



**Area de
expresión plástica**

**Estudios
y experiencias
educativas**
serie Preescolar
N° 3

63649

1193

AREA DE EXPRESION PLASTICA

Colección ESTUDIOS y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Esta colección está dirigida por la Dirección General de Educación Básica y en ella colaboran profesores de E. G. B. y especialistas en las distintas áreas.

Serie PREESCOLAR

- N.º 1. La Matemática en la Educación Preescolar y 1.º y 2.º de E. G. B.
- N.º 2. Area de Expresión Dinámica: Educación Psicomotriz.
- N.º 3. Area de Expresión Plástica.

Serie E. G. B.

- N.º 1. La enseñanza de las ciencias y sus relaciones interdisciplinarias en la 2.^a etapa de E. G. B.
- N.º 2. Didáctica de la lengua inglesa I.

63644

ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Serie PREESCOLAR

N.º 3

AREA DE EXPRESION PLASTICA



R. 143045

BIBLIOMEC



035109



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Dirección General de Educación Básica

Texto: Subdirección General de Ordenación Educativa.
Edita: Servicio de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
Coordinan la serie: Servicio Planes de Estudio y Gabinete de E. Preescolar
Equipo:
— Director:
Daniel Ribao
— Colaboradores:
Carlos Arribas
Clara del Arco
Rosalia Elena Aranda

Imprime: IMPRENTA INDUSTRIAL S. A. - Alda. Mazarredo, 57-61 - Bilbao-9.
Depósito Legal: BI-690 - 1978 - ISBN: 84-369-0573-3.
Impreso en España.

CONTENIDO DEL PRESENTE DOCUMENTO

Fundamentos de la expresión plástica

Cómo y qué expresan los niños en sus dibujos

Etapas de su desarrollo

Las técnicas y los materiales

Iniciación al análisis de la imagen

ANEXO: Niveles de referencia del Area de Expresión Plástica

1. INTRODUCCION

Se ha de tener muy presente la necesidad de conceder a cada aspecto del desarrollo y de la educación del niño el valor particular que tiene, sin perder la conexión con los demás, y tratar de evitar la standarización en la misión docente y educativa. La Ley General de Educación diferencia claramente las áreas de experiencia y las áreas de expresión. Sin embargo, una serie de hechos de tipo social que nos son dados han encaminado la labor docente a inscribir, tanto en unas como en las otras áreas, únicamente la transmisión de conocimientos, cuando se habla de la necesidad de una educación integral y armónica. (Art. 15, 1-16-18, 1, de la Ley General de Educación).

El área de expresión plástica es la que quizá pueda haber tenido en este sentido una menor "influencia" docente, si excluimos algunos aspectos verdaderamente graves de interferencia del adulto, y que es urgente poner en claro.

La implantación de las normas de la Ley General de Educación ha favorecido una mayor actividad creativa y espontaneidad plástica del niño (Art. 18.1 L.G.E.). Pero posiblemente no se han valorado lo suficiente otras circunstancias que por otra parte están reconocidas por la cultura actual, y que tienen una gran influencia en la maduración del niño.

Una de ellas es la consideración de la expresión plástica como LENGUAJE, como hecho de COMUNICACION. En el período de edades que nos ocupa, este lenguaje, que no es simplemente arte porque se parezca a la pintura, sino porque es expresión pura, es el primero en aparecer en el niño con una estructuración tal que nos permite captar sus mensajes. Otros lenguajes, el gestual, el fónico, etc., primeros en el tiempo, no son sin embargo tan fácilmente aprehensibles —excepto por la persona que inmediatamente lo recibe— ya que no dejan constancia en el tiempo, no dejan huella. El lenguaje plástico es, pues, uno de los primeros elementos casi estructurado que permitirá al docente tener contacto con cada individualidad dentro del medio escolar.

El soporte de la comunicación plástica es la imagen. Ella nos permitirá observar cómo el niño se va formando la idea del mundo, cómo "aprehende" la realidad y la expresa, logrando para sí mismo un afianzamiento de la estructura comunicativa.

2. FUNDAMENTOS DE LA EXPRESION PLASTICA

En el análisis de la expresión plástica del niño encontramos las características de todo lenguaje, el cual se realiza a través de la "toma de conciencia" y de la "función expresiva" y como síntesis de las dos, de la "función comunicativa".

Cada una de ellas se realiza a través de unos mecanismos que convergen en conceder a la conciencia la categoría de superestructura mental o «de área mental diferenciada, algo que se desarrolla a partir de la relación del hombre con su ambiente físico y social, como un refinamiento de una estructura mental básica preexistente¹».

Para poder analizar estos mecanismos se han clasificado en psicológicos, fisiológicos o de otra índole, mediante los cuales se ha querido significar su importancia en el proceso de maduración del niño.

Con ello se pretende que el educador tome conciencia de la realidad infantil y adquiera una postura lo más abierta y creativa posible, estando preparado para ayudar a superar cada dificultad. No es fácil en la práctica separar los elementos psicológicos de los gráficos, pero conviene separarlos porque a veces se producen ciertos conflictos entre los factores psíquicos y los gráficos, que al no poder evolucionar paralelamente, imprimen un desequilibrio en la expresión gráfica.

2.1.1. Necesidad de comunicación

EL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE

El animal posee un pensamiento simple, directamente por imágenes sensibles; el hombre posee dos niveles de pensamiento, dos "sistemas de señalización", según Pawlow; de una parte el pensamiento por imágenes y de otra el pensamiento por palabras.

En ambos casos hay un soporte fisiológico: en el primero entraría toda la problemática de la percepción visual y en el segundo, además de ésta, la auditiva. Y siempre gracias al supercerebro que poseemos, la posibilidad de comunicación mediante la elaboración de un *lenguaje interior*. Con la imaginación evocamos en nosotros la palabra, es decir, la síntesis cerebral de conjunto que asocia imagen sensitiva, auditiva y motora, para pensar asociando las palabras sin hablar ni escuchar.

En el plano de la imagen directa, lo mismo que en el plano de la verbalización, la mano integrada en el cuerpo a nivel del esquema corporal adquiere una conciencia más completa de los otros sentidos y de la síntesis cerebral. La mano es una realidad visual que traza signos sensibles. Mi cerebro sitúa la mano en el espacio y percibe la sucesión temporal de los movimientos integrándolos en el sentido de la duración.

¹ READ, H. *Educación por el arte*, pág. 181, 5.ª Edición, Ed. Paidós. Buenos Aires, 1973.

La *mano cerebral* es la mano técnica, con los dos aspectos de la creación imaginaria de una técnica que se realiza, y el aprendizaje voluntario de la misma, al principio con una buena costumbre y después automáticamente. Estos aspectos se vuelven a encontrar en los dos tipos de dibujo: la reproducción refleja de la realidad vista y la invención relacionada con los recuerdos reales o con la imaginación pura.

Siendo el hombre un ser social, el gesto de la mano posee función de comunicación. Desde el origen y al igual que lo hace ya instintivamente el animal que señala su territorio arañando una corteza, el hombre aprendió voluntariamente a trazar signos dirigidos a sus conciudadanos.

Al mismo tiempo puso la mano al servicio de la vista e intentó la reproducción de lo que contemplaba, por medio de esos trazos. Los signos que dibuja con la mano poseen, así, doble aspecto, uno más práctico e intelectual; el otro más personal y estético, pero también socializado, como en la pintura mágica.

CONSECUENCIAS EDUCATIVAS

De la importancia que la mano tiene en la maduración de los procesos de expresión del niño a través de la plástica se derivan todas las actividades tanto de tipo lúcido, como específicamente motrices que se proponen para desarrollar por ellos. Así, la manipulación del material debe preceder a cualquier intento de representación con el mismo, y éste debe estar fundamentado en un amplio contenido de motivaciones.

De esta manera el propio proceso adquiere más importancia en la educación que el resultado. La comunicación, el fortalecimiento de la actividad de pensar para comunicar, se hace más profundamente a través de él que de la valoración o comprensión por el adulto del trabajo del niño. No debe, pues, preocuparnos el que muchas veces no entendamos lo que él hace, si bien es necesario adoptar una postura positiva hacia sus solicitudes de comunicación.

