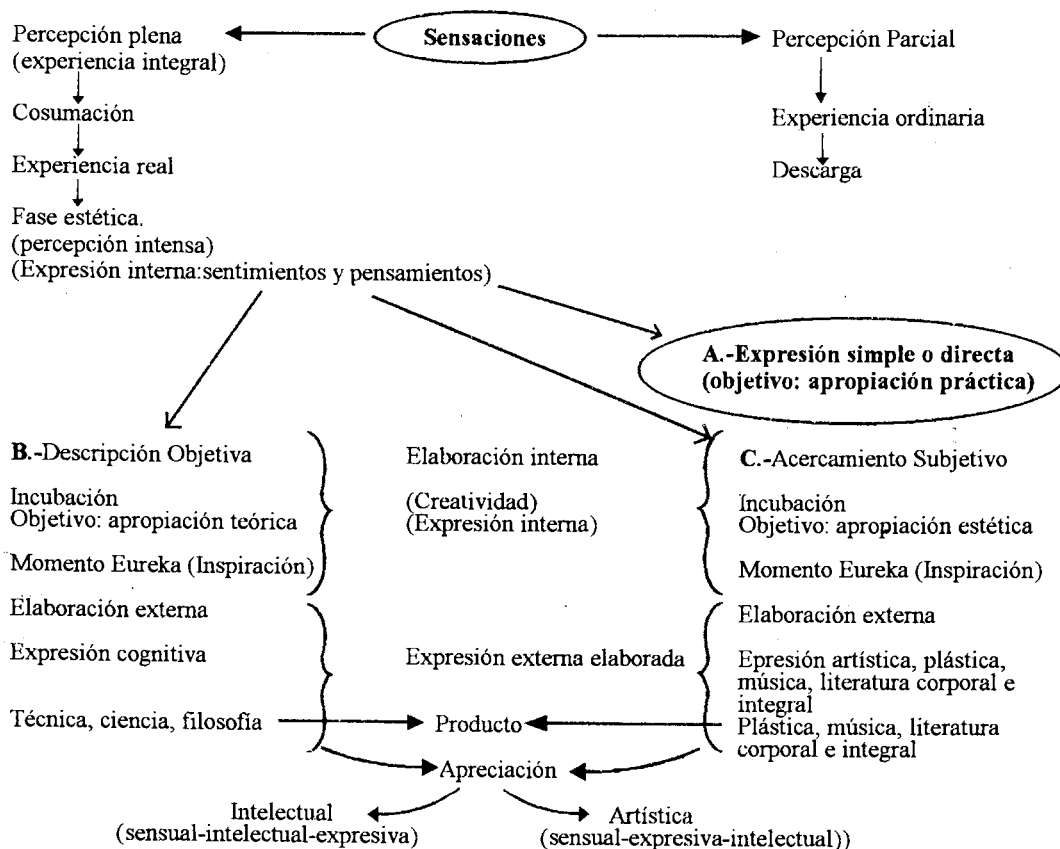
ALGUNOS CONCEPTOS CLAVES: MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL

1.0.- PRESENTACION GENERAL

El problema como ya se ha planteado, consiste en indagar en torno al desarrollo de la expresión artística del niño. Esto necesariamente implica un acuerdo previo en relación a una serie de conceptos que se encuentran involucrados en el proceso y desarrollo de esta forma de vida afectiva de expresión.

Con el objeto de apreciar con mayor claridad cuáles serían estos conceptos, y a la vez comprender la relevancia de la expresión artística en el desarrollo humano, se presenta a continuación un esquema tentativo, y por lo tanto no único ni agotado de la experiencia humana. (Cuadro N° 1)

Cuadro N°1



1.1.- EXPERIENCIA REAL Y ORDINARIA

De acuerdo al planteamiento de John Dewey ², una experiencia surge al existir un intercambio de un organismo vivo con su medio ambiente.

Para que este intercambio exista, es necesario que el organismo sea capaz de experimentar una sensación, esto es, una estimulación que puede provenir de su entorno (ser externa), o de su propio cuerpo (ser interna). La sensación que fue provocada por el estímulo, involucra una respuesta refleja o consciente.

Si la sensación es llevada al plano consciente, esto quiere decir, que hemos percibido la sensación y probablemente el estímulo que la provocó. La percepción, por tanto, la entenderemos como el proceso de “darse cuenta”³, de tomar conciencia del mundo externo y/o interno que se encuentra presente.

Podemos percibir estos intercambios, sensaciones y estímulos, como meras fuentes de placer o displacer y responder sin elaborar pensamientos o sentimientos. Con el objeto de darle un nombre, diremos que en tal caso nuestra percepción no fue plena, sino parcial, y la experiencia que habremos vivido, será sólo una experiencia ordinaria.

Si, en cambio, la percepción es plena, es decir, es verdaderamente una informadora del mundo no sólo físico, sino con su historia y sus posibilidades, entonces, nuestra experiencia será integral.

Los sentimientos y pensamientos que emergen de una experiencia integral son así, productos cognitivos o afectivos que surgen de la conciencia íntima y plena de una situación vivida u observada.

Si esta experiencia, que ha sido vivenciada mediante una percepción plena e integral, es llevada hasta su consumación, es decir, es finalizada, Dewey dice que se alcanza entonces una “*experiencia real*”.

La experiencia, en resumen, se inicia en la sensación y percepción de estas sensaciones y podrá ser real sólo cuando es percibida y vivenciada en forma integral (con las sensaciones y percepciones; con el afecto y el intelecto) y es luego consumada. Cualquiera de estas dos características que falte (integralidad y/o consumación), basta para que la experiencia se transforme en ordinaria.

(2) Dewey John, “*Art as experience*”

(3) Perl Fritz, “*El darse cuenta*”

Es propio del ser humano el vivenciar experiencias reales. Son estas las que nos permiten crecer y elaborar sentimientos y pensamientos profundos (no necesariamente complejos), que provocarán un cambio positivo en la persona misma o en su entorno.

Dewey sostiene que una vez consumada la experiencia real, se alcanza una etapa de comprensión profunda del significado vital de esta experiencia, a la que él llama '*fase estética*'. Es estética puesto que se percibe intensamente en ese momento la perfección de la experiencia, no porque haya sido necesariamente placentera, sino porque se comprende el crecimiento que nos ha provocado.

Habitualmente, la mayoría de nuestras experiencias cotidianas no llegan a ser reales: la rutina, entre muchos otros factores, no nos permite vivirlas plenamente; las actuamos mecánicamente, sin tomar plena conciencia de las sensaciones, sin elaborar sentimientos. Y las pocas veces en que nos salimos de la rutina y vivenciamos plenamente una situación, a menudo el apuro, las miles de cosas que tenemos que hacer en el día, no nos permiten consumir adecuadamente la experiencia. Nuestro extremadamente frecuente '*se me hizo tarde*' oscurece y trunca muchas posibles experiencias reales.

Dewey destaca como otro factor de gran importancia en nuestra habitual incapacidad para vivenciar experiencias reales, y por lo tanto, fases estéticas, a la costumbre de encasillar y etiquetar las situaciones separadamente, como si en la vida existieran compartimentos independientes para cada experiencia vivida, para las personas, los hechos y todo cuanto vivenciamos. Esta costumbre novicia se aprecia claramente en nuestros sistemas escolares: la integración de las asignaturas es casi inexistente, llevando a los niños a pensar en la experiencia humana y la vida como un extraño rompecabezas cuyas piezas jamás se unen.

Finalmente resulta de gran importancia destacar el planteamiento de Félix Schumacher⁴, referente a la hiperintelectualización de nuestros sistemas educacionales y de la vida humana en general. Es así como nos enseñan, dice Schumacher, el '*cómo*' de la vida, separadamente según el casillero, pero no nos enseñan ni nos ayudan a encontrar el profundo '*para qué*', que requeriría necesariamente de la integración de las experiencias del saber humano. Esta hiperintelectualización nos desintegra y nos impide la vivencia de la experiencia real, impidiéndonos por tanto, alcanzar la fase estética, verdadero momento de aprendizaje.

La vivencia de la fase estética puede quedar en el interior del individuo, sin más elaboración. Emerge entonces una expresión simple y directa, de aquello que se ha vivenciado. Pero también puede entonces surgir

(4) Schumacher Félix, '*The small is beautiful*'

una necesidad, un problema que ha de vencerse. El problema es básicamente un deseo de conocer, de perfeccionarnos en el saber del mundo propio o externo (que al final, es también propio). En este caso estaremos en el camino de la expresión externa elaborada, al que necesariamente implica atravesar ciertas etapas que corresponden al proceso creativo.

Conceptos Definidos:

- Experiencia
- Sensación
- Percepción (parcial - plena)
- Sentimiento - Pensamiento
- Experiencia ordinaria - real
- Fase estética
- Rutina
- Encasillamiento
- Hiperintelectualización

1.2.- EXPRESION

Etimológicamente, la palabra expresar significa presionar hacia afuera. Llevado al plano de lo humano, expresar sería el acto de hacer comunicable para uno mismo y los otros, una cierta percepción del mundo interno y/o externo.

Dewey sostiene que no toda actividad comunicativa es un acto de expresión. La expresión, sin duda puede ser voluntaria o involuntaria, de sensaciones o percepciones parciales, de ideas y emociones "prestadas". El acto expresivo tiene un lenguaje, directo o elaborado, y es producto de la vivencia de una fase estética. Cabría aquí señalar que el acto de expresión es necesariamente sincero. Se produce lo que Rollo May⁵ llama al "encuentro": la persona expresa en alguna forma su mundo interno o externo, encontrándose consigo mismo en el proceso, y sintiendo la plenitud del conocer. La descarga carece de este "encuentro", manifestándose sólo en forma parcial, puesto que proviene de percepciones parciales y experiencias ordinarias. Esta desintegración de la descarga la hace falsa, y la persona, al percibir la falsedad, la justicia con ideas y emociones (no verdaderos sentimientos y pensamientos), que sólo ahondan la mentira.

El proceso perceptivo pleno e intenso, que en sí el proceso de vivenciar una experiencia real, tiene como producto una imagen que puede ser evocada. Si esta evocación es simplemente la representación más o menos

(5) May Rollo, "The courage to create"

clara de la percepción pasada, podemos llamarla, como lo hacía Ribot ⁶ “*imaginación reproductora*”. Si en cambio, el individuo hiciera uso de su capacidad de evocar percepciones pasadas, para combinarlas entre sí, o con nuevas sensaciones, sentimientos o pensamientos, produciendo así una imagen nueva, se considerará este proceso como “*imagen creadora*”.

La elaboración de las percepciones en imágenes, sean estas reproducciones o combinaciones de percepciones pasadas, así como la clarificación de las percepciones presentes, mediante la utilización de algún lenguaje, con la intención de aprenderlas y comunicarlas, es como ya se ha explicado, un proceso de expresión.

Si la intención es sólo aprehender la percepción de la experiencia real y su fase estética, es decir, hacerla comunicable a uno mismo, se considera como expresión interna. Si la comunico a otros en forma directa, sin elaboración ni búsqueda del lenguaje más apropiado y basándose fundamentalmente en mi imaginación reproductora, la expresión es externa y simple, y allí termina.

Pero si la intención es ir más lejos, en búsqueda de un conocimiento más profundo de la situación que ha provocado dicha percepción, haremos una elaboración interna y externa de ella a lo que daremos por nombre “*expresión creadora*”.

Los distintos individuos, sea por causas innatas o aprendidas, responden frente a las percepciones intensas, esto es, a las experiencias reales y sus correspondientes fases estéticas, con elaboración de sentimientos unos, y de pensamientos otros.

El énfasis en lo cognitivo (reflexión y pensamientos), nos lleva a una descripción de la situación vivida y percibida intensamente. Nos apropiamos prácticamente (aprendemos a utilizar) o teóricamente (aprendemos a analizar y entender causas y efectos, componentes) del mundo, tomando el planteamiento de Vodicka y Obelíc.

Por otra parte, el énfasis en lo afectivo nos lleva a un acercamiento global, que nos involucra a nosotros mismos en la situación vivida, permitiendo por tanto, el autoconocimiento. Nos apropiamos estéticamente del mundo.

Las apropiaciones prácticas o teóricas de nuestras experiencias reales, nos llevan a la elaboración y/o combinación de pensamientos, en forma tal que se produce como expresión externa creadora la ciencia, la técnica o la filosofía.

(6) Ribot, Arnauld; “*Essay on the creative imagination*”

Si la apropiación es estética, el producto de la expresión externa creadora, es el arte.

Así como la expresión interna puede ser considerada como el contenido del proceso expresivo, la expresión externa resulta ser la forma.

Diremos finalmente que la expresión creativa, afectiva o cognitiva, puede definirse entonces como la continuación de la experiencia real y su fase estética.

Conceptos Definidos:

- Expresión
- Descarga
- Encuentro
- Imaginación (reproductora creadora)
- Expresión (interna - externa)
- Expresión (directa - creadora)
- Expresión afectiva - cognitiva
- Apropiación (práctica - teórica - estética)
- Contenido
- Forma

1.3.- EL PROCESO DE CREACION

Podemos decir entonces que la expresión simple o directa de las experiencias, posee un bajo grado o nivel de creatividad. La verdadera expresión, con énfasis en lo afectivo o en lo cognitivo, es siempre creativa.

La creatividad, esta característica inherente entonces a la verdadera expresión humana, resultaría ser un proceso paralelo o coincidente con el de la expresión intelectual (eminente mente cognitiva u objetiva), o artística (eminente mente afectiva o subjetiva).

La creatividad como proceso parece emerger de una capacidad perceptiva particular y tal vez de una sensibilidad especial, abierta y libre, frente a las diversas situaciones de vida que el individuo enfrenta. Percibe entonces intensamente esta situación, y surge en ella un aspecto problemático que el individuo necesita y/o desea solucionar, y que puede ser simplemente el deseo de conocer profundamente la situación. Esta primera etapa, a la que llamaremos “percepción intensa” o de “esfuerzo mental”⁷, ocurriría al vivenciarse una fase estética (Dewey).

(7) Taylor, “*Creativity. Progress and Potential*”

La solución se busca consciente o inconscientemente, probando las más diversas posibilidades y en las más variadas direcciones, conformándose así la segunda etapa del proceso a la que podemos llamar de “preparación”⁸ (Wallas) o “incubación” (Taylor).

Repentinamente, entonces, se encuentra la solución buscada, que al creador no le cabe duda, es la solución adecuada. Se vivencia así la etapa tal vez más plena del proceso y a la que se ha llamado “iluminación” (Wallas) o “momento Eureka” (Taylor).

Se debe entonces proceder a la elaboración de dicha solución, esto es, a ponerla ante uno mismo y los otros, haciéndola comunicable. Se empleará para ello algún medio de preferencia, expresando externamente lo encontrado en un producto original y/o auténtico⁹. Esta etapa de “elaboración” o de “verificación” (Wallas), es la última del proceso, antes que el producto que de él ha emergido sea expuesto y sometido a la apreciación de otros.

Las tres primeras etapas del proceso conforman lo que es posible llamar “expresión interna”, en tanto que la última de las etapas mencionadas, es una expresión externa, la que hace posible su comunicación a los otros, la apropiación de la experiencia por parte de quienes aprecian la expresión.

Resulta importante destacar que la originalidad, o baja frecuencia de ocurrencia de un producto expresivo, a la que se hace referencia al hablar de estos productos de la expresión creadora, debiera ser considerada como tal en relación al mismo individuo, en primer término. Podemos llamar a ésta, “originalidad individual” o personal, la que viene a ser el sinónimo de autenticidad. Si la baja frecuencia de ocurrencia de la solución se relaciona con un grupo, esto es, la solución encontrada no ha sido propuesta con anterioridad, no sólo por el creador, sino por ninguna persona del grupo, estamos frente a lo que podemos llamar “originalidad social”. La originalidad individual o personal se evidencia claramente en los primeros dibujos infantiles que, como ha probado Rohda Kellogs¹⁰ (1977), se repiten de niño a niño en vastos territorios y, aparentemente, desde tiempos inmemoriales. Sin embargo, el niño que dibuja su primera ameba, igual a las primeras amebas de tantos otros niños, está manifestándose como un ser altamente creativo, redescubriendo una solución en forma libre y auténtica.

Nuestra cultura occidental valora, evidentemente, la originalidad social por sobre la personal, promoviendo con ello bajas violentas en la autoestima de las personas.

(8) Wallas, *“The art of thought”*

(9) Rogers, *“On becoming a person”*

(10) Kellogs, *“Children’s drawing”*

Parece encontrarse una mejor definición educacional del producto creativo, al enfatizar la idea que éste emerge de la autenticidad de las personas (Rogers, 1980). Quién se atreve a ser lo que verdaderamente es, como persona social e individual, única e irreplicable, será capaz de colaborar productos auténticos y originales en lo personal, y con alta probabilidad también en lo social, aún cuando esto último no debiera preocuparnos, salvo en los casos en que el producto pudiera ser un aporte importante para una gran cantidad de personas que no han llegado aún a esa solución. Sin embargo, es bueno insistir que el objetivo final de la estimulación de la creatividad, como proceso y producto, debiera ser la promoción de la autenticidad de las personas, permitiéndoles autovalorarse humildemente, ser capaces de expresarse sin temor y ser, por tanto, en definitiva, más sanos y felices.

Este enfoque de la estimulación de la creatividad en la educación, promoverá posiblemente, futuros adultos creativos socialmente en número mayor, como asimismo, adultos que aún cuando no logren productos socialmente originales, serán flexibles, adaptables y capaces de valorarse y valorar a los demás en igual medida.

Por otra parte, este enfoque permite evitar más fácilmente los diversos bloqueos de la creatividad¹¹, especialmente los emocionales y culturales. Al no valorar sólo el producto socialmente original, sino también el personalmente original en igual medida, estaremos evitando burlas, ridiculizaciones, sanciones diversas, creación de inseguridades y otras perniciosas actitudes que bloquean emocionalmente a las personas y les impiden ser creativas. Y por otro lado, al promover en los niños su autenticidad, promoveremos su capacidad y valor para “ser diferentes”, su libertad responsable, evitando así la rigidez, las normas y las rutinas sin sentido, el autoritarismo y otras manifestaciones culturales bloqueadoras de la creatividad.

Resulta interesante ampliar brevemente las ideas referentes a los bloqueos de la creatividad. Al respecto, Sinberg distingue tres tipos de bloqueos, o factores que obstruyen el normal desarrollo de las actitudes y sensibilidad creativa. El planteo de este autor permite extraer ciertas ideas referentes a las posibles formas de estimular la adquisición de conductas y actitudes que favorecen la creatividad y que impiden la formación de estos perniciosos bloqueos.