2.1.2. Necesidad de aprehensión de la realidad

REALIDAD Y REPRESENTACION

Existe una conexión íntima entre realidad y representación. Para que ésta se realice se necesita de mecanismos de aprehensión de la realidad. Cada uno de ellos se comporta de determinada forma, lo cual es importante conocer.

a) *Conceptos básicos*

LA PERCEPCION

A pesar de la inagotable variedad que muestran los contenidos de nuestra conciencia del mundo, exhiben un rasgo común: poseen el

carácter de la objetividad y constituyen para la vivencia plenamente evolucionada algo que se halla fuera y enfrente del sujeto a diferencia de las tendencias, emociones y temples persistentes que quedan adscritos al centro de nuestro ámbito vivencial.

En la concienciación del mundo entramos en contacto con "un ahora y un aquí" que poseen una realidad de tanto peso como aquélla con que nos es dado nuestro propio ser en forma inmediata mediante las tendencias y sentimientos. Se suele delimitar aquel fenómeno con el concepto de percepción.

Se concibe el fenómeno de la percepción como un fenómeno unitario que globaliza una serie de contenidos afines o no de una realidad. Este fenómeno permite al hombre reconocer en su mente, reelaborar en su cerebro, las diferentes imágenes que conforman una realidad a partir de la percepción de la misma. Si para el adulto es difícil delimitar el contenido exhaustivo de sus percepciones, para el niño, que las recibe mucho más globalizadas y confusas, mucho más; por ello es capaz de imaginar, de entrar a formar parte en la propia representación de la realidad, sea con su cuerpo o a través de sus expresiones plásticas, con más soltura que el adulto.

Así por ejemplo, cuando el niño expresa su mundo en un dibujo no necesita diferenciar la corporeidad de los objetos en diversas formas y distribuirlos en el papel ya que él percibe la realidad como algo global donde no entiende que pueda haber gran diferencia entre color, peso, volumen, olor, movimiento. Para todo ello utiliza grafismos unas veces realistas y otros convencionales. Si un personaje le es querido lo pintará mayor que otros, por lo mismo su cuerpo aparece con mayor tamaño, no porque así sea, sino porque así lo percibe. La afectividad juega una gran importancia en la percepción de las cosas y por tanto en su expresión.

CONCEPTO DE SENSACION

Los contenidos de estas percepciones muestran a su vez una extraordinaria multiplicidad. No sólo en el sentido ya mencionado, de que en el seno de nuestra percepción adquieren relieve independiente, cosas, seres y acontecimientos diversos, sino también en el de que dentro de las unidades percibidas podemos diferenciar nuevamente distintas cualidades gracias a las cuales adquieren los fenómenos del mundo su riqueza cualitativa. Son los colores, las formas, los tonos y los ruidos, las cualidades de lo blando y de lo duro, de lo pesado y de lo ligero, lo rugoso y lo liso, lo caliente y lo frío, lo amargo y lo dulce. Cuando el análisis de lo que nos es dado en la percepción es proseguido hasta su último límite, se va a parar a las cualidades más indivisibles; la psicología científica les da el nombre de sensaciones.

La investigación científica ha demostrado que las sensaciones que descubrimos al analizar la percepción proceden de influjos del exterior que denominamos estímulos, que acceden a la conciencia a través del sistema nervioso central. Mas no le llegan en la misma forma que se

originan, por vibraciones electromagnéticas, sino como cualidades vivenciales de forma y colores, de sonidos y ruidos, etc. El mundo cualitativo objeto de la percepción sensible es, por tanto, radicalmente distinto del de las ciencias naturales, en las cuales las cualidades son reducidas a cantidades.

b) *Aprehensión de la realidad*

El bombardeo que recibe el niño de las objetivaciones externas e internas crean en él la necesidad de hacerse con ellas de manera permanente. La sociedad le está requiriendo continuamente respuestas lógicas a los estímulos que recibe tanto en casa como luego en el período escolar; y no digamos ya posteriormente en la edad madura.

Podríamos decir que se le insta a que estructure, mecanice, clasifique, para que en cada momento, en milésimas de segundo, lo haga presente. Por ello el educador ha de programar una selección de estímulos apropiados, comúnmente denominados tópicos, temas, etc., mediante los cuales estructure y racionalice el esfuerzo que el niño ha de realizar. Como se puede observar en el capítulo 2.8 sobre la motivación, allí se orienta la forma de desarrollarlos. Si bien, en general, cualquier idea puede servir se debe procurar utilizar aquellas que estén más cercanas a la experiencia del propio niño y de los intereses típicos de cada edad.

c) *Cómo interioriza*

Mediante la actividad plástica, idénticamente a la actividad gestual, oral y rítmica, etc., el niño potencia dicha aprehensión. Con ella estructura el conocimiento que va teniendo de la realidad, reduciéndolo internamente a imágenes a través de los complejos de afectividad, sensación, percepción, memoria, etc. Por ejemplo, ante la realidad "casa" el niño llega a la expresión del grafismo "casa" después de múltiples sensaciones de distinto signo, convertibles en percepción global de dicho ente.

d) *Estímulo y respeto a la espontaneidad*

Si nos hacemos plenamente cargo de esta realidad, si tratamos de profundizar en la interioridad del proceso de maduración infantil, surgirá por sí solo el respeto (que no el temor y la inacción) por toda su actividad expresiva. Únicamente así será fácil comprender la necesidad de que sea él mismo quien experimente con los materiales, encuentre su personal modo expresivo y, por parte del docente, saber utilizar esquemas que no coarten en el discente todo el proceso de aprehensión de la realidad que acabamos de insinuar, más que describir.

e) *Concienciación y orientación en el mundo*

El fenómeno de la aprehensión intelectual es uno de los procesos anímicos de la *concienciación* del mundo y de la *orientación en él*. Son

procesos noéticos (de conocimiento). El resultado de la aprehensión intelectual consiste en traer a la conciencia la realidad del ser y acontecer del hombre como un campo abarcable y ordenable de objetos, relaciones y contenidos de sentido, que constituye el mundo en el sentido humano¹. El juicio sería según Bühler², la forma primitiva y fundamental de la aprehensión intelectual.

Los grados de concienciación y orientación en el mundo están situados en una estructura con tres peldaños que en el desarrollo anímico transcurren en una sucesión temporal como:

- 1.º Percepción sensorial.
- 2.º Actualización representativa.
- 3.º Aprehensión intelectual³.

Cada grado fundamenta al inmediatamente superior y es necesario para su probabilidad. No se dan aislados, sino en una relación yuxtapuesta. Responden a una ley de integración, aspecto del cual se tratará más adelante, siendo además esta relación de grados básica para la motivación.

La percepción sensorial es completada con el caudal de representaciones hasta formar unidades dotadas de significados (la vista de la manzana con sabor, de la rosa con olor, etc.), operándose "el reconocimiento" de otras cualidades cada vez que una de ellas es estimulada directamente por uno de los sentidos, y entrelazándose las representaciones con las percepciones sensoriales. El fenómeno de "constancia" es el que establece la relación permanente entre-aprehensión intelectual y actualización representativa. En nuestras representaciones puede figurar el carbón como negro y el plato como redondo. Así aparecen en la percepción sensorial, aunque en la práctica el carbón sea gris al sol y el plato ovalado si lo miramos oblicuamente.

La aprehensión intelectual tiene carácter de conocimiento abstracto o genérico de las cosas, en cambio la percepción sensible se refiere a la particularidad. No se puede establecer una estrecha relación entre ellas ni de la casualidad de una con referencia a otra, ni de evolución, sino más bien de complementariedad. Por ejemplo, si entramos en una estancia y salimos a los pocos segundos podríamos enumerar objetos, mesas, sillas, cuadros, etc., pero difícilmente podríamos detallar sus características particulares. En la aprehensión de esta realidad no se ha operado un proceso de abstracción de lo particular, de lo percibido sensorialmente, sino que ha sido la propia representación que ya teníamos de esos objetos, adquirida a través de otros procesos similares, la que ha estimulado la aprehensión intelectual de la misma.

¹ LEERSCH, Ph. *La estructura de la personalidad*, pág. 385, Ed. Scientia. Barcelona, 1971.

² LEERSCH, Ph. Pág. 396, ob. cit.

³ LEERSCH, Ph. Pág. 408, ob. cit.



Esto es importante tenerlo en cuenta para conocer cómo debe orientarse en cada caso la estimulación del conocimiento del niño. Unas veces se podrá partir del segundo peldaño para que el niño se exprese plásticamente, y en este caso encontraremos que el niño reafirma sus adquisiciones mediante la repetición de esquemas, pero en otras ocasiones es necesario conceder gran importancia a todo el proceso desde el primer peldaño, desde la percepción sensorial.

2.1.3. Afianzamiento de su yo ante el exterior

No se pretende mostrar en este momento las cualidades psicoterapéuticas del dibujo infantil y señalar sus métodos, sino hacer hincapié sobre uno de sus aspectos: el del dibujo del niño como medio para una mutación psicológica, que en casos concretos puede llegar a ser también curativa. Hay una técnica terapéutica que puede sernos útil en su planteamiento. Se trata de la psicoterapia de expresión, que se apoya en la exteriorización por el niño de sus preocupaciones. Al hacerlo delante de un adulto, es decir, cara a un tercero (y lo mismo ocurre cuando se hace delante de nosotros mismos, puesto que en seguida imaginamos un tercero), se determina un afianzamiento de la propia forma de expresión. En este tipo de psicoterapia se ha minimizado —según Widlöcher— el papel del psicoterapeuta contando sólo con la expresión del niño; sin embargo, no se puede olvidar que el adulto se convierte en receptor interesado del mensaje que emite el niño por el dibujo. A través de esos procesos se establece un campo de comunicación en el que contribuyen los dos aspectos, que se citan en lo expuesto en el apartado 2.1.1.

En una perspectiva evolutiva se observa que el niño descubre sus primeros éxitos mediante repeticiones, los mejora y llega a dominarlos. Supone esta afirmación, tan evidente hoy en la psicología evolutiva, partir de esta base educacional: el ensayo experimental como metodología educativa, como defiende Freinet¹.

El ensayo experimental se hace por etapas. En cada etapa el niño afianza su experiencia hasta que se convierte en automática. Por imitación, o por casualidad, o por decisión, con respecto a una finalidad el niño aprende algo nuevo a que lo confiere poderes nuevos creciendo en él un sentimiento de potencia aumentada. En este proceso se basa el aprendizaje de mecanismos de auto-expresión. Como diremos más adelante, la riqueza de la expresión se deriva de estos aspectos que ampliaremos.

IMPORTANCIA DE LA AFECTIVIDAD

Interesa resaltar aquí el factor que tiene una influencia más determinante en el afianzamiento de los mecanismos: la afectividad.

¹ FREINET, C. *Los métodos naturales*, págs. 45 y 46, Ed. Fontanella/Estela. Barcelona, 1970.

Se puede analizar, desde el punto de vista del resultado expresivo, como dato revelador del estado afectivo del niño. Este se puede conocer como veremos, pero nos interesa más el aspecto emocional referido a la autoidentificación, que va desde un bajo nivel de compenetración con repeticiones estereotipadas, hasta un alto nivel donde el creador se entrega totalmente a la tarea de representar cosas que son significativas e importantes para él y donde él mismo aparece en el dibujo o, como protagonista del juego, en caso de las manipulaciones, construcciones o modelado. A través de estas expresiones encontrará el niño la auténtica oportunidad para el desahogo emocional, estableciendo relaciones afectivas que lógicamente irán cambiando y con ellas su manifestación plástica.

Si se entiende así, se comprenderá fácilmente por qué se ha de intentar huir de la copia y de las expresiones estereotipadas, si bien, estas últimas pueden corresponder a un estadio de afianzamiento, como veíamos antes.

Todo ello nos impone la necesidad de cuidar al máximo nuestra actuación en la clase. Debe orientarse fundamentalmente a la selección de temas o motivaciones, a la estructuración adecuada de actividades escalonadas, a buscar los materiales más apropiados para que la expresión no pierda espontaneidad y valor plástico, y a favorecer una actividad relajante en el niño en la que no haya necesidad de forzarle. Para ello pueden servir de orientación el conocer el desarrollo afectivo del niño en estas etapas y cuáles son los aspectos que pueden madurarse mejor a través de la plástica.

A nivel práctico se remite a las consideraciones que se dan tanto en las escalas como en los capítulos en los que se habla de expresión libre, motivación, en cómo se expresa y en qué materiales han de utilizarse.

2.1.4. Aprendizaje de mecanismos de autoexpresión

Continuando en la idea de una forma natural y experimental de la educación, idea, quizás, difícilmente aceptada todavía en la práctica por falta de recursos del docente para enfrentarse a ella —insistimos en la posibilidad de que lo que surge como actividad espontánea puede llegar a ser, sometida a guía, una capacidad especializada o una habilidad técnica—. Esta actividad espontánea tampoco se apartará necesariamente de otras actividades sociales, debe encontrar su nivel en la actividad general del vivir. Debe, sobre todo, conectar con la expresión de estos individuos y desarrollarse así lo que llamamos apreciación estética.

ACTIVIDAD ESPONTANEA

Son tres las actividades que surgen de la actividad espontánea:

a) La actividad de la *autoexpresión*, necesidad innata del individuo de comunicar a otros individuos sus pensamientos, sentimientos y emociones.

b) La actividad de la *observación*, a la que nos hemos referido en el apartado 2.1.2., constituida por el deseo del individuo de registrar sus impresiones sensoriales, de clasificar su conocimiento conceptual, de construir su memoria, de elaborar cosas con las cuales ayudar a sus actividades prácticas, etc.

c) La actividad de la apreciación, la respuesta del individuo a la de los otros y a los "valores" del mundo. Es decir, la reacción cualitativa a los resultados cuantitativos de las actividades a y b.

Cada una de ellas didácticamente son objeto de consideración diferente.

En términos generales la autoexpresión no puede ser enseñada. El maestro podrá asistir, guiar, inspirar, estimular, pero nunca exigir o buscar un resultado concreto artístico, ya que para el niño expresarse no significa lo mismo que para el adulto. Para aquél es más la actuación durante el proceso de trabajo que la obtención de un contenido expresivo.

NO INTERFERIR

El niño en sus dibujos cuenta lo que siente del mundo que lo rodea, que difiere del mundo que los adultos ven. Por eso *cualquier corrección que el maestro realice basándose en su propia captación visual de la realidad y no de las experiencias mismas del niño podrá interferir nocivamente en la expresión personal de éste*. Las interferencias comienzan cuando el niño hace sus garabatos y los adultos quieren ver en ellos sus propias concepciones.

Nunca debe ponerse como ejemplo el dibujo de un niño ni compararlo con el de otro niño, pues cada uno tiene su experiencia personal y su forma de expresarla. Será distinto si el trabajo de uno de ellos sirve para comentar lo que en él quiso expresar.

NO COPIAR

Jamás debe dejarse que el niño copie. Si lo hace reproduce expresiones extrañas a sus propias experiencias y somete su pensamiento al de otro, lo que crea frustraciones. *Además la repetición de conceptos ajenos le priva de expresar sus propias relaciones de las cosas*. Acostumbrarse a copiar expresiones extrañas puede crearle dificultades para gozar de la libertad de crear, pues adquiere el hábito de aceptar las manifestaciones ajenas como las mejores, lo cual anula su personalidad.

También son perniciosos por las mismas razones los libros o cuadernos con figuras para colorear. «Uno de los valores de la autoexpresión es contribuir a una educación orientada hacia la verdad¹».

¹ ACERETE, D.M. *Objetivos y didáctica de la Educación Plástica*, pág. 103, Ed. Kapeluzs. Buenos Aires, 1974.