El bloqueo llamado “perceptual” está referido a una incapacidad de darse cuenta de la existencia de un problema. Las ejemplificaciones de este tipo de bloqueos, propuestas por Sinberg, parecen estar en gran medida causadas por cierta dificultad en la primera etapa del proceso creativo, esto es, con la etapa de la percepción intensa: dificultades para aislar el problema, para delimitarlo, para definirlo adecuadamente, para investigar lo obvio. Todas ellas pueden tener su base en una incapacidad para utilizar con plenitud nuestros sentidos. Es así como no penetramos en detalles interesantes, no apreciamos con distancia suficiente. Y si esto ha ocurrido

(11) Sinberg, *“Los obstáculos de la creatividad”*

repetidas veces, nuestra imaginación reproductora, empobrecida, frena nuestras posibilidades de dar curso a nuestra imaginación creadora.

El bloqueo “cultural” tiene su base en la obediencia ciega a toda norma de conducta y tradición cultural. El conformismo, generalmente producto de un autoritarismo que atemoriza, sería, en este tipo de bloqueos, el enemigo principal de la creatividad. Los ejemplos ofrecidos de este tipo de bloqueos tales como dar mucha importancia a la competencia o a la cooperación, no permitirse fantasear, falta de curiosidad, frenan las etapas de incubación y momento Eureka del proceso creativo, ya que la mente se resiste a una búsqueda poco tradicional, o que aparece como inconformista, o poco seria.

Finalmente, los bloqueos emocionales están determinados por una inseguridad en nosotros mismos, la que nos impide ser auténticos, atrevernos a ser y expresar lo que realmente somos, sentirnos y pensarnos. El temor al ridículo, el aferrarse a la primera idea que aparezca, el deseo patológico de seguridad, el temor al mundo en general nos impide elaborar ideas auténticas, nos hacen decirnos que no vale la pena, que ya lo habrán dicho o hecho y por tanto para qué intentarlo. Pareciera existir así, una cierta relación entre este tipo de bloqueos y la cuarta etapa de elaboración del proceso creativo. Sin duda, entorpecen el proceso completo, llevándonos generalmente sólo a descargas y no a verdaderas expresiones.

Si estos bloqueos no se manifiestan, o son superados mediante una toma de conciencia y un autoconocimiento pleno, será posible vivenciar el proceso creativo, con énfasis en lo afectivo, en cuyo caso su producto será el arte, o en lo intelectual, teniendo entonces como producto la ciencia, la técnica o la filosofía.

Existiendo el producto, éste se hace comunicable, y al ser expuesto a otros, se da inicio al proceso de apreciación, que permitirá el inicio de una nueva experiencia en quien observa y se apropia del producto creado.

Conceptos Definidos:

- Creatividad
- Percepción intensa (o esfuerzo mental)
- Incubación (o preparación)
- Iluminación (o momento Eureka)
- Elaboración (o verificación)
- Originalidad personal - social
- Bloqueos (perceptual - emocional - cultural)

1.4.- EL PROCESO DE APRECIACION

Al igual que toda experiencia, el proceso de apreciación se inicia con los sentidos. La sensación así provocada es procesada mediante la percepción de la misma, la que podrá ser parcial o integral. Cualquiera sea el producto, esto es, eminentemente intelectual o afectivo, la percepción del mismo deberá ser integral para realmente apropiarnos de él.

El producto eminentemente intelectual, sin embargo, pasa por los sentidos con relativa rapidez, y generalmente apela a uno o dos de ellos, para luego permitir a la percepción el procesamiento y comprensión del producto, apropiándonos teórica y prácticamente de él (Vodicka y Obelic). De la llamada apreciación sensual¹², pasamos con relativa rapidez a la apreciación intelectual y luego de esta apropiación teórica y/o práctica, apreciamos expresivamente la obra, emocionándonos su perfección, la nueva puerta abierta: es la fase estética de una nueva experiencia real.

En el caso de un producto artístico, la apreciación sensual es más extensa. Todo producto artístico provoca una suerte de sinestesia que nos abre la puerta a la experiencia del artista incorporada en la obra. Al apreciar un producto artístico, se produce una apreciación sensual, que es a menudo inconsciente y se manifiesta en forma innata. Es posible decir que al estar expuestos al arte, casi no podemos evitar apreciarlo sensualmente.

La obra artística apela entonces, a nuestros sentimientos, mediante sus múltiples cualidades. Es el plano expresivo de la apreciación (Copland), que puede superponerse al plano sensual. Este plano expresivo o afectivo ocurre a nivel consciente y no es necesario aprenderlo. Las cualidades de la obra, que aprehenden un “patrón vital”, como nos lo ha dicho A. Nortwhitehead¹³, son apreciadas expresivamente aún cuando no se individualicen las cualidades de la obra, o no se aprecien sus relaciones.

De acuerdo al planteamiento de Copland, sólo la comprensión de los elementos técnicos de la obra, su pureza y sus relaciones, nos permitirá una completa apreciación artística. Este es el plano intelectual de la apreciación, que involucra análisis y síntesis.

Puede entonces establecerse una diferencia clara en la apreciación del producto con énfasis en lo cognitivo, y de aquel con énfasis en lo afectivo. En el primer tipo de producto la apreciación se manifiesta en un plano sensual y en forma inmediata y casi paralela, se produce el plano intelectual, en el que se busca la apreciación teórica

(12) Copland, “*What to listen for in music*”.

(13) Bruner, “*On perceptual readiness*”.

y/o práctica del producto. Es posible que entonces, una vez ocurrida esta apropiación teórica, se produzca la apropiación estética, al penetrarse en el plano expresivo de la apreciación.

En el caso de la apropiación del producto con énfasis en lo afectivo, esto es, la obra de arte, la apreciación es primero sensual, y en forma inmediata y tal vez paralela se aprecia la obra desde el plano expresivo. La apreciación desde el plano intelectual es optativa y requiere de una apreciación en cuanto a la utilización que se le ha dado a los elementos del vocabulario artístico empleado.

Los tres planos de la apropiación del producto creado, sea éste afectivo o cognitivo, pueden ser relacionados con los modos de aprendizaje planteados por Bruner. De acuerdo a las ideas de este autor, el primer modo es el “enactivo”, en que el aprendizaje produce básicamente mediante actos motores. Esta forma de aprendizaje, que ocurre en los primeros años de vida, permite la apreciación sensual de una obra. Posteriormente se manifiesta el modo icónico, en que se establecen las primeras representaciones de la realidad.

Estas representaciones, directas y afectivas, permiten la apreciación expresiva de la obra. Sólo alrededor de los cinco años se produce el aprendizaje correspondiente al modo simbólico, en que se elaboran abstracciones y se manifiestan procesos de análisis y síntesis, todos ellos necesarios para una verdadera apreciación intelectual de un producto.

Es posible entonces concluir que los productos cognitivos sólo serán apreciados alrededor de los cinco años en una forma más completa, siempre que éstos sean sencillos. El producto afectivo, podría ser apreciado sensual y expresivamente, probablemente alrededor de los dos años. Si se considera que el contenido de estos productos es eminentemente afectivo, es posible suponer que esta apreciación permite una apropiación estética de la obra en forma bastante completa. Sin duda, esta apreciación se verá enriquecida y alcanzada en su plenitud, si se produce luego el plano intelectual de la apreciación, que permitirá penetrar más profundamente en el verdadero sentido involucrado en el producto. Cabe destacar, sin embargo, que la apreciación intelectual del arte, desintegrada de la apreciación sensual y expresiva, no es una verdadera apreciación artística, y no permite, por tanto, la vivencia de una experiencia real.

Para concluir, se puede hacer notar que la expresión simple y directa es también apreciada en estos tres planos, sea esta cognitiva o afectiva, y que es posible suponer que no siempre permite una apropiación de la misma por parte del receptor, debido fundamentalmente, a la falta de elaboración que este tipo de expresión posee.

Conceptos Definidos:

- Apreciación cognitiva
- Apropiación práctica - teórica
- Apreciación artística

- Apropiación estética
- Apreciación sensual - expresiva - intelectual
- Modos enactivo - icónico - simbólico

II EL MUNDO DEL ARTE

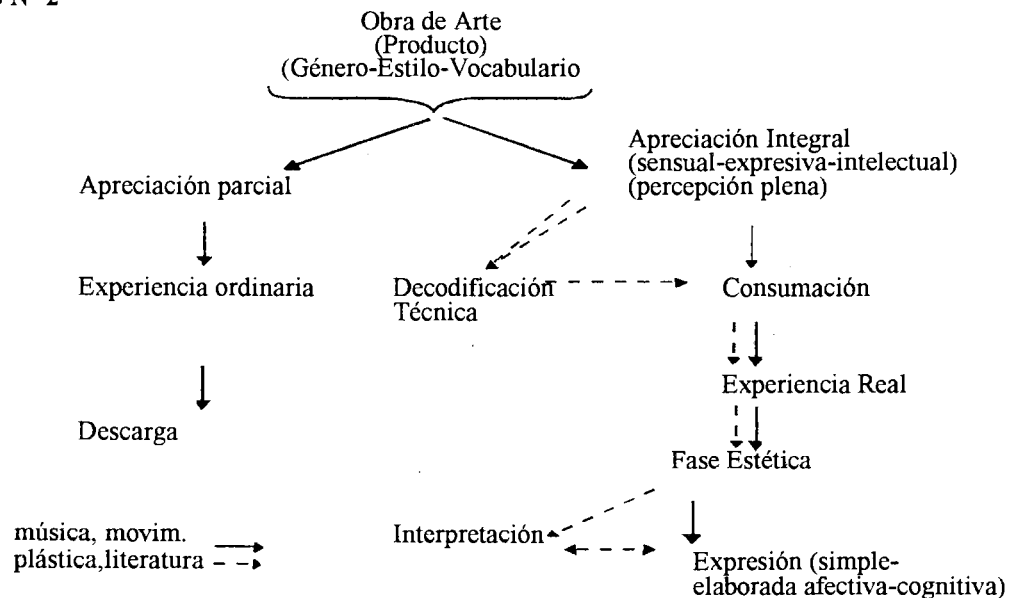
2.0.- PRESENTACION

Podemos decir entonces, ya aclarados los conceptos básicos de la temática que nos preocupa, que el arte, en una definición muy tentativa, sería aquel proceso que emerge de una percepción o experiencia integral de nuestras sensaciones; la que una vez consumada, nos permite la vivencia de una fase estética. Esta fase es a su vez percibida intensamente, permitiendo la elaboración de sentimientos y pensamientos, pero esencialmente sentimientos, que desean ser aprehendidos mediante la expresión creadora de ellos en un producto que incorpora el sentido vital de la experiencia real que les dio origen. Todo el proceso es guiado principalmente por los sentimientos, lo que no significa que no participen también los pensamientos, y su objetivo es la apropiación estética de la experiencia, un acercamiento subjetivo e integral a la misma, para comprender, no sus componentes y causas analizadas, sino su sentido profundo, intraducible en símbolos convencionales, mediante una síntesis particular.

Pero este proceso no se detiene en el producto, ya que éste puede ser apreciado por otros, emergiendo, si esta apreciación es integral, una nueva experiencia real.

Para comprender cómo continúa el proceso artístico, se presenta un segundo esquema, en que se encuentran involucrados conceptos propios del mundo del arte. Ver cuadro N°2.

Cuadro N° 2



2.1.- EXPRESION ARTISTICA

Se ha analizado hasta ahora, la expresión artística como proceso. Es necesario detenernos también en la expresión artística como producto que es, precisamente un importante eslabón que permite la continuidad del proceso. Es el producto artístico el que permite a otros la búsqueda de este conocimiento global y subjetivo, que nos acerca a la experiencia humana incorporada en la obra, permitiéndonos una comprensión vital de ella. Este conocimiento por acercamiento, es importante destacarlo, no es superior ni inferior al conocimiento por descripción al que nos lleva el producto cognitivo. Más aún, su integración demuestra que ellos son complementarios.

Es así como el conocimiento descriptivo de la relación espacio - tiempo, que llevó a Einstein a la elaboración de la teoría de la relatividad, permitió a muchos artistas una aproximación más profunda de la situación humana en el cosmos. El conocimiento descriptivo y lógico, que obtenemos al crear y/o apreciar el objeto cognitivo, es objetivo. Nuestros sentimientos no deben teñir nuestra búsqueda. En un cierto sentido, estamos buscando un conocimiento externo, lo cual no significa que éste no pueda modificarnos internamente, una vez alcanzada la apreciación expresiva del producto.

En la búsqueda del conocimiento que nos ofrece el producto artístico, alcanzaremos una comprensión afectiva de la totalidad, nosotros mismos deberemos estar incluidos en esa totalidad, y nuestros sentimientos e intuición, han de ser la guía en esta búsqueda interna. Tolstoi¹⁴, decía que en el arte, creación o apreciación, el propósito era la “transmisión a otros (o comprensión) de los más altos y mejores sentimientos que el hombre ha producido”, y en esta forma llegamos a conocernos, a “darnos cuenta de nuestra posible perfección”¹⁵. Se nos revela así, lo que André Malreaux llamaba nuestra “grandeza escondida”¹⁶, esa comprensión de ser profundamente parte de una totalidad imperecedera.

El arte es, entonces, una rama del saber humano que nos entrega un tipo de conocimiento que ninguna otra rama del saber puede aclararnos. Negarnos a alcanzar este conocimiento afectivo de nuestras experiencias, ganarnos a la apropiación estética del mundo, nos privará de la valoración esencial del mismo. Como Darwin decía “...la pérdida (del gusto por el arte)... me ha significado la pérdida de la felicidad y tal vez de algo de mi intelecto y mi carácter moral, debido a la debilidad actual de la parte emocional de mi naturaleza”¹⁷.

(14) Tolstoi, “*What is art?*”

(15) Wilde, “*Pen, pencil and poison*”

(16) Malreaux, “*The voices of silence*”

(17) Darwin, “*Autobiografía*”

Es imperioso que el arte en nuestras vidas deje de ser optativo. Será una ayuda verdadera en la superación de las grandes crisis morales que nos inundan hoy día y que pueden tener su causa básica en una atrofia afectiva del hombre: abortos, torturas, droga, destrucción ecológica, etc..

Quién posea un adecuado equilibrio entre su desarrollo afectivo e intelectual sabrá sin necesidad de pensar conscientemente, cuál es la forma de actuar más apropiada en situaciones extremas de la vida. Sabrá, no con el intelecto, sino con la emoción, cuáles son los límites que la vida exige respetar. Porque el arte, como lo entenderemos en este trabajo, es como decía Santayana¹⁸, “celebración de la vida”, es bello y es bueno, como decía el poeta John Keats¹⁹, y en él por tanto, se une lo ético y lo estético: es bello porque es verdad y, por lo tanto, bueno para la vida toda.

El producto artístico es entonces, el elemento que nos permite vivenciar una nueva experiencia real. Este producto toma forma en cuatro medios o lenguajes artísticos básicos:

- Formas verbales (literatura)
- Formas corporales (danza)
- Formas plásticas (pintura y escultura)
- Formas sonoras (música)

Estos cuatro lenguajes artísticos o ramas básicas del arte se estructuran según diversos elementos crudos que se escogen según la preferencia del creador y/o apreciador, y que tienen posibilidades de variar y diferenciarse para combinarse y conformar el mensaje artístico, el conocimiento por acercamiento, sintético y afectivo.

Así el elemento crudo del lenguaje plástico es el punto. Según como este se desplaza, obtendremos elementos básicos como la línea; elementos elaborados como formas y colores, que dan origen a una estructura total, que es la composición plástica.

El elemento crudo de la música es el sonido y el silencio, y según como éstos se emitan obtendremos elementos básicos como motivos rítmicos y otros; y elementos elaborados como ritmos y melodías, hasta llegar a la composición musical.

En el caso de la literatura, el elemento crudo es la letra y la sílaba, que al combinarse dan origen a los motivos básicos como las palabras y luego a los elementos elaborados como las frases y versos, para estructurar finalmente la composición literaria.

(18) Santayana, “*The sense of beauty*”

(19) Keats, “*John Keats*” in *West minister Review*”, January, 1867

Finalmente, el arte del movimiento tiene como elemento crudo el cuerpo que al moverse da origen a elementos básicos como los gestos y luego, a elementos elaborados en el espacio vital o total para conformar una coreografía o composición del arte del movimiento o danza.

Los productos artísticos así elaborados, serán apreciados por un observador, en forma directa, sin intermediario, o con la colaboración de un intérprete. Este es el caso de la música, la danza, y en algunos casos la literatura. Es también el caso de las diversas formas de arte integrado, como el teatro o el cine. Entendemos por arte integrado a aquel en que se emplean dos o más ramas básicas del arte.

La labor del intérprete es entonces, de enorme importancia en el caso de las formas artísticas mencionadas. El verdadero intérprete aprecia integralmente la obra, decodificándola en forma paralela, mediante un proceso en el que traduce lo escrito en sonidos o movimientos y percibe sensual, expresiva e intelectualmente el contenido de la misma. Establecida la decodificación y vivido el proceso de apreciación integral, el intérprete consuma su experiencia y vive la fase estética, la que expresa en su interpretación. La verdadera interpretación involucra, por tanto una fase estética y la expresión de la misma. El intérprete es, en consecuencia, un recreador de la obra artística.

La otra posibilidad, es apreciar la obra directamente, sin intermediario. Tal es el caso de la plástica, y en algunos casos de la literatura. En este proceso el apreciador vive también la experiencia de la apreciación integral, la que luego consuma y alcanza entonces la fase estética, comprendiendo el sentido vital de la obra, el patrón incorporado en ella. Podrá entonces, esta expresión interna transformarla en externa, en forma directa o elaborada, afectiva o cognitivamente. Parece ser evidente que la expresión afectiva es más frecuente, luego de apreciar una obra de arte y consumir la experiencia, pero cabe la posibilidad que la expresión se vuelque luego hacia el pensamiento, elaborando ideas filosóficas e incluso científicas o técnicas. Es posible decir que existe una relación cooperativa entre la expresión y producto afectivo y cognitivo. Y es que ambos procesos se diferencian sólo por una cuestión de énfasis diferentes y no son ni opuestos ni jerárquicos.

Las obras artísticas, en conclusión, son medios que incorporan mensajes guiados por lo afectivo. Estos medios son estructuras que se basan en distintos elementos, conformándose lenguajes artísticos que poseen por tanto, un vocabulario propio, particular y no convencional.

Resulta interesante revisar algunas definiciones de arte, dadas por diversos autores. Con el objeto de agruparlas de alguna forma, podemos adoptar al posición dada por J. Carney²⁰, quién basándose en diversos estudios de estética plantea la existencia de tres tendencias:

(20) James Carney, 'What is a work of art', Journal of Aesthetic Education, Vol. 16, N°3.