2.1.5. Importancia de las imágenes visuales

El concepto imagen tiene distintas connotaciones en función del campo en que se utilice. Si lo referimos al campo de la percepción tendríamos entonces un valor sensorial objetivo de la realidad: imágenes visuales, táctiles, auditivas, etc. (Es importante recordar que podemos conservar la imagen posteriormente al hecho de la percepción. Es decir, retenemos la "imagen". Así, entenderemos la memoria como capacidad de evocar las imágenes, y la imaginación como capacidad de relacionarlas entre sí, sea en el proceso del pensamiento o en el del sentimiento.)

Las imágenes visuales consideradas en distintos momentos del proceso de la percepción reciben distintos nombres: mnémica, postimagen, alucinatoria, onírica, eidética. Jaensch, define a las imágenes eidéticas como imágenes perceptuales ópticas de un fenómeno intermedio entre sensación e imagen. Siempre se "ven" al igual que las sensaciones. La disposición eidética es casi propia de niños de corta edad, conservándose a veces en artistas e incluso poetas, fundamentando algunos autores tal carácter artístico y creador en su capacidad y cualidad eidética. Existe un consenso muy general entre los psicólogos según el cual las imágenes son excepcionalmente nítidas para los niños, en las cuales no existe diferenciación entre percepción, imagen mnémica y postimagen¹.

Este tipo de comportamiento nos dará pie seguro para una serie de actividades plásticas, la forma de motivación y una visión objetiva de los resultados cara a su valoración. Convendrá entonces que "la fase eidética" y toda la estructura mental que la acompaña, en particular la estructura perceptual que la es peculiar, pueda ser conservada en los niños mayor tiempo que el acostumbrado. Esto no resultará difícil si recordamos cómo percibe el niño en estas etapas y su gran capacidad de imaginar gracias a la proximidad de las diversas percepciones y sensaciones que le permite combinar o saltarse a la torera aspectos que resultan inusitados a la experiencia del adulto. Debemos tener presente que un niño de cuatro años todavía no ha tenido tiempo ni está capacitado física y psíquicamente para comprobar experimentalmente todos sus "errores" de percepción.

Por otro lado la capacidad eidética se favorece estimulando la observación y el contacto directo con los objetos. Cuantos más datos más posibilidades de combinatoria.

Esto no es sino una apreciación de los principios enumerados hace mucho tiempo por Rousseau: «Hágase que el niño dependa sólo de las cosas» y «nunca se muestre a un niño lo que no pueda ver».

Cuando expongamos los fundamentos de la expresión plástica en los que la mano tiene un valor primordial, encontramos todavía con más fuerza la función insustituible de la IMAGEN en el mecanismo gráfico, expresivo, de las manifestaciones plásticas de el niño de dieciocho meses en adelante.

¹ READ, H. Pág. 63, ob. cit.

2.2. FUNDAMENTOS FISIOLÓGICOS

a) *El cerebro y la mano creadora:*

Es muy importante tener en cuenta el comportamiento de los distintos elementos receptores y emisores de nuestro cuerpo durante la actividad creadora, como son la percepción, la sensación y los órganos de fonación y manipulación.

Un estudio más amplio nos llevaría a conocer más profundamente el comportamiento fisiológico de las manos. Sin embargo, aquí nos interesa sobre todo resaltar la existencia de unos mecanismos reflejos durante su actividad. A unos se les denomina actividades de la **mano modular**. Esta no es una mano anatómica en reposo, sino una mano fisiológica, es decir, *la imagen* exacta del estado actual de la mano, de sus tensiones, movimientos y contactos o de su temperatura. En definitiva, cuando sentimos un objeto y lo tomamos, se produce espontáneamente una actividad refleja —**mano modular**—, siendo conscientes del contacto y dueños de nuestra recepción. Es decir, intervienen en esta actividad cerebral la conciencia y la voluntad de la mano. A otros se les denomina actividades de la **mano cerebral**, análoga a la anterior, que se define por la presencia de la mano en el cerebro, presencia más compleja que la simple recepción y envío de mensajes del cerebro a la mano.

La **mano cerebral** es doble, mano sensitiva y mano motora, y en ambos casos la mano es primeramente analítica —unión de punto— por punto de la piel y los músculos de la mano con el cerebro— y después, sintética, en tanto que reconstituye en el cerebro su unidad en forma de una *imagen interior*.

b) *Motricidad cerebral:*

La **mano motriz** ocupa su lugar topográfico en el "Homunculus", en el cerebro. Actúa por resorte al servicio de la voluntad si está dirigida por el yo e integrado al conjunto del cerebro, pero puede ser excitada desde afuera, y el sujeto pueda reconocerlo como involuntario. La mayoría de las veces, en los gestos habituales, la actividad motora cerebral es involuntaria y hasta inconsciente si no se le presta atención.

De esta manera se entenderá el *gesto* no como una simple contracción muscular, sino como asociación armoniosa de numerosas contracciones.

Así, en tanto que la fisiología medular es permanente y está inscrita en la anatomía, la fisiología cerebral es una coordinación que comprende múltiples posibilidades que habrán de realizarse con la educación.

2.2.1. La mano, prolongación externa del movimiento del cuerpo

a) *Sensibilidad cerebral y esquema corporal:*

Por importante que sea la **mano cerebral** motriz para la ejecución del gesto al servicio del pensamiento, la **mano sensitiva** es de mayor

importancia, porque inscribe en el cerebro las posibilidades de la mano motriz de manera refleja. Lo mismo que para la motricidad, detrás, en la parte inferior del cerebro, se encuentran los circuitos que sintetizan *en la imagen de nuestro cuerpo o esquema corporal la existencia de la mano.*

En este caso es también cuestión de un condicionamiento: el niño ha aprendido a integrar todas las sensaciones de su mano para crear en el cerebro la imagen de ella, que conserva en la memoria y puede evocar por imaginación, incluso en ausencia de toda sensación. *Esta imagen cerebral de la mano, en la imagen del cuerpo, es la presencia más importante de la mano en el cerebro.* Si los automatismos de la base del cerebro integran la mano en el cuerpo hallaremos una integración superior: *"EL ESQUEMA CORPORAL CON SU MANO, ES NUESTRO YO.* No se trata de una mano, sino de mi mano porque está situada en mi yo cerebral".

b) *El sentido táctil:*

Los primeros ensayos de representación no son el resultado del estímulo visual, ni del concepto, sino que son, más bien, una representación del método por el cual el niño percibe. Por ejemplo, el sentido táctil cuando se pasa la mano por un objeto puede ser tan importante a esta edad como la percepción visual de ese objeto o el conocimiento de su función. Así, los primeros intentos de representación inmaduros, pues es evidente que un dibujo es esencialmente una abstracción o un esquema, que resulte de una amplia gama de estímulos complejos, son el comienzo de un proceso mental ordenado.

De esta manera se reafirma con una base fisiológica y científica la necesidad de que el docente conceda, dentro del área de expresión plástica, una gran importancia en el aspecto metodológico a la motivación integral, donde a la vez que se insiste sobre las percepciones visuales, se insiste sobre los demás tipos de percepciones con una proyección expresiva psicomotriz paralela o previa a la expresión plástica.

2.2.2. **Psicomotricidad manual**

En otro de los informes se dará una amplia visión de la funcionalidad y necesidad de una atención adecuada de este aspecto.

Aquí únicamente se intenta hacer notar la estrecha relación entre la psicomotricidad manual, tanto fina como gruesa, tanto como medio de conocimiento, de aprehensión, en el sentido anteriormente reseñado como de instrumento que opera dependiendo directamente de la fisiología muscular y cerebral.

¹ CHAUCHARD, Paul. *El cerebro y la mano creadora*, pág. 60, Ed. Narcea. Madrid, 1972.

Podemos incluso afirmar que la mano es el espejo del cerebro, un espejo quizás poco lustrado que reproduce con sus movimientos, el gesto, las imágenes inscritas en la mente.

La importancia de la adquisición de destreza gráfica por los movimientos respectivos vendrá dada de facilitar al niño una motricidad amplia y creativa: saltar, correr, trepar, y también atacar, luchar, acariciar son necesidades naturales que complementan el conocimiento de su cuerpo tomando conciencia no sólo de sus movimientos sino también de sus reacciones.

MOTRICIDAD Y CREATIVIDAD

Se ha podido constatar que la experiencia gestual constituye la primera etapa de la función creativa. El gesto, es decir, la reacción motriz del movimiento brazo-mano se integra en la vida intelectual y mental. Es proyección de los sentimientos del individuo que busca su libertad de expresión. Esto viene a completar el campo de la adquisición de conocimientos, el control y equilibrio tanto físico como intelectual del niño ya que le es imprescindible para que pueda crear y comunicar¹.

2.3. NACIMIENTO DEL GRAFISMO

La significación de los movimientos corporales como una de las primeras fuentes de expresión y comunicación ya han sido señaladas por muchos psicólogos.

Al comienzo, estos movimientos parecen incontrolados y el niño parece simplemente gozar con ellos. En realidad esto es de gran importancia para su afirmación, y no debemos privarle de ello.

Llegará un momento, a partir de los dos años y medio, después de la iniciación en los garabatos, que el niño descubrirá que puede producir movimientos y líneas siguiendo su propia voluntad. La experiencia de dirigir y controlar movimientos del trazado de líneas, le dan confianza y constituyen una experiencia primaria y creativa.

ORIGENES DEL DIBUJO: EL GESTO Y EL GRAFISMO

Wallon afirma en una de sus publicaciones de la revista "Enfance" (Oct. 1950) «En sus orígenes, se ha podido decir que el dibujo es una simple consecuencia del gesto. Es el gesto dejando la huella de su trayectoria sobre una superficie capaz de registrarla. Pero hay muchos niveles en estas relaciones del gesto y su huella. No deben ser unilaterales. No puede haber origen del dibujo más que cuando la huella o el

¹ SALA Y JOVER, *Técnicas de impresión en la escuela*, págs. 11 y 12, Ed. Avance. Barcelona, 1975.

trazado se vuelven motivo del gesto, aunque hubiera empezado siendo fortuita. Tiene que existir un choque en compensación del efecto sobre su causa¹.»

Pero además, siguiendo otra cita del mismo autor existen conexiones del grafismo con otros aspectos de la personalidad. Responden al principio, más que a una intención representativa, a una necesidad cinestésica del cuerpo a través del brazo y la mano. Estas conexiones, que podrían no diferir mucho de las que se observan en el estudio de la grafología nos dan idea del carácter marcadamente expresivo individual en cada una de las manifestaciones plásticas, o simplemente manipulativas del niño. La inscripción sobre una superficie plana de rasgos gráficos manifiesta, a un nivel casi psicológico, el temperamento del niño, sus reacciones tónicoemocionales, por lo menos en el instante en que realiza el dibujo.

GRAFISMO Y MOTRICIDAD

«Antes del gesto perseguido por sí mismo, parecen existir los rasgos gráficos que pertenecen a los efectos dinamogenéticos del padecimiento y del bienestar. No podrían, ciertamente, estar disociados de los estados afectivos que les corresponden, como una expresión no puede disociarse de lo que expresa. Por razón de existencia están unidos mediante una reciprocidad inmediata y comienzan ya por confundirse totalmente con ellos².»

Como vemos, pues, el grafismo, aunque pueda llegar a tener valores de representación, es el resultado de la motricidad manual. Independientemente del efecto gráfico sea en el papel, en la pared, o en la caja de arena nos interesa aquí el aspecto típicamente motriz en cuanto maduración del mecanismo fisiológico que une músculos y cerebro en el sentido mencionado en los apartados anteriores.

2.4. PERCEPCION Y EXPRESION INFANTILES

Nos interesa incidir más todavía en este aspecto para intentar llegar al fondo del proceso perceptivo del niño. Evidentemente el dibujo está hecho de signos gráficos: su peculiaridad principal es la de parecerse en cierta medida a los datos de la percepción visual. ¿Depende el estilo del dibujo de los niños, las mutaciones que se observan en su manera de representar las cosas de particularidades perceptivas propias de esta edad?

El problema que se plantea no resulta fácil entenderlo si no es a través de un análisis de la percepción misma y acerca de las relaciones del gesto gráfico y el acto perceptivo. Como hemos visto en el apartado de la aprehensión de la realidad, la percepción se opera como aprehensión de

¹ WIDLÖCHER, Daniel, *Los dibujos de los niños*, Ed. Herder. Barcelona, 1975.

² DE WALLON, pág. 98 de *Los dibujos de los niños*, ob. cit.

datos de diversa índole, posee un "contexto". No es posible percibir un objeto aislado. Si además la percepción es ambivalente, esto es, que puede dirigirse hacia un objeto exterior al organismo perceptor, o hacia un objeto (imagen o sensación) interior, la complejidad perceptiva resulta amplísima y cuanto más enriquecido esté el mundo interior, aquélla tendrá una mayor calidad. Por otro lado, la teoría de la percepción en la medida que postula que el sujeto es rigurosamente pasivo frente a los datos sensibles supone que el individuo no desempeña ningún papel activo en la aprehensión de la realidad. Sin embargo, sabemos que la percepción es ante todo un acto y que la imagen que resulta de éste es mucho más el efecto de nuestras intenciones y de nuestras aptitudes que el reflejo de las cosas mismas. Tal afirmación dada por Widlöcher a partir de las investigaciones de Brentano, de Husserl y de Binat tiene una mayor aplicación en el fenómeno perceptivo infantil.

¿Se puede afirmar que el niño percibe idénticamente que el adulto?

Si nos apoyamos en la hipótesis clásica, que establecía una identidad de hecho entre la cosa y la imagen percibida, tendríamos que decir que no, ya que las expresiones infantiles se alejan bastante de la propia realidad. Se hablaría entonces de un realismo visual, concepto que corresponde a la terminología de la psicología del arte. Ingres afirmaba «El arte no está nunca a un grado tan alto de perfeccionamiento que cuando se parece tanto a la naturaleza se le puede tener por la naturaleza misma». Idea que refleja la de Leonardo da Vinci «El cuadro que es lo más exactamente conforme con el objeto imitado es el que tiene que recibir más elogios»¹. De esta manera se reafirma una hipótesis realista, en que la pintura es ciencia descriptiva visual. Tal hipótesis no ha estado desligada del afán esteticista mediante el cual el arte de la pintura se hace arte del efecto, en que se busca tanto la internacionalidad representativa como la elección de formas, la composición armoniosa, en la búsqueda de lo bello.

Si esto es así, las insuficiencias de las expresiones gráficas del niño para darnos la ilusión de lo real serían muestra de un doble defecto: incapacidad de percibir bien las cosas e imposibilidad de darnos la transcripción gráfica exacta. Llegaríamos a una concepción "negativa" que fue la comúnmente admitida por los primeros observadores, pero que no es real.

La solución no está en una búsqueda en profundidad. No sería posible ir más lejos. Si bien se preveía este atolladero era conveniente reseñarlo ya que desgraciadamente todavía permanece el error en muchos educadores y con él perniciosas actuaciones cara a la consecución de resultados que los propios niños son incapaces de obtener de manera consciente.

Se intentará ofrecer la solución mostrando las características de la expresión plástica analizando cómo resuelve el niño sus principales problemas.

¹ Pág. 56, WIDLÖCHER, O., ob. cit.

2.5. LA EXPRESION PLASTICA DEL NIÑO

La expresión plástica se produce en el niño de una forma gradualmente natural, aunque sin negar, en cuanto a su calidad, por influencia cultural.

De la exposición realizada hasta aquí pueden deducirse algunas de las características principales de la expresión plástica. Hemos intentado dar a conocer el porqué de las mismas. Nos queda ofrecer la visión del cómo.

Pero antes, haciendo un pequeño alto en el camino, formularemos una cuestión sobre la que es posible se haya perdido la visión de conjunto. ¿Qué función cumple la expresión plástica en la vida del niño? Al igual que el lenguaje hablado, le sirve para expresarse. «Ofrece sobre éste la ventaja de ser más directo; no es abstracto o conceptual; muestra el objeto individualizándolo. Se ha dicho que el dibujo no es para el niño un cuadro, sino una definición. Efectivamente por su intermedio expresa lo que sabe, imagina o siente. De este enunciado surge un primer principio pedagógico: el maestro, al tener que encarar la materia dibujo, no pretenda formar niños artistas, sino seres capaces de usar un lenguaje más personal, más directo¹.»