- a) Representacional, o referencialista, en la que el arte es considerado como una representación de ideas humanas y objetos de naturaleza. En esta posición encontramos a Platón, para quien el arte es imitación de la imitación, hecha primero por los artesanos, quienes copian la idea. El artista entonces, copia la copia del artesano. El arte por tanto tendrá valor sólo en la medida que se represente una idea valiosa. La misma posición la sostiene Tolstoi, quien valora el arte en la medida que este presenta ideas humanamente valiosas que para este autor, son coincidentes con los principios del cristianismo.
- b) Expresiva, en que el arte es el proceso de producción de objetos que incorporan sentimientos del autor y despiertan a su vez sentimientos en el espectador. Encontramos aquí a Dewey, a Hegel²¹ y a Langer²², entre otros. Para estos autores, los sentimientos incorporados en el objetivo artístico están referidos a valores vitales, universales. Merecen especial mención en esta tendencia, Clive Bell, Collingwood y Croce²³, quienes sostienen que el arte se encuentra en el proceso de producir el objeto artístico, y no el objeto mismo. Este énfasis en el proceso influencia, sin duda, la actual tendencia conceptualista. En el trabajo que aquí se presenta consideramos que tanto el proceso como el producto, son partes indispensables del proceso artístico, el primero como autoconocimiento y conocimiento por acercamiento y el segundo como comunicación de este conocimiento.
- c) Formalista, el arte sería para estos autores, la búsqueda de un objeto que agrada por su forma. Es el caso de Read²⁴ y de Dickie²⁵, quienes sin duda se diferencian por el significado que le asignan a este “agrado”: para Dickie, sería casi sinónimo de “aceptación pública”, en tanto que para Read es una suerte de encuentro con algo vital, aproximándose así a los “expresivos”.

La definición que se ha esbozado en este trabajo, es sin duda una definición expresiva que posee una gran coincidencia con las ideas de Dewey y Langer. Las obras que se sugieran para la apreciación infantil, para estimular y observar este desarrollo, cumplen con los requisitos aquí planteados: tienen pureza sintáctica y plenitud semántica, incorporando en ellas un sentido vital que es bello, es bueno y es verdad. Al decir “bueno”, no se está haciendo alusión a una moral particular, sino humana universal, en el sentido que es bueno lo que reverencia la vida. No son destructivas de ella, como podría considerarse el arte de horror o el arte pornográfico. El arte es sólo definitivamente en este trabajo, una celebración de la vida toda.

(21) Hegel, *“The evolution and completion of art history”*

(22) Langer, *“Art as symbolic expression”*

(23) Collingwood y Croce, *“Art as imaginative expression”*

(24) Read, *“Educación a través del arte”*

(25) Dickie, *“Aesthetics”*

Conceptos Definidos:

- Conocimiento por acercamiento - descripción
- Arte
- Literatura
- Plástica
- Música
- Movimiento expresivo (o danza)
- Elementos crudos
- Elementos elaborados
- Estructuras finales (o totales)
- Intérprete
- Decodificación
- Obra artística
- Símbolo convencional - no convencional
- Tendencias estéticas (representacional, formalista y expresiva)

2.2.- VOCABULARIOS ARTISTICOS

Los objetos toman forma, entonces mediante la utilización de diversos elementos. Es así como la persona, según intereses o necesidades, escogerá como elemento básico para dar forma a su expresión externa, las palabras, los movimientos, las formas y colores, los sonidos o los silencios, o una mezcla de ellos.

Y es así como surgen los distintos lenguajes artísticos básicos.

Es interesante destacar aquí la opinión de Reimer²⁶ referente a lo inapropiado que resulta llamar “lenguaje a un medio artístico”.

Reimer sostiene que hay dos motivos fundamentales para ello: un lenguaje es una ordenación de símbolos convencionales, por lo cual todos los que participan de dicha convención, comprenden más o menos lo mismo. Este no es el caso de la obra de arte. Los símbolos allí utilizados son no - convencionales y el significado que se les puede atribuir es subjetivo, es diferente según las diferentes personas. La segunda razón expuesta por Reimer es la imposibilidad de traducir una obra de arte a otro lenguaje, e incluso a otro modo artístico. No ocurre lo mismo en el caso de los lenguajes convencionales: éstos sí pueden ser traducidos, y es así como lo dicho en inglés, puede ser dicho exactamente con el mismo sentido en español.

(26) Reimer, “*A Philosophy of Music Education*”

Sin embargo, si nos referimos a lenguaje artístico, estamos recalcando la idea básica de símbolo no - convencional (al agregar la palabra “artístico”) y haciendo también alusión a una característica importante del proceso y del producto artístico: su estructuración basada en combinación de elementos que van desde estructuras extremadamente simples, hasta otras de alta complejidad. Esta estructuración es propia de todo lenguaje. La diferencia estaría entonces, en el tipo de símbolo utilizado.

Al entender que las obras de arte y el proceso artístico ocurren con la utilización de un lenguaje, es posible efectuar un desglose de los diversos elementos que componen cada lenguaje artístico básico.

La importancia de conocer estos elementos radica en la posibilidad que ellos ofrecen de vivenciar el proceso de expresión artística, sea como apreciador o creador del mismo. Interpretando a Goodman podemos intentar comprender lo que él llama “plenitud semántica y pureza sintáctica”²⁷.

Entendemos por plenitud semántica, a la posibilidad de expresión integral profunda que ofrecen los elementos y la estructura empleada. Y por su pureza sintáctica, a la característica de la estructura de ser simple, sin elementos innecesarios para la plenitud semántica.

En definitiva, entonces el conocimiento de los elementos posibles de emplear, así como de sus posibles estructuraciones, nos permitirá apreciar y crear con mayores herramientas, un proceso y objetivo artístico.

En el esquema que se presenta a continuación, podemos apreciar algunos de los elementos más importantes de los vocabularios artísticos básicos, y en base a los cuales se estructuran más adelante, las secuencias del desarrollo artístico. (Cuadro N°3).

La música ya lo hemos planteado, tiene como elemento crudo, al sonido, al silencio y sus distintas duraciones (porque el silencio musical, a diferencia del silencio común, es medido) y a los distintos timbres que estos sonidos poseen. Las combinaciones de sonidos de distintas duraciones, hacen emerger los motivos rítmicos. Si a estos motivos rítmicos les agregamos alturas diferentes (esto es graves o agudos), emergen los motivos melódicos; y finalmente, otro elemento básico de este lenguaje artístico ocurre cuando combinamos una serie de sonidos de distinta altura y duración, superpuestos: es el motivo armónico.

Si diversos motivos rítmicos se combinan, aparece el ritmo en el que es posible distinguir esa especie de latido que ordena y al que se llama pulso, distintas duraciones (largos y cortos) y las distintas acentuaciones del

(27) Goodman, “*The Languages of Art*”

Cuadro N° 3

Rama del Arte	Música	Plástica	Literatura	Movimiento
Estructura				
Elemento crudo inicial.	Sonido-Silencio-Timbre	Punto	Letra	Cuerpo
Elemento básico con sentido.	Motivo: rítmico melódico armónico	Línea: tinte-grosor -dirección tamaño continuidad invención	Palabra: diminutivo - aumentativo onomatopeya	Gesto: facial corporal
Primera elaboración (Enfasis: aspecto físico. Apreciación eminentemente sensual)	Ritmo: pulso - duración - motivo - métrica (binaria-ternaria) Dinámica: intensidad Agógica: velocidad pulso	Forma: tinte líneas - grosor -tamaño formas -apertura(abierto o cerrado) -regularidad (geométrica o irregular) -continuidad líneas luminosidad (luz y sombra)	Frase: rima aliteración (ruido y rueda) puntuación sinestesia (mezcla sensaciones)	Espacio vital: velocidad (movimiento) peso (movimiento) continuidad - tensión - tamaño (amplitud) niveles (altura)
Segunda elaboración (Enfasis: aspecto emocional o afectivo. Apreciación eminentemente afectiva o expresiva)	Melodía: altura (motivo) ascenso - descenso intervalos (saltos o continuidad) Color: timbre (aislado o mixto)	Color: cantidad (mono -policromía) calidez (frío-cálido) tinte (intenso-pastel) mezcla (pura-sugerida) luminosidad (luz y sombra)	Verso - historia personajes (protagonista -antagonista) personificación (de objetos) repetición (árbol grande, gigantesco árbol) hipérbaton (orden palabras) comparación metáforas epítetos (blanca nieve) hipérbole (más fría que hielo) enumeración (gradación-climax)	Espacio Total: velocidad peso continuidad-tensión tamaño niveles Nº elementos (interacciones) vestuario escenografía
Estructura final. (Enfasis aspecto intelectual. Apreciación eminentemente intelectual)	Armonía: textura (motivo) (dos o más voces o melodías) Forma: A B - A B A - A B A C A	Espacio: composición (juego figura-fondo) ritmo estático-dinámico (dirección-líneas) simetría (simetría -asimétrica planos (perspectiva)	Composición literaria (estrofas) poema; tipo verso - motivo cuento; tipo frase - motivo puntos claves: inic-desar -clim-fin	Coreografía: ritmo; dinámica-estática plan de piso (escenas) (uso espacio, entradas, personajes-escenografía)

pulso que corresponde a la métrica: como vals (acentuación cada tres) o como marcha (acentuación cada dos o cuatro). Es posible en el ritmo distinguir y emplear también las distintas velocidades del pulso (agógica) y las distintas fuerzas de emisión de los sonidos (fuerte o suave: dinámica).

La combinación de motivos melódicos origina una melodía que puede variar su altura general, o tonalidad, puede incorporar ascensos o descensos melódicos (esto es subidas y bajadas graduales, nota a nota, del sonido) y diversos intervalos o distancias entre notas. Es posible interpretar estos motivos con distintos instrumentos o timbres. Según cómo estas melodías se acompañen (a una voz, dos o más voces, con acordes, etc.), podrá variarse la textura y todo ello se estructurará en una forma musical cuyas partes se diferencian según melodía, agógica, dinámica u otras cualidades.

En el caso del arte plástico, el elemento crudo es el punto y su desplazamiento nos permite obtener distintas líneas que varían según su tinte (fuerte o pastel), grosor (gruesa o delgada), dirección (estética o dinámica), tamaño (grande o pequeña) o continuidad (cortada o continua). La combinación de estas líneas conforman formas regulares (geométricas) e irregulares (generalmente, las formas naturales), de tamaños diversos y a la que puede agregarse luces (brillantez, claridad) y sombras (opacidad, oscuridad) y colores diversos, fríos (azules y derivados) o cálidos (rojos, amarillos y derivados), fuertes (intensos, brillantes) o pasteles (tenues, claros). Todos estos elementos se ordenan en una composición plástica estática (horizontal - vertical) o dinámica (oblicua - curva), que dependerá de la dirección diversa que tengan las líneas, que podrá tener simetría (igualdad en torno a un eje) o asimetría (desigualdad), utilización o no de la perspectiva (sensación de distancia producida por variación de tamaño) y ser en el plano (dos dimensiones) o en el volumen (tres dimensiones).

El arte de la literatura se inicia con el elemento crudo al que llamamos letra y que depende de la posición de los órganos fonadores y de cómo se emite el aire. La combinación de letras nos origina palabras que denominan ideas, sentimientos y objetos y que pueden cargarse de expresión, transformándose lentamente en símbolos no-convencionales mediante la utilización de diminutivos o aumentativos que cargan de distinto significado a las palabras según el sufijo agregado, y mediante la invención de palabras no-convencionales que tienen un sentido diferente y entre las que se incluye la imitación en palabras, de sonidos y ruidos diversos, como es el caso de la onomatopeya (que imita un sonido de la naturaleza). La combinación de palabras originan las frases, en las que existe la posibilidad de rimas (igualdad de sonoridad final), de puntuaciones diversas (reposos indicados), de aliteraciones (mediante la sonoridad repetida del inicio de las palabras) y de sinestesias (o utilización de sensaciones para describir otra que corresponde a otro sentido). Las frases pueden conformarse como versos (o frases con sentido propio) e historias en las que se distinguirán personajes (o actores del suceso narrativo), objetos, y en los que se podrán utilizar, para cargar de expresión o plenitud semántica a la obra, las repeticiones de ideas mediante juegos de palabras, hipébaton (o inversión del orden de la frase), comparaciones (de ideas, objetos, etc.), metáforas (reemplazar al objeto descrito por otras ideas u objetos similares, sin nombrarlo abiertamente),

hipérboles (exageraciones) y enumeraciones (de ideas u objetos afines). Los versos y anécdotas o historias, nos llevan, finalmente a la composición literaria, sea ésta lírica, como un poema; narrativa, como el cuento y dramática como el teatro.

Como ya se ha planteado, en el caso del movimiento, el elemento crudo es el cuerpo. Las posiciones que adopta el cuerpo, sea este completo o sólo parte de él, corresponde al gesto, que es el elemento básico que aporta un sentido, que expresa algo elemental. Las combinaciones de gestos, aún sin desplazarnos, esto es, en el espacio vital, permiten variaciones en la velocidad con que se suceden estas combinaciones o movimientos, en el peso o fuerza con que se ejecuten, en la continuidad relajada o la discontinuidad tensa de los mismos, en la variación que estos movimientos pueden tener en su amplitud, vale decir, en su tamaño en la horizontal, o en los niveles que se ejecuten, esto es, en las variaciones en la vertical.

Si el cuerpo se desplaza, nos permite nuevas combinaciones o elaboraciones aparte de las anteriores, por las interacciones que se producirán en distintas direcciones del espacio, el vestuario y la escenografía. La composición más elaborada, esto es, la coreografía, puede variar según su ritmo y según diferentes planes de piso u organizaciones de movimientos, interacciones, etc..

Elaborados los objetos artísticos mediante el empleo de estos lenguajes y sus distintos elementos de vocabulario, es posible clasificarlos según género y estilo.

Conceptos Definidos:

- Lenguaje artístico
- Plenitud semántica - Pureza sintáctica
- Sonido - duración - motivo rítmico - altura - motivo melódico - motivo armónico - pulso - ritmo - métrica- agógica - dinámica - ascenso y descenso melódico - intervalo - timbre - textura.
- Línea - tinte - grosor - dirección - tamaño - continuidad - formas regulares e irregulares - luz y sombra - color frío y cálido - color fuerte y pastel- composición estática y dinámica - simetría - perspectiva - plano - volumen.
- Letra - palabra - diminutivo - aumentativo - invención -onomatopeya - frases - rimas- puntuación- aliteración - sinestesia - versos - historias - personajes - repeticiones - hipérbaton- comparación- metáfora - hipérbole - enumeración - lírica - narrativa - dramática.
- Gesto - espacio vital - velocidad - peso - continuidad - discontinuidad - amplitud - niveles - dirección - coreografía.

2.3.- *GENEROS Y ESTILOS ARTISTICOS*

La apreciación artística que deseamos evaluar y promover en el niño, requiere los objetos artísticos. Nos interesa conocer cómo aprecia el niño estos objetos y sus cualidades. Resulta importante, por tanto, conocer qué objetos artísticos podremos exponer a los niños.

Es por este motivo que se exponen a continuación, brevemente, los subconjuntos en que las obras artísticas pueden ser clasificadas. En esta forma será más fácil determinar el objeto artístico que deseamos exponer al niño para evaluar o estimular su sensibilidad frente a determinadas cualidades de los distintos lenguajes artísticos.

Los géneros o estratos artísticos corresponden a los subconjuntos de obras artísticas según la función social que estas cumplen y según el grado de universalidad que poseen. Cada uno de éstos géneros puede a su vez ser subdividido en adulto o infantil, según la intención original del creador: aclarar el mundo, o apropiarse del mundo como lo haría un niño o como lo haría un adulto.

Cabe señalar que la verdadera obra de arte no es adulta ni infantil, sino simplemente una obra de arte, que podrá ser apreciada por niños y adultos en diferente forma según su sensibilidad y madurez intelectual. Es frecuente que las obras llamadas infantiles carezcan de plenitud semántica o de pureza sintáctica, lo que les resta universalidad y entorpece el desarrollo artístico infantil. Los estereotipos plásticos, literarios y otros a que sometemos a los niños, producen en ellos un bloqueo, no sólo creativo, sino también expresivo y sensible. Porque así como un buen lenguaje materno se adquiere al ser expuesto a un vocabulario y pronunciación rico y correcto, de la misma forma, un adecuado manejo y apreciación del lenguaje artístico se adquiere gracias a la exposición y adecuada conducción en el manejo y apreciación de las cualidades expresivas de verdaderas obras de arte.

Resulta entonces fundamental manejar algún criterio que nos permita asegurar la calidad artística de las obras que ofreceremos a los niños. Y el análisis de los géneros artísticos también nos permitirá obtener información sobre un posible criterio de calidad que dependerá de la universalidad de las obras.

EL GENERO FOLCLORICO

Es así como el género folclórico estará conformado por obras artísticas que cumplen como función social la unificación de una raza. Son obras que, dadas sus características, permiten a una grupo de individuos que poseen un espacio, una situación geográfica y un tiempo, una historia común, aprehender aspectos vitales que

son fundamentales para su existencia particular. Es por ello que las obras folclóricas poseen universalidad temporal: permanecen como tradición durante varias generaciones; y no poseen universalidad espacial, ya que sólo son válidas en un determinado territorio. El conocimiento del folklore propio permite el respeto a la tierra que nos ha acogido, en tanto que el conocimiento del folklore de otras zonas o países nos informa de sus realidades y necesidades permitiéndonos respetarlos.

El folklore chileno ha sido subdividido por Danemann²⁸ en varias zonas folclóricas, que resulta interesante recordar, por la variedad de obras que podemos ofrecer a los niños de entre cada subconjunto del arte folclórico de nuestro país.

El área andina, que va desde el límite con Perú hasta el pueblo de San Pedro de Atacama, se ve influenciada por la cultura Quechua y Aymara. Se destaca el baile de La Tirana, en el que es posible apreciar la integración de todas las formas artísticas: en música, se destacan los ritmos binarios, el pulso claro, la agógica y la dinámica; en la literatura, el carácter religioso; en la plástica, las formas irregulares y el rico colorido; y en el movimiento, es uso de espacios restringidos, gran amplitud y niveles y variación en el peso de los movimientos.

El área atacameña - hispana, que abarca desde San Pedro hasta Copiapó, tiene influencia, aunque cada vez más débil, de la cultura atacameña. Se destaca la festividad de San Pedro de Atacama en el que la música y movimiento se unen para producir también ritmos binarios y movimientos enérgicos y de corte zoomórfico. En la literatura, existe abundancia de leyendas de corte mágico y religioso. En la plástica, se imponen textiles y escultura en piedra y en conchas marinas.