Conviene referirnos ya a cómo trata el niño cada uno de los aspectos plásticos más importantes, espacio-tiempo, color-forma, y cómo utiliza el trazo intentando comprenderlos ya que puede ofrecernos una rica fuente de motivaciones.

a.a) *Espacio*

No se plantea aquí el problema del volumen "sugerido", problema técnico secundario, sino más bien la percepción de la tercera dimensión por el niño. Esta existe para él en cuanto dimensión real, como realidad de los objetos que manipula, pero no siempre siente la necesidad de expresarla. «El pequeño palpa, tantea, recibe impresiones, toma conciencia de la existencia de objetos que tienen forma y ubicación en el espacio. Esas impresiones permanecen en él como referencias, y son esas mismas sensaciones las que resurgirán en un acto futuro de creación. La existencia de la tercera dimensión está ligada a las primeras impresiones del niño, pero no existe, como noción, en su mente².»

Seguros ya de que el niño, al igual que el adulto, percibe la realidad, aunque no establezca idénticas relaciones, cabría analizar cómo son las diferencias entre la representación plástica infantil y la del adulto.

¹ IBARRA y otros *Educación creadora del niño por las artes plásticas*, pág. 25, Ed. Huemul. Buenos Aires, 1969.

² STERN y DUQUET, *La conquista de la tercera dimensión*, págs. 12 y 13, Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1962.

SITUACION DEL NIÑO FRENTE AL DIBUJO

El niño se sitúa normalmente frente al cuadro con una estructuración espacial escalonada; es decir, frente al plano, papel, cartulina, etc., con un alto y un bajo, como delante de una pantalla. El se representa a sí mismo en el interior, es decir, cuando dibuja, aunque físicamente esté fuera, mentalmente forma parte de los elementos que lo componen. Debido a esta traslación de su punto de vista, no contempla el cuadro tal como lo hace un espectador exterior, sino como si partiera del lugar donde él se ha representado. Por lo tanto no podemos observar un dibujo de un niño partiendo del planteamiento de considerar al niño como artista visual únicamente, sino, como se ha dicho ya, como individuo cuyas percepciones están mucho menos diferenciadas, influyendo todas paralelamente y a veces con la misma intensidad en los rasgos de sus expresiones. (El prejuicio realista de la representación plástica ha sido superado en las artes a partir del impresionismo y del cubismo, determinando en la expresión plástica del hombre unas características que superan el punto de vista único y ampliando el contenido de sus creaciones.)

Al pedir que el niño apunte a la misma meta que el pintor, los defectos no podrán provenir más que de cierto número de faltas, falta de habilidad motriz, falta de atención, "inestabilidad", etc., y de un prejuicio, al pretender, además, que el niño utilice un acervo cultural que todavía no posee.

REPRESENTACION DEL ESPACIO

La transposición de la imagen vista a la representada en la superficie del cuadro no se realiza sólo por leyes geométricas simples, independiente de las intenciones del dibujante. Esta idea ha tenido gran resonancia después del estudio de la transposición del verdadero espacio en el espacio gráfico hecho por Panófsky que afirmaba la existencia de múltiples perspectivas y que cada una de ellas no es más que un arreglo válido para la civilización y época que lo han engendrado.

La autoridad de estas afirmaciones nos permitirá situarnos con una actitud crítica frente a nuestras formas de percibir tratando de comprender la que pertenece al mundo infantil. Tanto la suya como la nuestra son válidas, pero podríamos afirmar que la suya es más pura en tanto en cuanto está menos condicionada al "contexto interior".

REPRESENTACION DEL VOLUMEN

La maduración expresiva de la representación del volumen, lo mismo que otros aspectos plásticos, no se producirá por una simple observación directa, aunque ésta sea importante, sino a través de la extensión del campo de referencias. Este principio utilizado por Lowenfeld en su libro "La actividad creadora del niño" es uno de los más importantes en la educación artística, lo que equivale a decir, en la educación general:

«Extender el campo de referencias significa que siempre deberemos partir del nivel en que se halle el individuo, para extender desde ahí los pensamientos infantiles, sus sentimientos y la capacidad perceptiva en su propio nivel y etapa de desarrollo¹.»

Esto supone la estimulación del conocimiento activo del niño: Poner en tensión todo su cuerpo y todo su sistema de captación de la realidad. De esta forma conseguiremos que sea él mismo quien, respondiendo en cada momento gráficamente a cada imagen, perceptiva, desarrolle, enriquezca y afiance sus esquemas expresivos, o también sus contenidos, ya que no siempre tendrán por qué ser simples esquemas.

Por último, el niño no representa el aspecto visual instantáneo de los objetos, sino una forma dada por lo que él sabe de ellos, por lo cual no tendrá inconveniente en algunas ocasiones en representar el objeto en varios aspectos yuxtapuestos, como los cubistas en algunas fases de su búsqueda, creando un dinamismo dentro del cuadro fruto de una "super-perspectiva".

a.b) *El tiempo*

El cuadro del niño tiene una dimensión en el tiempo. Lo dibujado primeramente tiene otro valor que lo que le siguió. La cuarta dimensión es tan importante, si no más, que la tercera. En el dibujo y la pintura del adulto ésta no es sino una dimensión evocada. Para el niño el problema del volumen sugerido no es más importante que el de la temperatura sugerida o el dinamismo sugerido, al menos en estas etapas hasta los siete años.

La representación del tiempo, igual que la del espacio, surge en el niño como necesidad de comunicación. A él le gusta narrar cuentos y, a su vez, escucharlos. Por supuesto que la forma de dibujo en historieta es más fácil de comprender por el adulto. Pero existen para el niño formas de expresar en un dibujo acciones que han tenido lugar en diferentes momentos. Aquí prevalecería la *acción* sobre cualquier otro aspecto de percepción. Un episodio emocionante transpone al niño durante su representación aislándolo del paso del tiempo, careciendo la representación de éste de importancia en aras de la acción misma.

REPRESENTACION DEL TIEMPO

No debe extrañarnos encontrar soluciones tipo "rayos X" que presentan en un mismo dibujo lo de "afuera" y lo de "adentro" respondiendo no sólo a una instancia espacial, sino también temporal. Como veremos más adelante, en el análisis de las etapas del desarrollo del niño a través de la comprensión y expresión del espacio, ocurre un fenómeno similar de representación espacio-temporal en los dibujos que aparecen con doble

¹ LOWENFELD, V. *Desarrollo de la capacidad creadora*, I, pág. 6, Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1961.

línea-base, en la que el espacio comprendido entre ambos carece de significación, y responde a la necesidad del niño de expresar los acontecimientos en "escaparate", como si estuvieran situados sobre una cinta transportadora, es decir, de expresar el paso del tiempo a la vez que se suceden los espacios con sus contenidos.

a-c) *El movimiento*

Científicamente las interrelaciones espacio-temporales generan el concepto de movimiento. La representación del movimiento está ligada, como valor de expresión, a diversos factores, tales como el interés que presentan para los niños los objetos que se desplazan, las situaciones de vértigo, o bien el grado de observación y de memoria, de acuerdo a la etapa de evolución psicológica de cada individuo.

Por lo general para poder representar el movimiento es condición indispensable abandonar el esquema gráfico, captando conscientemente la dirección de los contornos y las relaciones angulares de los trazos que caracterizan la actitud del movimiento. Por ejemplo, en la figura humana las variaciones de la relación estática de los brazos con el tronco, o el paso de la representación frontal a la de perfil supone un cambio en el esquema que puede ser signo de la comprensión motórica del movimiento del cuerpo humano.

«G. Roma en su libro *El lenguaje gráfico del niño*, señala cuatro fases principales en el modo de representar el movimiento en los objetos:

- 1.º actitud neutra,
- 2.º movimientos parciales de relación,
- 3.º movimientos parciales independientes,
- 4.º movimientos totalmente expresados.¹»

Actitud neutra: Hay un completo estatismo de las figuras, pero el niño imita el sonido que produce el objeto que se desplaza, acompañando con la boca la representación gráfica. Es característico hasta los seis años aproximadamente, pero puede subsistir y de hecho así ocurre.