El área diaguita, va desde Copiapó hasta Valparaíso y se aprecia clara influencia hispana y algunas manifestaciones diaguitas. La música y el movimiento se unen en diversas danzas en que ya no predomina el ritmo binario. Las danzas son diversas, no tan enérgicas, algunas de pareja suelta y otras tomadas. La festividad típica de la zona es la fiesta de Andacollo. La literatura se manifiesta en el "canto a lo poeta" en el que se aprecian rimas y comparaciones diversas. Existen mitos y leyendas, como el del Alicanto, ave metálica de las minas. En la plástica se aprecia cierta influencia diaguita, con diseños regulares (geométricos), centros textiles como La Ligua, en que el colorido ya no posee la vivacidad de las primeras zonas, manteniéndose en tonos pasteles y cálidos. Existe también el trabajo en madera y en mimbre.

El área picunche va desde Santiago hasta Concepción, y existe influencia hispana fundamentalmente. En literatura destacan los payadores y los versos para difuntos (El Angelito, etc.). En el rubro poético - musical se

(28) Danemann, "Zonas folclóricas de Chile"

encuentra la tonada y los parabienes, se separan del movimiento. Se une música y danza en la cueca, la polca, el pequén, el chapecao, la refalosa y algunos vales. Se aprecian ritmos diversos, con variaciones en agógica (chapecao) y bailes de pareja suelta y tomada, con variaciones en el peso (cueca) y los niveles (pequén). En la plástica hay gran variedad de artesanía: Tejidos (Doñihue), Cerámica (Pomaire), Hierro forjado (Malloco) y Cuero (San Fernando).

El área mapuche, desde Arauco hasta Llanquihue, presenta un decrecimiento de la influencia hispana, manifestándose en algunas fiestas, como la Candelaria en Carelmapu. Música y Danza son similares a la zona anterior, agregándose las danzas mapuches, en general binarias y con pulso claro. Cuentos y leyendas mapuches e hispanos son abundantes, con mucha descripción, comparación y personificación. La artesanía mapuche se manifiesta con poco colorido (ocres, pasteles, verdes y violetas escasos) y esencialmente en lo textil, aunque merece destacarse la rica platería del mismo pueblo.

El área chilota, con Puerto Montt y Chiloé insular, presenta influencia hispana y huilliche. La música y el movimiento, muchos de ellos ternarios, se dan generalmente en danzas de pareja tomada, con variaciones en el peso del movimiento, y la agógica y altura musical. La literatura es rica en leyendas y mitos, algunos metafóricos. En la plástica destacan los tejidos en lana, de coloridos pasteles.

En el área patagónica con influencia alacalufe, yagán y ona, posee manifestaciones propias como el trabajo en cuero y cuentos, pero en menor cantidad. Danemann, distingue también en el área Antártica, en la que se dan en realidad, manifestaciones de otras áreas.

Finalmente, el área pascuense se manifiesta pura, con música y danzas binarias, de movimientos continuos y con variaciones en los niveles. Gran uso de gesto corporal. La plástica se aprecia colorida, por el uso de flores y conchas marinas, y en literatura se aprecian mitos y leyendas con personificaciones y comparaciones variadas.

EL GENERO POPULAR

El género llamado popular tiene la importantísima función social de unificar una generación en su edad joven (15 a 30 años). Así como el género folclórico satisface la necesidad de identificación del hombre con su espacio, el género popular le permite identificarse con su tiempo. Es por ello que las obras pertenecientes a este género poseen universalidad espacial, ya que son reconocidas como importantes y clasificadoras de necesidades de la época, por un gran número de personas de diversos lugares zonas geográficas. No son, sin embargo,

universales en el tiempo puesto que sólo responden a necesidades de una generación. Es posible decir entonces que estas obras poseen una gran variedad de estilos que permiten conocer al hombre de la época en que se manifestaron. El estilo es la forma particular, una suerte de sello propio que poseen los creadores de una época determinada.

Es importante destacar que el género popular, tal como lo conocemos hoy día, en que sus obras se manifiestan con una universalidad espacial muy vasta, existe como tal sólo gracias a la masificación de los medios de comunicación y a la posibilidad de conocer, en forma cada vez más veloz e instantánea, lo que ocurre en las más diversas partes del mundo. Es posible suponer que antes que esta masificación se diera, el género popular se manifestaba sólo localmente, confundándose con obras folclóricas.

Los estilos populares que han poseído esta universalidad han permanecido por una y hasta tres o cuatro décadas. Si recordamos brevemente los estilos populares de este siglo, que es cuando el género popular existe con verdadera universalidad gracias a el radio, el cine y luego la T. V., podemos reconocer al menos cuatro estilos que han poseído características importantes en su lenguaje artístico particular. La exposición al niño de estas obras le permite aproximarse a la realidad de su propia época, así como la de sus padres y abuelos, informándole de sus necesidades, y permitiéndole comprenderlas.

Antes de la década del 20 de nuestro siglo, los géneros popular y folclórico estaban muy unidos. La primera manifestación popular propiamente tal, esto es especialmente universal, ocurre en los años 20, en que se manifiesta, junto a una mezcla de euforia y de depresión post - guerra, un estilo de mucho movimiento, tanto en lo plástico, como en el movimiento y la música, que se unen en el típico charleston.

Alrededor de 1940, se universalizan espacialmente ciertas formas artísticas sobrias, con un dejo de melancolía, que tienen una manifestación clara en el movimiento y la música, así como literatura que se unen en un arte integrado que deriva del jazz: es la época de los "blues". La locura de los años 20, que se apreciaba en una vestimenta colorida y de muchos adornos (largos collares, etc.) da paso a una vestimenta sobria y elegante.

Puede apreciarse que las cuatro ramas básicas del arte se integran y manifiestan en el género popular, al igual que en el folclórico: vestimentas, apropiadas para el baile que integra movimiento, música y literatura.

Cabe destacar también el importante rol que cumple el cine, especialmente al ser sonoro, en la difusión de las obras del género popular. Las mismas obras del cine se comienzan a gestar como obras populares algunas, y doctas otras (lo que se ha llamado "cine - arte").

Los años 50 revelan nuevamente un estilo dinámico, casi agresivo, propio de un generación de post -

guerra. Es la época de la rebeldía, de la vestimenta hosca, del desenfrenado rock and roll. Este estilo da paso a los años 60, a nueva forma de enfrentar el mundo, con más esperanza, con una búsqueda de nueva armonía, de alegre colorido, de música y baile chispeante. Es la época de los hippies, de las flores y de los Beatles.

En las décadas de los 70 y 80, se han evidenciado dos fuertes estilos: una manifestación dinámica, agresiva, activa que evidencia en ropas oscuras y semidestrozadas, en bailes solitarios y agitados, derivados de los distintos tipos de rock. La segunda corriente corresponde a una suerte de vuelta a lo natural, a la defensa de valores, buscando vestimentas simples, de colorido alegre, de texturas toscas. El baile es poco frecuente, o si existe, es sólo un balanceo libre, que acompaña canciones de gran calidad musical y literaria, generalmente interpretados por sus propios creadores: son los trovadorescos cantautores.

Las canciones, unidas al baile y a la vestimenta de cada uno de estos estilos, permiten identificar diversas características artísticas y comprender la carga expresiva con que fueron utilizadas. Podemos, en música, destacar el pulso y las variaciones de agógica, así como los distintos coloridos, según estilo. La literatura incorporada en las canciones puede permitir destacar rimas, comparaciones y metáforas. El movimiento, las variaciones de niveles, de velocidades y las coreografía, y finalmente la plástica, la intensidad de los colores, su calidez, las formas predominantes.

EL GENERO DOCTO

El análisis de los estilos doctos, con el objeto de resumirlo de alguna forma, lo haremos considerando seis grandes estilos que coinciden con épocas históricas claramente definidas. Estos estilos corresponden al arte occidental, abarcando Europa, América, parte de Asia y el norte de Africa. En oriente, se han manifestado obras derivadas del folklore de esas zonas, que es importante dar a conocer a los niños por su riqueza diferente que puede, sin ninguna duda, mejorar la nuestra. Es también el caso del folklore propio de otros países latinoamericanos. El acercamiento hacia estas manifestaciones (latinoamericanas y orientales) nos permitirán aproximarnos afectivamente a esas culturas diferentes, permitiéndonos respetarlas. Comprendemos mejor y más profundamente, que la diferencia no significa inferioridad, sino sólo diferencia y por tanto, posibilidad de enriquecernos mutuamente.

Los seis estilos que consideraremos en nuestro análisis, corresponden, por tanto, al arte docto de occidente, el que, con menor fuerza ha sido también conocido en oriente.

El primer estilo corresponde a la época histórica del medioevo, entre los siglos I al XII D.C.. Es una época teocéntrica en la que se manifiesta una alianza entre reyes del mundo derivado del imperio romano de Occidente, con los papas del cristianismo. La pérdida de poder de los reyes y el surgimiento de una nobleza basada en la posesión de tierras, origina cambios en las estructuras socioeconómicas, surgiendo así los señores feudales y los vasallos, manteniéndose la clase religiosa en monasterios y conventos, junto a los cuales surgen las primeras universidades. Las cruzadas, pestes y hambrunas que afectan Europa después del año 1000, provoca lentamente la caída del imperio y comienzan a surgir los comerciantes, que dan a la sociedad una nueva imagen. Surgen las ciudades y las repúblicas entre las cuales destacan las italianas Venecia y Florencia.

Cabe destacar, en esta misma época, al poeta Li Po, en China y su sucesor Tu Fu. En América, se encuentran en gran esplendor las culturas precolombinas, cuyas manifestaciones artísticas en la plástica han llegado a nosotros. Se sabe que música y movimiento se encontraban unidos, que era efectuado por mujeres y que la música era pentafónica. Características similares se dan en Oriente y en las culturas antiguas (Egipto, Persia).

Durante la Edad Media, el arte en Europa se encuentra estrechamente ligado a lo religioso. La pintura se mantiene dentro de tonos suaves y cálidos. En la alta Edad Media surgen los mosaicos, en que es posible destacar la regularidad de las formas y las notorias líneas rectas, por lo general enmarcando las figuras. Estas características hacen de las composiciones de los mosaicos, algo estático.

Ligada a lo religioso, aunque a veces apartándose de ello en una crítica o ensalzamiento del amor mundano (llevado a veces a lo divino), la literatura en Europa encuentra grandes exponentes como Dante Alighieri y Petrarca (sonetos), quien marca a las generaciones venideras. En su obra hay metáforas simples y comparaciones.

El movimiento docto es inexistente, dándose sólo en el ámbito popular y ligado a la música y a veces al teatro.

La música docta corresponde al canto Gregoriano. Estas son obras religiosas recopiladas por Gregorio III y cantadas al unísono por coros masculinos (un solo timbre: monocromía; sin acompañamiento: monofonía). Existen fundamentos para suponer que las obras eran compuestas en conventos de monjas²⁹.

La época histórica que corresponde a los tiempos modernos, abarca desde el siglo XV al siglo XVIII. Se manifiestan en estos siglos, los estilos artísticos Renacentistas, Barrocos (o Rococó) y Clásicos (neoclásicos).

(29) Drinker, "Music and Women"

Los siglos XV y XVI son los siglos del renacimiento, que surge por los ideales de hombre propios de la época: ya no es ni el héroe (Mío Cid) ni el santo de la Edad Media, sino un hombre mundano, refinado, culto y espiritual. La cultura pasa de un teocentrismo a un antropocentrismo que se manifiesta en las diversas ramas del arte. El artista deja de ser anónimo. Filósofos como Tomás Moro, Giordano Bruno, y más tarde, ya en el barroco, Descartes, permiten al hombre de la época percibirse a sí mismo como importante en el mundo y orgulloso de su razón. Los grandes descubrimientos geográficos (América) e inventos (papel, imprenta por Gutenberg, el espejo), así como los avances médicos y científicos que se inician (Kepler y la óptica, Galileo y la fuerza de gravedad) abren un gigantesco abanico de posibilidades que impulsan al hombre a su liberación. En las ciudades el comercio es activo y en Europa continúa el proceso de la inquisición. La iglesia finalmente se subdivide surgiendo el protestantismo con Martin Lutero a la cabeza. Por otra parte, Savonarola logra la expulsión de los Medici de Florencia, despertando un rechazo hacia los productos artísticos.

Sin embargo un siglo y medio bastó para que se manifestaran algunos de los más grandes productos del espíritu humano.

Emergen así los grandes genios de la plástica: Da Vinci, Miguel Angel Buonarrotti, Rafael Sanzio, Tiziano, Tintoretto y Veronés en los países bajos; Durero en Alemania. La obra plástica renacentista incorpora colores cálidos y fríos, formas humanas estilizadas, sobrias y etéreas, como Durero o fuertes y amplias como Miguel Angel; los rostros son expresivos. Se encuentra en Miguel Angel al más grande exponente de la escultura renacentista. Destaca, también en este rubro, Donatello.

En la arquitectura de los monasterios destaca el tosco y vigoroso romanesco, y en las iglesias, el elegante y “elevado” estilo gótico.

En la Literatura se buscan las ideas de la razón, considerando como un valor superior, y la del amor romántico. En el primer caso están Villon, Cervantes, Lope de Vega y Maquiavelo. En el segundo caso Shakespeare, Manrique y Luis de León. Se encuentran abundancia de rimas, metáforas y descripciones, así como hipérbole y algunos hipébaton.

En la música encontramos dos tendencias: religiosa, cuyo máximo exponente es Palestrina; y mundana o de naturaleza, cuya forma más típica es el Madrigal. Uno de los exponentes es Monteverdi, con quien también cobra importancia la ópera, uniéndose en ella el ballet, la literatura, la plástica y la música; la música renacentista es polifónica en su textura (canto a varias voces) y se utilizan instrumentos como laúd, flauta y tamboriles. La música sólo instrumental es escasa y se liga a veces el movimiento, en el que se aprecian más variaciones en la altura (niveles de movimiento) que en la amplitud.

Ya en pleno siglo XVI, aún en la época histórica correspondiente a los tiempos modernos, con la conformación de estados claramente definidos por fronteras naturales, se han iniciado un afán de conquista y el estado moderno, independiente de papados e imperios, se rige por lo que se conoció como las monarquías absolutas. Los súbditos, obligados a obedecer porque el rey lo era por mandato divino, se someten voluntariamente. Luis XVI expresó esta idea claramente: “El estado soy Yo”. Surgen grandes ejércitos conformados ya no por mercenarios como en los siglos anteriores, sino por los propios súbditos.

Durante esta época, en América y Oriente la influencia europea y cristiana se hizo sentir, aplastando en formas diversas las manifestaciones artísticas de esas culturas diferentes. Una suerte de etnocentrismo impulsaba a los conquistadores a considerar lo propio como superior.

En la joyería de la época, se usaba una perla de forma irregular llamada “barroco”, y de allí el nombre del estilo que surge, estilo vigoroso, lleno de ornamentación. Es la edad de la razón, siendo Descartes el filósofo característico de la época. Excluida de los salones de la aristocracia, la clase media comienza a crear su propia cultura. Tanto estas ideas filosóficas, como la nueva cultura que surge, toman cuerpo en el estilo barroco. Es también la época de la guerra civil norteamericana.

En Europa, en la plástica, se pinta a la monarquía con gran profusión de adornos y muy realistamente. Es el caso de Velázquez y Rubens. Los colores son pasteles y abarcan la gama de los cálidos y fríos, con predominancia de los cálidos. Las composiciones son tanto estáticas como dinámicas, aunque este dinamismo es más bien atribuible a la gran variedad de formas irregulares en los adornos, lo que llevará luego a los pintores al estilo rococó. Otros pintores toman temas religiosos, en los que destaca el español El Greco, con sus figuras alargadas y dinámicas y la predominancia de los fríos sobre los cálidos. Sus colores son más intensos. Es importante destacar a Rembrandt, el retratista holandés, maestro de las luces y sombras, que pinta al hombre de la calle, a la mujer común, evidenciando la cultura de la clase media, que surgía.

En literatura, se aprecia cómo la razón sigue predominando. Es el caso de las últimas obras de Cervantes, Shakespeare y Lope de Vega. Representantes claros del estilo literario barroco son Rabelais y Góngora, ambos con características que podría llamarse de una sutil ironía. Se aprecia en estas obras, especialmente las de Góngora, rimas, comparaciones y abundancia de metáforas. Otros autores, aún más complejos en su búsqueda, tienen como representantes a Calderón de la Barca, en España y a Corneille, en Francia. En Inglaterra destaca Defoe (“El Paraíso Perdido”). Hacia fines del período aparece Perrault, escritor de mitos y cuentos infantiles. El Quijote, de Cervantes, es escrito en los fines del renacimiento y principios del Barroco.

En música y movimiento, es importante mencionar la maduración de la ópera, con exponentes tan importantes como Lully, Francia; Cavalli, en Italia; Purcell, en Inglaterra y Schütz, en Alemania. Es importante

destacar el avance técnico de los instrumentos con los grandes constructores de violines como Amati y Stradivarius, y el uso del recitativo con G. Peri. El alemán Schein compone las primeras piezas para ballet, en forma suite, lo que impulsa la evolución propia del arte del movimiento, especialmente en Francia (el joven Rey Luis XIV apareció como bailarín en una obra). Con la propagación del minuetto y bajo la influencia de Luis XVI se funda la primera Academia Real de Danza. Se debe destacar a Feuillet, con el primer sistema de notación coreográfica. El ballet clásico, con su vestimenta característica que busca destacar el movimiento y se aprecia en él todo tipo de variaciones: en la velocidad, la fuerza y el espacio.

En la música instrumental destacan Bach, Haendel, Telemann y Vivaldi. Comienza la utilización de la homofonía. La línea de compás y la música claramente medida surgen en este período. Agógica y dinámica comienzan a apreciarse con más claridad pero siempre como agógica fija y dinámica plana o “por escalones”. El color de las obras es generalmente instrumental (especialmente Telemann y Vivaldi), predominando alguna familia de instrumentos (cuerdas o vientos). Formalmente aparecen las suites (conjunto de danzas), el concierto en tres partes y las formas básicas ABA y ABACA, con un episodio que se repite entre ellos. Los “movimientos” o partes de los conciertos son generalmente diferenciados también por la velocidad (Allegro el primero, Andante el segundo y nuevamente Allegro el tercero). Cada movimiento tiene su forma básica (ABA o ABACA). La temática de las obras es religiosa (Bach) o de naturaleza (Vivaldi). Cabe destacar también los adornos rítmicos y melódicos que se agregan a las obras: trinos, mordentes y otros, dándoles así el carácter “adornado” del barroco.

Con la llegada del siglo XVII, Europa experimenta ciertos cambios. Lentamente, el país más importante pasa a ser Inglaterra y Francia pierde la supremacía. Es en Inglaterra que se inicia la Revolución Industrial. El nacionalismo desemboca en el humanismo y la filantropía. La ilustración, esto es, el movimiento racionalista, propicia la libertad política, cuyo autor es el filósofo John Locke. Estas ideas son tomadas en Francia por Voltaire, Rousseau y Diderot. La libertad económica es propiciada por Adam Smith, padre del actual capitalismo. La ciencia avanza, especialmente la química, la física y la biología (Franklin, Galvani, Volta, Darwin). Este “siglo de las luces” alcanza a toda Europa, y se establece el despotismo ilustrado, que lo llevará a su final.

Es época de razón y de sentir, de búsqueda de lo perfecto. Se enlaza al mundo greco-romano, sin embargo, surgen también, especialmente entre los artistas, voces disidentes por el mundo que a algunos aparece como injusto y doloroso. Los filósofos Hegel y Kant representan en gran medida estas ideas.

Goya y Reynolds, en la plástica, representan claramente este dualismo entre razón y sentir. El artista clásico (o neoclásico, como se le llama en literatura y plástica), aún trabaja para un patrón (eclesiástico, noble o político) y éste es el caso de Goya y Reynolds. Reynolds no se resiste a sus patrones y pinta a la nobleza, en tanto que Goya, aproximándose a los románticos pinta al pueblo y sus desgracias. Los coloridos son bullantes, utilizando Goya los más cálidos e intensos y Reynolds, más próximo al rococó, toda la gama y gran profusión

de adornos. Se manifiestan paisajistas notables como Constable y Gainsbrough.

La literatura es erudita, próxima a la filosofía, en exponentes como Goethe y Schiller, y sensual en John Keats, el gran poeta inglés en cuya obra es posible encontrar bellas metáforas, comparaciones e hipérbaton.

La música tiene geniales exponentes como Haydn y Mozart, y posteriormente Beethoven, quien resulta ser figura de transición entre los clásicos y los románticos. Rítmicamente la música es elegante. En agógica se aprecian grandes variaciones (prestos alegres y rápidos; adagios lentos y tristes). Igualmente en la dinámica hay grandes contrastes, apreciando la dinámica gradual (aumento o disminución paulatinamente de la intensidad). Estos cambios, sin embargo, no llegan a los extremos que alcanzan en períodos posteriores. En la forma, surge la sinfonía, la sonata y cobran importancia las óperas y los liederes.

En el movimiento, el ballet clásico en Rusia y Francia. Destaca la bailarina La Camagro y el coreógrafo y bailarín Noverre. El vals reemplaza al minuetto en el baile popular y desde Viena, llega a toda Europa. En España, Sebastián Caruzo populariza y lleva a nivel docto el Bolero, en el que se destacan todo tipo de variaciones del movimiento, siendo en general, más enérgico que el ballet clásico.

Hacia fines del siglo XVII, producto de los derroches de Luis XV y Luis XVI, que han creado gran descontento en el pueblo, el 14 de Julio de 1789, éste se toma la Bastilla. La Revolución Francesa termina con el antiguo régimen, dividiéndose los poderes del estado. Surge luego Napoleón, bajo cuyo imperio Francia se reorganiza. Derrotado en Moscú, el imperio Napoleónico llega a su final y Europa se reorganiza, y los monarcas aliados se reparten el mundo. La independencia de América sobreviene y finalmente llega, en Europa, a las repúblicas. Se unifica Italia y Alemania y la revolución Industrial, así como diversas ideas filosófico - políticas que empiezan a surgir (Carlos Marx), dan fin al romanticismo idealista, iniciándose la época Contemporánea.

Durante el siglo XIX, los estilos artísticos se ven teñidos por el espíritu romántico. La Revolución Francesa contiene en sí el germen de este espíritu. La célebre frase “*Libertad, igualdad y fraternidad*” envuelve a pensadores y artistas e incluso al hombre común. Filósofos como Nietzsche, Bergson y Buber incorporan estas ideas en su obra.

Los artistas ya no tienen, o no sienten obligaciones hacia sus patronos. El arte romántico es apasionado y busca mostrar la miseria del mundo y lo sublime. Tal es el caso, en la plástica, del tardío Goya, del sutil Ingres y del enérgico Delacroix. Colorido intenso y variado y un gran dinamismo son características de estas obras. El realismo de Ingres y Delacroix comienza a abandonarse luego de la aparición de la fotografía. Nace entonces, con Cezanne, el impresionismo con exponentes diversos que permiten destacar características diversas del lenguaje plástico. Cezanne geometriza las formas, regularizándolas; Van Gogh utiliza gran variedad de texturas;

Monet y Degas, manchas sutiles; Toulouse - Lautrec y Modigliani, líneas oscuras enmarcando sus figuras y Gauguin, grandes y brillantes espacios coloridos con texturas lisas. El impresionismo escultórico tiene a Rodin como su máximo exponente. En el post-impresionismo se encuentra la corriente puntillista con exponentes como Derain y Manet.

La lírica romántica encuentra a sus más claros representantes en Rimbaud, Becker, Emily Dickinson y Walt Whitman cuyas obras poseen rimas, metáforas, hipérbaton y sinestesias. Las novelas de Mark Twain, Charles Dickens y Víctor Hugo muestran crudamente la realidad de la época. Oscar Wilde escribe mágica y metafóricamente sobre los problemas que aquejan al hombre. Rudyard Kipling escribe historias mágicas y el teatro encuentra exponentes notables en el ruso Chekhov y el inglés Shaw.

La pasión se aprecia también en las características de la música de la época. En el ritmo, se varía la métrica dentro de un mismo trozo. Las melodías son extremas, de alturas y ascensos y descensos juguetones. La textura se desarma, variando las escalas dentro de un mismo trozo (pasan de una tonalidad a otra). La dinámica y la agógica es extrema y el timbre es a menudo de coloridos escaso: instrumento solista y orquesta o un sólo instrumento. Los vales, obras populares, alcanzan un nivel docto. El uso de pequeñas formas, como vales, polonesas y nocturnos, se hace común entre los músicos. Se destacan compositores como Schumann, Clara Wieck, Chopin, Strauss y en la ópera, Verdi y Wagner. Aparecen luego los impresionistas en música con exponentes como Debussy, Ravel y Dukas, cuyas obras sugieren escenas de la naturaleza, y por último, aún dentro del espíritu romántico, se encuentran los nacionalistas, quienes basan su obra en el folklore de sus países. En España destaca M. de Falla; Sibelius en Finlandia; Saint Saenz y Satie en Francia; Tchaykosky, Rimsky Korsakov, Borodin y Prokoviev en Rusia; D'Vorak en Checoslovaquia.

En el movimiento, el ballet alcanza grandes logros, con la bailarina austriaca Fanny Elsler y la rusa Ana Pavlova. Pero la gran revolución del ballet la hace Isadora Duncan, creadora verdadera de la danza moderna.

Hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, el mundo contempla asombrado avances tecnológicos y científicos que no muchas décadas atrás habrían parecido magia: la fotografía, el cine, los autos, la dinamita (A. Nobel) y la aeronavegación.

Es la época de la fiebre del oro, el momento de gloria de Marx en E.E.U.U. e Inglaterra. Es también la época del Rag Time, de Chaplin y de Lincoln. Luego vendrán grandes nombres de las distintas áreas del saber humano como Freud, Pasteur, Koch, Curie, Edison. En la filosofía Maritain, Dewey y Sartre, y en psicología Jung, Rogers y los gestálticos (Perl).

Las grandes guerras del siglo XX, producto del colonialismo, el armamentismo y el fanatismo de ideas,

marcan al hombre de este siglo, quien percibe al mundo como caótico. Sin embargo, hemos presenciado también el surgimiento de grandes genios que nos alumbran y dan esperanza, proponiéndonos caminos más humanos a seguir. Basta mencionar a Einstein en ciencia, filosofía y música, a Rogers en psicología y filosofía, a Gandhi, Martin Luther King, Biko y Romero, en política y religión.

El arte del siglo muestra también el caos que se percibe. Pero no faltan las figuras claras y esperanzadoras.

Diversas tendencias pictóricas se manifiestan: el cubismo que rompe al mundo, geometrizándolo (Picasso, Georgia O'Keefe), el dadaísmo loco, con Marcel Duchamp preludiando el conceptualismo actual. También el surrealismo mágico, realista y soñador de Dalí, el expresionismo abstracto tremendo de Rouault, el op, el pop y el minimalismo. Hoy en día se encuentran las tendencias abstractas (Matta) e hiper-realistas (Claudio Bravo, N. Rockwell); y el cuestionado arte intelectual (Escher), del horror (M. Trent) y el arte "casual" (Smithson). Será la historia quien decida cuáles de estos estilos persistan.

En literatura encontramos a los naturalistas como Machado y García Lorca, lleno de sonoridades e imágenes metafóricas. Los modernistas como Rubén Darío y Vicente Huidobro, con sus invenciones maravillosas de palabras. Los realistas como Miguel Hernández, Maiakowsky y Neruda, metafóricos y esperanzadores.

Encontramos en movimiento a grandes coreógrafos, como Balanchine y Anton Dolin y bailarines como M. Fontaine, Th. Tharp, R. Nureyev y M. Barishnikov.

En música, los atonalistas y expresionistas (Mahler, Shöenberg), los neoclásicos (Stravinsky, Orff, Copland, Villalobos) y los conceptualistas (Cage, Stockhausen), rompen los esquemas. El pulso no es claro; por lo general no hay tonalidad fija. Timbrísticamente se incluye la electrónica (Varesse) y ruidos cotidianos (Kagel). La textura es diversa (monofonía y homofonía). Dinámica y agógica son a menudo utilizadas en forma violenta y extrema. Algunas obras tienen influencia de Oriente y Occidente (R. Schankar).

Es importante destacar el cine arte, con exponentes como Chaplin, Bergman, Eisenstein y Fellini; así como la música que se compone para las obras (Vangelis en "Carros de Fuego"; Shankar en "Gandhi"; Morricone en "La Misión"; Jarré en "Dr. Zhivago" y Bernstein en "Amor sin Barreras").

El breve resumen presentado sólo intenta mostrar nombres y algunas características de las obras, que permitirán al niño apreciar la expresividad que ellas poseen, apropiándose así de diversas experiencias reales y estéticas que le permitirán ampliar su visión del mundo.

Conceptos Definidos:

- Géneros (folclórico - popular - docto)
- Estilos (diversos)
- Conceptos artísticos (diversos)



"Pan", grabado de Pablo Picasso, 1948

III

EL DESARROLLO ARTISTICO

3.0.- PRESENTACION

Establecidas las definiciones y temas básicos, podemos ahora referirnos al desarrollo artístico, cómo evoluciona, cómo podemos hacer que se manifieste y qué implicancias tendría este aspecto del desarrollo en los restantes del ser humano.

En primer término, será necesario resumir los estudios que se han efectuado al respecto tanto en Chile como en el extranjero, para especificar luego las características que deberían tener las situaciones que se planteen para que este desarrollo se manifieste, así como las obras que resultarían apropiadas (Pautas de Observación).

Luego se exponen los resultados de una aplicación piloto y las conclusiones que es posible establecer al comparar estos nuevos resultados con los obtenidos en estudios previos.

Cabe hacer notar las dificultades que se presentan para este análisis en lo que respecta a establecer con claridad cuándo una acción del niño es arte infantil y cuándo no lo es.

En primer término, es evidente que el arte infantil no posee las mismas características que el arte hecho por adultos, ya que, si bien es cierto es una búsqueda de conocimiento y es altamente creativo en lo personal, también es cierto que las obras infantiles no poseen gran profundidad semántica debido a la escasa experiencia de los niños. Por otra parte, su escaso manejo del vocabulario artístico no les permite llegar a una verdadera pureza sintáctica. Esta última característica (falta de pureza sintáctica) se ve también influenciada por el interés del niño en el proceso y no en el producto.

Es posible decir, sin embargo, que en las acciones y obras artísticas infantiles existen características suficientes (autenticidad, frescura, libertad), para considerarlo arte embrionario, simplemente arte infantil.

En segundo término, no es fácil diferenciar una acción simplemente comunicativa (especialmente en literatura y expresión corporal) o utilitaria (expresión corporal), de una realmente expresiva y con intención de lograr un conocimiento por acercamiento.

El criterio a usar por ello, es estricto: sólo se considerarán creaciones artísticas infantiles en aquellas en que se evidencie una búsqueda y una intención de exponer, no sólo de comunicar una idea o sentimiento en forma directa.

3.1.- EL DESARROLLO ARTISTICO

Es posible establecer un cierto paralelo entre las cuatro ramas básicas del arte, y las formas como el hombre evoluciona en cada una de ellas. Así mismo, la evolución artística del hombre individual, puede ser comparada con la evolución artística del hombre social.

Es así como resulta válido sostener que el hombre atraviesa por tres grandes etapas en su evolución artística, a las que se puede llamar etapas sensual, afectiva e intelectual. En el cuadro N°4 se observa este paralelo, entre las cuatro ramas básicas del arte y las etapas correspondientes.

El esquema (cuadro N°4) permite recordar ciertas ideas con más facilidad, como bien, las áreas (géneros, estilos), en donde buscar el material que permitirá estimular y/o evaluar el desarrollo artístico infantil. Vale la pena resaltar la idea de la importancia de estimular tanto la apreciación como la creación infantil, entregando así al niño herramientas expresivas que, de otra forma puede que el niño nunca descubra.

A continuación se presenta en detalle, el desarrollo artístico en cada rama del arte:

A.- EN EL NACER DE LA PALABRA (0 a 2 años)

1. Apreciación Literaria:

- En la segunda mitad del primer año, el niño reacciona diferente, generalmente con agrado, frente al empleo de un lenguaje con diminutivos y aumentativos y con curva tonal, que frente a un lenguaje sin estas sonoridades (1).
- En los primeros meses, presta mayor atención cuando se le habla utilizando onomatopeyas (1 y 2)
- También en los primeros meses los niños prestan mayor atención a pequeños poemas rimados que a una conservación común (1). Lo mismo ocurre al utilizarse aliteraciones (3).
- En el segundo año de vida comienza a interesarse en pequeñas historias, reconociendo acciones de ella (1,2 y 3).

Cuadro N°4

Rama del Arte Etapa	Plástica	Literatura	Música	Movimiento
Sensual. (Prehistoria, Antigüedad, Género Popular.) Género Docto contemporáneos.	Etapa Garabateo. (Longitudinal, circular.) Línea: tipo; tinte, dirección, en creación; Aprecia formas, colores)	Etapa sonora (Interés por sonido: onoma- topeya, y curva tonal) Aprecia y luego crea.	Etapa rítmica (Pulso, dinámica, timbre) Aprecia y luego crea.	Etapa corporal. (Conciencia del cuerpo. Alcance, uso, balanceo, bípedo, etc.) Gesto es apreciado.
Expresiva. (Edad Media, Renacimiento, y aspectos de otros estilos doctos. Género folklórico)	Etapa Preesque- mática. (Ameba) Color (Tinte calidez) Aprecia línea.	Etapa Animista y mágica. (Rima, alitera- ción, personifi- cación) Apreciación, luego creación cuentos y poemas)	Etapa Melódica. (Métrica, agógica, altura, ascenso y descenso. Afina 2 a 5 sonidos. Aprecia y luego crea.	Etapa espacio vital. (Niveles, amplitud, velo- cidad, peso, des- plazamientos, escasos, tensión.)
Intelectual. (Arte antiguo en ciertos aspectos. Barroco, clásico, romántico, y otros estilos S.XIX) En general, Género Docto.)	Etapa Esquema. Espacio. (Composición estática y dinámica. Perspectiva. Aprecia y luego crea.)	Etapa Mágica y realista. (Sinestesia, personaje, anécdota, hipérbole, hipérbaton) Aprecia y luego crea.	Etapa armónica y formal. (Acorde Mayor y menor, formas simétricas: AB, ABA, ABACADA.) Aprecia.	Etapa espacio total. (Desplaza- miento, direcciones, plan de piso, velocidad niveles.)

2. Creación literaria:

- Salvo la utilización de onomatopeyas y jerigonzas con intención comunicativa (generalmente en el segundo año), no se presenta en esta etapa una creación literaria propiamente tal.

3. Apreciación musical

- El niño reconoce timbres desde sus primeros meses de vida (1, 2 y 4).
- Ubica sin problemas la dirección de los sonidos, ya a los tres meses (1, 2 y 4).
- Al cantarle llevando el pulso, el niño reacciona con agrado y en forma diferente a cuando se le canta sin pulso claro (1 y 2).
- Reacciona diferente frente al sonido y al silencio musical, pero sin mostrar desagrado (1 y 2).
- Al cantarle canciones con distintas duraciones, siempre llevando el pulso, el niño reacciona diferente (1 y 2).
- Desde el momento en que nace, reacciona distinto a las variaciones de intensidad (dinámica) (1, 2 y 3).
- Ya en sus primeros meses, muestra reacciones diferentes frente a canciones binarias y ternarias (1 y 2).
- Atiende con agrado frente a la percusión de motivos rítmicos, desde muy temprana edad (1 y 2).
- La voz cantada parece preferirla a la voz hablada (motivo melódico) (1 y 2).
- Reacciona también diferente frente a las distintas velocidades de la música (agógica) (1 y 2).
- Las distintas alturas melódicas (o tonalidades), provocan también reacciones diferentes a muy temprana edad (1 y 2).

- El ascenso y descenso melódico es percibido hacia el final del primer año (1 y 2).

4. Creación musical:

- Sólo algunos juegos verbales rítmicos pueden apreciarse a estas edades, como creación musical.

5. Apreciación de expresión corporal:

- Desde los 4 o 5 meses el niño reacciona diferente frente a gestos faciales distintos (1, 2 y 5).
- Lo mismo ocurre frente a gestos corporales anchos y estrechos (1 y 2).
- También hay diferentes reacciones frente a variaciones de niveles de movimiento (1 y 2).
- Las variaciones de la velocidad del movimiento son también percibidos diferentemente (1, 2 y 5).
- El peso diferente del movimiento sólo es percibido al final del segundo año (1 y 2).

6. Creación de expresión corporal:

- Los gestos y movimientos del niño tienen una intención utilitaria, no expresiva - comunicativa o artística. No es posible hablar aún de una creación de expresión corporal.

7. Apreciación plástica:

- En los primeros meses, el niño muestra reacciones diferentes frente a una lámina con formas regulares y otra con formas irregulares (1, 2 y 6).
- También hay reacciones diferentes frente a láminas de distinta luminosidad (1 y 2).
- La cantidad de colores de un cuadro lo hace reaccionar de formas diferentes (1 y 2).

- Láminas de colores cálidos son preferidas, por lo general, por niños muy pequeños (1, 2 y 6).
- Los colores intensos parecen ser preferidos (1, 2 y 6).
- Muestra preferencia por láminas con claro centro de interés (1, 2 y 6).
- Reacciona diferente a láminas de composición estática y dinámica (1 y 2).
- Muestra preferencia por obra realista (1, 2 y 6).
- Reacciona diferente frente a obras en plano y volumétricas, prefiriendo por lo general, las obras volumétricas (1, 2 y 6).