Movimientos parciales de relación: El objeto se dibuja estático repitiéndose varias veces.

Movimientos parciales independientes: Los diversos órganos del cuerpo adoptan la postura de flexión propia o aproximación del movimiento, es decir, técnicamente no hay sincronización en tales representaciones. La aparición de esta preocupación en el niño es señal indiscutible de que es el momento propicio para la enseñanza del movimiento. No suele ocurrir con frecuencia antes de los nueve años.

Representación total del movimiento: Llegar a esta etapa, sobre todo cuando el niño dibuja de memoria, supone un gran dominio de la observación o que la motivación ha tenido un contenido tan fuerte que es

¹ IBARRA y otros. *Educación creadora*, ob. cit.

capaz de hacer brotar una imagen eidética a partir de la consciencia del propio movimiento del cuerpo. En este caso tiene también importancia la dirección espacial de los ejes de cada persona, animal, u objeto que se mueve.

b) *El color*

Se puede afirmar que el niño no emplea el color dentro de su relación lógica visual con el objeto hasta la etapa esquemática, suponiendo esta conquista el comienzo del encuentro de un cierto orden lógico en el mundo, y siendo, por tanto, uno de los índices de maduración. Esta conquista ha supuesto empezar desde una elección causal del color, en función de su colocación física en la paleta, de la calidad momentánea, es decir, de que no esté usada o "manchada", etc., y alcanzar la etapa en la que el color tiene una gran relación con los procesos efectivos que motivan e informan el acto creativo realizado.

PERCEPCION DEL COLOR

El color como elemento diferenciador de los objetos en cuanto a su forma no es percibido por el niño hasta bastante tarde. Hay, por supuesto, desde el comienzo del garabateo una diferenciación básica de los colores, diferenciación que le permite elegirlos para su utilización, pero no, todavía, para nombrarlos. El está, en este momento, excesivamente ocupado en manifestar las experiencias kinestésicas mediante el garabateo, actividad que le proporciona enormes satisfacciones. Por tanto, no es conveniente distraerle con una gran gama de colores; necesita antes obtener el dominio de la coordinación y de comenzar sus primeras relaciones pictóricas con el ambiente a través del dibujo.

Bastará con que los niños dispongan libremente de los colores fundamentales, sobre todo para la pintura a dedo y pincel. En el caso de la pintura o dibujo con ceras quizás no tenga excesiva importancia ya que predomina en todo caso la experiencia del gesto. No conviene, pues, forzar en la motivación este aspecto, si bien puede ser interesante estar informados, tanto por él como a través de la observación, de la utilización del color. La repetición de un color por un niño en situaciones diferentes, puede inducirnos a obtener conclusiones generales, más de tipo psicoanalítico que pedagógico, las cuales deberemos usar con prudencia, y en función de una más completa percepción de la realidad que esté representando.

c) *El trazo*

El contorno establece el límite del objeto en el espacio y da al individuo la configuración de la naturaleza de su imagen. El contorno genera la figura. La figura es el resultado del trazo consciente. La percepción visual de los objetos no aporta al niño todos los datos

necesarios para que él los aprehenda. Como hemos visto en capítulos anteriores, en la percepción de las cosas confluyen una serie de circunstancias, necesarias a tener en cuenta por el educador. Por lo cual el trazo no responderá sólo a formas con similitud visual.

La representación de la figura a través del dibujo, del trazo por el gesto, es uno de los aspectos que más cambios realiza en la creatividad plástica infantil. La variación continua del trazo confirma que el conocimiento del niño se encuentra en actividad. Supone un índice de creatividad; el facilitarla por los medios más diversos constituye la actividad más urgente del educador. Este va a ser el núcleo de la motivación.

El educador puede tener conciencia de la evolución intelectual y madurativa del niño a través de la evolución del esquema corporal gráfico. De ello hablamos en el apartado siguiente.

2.6. EL ESQUEMA CORPORAL GRAFICO

a) *Concepto*

Se denomina "esquema" a cada uno de los grafismos de los distintos momentos expresivos mediante los cuales el niño expresa la imagen que tiene de los objetos. Este término, inocentemente utilizado por Sully, adquirió gran resonancia, a partir de la consideración que le hizo Kerschensteiner, en los psicólogos alemanes posteriores a él.

No se puede afirmar que haya necesariamente una evolución genética unitaria en la forma del esquema: primero surge un "esquema" lineal o unidimensional, de formas abiertas, y luego un "esquema de contorno" o bidimensional. Las variaciones en el cambio de la primera a la segunda forma se puede explicar debido a que unos niños están mejor "visualmente" dotados que otros.

ACTUACIONES DIDACTICAS

Convendría que cada educador conociese lo más profundamente posible las influencias del ambiente en la configuración y utilización de esquemas por sus alumnos. Aquí entraría en acción el fenómeno de la duplicidad de estilos del que habla Luquet, que dice que el niño, perfectamente capacitado para comprender la diferencia que existe entre sus formas de expresión y la de los demás, adopta el estilo del receptor en lugar del suyo propio. «La universalidad de este curioso hecho queda fuera de toda duda contemplando los dibujos que encontramos sobre paredes y pavimentos¹». La razón que ofrece el autor es que es la única explicación para entender la duplicidad en el dibujo del niño, que en clase dibuja de una manera y en los pasillos, en la calle, dibuja de otra.

¹ LUQUET, D. *Le dessin enfantin*, págs. 65 y 66. Paris, 1927.

Esta observación la podemos constatar nosotros sobre todo en niños de cinco y siete años, época en que ellos necesitan más del apoyo y acompañamiento del adulto, en la cual nos piden constantemente que le dibujemos cosas que —por otra parte— ellos serían capaces de hacer. A la vez coinciden como momentos de afianzamiento de diversos logros, tanto a nivel gráfico, como de comprensión del espacio.

Esa duplicidad, que cabe observar desde el comienzo mismo de la actividad gráfica o plástica del niño, puede explicarse como una distinción entre: a) lo que el niño hace para satisfacer sus propias necesidades internas, y b) lo que hace como gesto social, como signo de simpatía hacia una persona o personas exteriores.

Desde aquí podríamos formular la idea de que, puesto que la cultura audiovisual está ofreciendo al niño continuos esquemas gráficos de sí mismo y de los objetos, la escuela debe intentar que el niño no deje de satisfacer sus verdaderas necesidades internas, la mayoría de las veces latentes, con el convencimiento, además, de que esta actividad le concederá la madurez crítica para impedir ser manipulado únicamente por los esquemas "de afuera". Hablaríamos pues, fundamentalmente de una educación creativa frente a la tradicional.

b) *El esquema, imagen mental*

La relación exacta que existe entre "esquema" y la imagen en la mente del niño es de difícil determinación. Se han intentado explicaciones basándose en la idea de que el niño intenta progresivamente la representación exacta de las imágenes némicas, pero hemos visto cómo realmente el niño tarda en expresar sólo lo visual. Otra solución está basada en que ante la imposibilidad de representar lo que percibe, establece relaciones de asociación entre el grafismo (signo o símbolo) y una imagen.

Pero esto, además de no explicar el intento progresivo del niño para elaborar sus símbolos, ni la persistencia del "esquema" incluso después de haber adquirido la capacidad de imitar el objeto en forma naturalista, no está de acuerdo con la realidad en que la utilización de símbolos por el niño no es sistemática aunque en conjunto se pueda hablar de un lenguaje simbólico, infantil. Quizás la solución estaría debido a una especie de ley de compensación mediante la cual, el niño, a medida que adquiere la maquinaria conceptual, es decir, pasa del pensamiento concreto, por imágenes, al pensamiento abstracto aumenta el realismo de los dibujos.

El "esquema" o símbolo sería entonces un producto natural de la mente del niño, más que una facultad especial de abstracción creada por circunstancias especiales. La claridad de imágenes espontáneas, seleccionadas didácticamente, en los niños pequeños son suficientes para provocar por sí mismas todo el conjunto de grafismos que encontramos en sus creaciones infantiles.