8. Creación plástica:

- El niño utiliza líneas rectas en su creación plástica, generalmente en dirección oblicua (garabateo longitudinal) y luego circular (garabateo circular), hacia el final del segundo año. El garabateo motor que ocurre alrededor del año no tiene evidente significación artística (1, 2 y 6).
- Manipula y golpea la masa, no quedando clara una intención expresiva en ello.

B.- EN LOS INICIOS DE LA INTERACCIÓN (2 a 4 años)

1. Apreciación literaria:

- Repite con interés aumentativos y diminutivos (7 y 8).
- Repite también onomatopeyas y jerigonza expresiva (7 y 8).
- Se interesa por obras rimadas, repitiendo las últimas sonoridades (7, 8 y 9).
- Al escuchar poemas con aliteraciones, repite estas sonoridades (9).

- Reconoce los personajes principales de un cuento, al final de su tercer año de vida (7, 8 y 9).
- Al principio de su cuarto año de vida, puede reconocer una personificación (9).
- También en su cuarto año de vida, reconoce la anécdota de un cuento y sus acciones principales (7, 8 y 9).

2. Creación literaria:

- Puede crear onomatopeyas en su cuarto año de vida (7 y 8).
- Puede con ayuda, en este mismo año, crear una pequeña historia (7 y 8).

3. Apreciación musical:

- Nombra los objetos cuyos sonidos escucha, al menos dos, el inicio de su tercer año de vida, aumentando a tres en el cuarto año (7 y 8).
- Percibe y lleva el pulso, por breves momentos, de una obra binaria sencilla, en su tercer año de vida (7, 8 y 10).
- Percibe el silencio musical, moviéndose diferente frente a éste (7 y 8).
- Le es más fácil llevar el pulso frente a duraciones cortas y reconoce las largas (7 y 8).
- A pedido, canta suave o fuerte (dinámica) (7, 8 y 10).
- Se mueve claramente diferente frente a métrica binaria (marcha) y ternaria (vals) (7 y 8).
- Repite un motivo rítmico, llevando a ratos el pulso (7 y 8).
- Reconoce melodías escuchadas, identificándolas con una lámina y entonándolas afinadamente (dos sonidos entre 2 y 3 años) (7, 8 y 10).

- Entre 3 y 4, reconoce melodías, cantando su texto afinadamente (tres sonidos) (7, 8 y 10).
- Se mueve diferente, llevando a ratos el pulso, frente a una canción rápida y luego lenta (agógica) (7 y 8).
- También se mueve diferente, para indicar la altura melódica (tonalidad), diferente de una misma canción (7, 8 y 10).
- Luego de darle un modelo, sigue corporalmente un ascenso y un descenso melódico (7 y 8).
- Grafica en forma diferente frente a obras de modos diferentes, hacia el final del cuarto año de vida (7, 8 y 10).

4. Creación musical:

- Crea formas de imitar sonidos diversos (tres diferentes entre los 2 y 3 años y 4 diferentes entre los 3 y 4 años) (7 y 8).
- Si bien es cierto, algunos niños en su cuarto año de vida juegan con ritmos, no es clara la intención artística de estas manifestaciones, lo cual no significa que no deban estimularse.

5. Apreciación de la expresión corporal:

- Reconoce y nombra al menos dos gestos faciales (7 y 8).
- Imita movimientos amplios y estrechos (7, 8 y 11).
- Imita movimientos altos y bajos (niveles) (7, 8 y 11).
- Imita movimientos rápidos y lentos (7, 8 y 11).
- Imita movimientos pesados y livianos (7, 8 y 11).

- Imita movimientos relajados y continuos, así como movimientos tensos y discontinuos (7, 8 y 11).

6. Creación de expresión corporal:

- En su cuarto año de vida, el niño puede crear movimientos utilizando amplitud (7, 8 y 11).
- También utiliza, al dársele imágenes sugerentes, los niveles del movimiento (7, 8 y 11).
- Con imágenes apropiadas, puede utilizar velocidades del movimiento en sus creaciones (7, 8 y 11).
- También utilizará en sus creaciones, el peso del movimiento (7, 8 y 11).
- Es importante destacar que el niño, en su tercer año de vida, utilizará sólo parcialmente el espacio total (7, 8 y 11).

7. Apreciación plástica:

- Escoge obras según el tinte de las líneas utilizadas, prefiriendo aquellas cuyo tinte es intenso (7 y 8).
- Puede también escoger una obra entre dos que presentan distinta regularidad de la forma, prefiriendo, por lo general, las obras con formas irregulares (de la naturaleza) que aquellas con formas regulares (geométricas) (7, 8 y 12).
- Escoge también una obra según su luminosidad, prefiriendo generalmente las obras con claras luces y sombras que aquellas más planas en su luminosidad u oscuridad (7, 8 y 12).
- Al observar obras con distinta cantidad de color, percibe esta diferencia y escoge una, prefiriendo las obras policromáticas que aquellas con menor cantidad de color (7, 8 y 12).

- Manifiesta apreciar la diferente calidez del color, escogiendo a menudo, obras de colores cálidos y no fríos (7, 8 y 12).
- Reconoce la intensidad del color, y es frecuente que prefiera colores pasteles antes que intensos (12).
- Reconoce el tipo de mancha o color, y tiende a preferir el color plano y puro, que el superpuesto (12).
- Reconoce el centro de interés de una obra y parece preferir aquellas con un claro centro de interés, que aquellas con un centro de interés difuso (7, 8 y 12).
- Percibe las diferencias entre obras dinámicas y estáticas, existiendo en general, una preferencia por las obras dinámicas (7 y 8).
- Diferencia obras realistas y abstractas, prefiriendo por lo general, las realistas, pero se interesa también por las abstractas (7, 8 y 12).
- Ocurre lo mismo con las obras en volumen (7, 8 y 12).

8. Creación plástica:

- Utiliza garabato longitudinal y circular y luego ameoba, escogiendo al menos dos colores de entre una variedad ofrecida (7, 8 y 12).
- Crea formas con la masa y le da nombre (7, 8 y 12).

C.- ANTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

1. Apreciación literaria.

- Reconoce diminutivos (palabras chiquitas) y aumentativos (palabras grandes) en una historia (13, 14 y 15).
- Reconoce el sentimiento expresado con onomatopéyas o jerigonza (13 y 14).

- Reconoce rimas (13, 14 y 15).
- Reconoce y repite aliteraciones (13 y 14).
- Nombra al menos dos personajes de una historia (13, 14 y 15).
- Reconoce personificaciones (13 y 14).
- Reconoce comparaciones (13, 14 y 15).
- Reconoce metáforas simples (13, 14 y 15).
- Reconoce acciones principales de una historia (anécdota) (13, 14 y 15).
- Reconoce una sinestesia, después de los 5 años (13 y 14).
- Reconoce repeticiones en un poema, después de los 5 años (13 y 14).
- Reconoce un hipérbaton sencillo (13 y 14).
- Reconoce hipérbolos sencillas (13 y 14).

2. Creación literaria:

- Puede transformar una palabra en diminutivo y aumentativo (13, 14 y 15).
- Puede “conversar” expresivamente usando jergonza (13 y 14).
- Encuentra palabras que riman con otras (13, 14 y 15).
- A petición, crea una historia con personificación (13 y 14).
- Después de los 5 años, puede crear aliteraciones simples (palabras que empiecen sonando igual) (13 y 14).

- A petición, después de los 5 años, utiliza una sensación para describir otra diferente (13 y 14).
- A petición, crea repeticiones, después de los 5 años (13 y 14).
- A petición, después de los 4 años, crea una comparación (13, 14 y 15).
- También crea metáforas sencillas (13, 14 y 15).
- Crea un cuento con claro principio y final y en el que se distinguen personajes (13, 14 y 15).

3. Apreciación musical:

- Reconoce a cuatro o más objetos por sonido (13, 14 y 15).
- Lleva preferentemente el pulso binario, con su cuerpo o con instrumentos (13, 14 y 15).
- Percute el pulso durante el silencio musical (13, 14 y 15).
- Lleva el pulso (y lo grafica después de los 5 años), sin dificultad al cantar canciones con duraciones cortas y largas (13 y 14).
- Comprende la expresividad que está implícita en las variaciones de dinámica (13, 14 y 15).
- Expresa corporalmente (y después de los 5 años, gráficamente) las diferencias de métrica binaria y ternaria (13, 14 y 15).
- De los 4 años en adelante, lleva el pulso frente a la percusión de motivos rítmicos (13 y 14).
- Después de los 5 años puede responder con el ritmo que se le ha propuesto (15).

- Reconoce motivos melódicos de al menos tres canciones y afina hasta cuatro sonidos a los 4 años (13, 14 y 15).
- A los 5 años, reconoce estos motivos y afina más de cinco sonidos (13, 14 y 15).
- A los 4 años, reconoce variaciones de agógica de una canción (13, 14 y 15).
- A los 5 años, reconoce variaciones de agógica y lleva el pulso de música docta (13 y 14).
- A los 4 años, algo después, grafica la altura melódica de una canción que es cantada en dos tonalidades diferentes (15).
- Después de los 5 años, grafica la altura melódica diferente en un trozo de música docta (15).
- Después de los 4 años, grafica un ascenso y descenso melódico de una canción (13, 14 y 15).
- Después de los 5 años, grafica ascensos y descensos interpretados sólo instrumentalmente (flauta o metalófono) (15).
- A los 4 años, grafica diferente el modo mayor y menor de dos canciones acompañadas en guitarra (13, 14 y 15).
- A los 5 años, además expresa corporalmente estas diferencias (13 y 14).
- Reconoce diferencias de las partes de una música, y las expresa corporalmente a los 4 años y verbalmente a los cinco (13, 14 y 15).

4. Creación musical:

- Crea más de seis sonidos para diferentes objetos (13, 14 y 15).
- Crea canciones con diferentes duraciones, agógica y dinámica, al dársele el tema (13, 14 y 15).

- Crea la continuación de un motivo rítmico (respuesta), respetando pulso y métrica binaria y ternaria (13, 14 y 15).
- Crea una respuesta para un sonido melódico, respetando los sonidos utilizados (15).
- Crea pequeñas canciones con distintas alturas melódicas, dando un tema (15).
- Después de los 5 años puede crear una canción con ascenso y descenso melódico, dado un tema.

5. Apreciación de expresión corporal:

- Reconoce y nombra gestos para al menos cuatro sentimientos diferentes (13 y 14).
- El niño reconoce distintas amplitudes del movimiento, efectuados según la dinámica de la música (15).
- Reconoce la expresión corporal de niveles de movimientos, dado un tema (13, 14 y 15).
- Reconoce también la expresión corporal que varía la velocidad del movimiento (13, 14 y 15).
- También reconoce la expresión corporal con diferente peso del movimiento, dado un modelo (13 y 14).
- Imita movimientos relajados y continuos y otros tensos y discontinuos (13 y 14).
- Reconoce personajes y sentimientos en una pantomima, después de los 4 años (13, 14 y 15).
- A los 5 años, recuerda también los movimientos efectuados (13 y 14).

6. Creación expresión corporal:

- Crea un cuento simple y lo expresa con al menos dos gestos faciales diferentes (13 y 14).

- Crea movimiento utilizando diferentes amplitudes del movimiento, dado un tema (13, 14 y 15).
- Expresa corporalmente diferentes niveles del movimiento, dado un tema (13, 14 y 15).
- Crea movimientos, expresando diferentes velocidades con su cuerpo, dado un tema (13, 14 y 15).
- Crea movimientos con diferente peso, frente a un tema dado (13, 14 y 15).
- Dado un tema, también crea movimientos con diferente grado de relajación (13 y 14).

7. Aplicación plástica:

- A los 4 años reconoce las diferencias en el límite de la línea de dos obras (13 y 14).
- Después de los 5 años, relaciona fuerza con el tinte y grosor de la línea (13 y 14).
- Después de los 4 años, reconoce diferencias en la continuidad de la línea en dos obras (13 y 14).
- Reconoce distintas regularidades de las formas (13, 14 y 15).
- Reconoce la utilización de luces y sombras (13 y 14).
- Reconoce las diferencias de dos obras en cuanto a la cantidad de color empleada (13, 14 y 15).
- Reconoce diferencias en la calidad del color empleado en dos obras (13, 14 y 15).
- También puede reconocer la intensidad del color de dos obras (13 y 14).
- Reconoce el tipo de color de dos obras (13 y 14).
- Diferencia dos obras con centro de interés claro una y difuso la otra (13 y 14).

- Diferencia dos obras según su ritmo de composición (estática y dinámica) (13, 14 y 15).
- Diferencia el grado de realismo de dos obras, en plano y volumen (13, 14 y 15).
- Después de los 5 años, relaciona distancia y lejanía con tamaño (perspectiva) (13 y 14).

8. Creación plástica:

- Después de los 5 años, con algo de ayuda, podrá utilizar diferente tinte y grosor de la línea para expresar diferentes sensaciones o sentimientos (13, 14 y 15).
- También con algo de ayuda, utilizará diferente tinte y continuidad de la línea (13 y 14).
- Después de los 4 años podrá, con ayuda, dibujar utilizando en su creación, formas regulares e irregulares (13, 14 y 15).
- También podrá insinuar luz y sombra (13, 14 y 15).
- Utiliza, también después de los 4 años, pre-esquemas, y con algo de ayuda, distintas cantidades de color (13, 14 y 15).
- También con algo de ayuda, utiliza distinta calidez de color (13, 14 y 15).
- De igual forma, a esta misma edad, emplea intensidades de colores diferentes (13, 14 y 15).
- Después de los 5 años, utiliza al menos dos distintos tipos de color (13 y 14).
- Después de los 4 años, puede dibujar dado un tema, destacando un centro de interés, o varios (13 y 14).
- A la misma edad, dado un tema, crea obras estáticas y dinámicas (15).

- Después de los 5 años, con ayuda, puede dibujar en forma realista y semi abstracta (13 y 14).
- A la misma edad, con ayuda, utiliza perspectiva (13, 14 y 15).
- A los 4 años dará forma a la masa (pre-esquema) (13, 14 y 15).

D.- EN LOS PRIMEROS AÑOS ESCOLARES

1. Apreciación literaria:

- Dado un ejemplo, reconoce diminutivos y aumentativos en un poema (16).
- Aprecia el significado expresivo de las palabras inventadas (16).
- Sin ejemplificar, puede decir las rimas de un poema (16).
- De la misma forma, reconoce las aliteraciones de un poema (16).
- Aprecia el significado expresivo de un sinestesia (16).
- Reconoce protagonista y antagonista de un cuento (16).
- Reconoce personificaciones en un cuento (16).
- También reconoce las repeticiones de un poema (16).
- Percibe el hipérbaton en un verso (16).
- Aprecia y expresa el significado expresivo de una comparación (16).
- Aprecia y comprende el significado de una metáfora sencilla (16).
- Aprecia y expresa el significado de una hipérbole (16).

- Reconoce y repite el inicio, el clímax y el final de un cuento, así como sus acciones principales (16).

2. Creación literaria:

- Sin dificultad, luego de un ejemplo, crea un pequeño poema o historia utilizando diminutivos o aumentativos(16).
- Con algún ejemplo, crea palabras (16).
- Crea dos versos que riman (16).
- Crea dos versos con aliteraciones (16).
- Dado un ejemplo, crea una sinestesia (16).
- Crea historias con personificaciones (16).
- Crea repeticiones para enfatizar una idea, dado un tema (16).
- A pedido y dado un tema, crea un hipérbaton (16).
- Crea comparaciones (16).
- Crea metáforas sencillas, dado un tema (16).
- Dado un ejemplo, crea un hipérbole (16).
- Crea un cuento, con algo de ayuda (16).

3. Apreciación musical:

- Reconoce al menos seis objetos por su sonido (17).
- Lleva el pulso de música binaria, de cualquier género (17).

- Percute el pulso de silencios musicales (17).
- Sigue el pulso sin dificultad frente a duraciones largas o cortas (17).
- Grafica el pulso de diferente manera frente a diferentes intensidades (17).
- La métrica binaria y ternaria (17).
- Responde rítmicamente al preguntársele de igual forma, siguiendo pulso y métrica sin dificultad (17).
- Reconoce al menos cuatro canciones por su melodía y las canta afinando más de seis sonidos (17).
- Sigue el pulso variando la velocidad, de música binaria de cualquier género (agógica) (17).
- Grafica la altura melódica (o tonalidad diferente) de música de cualquier género (17).
- Grafica ascensos y descensos melódicos, interpretados instrumentalmente (17).
- Expresa verbal, corporal y gráficamente, la diferencia de modo de dos canciones acompañadas con acordes (guitarra) (17).
- Reconoce las partes de una obra musical y gráfica al menos dos duraciones (17).

4. Creación musical:

- Crea sonidos expresivos para una historia (17).
- Crea una pequeña canción, dado un tema y un ejemplo, con distintas duraciones de sonido (17).
- Crea frases rítmicas binarias y ternarias (17).

- Crea motivos melódicos, variando agógica y dinámica según la expresión pedida (17).
- Crea una canción, dado un tema, con distintas alturas melódicas (17).
- Crea una canción, dado un tema, con ascenso y descenso melódico (17).

5. Apreciación de expresión corporal:

- Aprecia y comprende al menos cinco gestos diferentes (18).
- Aprecia y expresa corporalmente, usando amplitud del movimiento, distintas intensidades (18).
- Aprecia y expresa corporalmente, usando niveles del movimiento, distintas alturas del sonido (18).
- Aprecia y expresa corporalmente distintas velocidades del movimiento, según la velocidad de la música (18).
- Aprecia y expresa corporalmente distintos pesos del movimiento (18).
- Aprecia y expresa corporalmente el grado de relajación y continuidad del movimiento, asociado a métricas diferentes (18).
- Aprecia los personajes, interacciones, sensaciones, sentimientos y desplazamientos en una coreografía (18).

6. Creación expresión corporal:

- Crea una historia y la narra con al menos tres gestos diferentes (18).
- Crea movimientos, usando amplitudes diferentes, para una historia (18).
- Crea movimientos, usando diferentes niveles para una historia (18).
- Crea movimientos, para una historia, variando la velocidad (18).

- También varía el peso del movimiento, según la historia (18).
- Crea movimientos, dado un tema, con diferentes grados de relajación y continuidad del mismo (18).

7. **Apreciación plástica:**

- Aprecia y comprende la intensión expresiva de dos obras con líneas de distinto tinte y grosor (19).
- También, de dos obras con líneas de distinto tinte y con continuidad (19).
- Escoge entre dos obras de distinta regularidad de la forma dando razones que se refieren a esta regularidad (19).
- También escoge entre dos obras con distinta luminosidad o contraste (19).
- Diferencia dos obras por su cantidad de color (19).
- También diferencia obras por la calidez del color empleado (19).
- El tinte del color también es claramente diferenciado (19).
- Diferencian también el tipo de color (mezcla sugerida, como puntillismo o mancha pura) (19).
- Reconoce uno o más diferentes centros de interés de obras plásticas (19).
- Reconoce las diferencias en el ritmo de dos composiciones (estática y dinámica) (19).
- Aprecia el diferente grado de realismo de dos obras (19).
- Aprecia y comprende la perspectiva empleada en una obra plástica en plano (19).
- Aprecia el grado de realismo de una obra en volumen (19).

8. Creación plástica:

- Dado un tema y un ejemplo, dibuja empleando esquemas y diferente tinte y grosor de la línea (19).
- También, con ejemplo apropiado, emplea diferente tinte y continuidad de la línea (19).
- Crea obras con formas regulares e irregulares (19).
- Crea obras empleando luces y sombras, dado un tema (19).
- Crea obras utilizando esquemas y distintas cantidades de color (19).
- Dado un tema y un ejemplo, crea obras con diferente calidez de color (19).
- También emplea diferente tinte del color (19).
- Crea con diferentes tipos de color (mezcla sugerida, como puntillismo o mancha pura), después de un ejemplo (19).
- Crea obras con uno o más centros de interés, dados los temas (19).
- Crea obras en plano, con distintos grados de realismo (19).
- Crea obras con perspectiva (19).
- Crea obras en volumen, utilizando esquemas (19).

E.- ¿Y DESPUES?

De los 8 años en adelante (aproximadamente), un niño bien estimulado avanzará lentamente en la búsqueda de la forma de aproximarse al arte que más le acomode a su personalidad.

Evidentemente, para que esto ocurra, el niño deberá haber estado expuesto a verdaderas obras de arte,

deberá haber sido ayudado a apreciar sensual y expresivamente estas obras y sus elementos constitutivos. Deberá también haber recibido una adecuada conducción hacia su apreciación intelectual, cuidando que esta apreciación intelectual no aparezca como la más importante, sino un plano más de la apreciación artística, y posiblemente al servicio del enriquecimiento de los otros dos planos: sensual y expresivo.

La creación artística infantil deberá también ser adecuadamente estimulada, siempre reforzada y ofreciendo nuevos elementos que impulsen al niño a enriquecerla.

En este punto, resulta importante recordar el análisis de Carlisle (20), respecto a las diferencias existentes en la forma de conducir la educación artística plástica en China. En esta cultura, los niños son enseñados en forma sistemática y bastante rígida a la utilización de las técnicas específicas para dibujar distintos elementos: bambúes, montañas, aves, etc.. Cuando han dominado las técnicas, se les impulsa a combinar estos elementos para producir sus propias creaciones. Se emplea también el modelo, del natural y de grandes obras de arte. Esta forma de conducción de la expresión plástica se opone en gran medida a las ideas occidentales de permitir absolutamente la libre expresión infantil.

Si se piensa que, en la búsqueda de un buen lenguaje, el niño debe ser expuesto a un amplio vocabulario y a una buena pronunciación, y que los grandes artistas siempre han considerado como maestros a artistas que los precedieron y a quienes incluso copian en sus inicios, no es posible negar la validez de la educación propuesta en China.

Deberíamos considerar, por tanto, algunas de estas ideas: la exposición a obras de arte, la copia de algunas técnicas para enriquecer la creación propia.

El niño debería recibir todas las herramientas, esto es, la apreciación y el posible uso de los elementos de los vocabularios artísticos que le permitirán expresar con más exactitud su comprensión, su conocimiento descriptivo del mundo interno, y que otros han descubierto ya antes, para él y el resto de los seres humanos.

Después de los 8 años, entonces, deberá perfeccionar su apreciación y manejo de los distintos vocabularios artísticos, permitiéndole enfatizar, de entre lo que ya conoce, aquello que más le acomode.

Es frecuente que el niño de 8 años no haya recibido una educación sistemática en el área, en cuanto a la apreciación y uso creativo de los distintos elementos de los vocabularios artísticos. En estos casos, sería importante, según la secuencia planteada anteriormente, seguirla como si fuera un niño muy pequeño vivenciando el arte, hasta llegar a vivenciarlo como un niño que entra en el pensamiento más simbólico y que posee una experienciación del mundo más amplia y profunda.

Si ha sido adecuadamente educado artísticamente, no significa esto que esté preparado para optar. No lo estará realmente, hasta alrededor de los 16 años, en que su caótico mundo adolescente comienza a ordenarse. y aún entonces, y hasta el final de su educación media, debería ser expuesto y conducido a la apreciación artística de toda forma expresiva. Su opción habrá estado referida a la rama del arte en la que él se acomode mejor como creador o intérprete.

Sólo en esta forma, el niño se transformará en un adulto capaz de apreciar el mundo, no sólo intelectual y prácticamente, sino también estéticamente. Su visión del mundo y de la vida será completa y su desarrollo afectivo e intelectual estará verdaderamente en un equilibrio adecuado.

F.- LOS NIÑOS DIFERENTES

Algunos estudios por M. Tobar (21) parecen reafirmar la idea que el niño diferente, con un coeficiente intelectual subnormal, sigue una secuencia similar a la planteada en este trabajo. Su exposición a obras de arte parece enriquecer su creatividad (22), factor que hoy se piensa con cierta seguridad, estaría también presente en personas deficientes mentales, incluso en el rango severo (23, 24 y 25).

No habría motivos, entonces, para suponer que la exposición al arte y la conducción en la apreciación y uso de diversos elementos de los vocabularios artísticos, no sería apropiada también para este tipo de niños.

Resulta interesante destacar que existe cierta evidencia (25), para suponer que, si bien es cierto ellos siguen esta secuencia, lo hacen con más lentitud, lo cual no significa que no puedan llegar también, en algún momento, a una verdadera apreciación estética del mundo. En este aspecto del desarrollo, como en cualquier otro, nadie puede asegurar cuando una persona, independiente de sus diferencias, dejó de aprender.

Referencias

- (1) Seminario para optar al título de Educadora de Párvulos, IPES "Blas Cañas", 1986: ***"Elaboración de Pautas de Observación del Desarrollo Artístico en Párvulos de 6 meses a 2 años"***, Profesora Guía: Verónica Romo L.
Reseña:
En el estudio se estructuran pautas de observación del desarrollo artístico para niños de 6 meses a 2 años, basadas en diversas formas propuestas para estimular a niños de estas edades. Una vez aplicadas, se calculan índices de dificultad y discriminación de los ítemes. La muestra era de 55 niños (promedio de 7 por cada uno de los 9 rangos de edad considerados).
- (2) Seminario para optar al título de Educadora de Párvulos, IPES "Blas Cañas", 1988: ***"Reestructuración de una Pauta para evaluar el desarrollo Artístico del Niño de 6 meses a 2 años"***, Profesora Guía: Verónica Romo L.
Reseña:
Reestructuradas las pautas del estudio (1), se aplican a una muestra de 84 niños (promedio de 14 niños por rango de edad considerada). Se efectúan cálculos de confiabilidad (aprox. 0,7), discriminación y dificultad de los ítemes.
- (3) Engelmayer, Otto, ***"Sicología evolutiva de la infancia y la adolescencia"*** (capítulos 3-4, 7-9 y 12).
- (4) Friedmann, ***"Los comienzos de la conducta musical"***.
- (5) Grey y Percival, ***Music, mime and movement for children"***.
- (6) Lowenfeld, ***"Desarrollo de la capacidad creadora"***.
- (7) Seminario para optar al título de Educadora de Párvulos, IPES "Blas Cañas", 1985: ***"El Desarrollo Artístico del niño de 2 a 4 años: una descripción"***, Profesora Guía: Verónica Romo L.
Reseña:
Se elaboran, en base a estudios extranjeros, pautas de observación del desarrollo artístico del niño y se aplican a una muestra de 83 niños (aproximadamente 17 niños en cada uno de los 4 rangos de edad considerados). Se efectuarán análisis de dificultad y discriminación de los ítemes.
- (8) Seminario para optar al título de Educadora de Párvulos, IPES "Blas Cañas", 1989: ***"Elaboración de una pauta de evaluación del Desarrollo Artístico del niño de 2 a 4 años"***, Profesora Guía: Verónica Romo L.

Reseña:

Se reestructuran las pautas de estudio (7) y se aplican a una muestra de 125 niños (aproximadamente 28 para cada uno de los rangos de edad considerados). Se analiza la confiabilidad de las pautas (aprox. 0,7) y los índices de dificultad y discriminación de los ítemes.

- (9) Young, *“Creative writing and language development”*.
- (10) Goolsby, *“Concepts and skills for appreciation and music”*.
- (11) Adshead y otros, *“A chart of skills and concepts for dance”*.
- (12) Steveni, *“Art and education”*.
- (13) Seminario para optar al título de Educadora de Párvulos, IPES “Blas Cañas”, 1985: *“El Desarrollo Artístico del párvulo de 4 a 6 años: una descripción”*, Profesora Guía: Verónica Romo L.

Reseña:

Se elaboran pautas de observación en base a bibliografía y estudios en el país y en el extranjero. Se aplican a una muestra de 125 niños (aproximadamente 28 para cada uno de los cuatro rangos de edad considerados). Se efectuaron análisis de los índices de discriminación y dificultad de los ítemes.

- (14) Seminario para optar al título de Educadora de Párvulos, IPES “Blas Cañas”, 1985: *“Elaboración de una pauta de evaluación del Desarrollo Artístico del niño de 4 a 6 años”*, Profesora Guía: Verónica Romo L.

Reseña:

Reestructuradas las pautas del estudio (13), se aplican a una muestra de 299 niños (aproximadamente 71 niños en cada uno de los 4 rangos de edad considerados). Se efectúan análisis de discriminación y dificultad de los ítemes y confiabilidad de las pautas (todas, superior a 0,71).

- (15) Rush, Lozano, Kerr, Gardner, *“Harvard project Zero”*.
- (16) Huck, *“Children’s literature”*.
- (17) Hemsy de Gaiza, *“Iniciación musical del niño”*.
- (18) Dimonstein, *“Children’s dance in the classroom”*.
- (19) Gardner, *“Art and human development”*.

- (20) Carlisle, *“The fourth good: observations on Art Education in China.*
- (21) Tobar, *“Análisis comparativo de dibujos entre niños normales y niños deficientes mentales leves de 5 a 9 años de edad”*.
- (22) Seminario para optar al título de Profesora de Educación Diferencial, IPES “Blas Cañas”, 1986: *“Influencia en la estimulación artística en el niño retardado mental cultural”*, Profesora Guía: Verónica Romo L.
Reseña:
Se aplican programas de estimulación artística, basados en el desarrollo artístico normal. Se obtienen resultados favorables tanto en éste como en otros aspectos del desarrollo.
- (23) Seminario para optar al título de Profesora de Educación Diferencial, IPES “Blas Cañas”, 1991: *“Formas de estimulación de la creatividad empleadas en algunas escuelas diferenciales”*, Profesora Guía: Verónica Romo L.
Reseña:
Se escriben las acciones de 17 profesores diferenciales referentes a la forma de estimular la creatividad en sus educandos. Se concluye que hay acciones más efectivas (estimulación de los sentidos, trabajo artístico, ambiente democrático y afectuoso) y que la creatividad puede incrementarse con los niños.
- (24) Cawley y Chase, *“Productive thinking in retarded and non-retarded children”*.
- (25) Tisdall, *“Productive thinking in retarded children”*.

3.2.- PAUTAS PARA LA OBSERVACION DEL DESARROLLO ARTISTICO Y POSIBLES INFLUENCIAS DE SU APLICACION

Varias son las consideraciones generales que deben ser tomadas en cuenta para la elaboración y aplicación de una pauta de observación del desarrollo artístico.

En primer término está la actitud general que deberá asumir el educador antes y durante la aplicación de la pauta, y que deberá ser cálida, acogedora, flexible y democrática. Se deberá permitir la libre expresión del niño en la medida que ésta no dañe ni física ni moralmente a otros. Debería rechazarse energicamente toda burla o ridiculización entre niños (y, evidentemente, de parte del educador), destacando que cada persona es diferente al resto y de igual valor: siente pena, alegría, susto, placer, igual que todos, aunque lo expresa de distintas formas. El respeto y aceptación mutuos debe primar en el ambiente. En este ambiente estarán ausentes, en la medida de lo posible, todo tipo de bloqueos de la creatividad: se estimulará el uso de todos los sentidos, se efectuarán preguntas que inciten a la curiosidad del niño y se le estimulará a indagar en aquello que le interese; se intentará entregar seguridad, valorando y destacando a cada niño y sus obras y acciones, por aquello que poseen de diferentes y destacables; se evitará exigir un tiempo límite para el trabajo, ni se establecerán comparaciones y competencias entre los niños ni sus trabajos. En esta forma, la iniciativa infantil estará naturalmente presente.

En el segundo término, es necesario considerar que resulta siempre apropiado, para observar el desarrollo artístico, efectuar primero actividades de apreciación de algún elemento del vocabulario artístico, para luego, inmediatamente, proponer la creación, empleando dicho elemento. Es evidente que las obras que se presenten a los niños deberán ser calidad estética, esto es, obras de arte. El género puede variar, pero siempre la obra deberá cumplir con el criterio de universalidad espacial, temporal o ambas, según su género. Es una forma sencilla de asegurarnos que su calidad es la adecuada y que posiblemente la obra posee plenitud semántica y pureza sintáctica, y es verdaderamente una auténtica celebración de la vida. El elemento artístico, cuya apreciación y uso creativo se desea observar en los niños, puede ser primero presentado y destacado por el profesor en una obra, a modo de ejemplo, y luego, en una obra diferente, solicitar la apreciación del niño. Sólo entonces se solicitará el uso creativo del elemento en una obra que elabore el niño. Las obras que se escojan deberían incorporar o hacer uso del elemento en forma clara y evidente. Es así que si nuestra intención es mostrar el ritmo de una composición plástica, presentaremos dos obras, una estática (puede ser medieval) y una dinámica (puede ser rococó). Es importante, en una gran cantidad de elementos de los vocabularios artísticos, presentar las obras en parejas, que contengan dos posibles variaciones de dicho elemento. Deberá intentarse que ambas obras sean similares en el uso de otros elementos. Así por ejemplo, en el caso presentado referido al ritmo plástico, ambas obras deberían poseer grados de realismo (regularidad de las formas), colorido y temática similar. En caso contrario especialmente en niños pequeños, el ejemplo podría ser confuso. Por otra parte, resulta de gran importancia emplear un vocabulario adecuado al plantearle un ejemplo al niño, y luego, al solicitarle su expresión apreciativa

o creadora. El lenguaje y vocabulario debe ser adecuado a la comprensión del niño, pero no pueril ni poco exacto. Es así como, por ejemplo para explicar a un niño que la música tiene pulso, podremos decirle que la música tiene un corazón que late siempre igual mientras dure la música y se llama pulso. No podríamos hablar de un relojito, porque esto no es exacto, ni podríamos obviar la palabra pulso. Es necesario destacar también, que al presentarle un ejemplo, el educador podrá describir sus características, y si hace una interpretación, deberá dejar muy claro que esa es la suya y que puede haber otras, y en lo posible, dar otras. Vale la pena recordar que un sólo modelo a menudo estimula la copia, en tanto que varios modelos permiten la elección, adaptación y creación propias.

Finalmente, resulta importante tener claridad respecto a los otros aspectos del desarrollo que se ponen en juego al exponer al niño una determinada rama del arte y solicitarle su apreciación y creación. Resultará así también evidente qué implicancias tiene el desarrollo artístico en el general del hombre.

Porque aparte de estimular el desarrollo artístico, estético, la capacidad de conocimiento por descripción, el trabajo que se realiza en la educación artística abarca, como se verá a continuación, el desarrollo integral del ser humano.

Es así como cada rama artística puede ser vivida en tres subgrupos de elementos que se relacionan más enfáticamente, con cierto aspecto del desarrollo:

1. LITERATURA

a)	Letra y palabra (rimas, aliteraciones, invenciones)	Aspecto Físico
b)	Versos (lirica) (metáforas, comparaciones, hipérbolos, sinestesias, hipérbaton)	Aspecto Afectivo
c)	Prosa (narrativa) (anécdota, clímax, personajes) y diálogo (dramática) (personajes)	Aspecto Cognitivo y Social

Es la sonoridad del lenguaje, su ritmo, el que nos agrada o desagrade a nivel físico. La palabra y su ritmo denomina objetos, nos impulsa hacia ellos. Y es el verso, la lírica, la que nos lleva hacia nuestro interior, hacia lo que es más el propio yo, hacia lo afectivo. A través de la prosa (cuento, novela), nos aproximamos a los otros, a sus formas de vida. Esta aproximación exige de nosotros, en forma especial, la utilización de diversas habilidades intelectuales. Y por supuesto, estimulamos también el lenguaje.

2. MÚSICA:

- | | | |
|----|--|-------------------|
| a) | Ritmo
(sonidos, pulso, métrica) | Aspecto Físico |
| b) | Melodía
(alturas, dinámica, agógica) | Aspecto Afectivo |
| c) | Formas, armonía
(modo, formas básicas) y social | Aspecto cognitivo |

Es el ritmo de la música el que nos incita al movimiento. La melodía nos habla al sentimiento. La forma y la armonía deben ser aproximada con un sinnúmero de habilidades cognitivas. En la interpretación armónica debemos interactuar con otros, estimulándose así nuestros hábitos sociales como respeto a turnos, cooperación, otros.

Es así como al cantar, podemos bailar o marchar (según métrica), podemos hacerlo con tristeza o alegría (según dinámica y agógica). Podremos estimular así el desarrollo motor y afectivo, y también el lenguaje. Al reconocer formas musicales, estaremos estimulando la memoria, la percepción temporal y la atención.

3. EXPRESIÓN CORPORAL.

- | | | |
|----|---|-------------------|
| a) | Cuerpo, gestos y
posiciones | Aspecto Físico |
| b) | Espacio Vital
(niveles, peso, amplitud,
continuidad del movimiento) | Aspecto Afectivo |
| c) | Espacio Total
(interacciones, direcciones, y Social
plan de piso) | Aspecto Cognitivo |

Las diversas posiciones del cuerpo y los gestos de éste, nos ubican en diversas sensaciones. Al ocurrir el movimiento en el espacio vital, según su peso, continuidad y otras variaciones, comprendemos los sentimientos expresados o podemos expresar los sentimientos propios. El uso del espacio total requiere de habilidades cognitivas para su organización. La percepción temporo-espacial, la memoria y la atención juegan aquí un rol fundamental. Y las interacciones entre los participantes estimulan la socialización. En una simple ronda como “La niña María”, se ponen en juego aspectos sicomotores (coordinación, lateralidad, etc.), aspectos emocionales y cognitivos.

4. EXPRESIÓN PLÁSTICA

- | | | |
|----|---|----------------------------|
| a) | Líneas y formas
(tinte, dirección,
grosor, regularidad) | Aspecto Físico |
| b) | Color (tinte,
calidez, tipo) | Aspecto Afectivo |
| c) | Espacio (ritmo,
grado de realismo,
composición) | Aspecto Cognitivo y Social |

Las líneas y formas, según sus direcciones, tinte y regularidad, provocan sensaciones, incitan el movimiento. Los colores, sin negar que también provocan sensaciones, se dirigen, según su calidez, su tinte y su tipo, a nuestros sentimientos en forma muy especial. Y la composición plástica, en el uso del espacio, deberemos hacer uso de habilidades cognitivas y nos aproximaremos a otras realidades sociales y naturales. Al observar una obra, comentarla y luego expresarse plásticamente sobre lo observado, existe una estimulación sensorial y de habilidades sicomotrices. La apreciación y empleo del color puede ser un vehículo importante de expresión de sentimientos, si se le han ofrecido colores pasteles e intensos, fríos y cálidos. Y al analizar, en medida de las capacidades infantiles, la obra observada para luego organizar y comentar la propia, se pondrán en juego habilidades cognitivas y sociales diversas.

Al elaborar y luego aplicar estas posibles pautas de observación, es posible apreciar la necesidad de tener en cuenta todos los temas, que hasta ahora han sido planteados en este trabajo. Y su aplicación, por requerir de actividades ejemplificadoras previas, y luego de actividades en que el niño aprecia y crea, estimulará no sólo el desarrollo artístico del niño, sino su desarrollo integral.

Es bueno destacar que el análisis efectuado para relacionar cada rama del arte con los distintos aspectos del desarrollo humano, es sólo una de las posibles relaciones a establecer, y este análisis no intenta demostrar que esta relación es absoluta. Es sólo una cuestión de énfasis.

Para finalizar, en el transcurso de la elaboración de este trabajo, se estructuró una posible pauta de observación del desarrollo artístico y que ha permitido confirmar en alguna forma la exactitud de las secuencias ya presentadas y en la cual se basa este ejemplo de Pauta de Observación.

Cabe destacar que estas pautas fueron validadas por el criterio de cuatro jueces especialistas, uno para cada rama del arte, y por una Educadora de Párvulos y una Profesora de Educación General Básica. Todas las

sugerencias por ellos entregadas fueron integradas en las pautas, refiriéndose estas sugerencias básicamente a aspectos formales.

3.3.- APLICACION PILOTO

Con el objeto de apreciar la factibilidad de aplicación de la pauta creada en base a las secuencias de los estudios anteriores, se efectuó un breve análisis de las respuestas dadas por un pequeño grupo de niños, cuyas edades fluctuaban entre los 4 meses y los 7 años 11 meses de edad. En todos los casos el desarrollo general de estos niños estaba entre los rangos de normalidad, apreciado en esta forma mediante la aplicación de las Pautas de Madurez Social de Vineland y la Escala del Desarrollo Verbal de Merlin Mehan. Los niños estudiados eran habitantes de Santiago, en su mayoría, y de Villarrica otros. En el Cuadro N°5 se presenta un descriptivo de esta muestra intencionada.

Cuadro N°5

(N.S.E. medio alto - medio y medio bajo. Porcentajes sobre el 75% de logro.)

Edad Origen	Nivel Socio-económico	Descripción General
4 meses	Medio o medio alto	J.F. es un niño nacido en Santiago a fines de Octubre de 1992. La prueba la fue aplicada en Febrero -1993. Es el hermano menor de dos, y es un niño sociable y alegre.
10 meses	Medio alto	M.M., también nacida en Santiago, es hija única, alegre y risueña. No muestra temor a los desconocidos. Se me informa que asiste a Sala Cuna.
1 año 4 meses	Medio	S.G. nació en Temuco, donde vive con sus padres y un hermano mayor. Es tranquila y observadora.
1 año 10 meses	Medio	Niño nacido en Villarrica, donde vive con sus padres y una hermanita de tres años. Pasa la mayor parte del día al cuidado de una nana. Es independiente y sociable. Sonríe poco, pero entabla comunicación mediante jergonza. (R.C.)
2 años 7 meses	Medio	Niña nacida en Villarrica (C.R.) independiente y alegre. No es muy conversadora. Tiene una hermana mayor.
3 años 3 meses	Medio alto	M.V. es una niña de ojos grandes y expresivos, que deambula sola por el vecindario entablado conversación con todos los que encuentra. Es hija única. Habitante de Villarrica.
3 años 8 meses	Medio bajo	F.M. es el menor de tres hermanos, aparentemente tímido, pero independiente. Es habitante de Villarrica.
4 años 10 meses	Medio bajo	C.M. es hermano de F.M., extraordinariamente sociable y alegre.
5 años 7 meses	Medio	R.R. es la hermana mayor de J.F.R. (de 4 meses en Febrero.). Es una niña tímida pero alegre.
6 años 4 meses	Medio	J.J. es una niña nacida en Santiago, la menor de cuatro hermanos. Sus padres son músicos.
6 años 11 meses	Medio bajo	G.N. nació en Villarrica, y es una niña callada y risueña. Se mostró muy agradada con el trabajo que le exigía la pauta.

Se aplicó también la pauta a dos niños de Villarrica y a cuatro niños de un colegio de Peñaflor, cuyas edades fluctuaban entre los 8 años 3 meses y los nueve años 4 meses, obteniéndose en esta aplicación resultados similares en todos los casos. Estos niños son los siguientes:

- R.M. Villarrica, niño despierto de nivel socio-económico bajo.
- E.R. Villarrica, niña tímida, de nivel social bajo.
- A.M. Santiago, niño de nivel socio-económico medio.
- O.L. Santiago, niña líder en su curso, nivel socio-económico medio.
- C.R. Santiago, sexo femenino, nivel socio-económico medio.
- J.M. Santiago, niña de nivel social medio.

En el Cuadro N°6, se presenta con porcentajes de logro en cada pauta aplicada.

Niño	Pauta Música	Pauta Literatura	Pauta Plástica	Pauta Movimiento	Comentario
J.F. (4m.)	A:63% C:-	A:33% C:-	A:55% C:-	A:75% C:-	No responde a rimas ni aliteraciones. Los otros ítemes considerados negativos, presentan respuestas dudosas.
M.M (10m.)	A:80% C:-	A:75% C:-	A:77% C:-	A:100% C:-	Las respuestas no consideradas buenas, presentan respuestas dudosas.
S.G. (1a 4m)	A:81% C:-	A:75% C:-	A:77% C:-	A:100% C:-	No responde a las aliteraciones. Las restantes respuestas negativas son en realidad, respuestas dudosas.
R.C. (1a 10m)	A:81% C:-	A:80% C:-	A:77% C:100%	A:80% C:-	Las respuestas consideradas negativas son todas respuestas en las que no resultaba evidente la esbilitud del niño frente al concepto.
C.R. (2a 7m)	A:81% C:-	A:83% C:-	A:77% C:50%	A:83% C:-	Idem caso anterior.
M.V. (3a 3m)	A:83% C:100%	A:71% C:50%	A:77% C:50%	A:83% C:33%	Idem caso anterior.
F.M. (3a 8m)	A:50% C:100%	A:57% C:50%	A:55% C:50%	A:66% C:66%	Idem caso anterior.
C.M. (4a 10m)	A:63% C:50%	A:69% C:50%	A:85% C:No se evaluó	A:75% C:83%	Creación melódica inexistente. Los otros ítemes considerados negativos, presentaron respuestas dudosas.
R.R. A. (5a 7m)	69% C:40%	A:88% C:57%	A:88% C:No evaluado	A:71% C:83%	Respuestas consideradas negativas son en realidad dudosas.
J.J. (6a 4m)	A:100% C:100%	A:85% C:88%	A:85% C:85%	A:85% C:85%	Hija de músicos.
G.N. (6a 11m)	A:85% C:66%	A:85% C:88%	A:92% C:No evaluado	A:85% C:100%	Respuestas consideradas negativas son en realidad respuestas dudosas.
R.M. (8a 3m)	A:69% C:66%	A:69% C:75%	A:69% C:No evaluado	A:71% C:83%	Idem anterior.
E.R. (9a 1m)	A:85% C:66%	A:69% C:88%	A:85% C:85%	A:85% C:83%	Idem anterior.
A.M. (8a 5m)	A:69% C:66%	A:85% C:88%	A:92% C:85%	A:71% C:83%	Idem anterior.
O.L. (8a 8m)	A:No evaluado C:No evaluado	A:100% C:100%	A:100% C:100%	A:100% C:100%	Excelentes respuestas.
C.R. (9a 4m)	A:No evaluado C:No evaluado	A:92% C:88%	A:92% C:92%	A:71% C:83%	Respuestas negativas son respuestas dudosas.
J.M. (9a 4m)	A:No evaluado C:No evaluado	A:85% C:88%	A:92% C:100%	A:71% C:83%	Idem anterior.

3.4- ALGUNAS CONCLUSIONES TENTATIVAS

La aplicación efectuada de estas posibles pautas de observación del desarrollo artístico, han permitido corroborar en gran medida algunas conclusiones a las que habían llegado los estudios que sirven de base a esta monografía.

Es así como queda en evidencia que la sensibilidad a diversas formas de expresión artística evoluciona en las personas básicamente, gracias a una estimulación artística adecuada o a un ambiente socio-afectivo sano y democrático. Los niños de la pequeña muestra, aquí considerada con porcentajes de logro más alto, resultaron ser niños bien estimulados (O.L., C.R., J.J.) y por otra parte, los porcentajes más bajos coinciden con niños de niveles socio-económicos bajos, quienes no han estado expuestos a obras de arte, y quienes, con gran probabilidad viven en ambientes autoritarios (F.M., C.M.).

Es importante resaltar la idea en torno a la dificultad que reviste una posible normalización de este aspecto del desarrollo, por cuanto es mucho más sensible a variaciones, producto de los factores anteriormente expuestos y otros múltiples factores, entre los que es posible mencionar problemas físicos, nutricionales y sensoriales.

Es interesante apreciar que, en general, los porcentajes de logro son mayores en creación (C) que en apreciación (A), posiblemente debido a las indicaciones dadas en la pauta respecto a aplicar primero los ítemes de apreciación, e inmediatamente después los de creación. Esto permitía una estimulación que facilitaba la respuesta creativa del niño.

Es posible apreciar una cierta correlación entre los puntajes obtenidos por los niños en las diversas pautas; vale decir, que aquellos niños que obtenían altos porcentajes de logro, tendían a obtenerlos por igual en las pautas de las diferentes ramas expresivas. La causa puede encontrarse en la base común que subyace a todos los modos expresivos: ambiente socio-afectivo sano, y exposición a obras de arte. El hecho que el arte o la expresión artística es en sí, la misma experiencia, independiente de cual sea el modo expresivo empleado, puede ser también una posible causa de este fenómeno.

Finalmente es relevante destacar, el entusiasmo con el que los niños participaron en la aplicación de estas pautas de observación, las que sin duda fueron estimulantes del mismo desarrollo que pretendía describir. Puede plantearse con bastante certeza, que las pautas de observación, así como las secuencias en las que se basan, permiten no sólo una observación del desarrollo artístico, sino también son una guía para la estimulación del mismo.

DISCUSION FINAL

El arte es una experiencia humana que involucra a la persona como un todo. Tanto en el proceso de apreciación como en el de creación, la persona debe involucrarse entera, con sus sensaciones, sus sentimientos y su pensamiento tanto intuitivo como racional.

Esto permite que la educación artística pueda cumplir dos grandes objetivos de la educación del ser humano:

- Ser un medio para estimular diversas áreas del desarrollo de la persona: sicomotor, lenguaje, cognitivo, etc..
- Ser un fin en sí misma, por el valor humano intrínseco que el arte posee, buscando por tanto el desarrollo estético profundo.

Sin duda, producto de la hiperintelectualización y de la sobrevaloración que se hace de este aspecto cognitivo del desarrollo humano, la educación en general, considera al arte como un medio más, al servicio de otros aspectos del desarrollo. Pero rara vez se lleva al educando a penetrar, vía sensaciones y sentimientos que le provocan las diversas cualidades de una obra de arte, en el mundo de la estética, en el encuentro inenarrable con la verdad bella y buena que incorporan las verdaderas obras del arte y todas las obras de la naturaleza.

Se acusa a los artistas de hedonistas, de poco serios. En primer término, el hedonismo, entendido como el darse cuenta de, y gozar con las sensaciones que nos provocan nuestras experiencias reales, la naturaleza y el arte, no es en sí negativo. Por el contrario, esta conmoción física, es la de entrada para la experiencia estética, pero no es el único fin de la misma. Más allá nos encontramos con nuestras emociones, que nos hablan de nosotros mismos, que nos permiten conovernos y ponernos en el lugar de otros. Y luego está la comprensión intuitiva y racional de cómo la forma, la estructura y los elementos del modo o los modos expresivos empleados (o vocabularios artísticos), nos abrió la puerta a este conocimiento por acercamiento, que es también un profundo autoconocimiento.

En segundo lugar, la acusación de falta de seriedad del artista, o de la experiencia artística, puede tener su causa en la estrecha relación entre juegos y creación artística. El artista (creador o apreciador) enfrenta su experiencia en una forma creativa, intuitiva y lúdica, sin un orden preciso establecido, sin la objetividad y rigurosidad de la ciencia, salvo en el momento de la elaboración del objeto, o de la apreciación intelectual de la obra de arte. Pero incluso en estos momentos, el pensamiento objetivo y racional está guiado por la emoción,

y es sólo una etapa más del proceso, que debe volverse sobre sí mismo, sobre la persona misma permitiendo una profundización aún mayor de sus emociones, de sí misma y el mundo que ha conocido por acercamiento.

El arte no puede ser secundario en la vida del hombre, ni menos en su proceso educativo. No puede ser una opción para el niño que aún no lo conoce verdaderamente. Es un deber ineludible entregar a los niños, lo mejor de la creación humana, sea ciencia o arte, y ninguna creación debe quedar fuera.

Mucho se enfatiza en círculos de educadores, la idea que el niño debe descubrir por sí mismo todo aquello que debe aprender. Sin embargo, es posible considerar que el privar al niño de conocer lo que ha sido creado y descubierto antes de él, puede impedirle, o retrasar su propio desarrollo. Es así como, por ejemplo, el dejar que el niño descubra por sí solo las características expresivas del tinte o calidez del color, puede frustrar su expresión en determinado momento, porque simplemente no llega a descubrirlo y no encuentra las posibilidades de expresión que le sean adecuadas. Una guía adecuada basada en la apreciación de obras de distinto tinte y calidez, puede ser lo que el niño necesite para encontrar una posibilidad expresiva que hasta entonces le era desconocida. No se trata de entregarle todo elaborado, sino guiarlo a descubrir aquellos elementos que necesita.

La apreciación de las obras de arte, y la adecuada guía en su observación, en el deleite de sus cualidades, y en la exactitud con que los elementos del vocabulario artístico está siendo usado, es el resorte adecuado para el enriquecimiento de su expresión personal.

La monografía aquí llevada a cabo, pretende ser una guía para esta estimulación y un aporte para el logro de una educación cada vez más equilibrada y verdaderamente integral. Entonces, los hombres seguirán siendo niños capaces de pintar como los ángeles.

BIBLIOGRAFIA

- Best, D. *Emotional Education Through Art*. Journal of Aesthetics Education, Vol 12 N°2, 1978.
- Bruner, J. *On perceptual Readiness*. Pshichological Review, N°64, P. 123152, 1957.
- Carney, John *What is Work of Art?*. Journal of Aesthetics education, Vol 6 N°3 Fall, 1982.
- Copland, Aaron *What to Listen for in Music*. New American Library, New York, 1967.
- Dewey, John *Art as Experience*. Perigee Books, USA, 1980.
- Dickie, George *Aesthetics*. St. Martin Press, New York, 1977.
- Drinker, S. *Music and Women*. Zenger Publishing Co., New York, 1977.
- Elliot, D. *Music as Knowledge*. Journal of Aesthetics Education, Vol 25 N°3, 1991.
- Flores, Gabriel y otros *Análisis Comparativo de la Expresión Plástica en Niños de 1 a 5 Años de acuerdo a los Estudios de H. Ready y V. Lowenfeld*. Seminario Universidad Central, 1990.
- Gardner, Howard *Harverd Project Zero*. Journal of Aesthetics Education, Vol 16 N°4, 1982.
- Gardner, Howard *Creativity in a Chinese Key*. Journal of Aesthetics Education, Vol 23 N°1, 1989.
- Gardner, Howard *Art and Human Development*. Perigee Books, New York, 1978.

- Goodman, Nelson *The Languages of Art*. The Bobbs Merrill Co., New York, 1968.
- Guilford, P. *Creativity at Work*. Boston Industrial Education Institute, U.S.A., 1964.
- Haynes, Felicity *Metaphoric Understanding*. Journal of Aesthetic education, Vol 2 N°2, 1978.
- Keats, J. In: "*Westminster Review*". January 1867, Reprinted, London, 1973.
- Malraux, André *The Voices of Silence*. Garden City, New York, 1956.
- Mitias, M. *Aesthetics and Artistic Creation*. Journal of Aesthetics Education, Vol 23 N°1, 1989.
- Newick, Ch. *The Experience of Aloneless and the Making of Arts*. Journal of Aesthetics Education, Vol 16 N°2, 1982.
- Platón *Phaedrus*. The Great Books, Enciclopedia Británica, 1980.
- Read, Herbert *Educación a través del Arte*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1948.
- Reimer, C. *Music Education in China*. Journal of Aesthetics Education, Vol 23 N°1, 1989.
- Ribot, TH., A. *Essay on the Creative Imagination*. Arno Press, New York, 1973.
- Rogers, Carl *Toward a Theory of Creativity*. En P.E., Vernon "Creativity", Penguin Books, 1980.

- Romo, V. y otros *Elaboración de una Pauta de Observación del Desarrollo Artístico del Niño de 4 a 6 Años.* Seminario de Título IPES Blas Cañas, 1985.
- Santayana, G. *The Sense of Beauty.* Dover Publications, New York, 1955.
- Taylor, C., W. *Creativity: Progress and Potential.* Mc. Grau Hill Book Co., New York, 1964.
- Tolstoi, L. *What is Art?* (Translated by Aylmer Maude) Bobbs Merrill Co., 1960.
- Torrance, Paul *La Creatividad en la Escuela.* Ediciones del Arte, España, 1981.
- Vodicka y Obelić *La literatura, una de las Artes.* Editorial Kaplelusz, Buenos Aires, 1973.
- Wallas, J. *The Art of Thought.* J. Cape Editors, New York, 1926.
- Waugh, J., M. *Art and Morality.* Journal of Aesthetics Education, Vol 20 N°1, 1986.
- Wilde, O. *Pen, Pencil and Poison.* From "Intentionation", Dodd & Mead, New York, 1891.