Sólo la maduración en el proceso mental puede permitir un comienzo de intercambio conceptual y perceptivo con los esquemas del adulto. En este sentido se reitera la necesidad de utilizar la plástica muy unida a todo el proceso psicomotriz tanto a nivel expresivo como de motivación, tanto en la primera como en la segunda etapa del desarrollo.

c) *Tipología*

La observación de trabajos de niños ciegos y visualmente deficientes indujo a Lowenfeld a establecer dos tipos distintos de individuos, con intenciones perceptivas y expresivas diferentes, distinción de validez universal y que puede aplicarse no sólo al dibujo de niños normales, sino a los fenómenos históricos del arte en general. Los dos tipos reciben los nombres de: *visual* y *háptico*.

El tipo *visual* parte de su ambiente y sus conceptos evolucionan hacia un todo conceptual a través de la fusión de experiencias visuales parciales. Esto significa que una representación visual no es necesariamente una aprehensión instantánea, impresionista, de la forma de un punto de vista fijo, puede ser la traducción a forma plástica concreta de un concepto visual, la síntesis de muchos puntos de vista.

El tipo *háptico*, por su parte, se ocupa principalmente de sus propias sensaciones corporales y del espacio real que le rodea. El individuo háptico no se ocupa tanto de un objeto del mundo exterior, como de su propio mundo interior de sensaciones y sentimientos. No "utiliza" los ojos, la importancia del entorno se limita y la experiencia se basa más en los procesos que se suceden en el cuerpo: sensaciones corporales, enervaciones musculares, sensibilidades profundas, y sus diversos efectos emocionales. En la medida en que se reduce la vista, aumenta igualmente la importancia del sentido del tacto como intermediario entre sensaciones y concepto.

Tal distinción nos lleva con el autor a comprender el desarrollo de la actividad artística de los niños como una forma de expresión más cercana del tipo háptico que del visual. Insistimos en la experimentación y creación personal como sistema de educación. Estas serían las conclusiones más generales:

(i) En los primeros años (fase del "esquema") las impresiones visuales casi no desempeñan papel alguno en el dibujo, mientras las experiencias corporales, por su parte, influyen marcadamente sobre las diversas formas de la expresión.

(ii) Esta experiencia corporal es el factor integrador en la mayoría de los niños, y cuando a los nueve años éstos aumenten su conocimiento conceptual del mundo externo y su significación, disminuye su capacidad para coordinar en su dibujo impresiones visuales y de otra clase. «Este período... representa la época en la cual la confianza del niño en su poder

creador se ve por primera vez sacudida por el hecho de adquirir conciencia de la significación de su ambiente¹.»

(iii) Puesto que hasta la edad de nueve años, «las proporciones y en muchos casos también los cambios en los símbolos representativos, dependen en el grado máximo posible de las actitudes subjetivas provocadas por una experiencia», se deduce que «las tendencias y concepciones naturalistas... son medios totalmente inconvenientes para la comprensión de los dibujos de niños².»

d) *Esquema corporal gráfico*

El concepto de esquema corporal que forma parte importante del campo psicomotriz, tiene aquí una significación distinta. El niño se va formando una imagen del esquema corporal de todos los objetos y de su situación en el espacio. Dicha imagen, como hemos ido viendo la adquiere no sólo a través de la percepción visual, sino de los demás sentidos, intuiciones y vivencias. Por ello podemos decir *que el niño utiliza como medida de conocimiento su propio cuerpo*. Así se explica toda su actividad lúdica de identificación continua con la corporeidad y utilidad de los objetos que componen su mundo, y así se justifica la necesidad de incorporar la psicomotricidad en la motivación.

Para poder aprehender la realidad utiliza esquemas gráficos que evolucionan a la par que se produce su maduración: éstos se refieren tanto a la corporeidad misma como a la representación de su localización en el espacio. La "línea base", la "doble línea base", el "desdoblamiento", etc., son formas esquemáticas de representación del espacio.

La "línea base" se denomina a la línea sobre la que se apoyan los personajes u objetos de un dibujo. Puede ser paralela a la base, circular y muchas veces realiza dicha función el propio borde de la hoja. La "doble línea base" no representa una profundización hacia la lejanía, sino una continuación espacio-temporal de una de ellas.

A veces, como ocurre cuando pintan una calle, los niños dirigen el eje de las figuras hacia cada una de las líneas base, según estén a un lado o a otro de la acera. Si doblamos la hoja por dichas líneas observaremos cómo las casas y los muñecos se sitúan perfectamente en el espacio como si les observáramos desde arriba. A esta forma se la denomina desdoblamiento.

El niño de cuatro años no suele utilizar al principio ninguna línea base ni siquiera aparece en sus dibujos tal necesidad. A medida que comienza a dominar algunos esquemas figurativos de las cosas puede comenzar a situar el borde del papel como punto de partida de la búsqueda de una fórmula de "asentar" las cosas sobre el suelo. Aparentemente, a veces, nos pueden aparecer las figuras como en el aire. Esto no es significativo,

¹ READ, H. *Educación por el arte*, pág. 74, ob. cit.

² READ, H. *Educación por el arte*, pág. 145, ob. cit.

ya que incluso cuando empieza a utilizar una raya como "línea base" ocurre lo mismo. Este paso puede darlo a partir del medio año de escolarización y tampoco es importante si no lo alcanza hasta cumplidos los cinco años. Este periodo puede durar hasta dos o tres o más años; la utilización de la doble línea base, el desdoblamiento, corresponden a estadios de maduración superiores; normalmente suelen comenzar a utilizarlo a partir de los siete años y no en todos los casos.

Igualmente que el esquema gráfico espacial, el esquema del propio cuerpo es un índice que nos puede servir para conocer la evolución del niño. Desde el garabato al muñeco de bola con cabeza, y la progresiva aparición de brazos, dedos, piernas, hasta la diferenciación del sexo por el vestido, acontecimiento que difícilmente se produce antes de los siete años, el niño recorre toda una gama de esquemas. De la observación de la cantidad de detalles podemos deducir además de la maduración del niño, la importancia que en cada caso ha tenido la motivación, sobre todo si se comparan varios dibujos del mismo niño.

2.7. LA EXPRESION LIBRE

Con este apartado finalizamos el capítulo de los fundamentos de la expresión plástica. Queremos señalar con ello la importancia que tiene la libertad expresiva como propio fundamento de la expresión.

Después de la exposición anterior sobran las razones, sin embargo, insistimos en la necesidad de utilizar una metodología donde la actividad creativa espontánea adquiera, al menos en algunas etapas, un protagonismo didáctico, por decirlo de algún modo.

Hemos podido comprobar cómo surgen la expresión plástica en el niño y a qué motivaciones responde. Las interferencias del adulto pueden llegar a ser nocivas, e incluso traumáticas, sin querer con ello negar la necesidad de una intervención del educador que, genéricamente entendida, es represiva pero útil para situar el ansia de dominio del niño dentro de unos márgenes de sociabilidad.

La razón fundamental de este protagonismo se deriva de la gran carga de contenido expresivo que posee el niño en su continuo descubrimiento del mundo y en la necesidad de comunicación. Ello, como por sí solo provoca una continua actividad que genera el desarrollo madurativo de cada uno de los aspectos que conforman la personalidad infantil: el desarrollo emocional, el intelectual, el físico, el de la percepción, el social, el estético y el de la propia capacidad creadora.

Habrá, de hecho, muchas engañosas razones que impidan ver con claridad en la práctica esta necesidad: que a los niños no se les puede dejar solos, que no saben organizarse, que se manchan y se cultiva en ellos la falta de orden, que es mucho jugar y poco "aprender".

DIVERSAS OPINIONES

Autores de la categoría de H. Read, Lowenfeld, Freinet, aducen razones más que sobradas que rebaten dichas excusas. «Los profesores proponen incansablemente el dibujo objetivo a partir de un modelo o del natural, las leyes de la perspectiva, los colores complementarios y otras artimañas que el Arte Moderno, con toda su audacia y su esplendor, no ha logrado desarraigar de una enseñanza más tradicional que nunca. Ni enseñando metódicamente todos los detalles de la morfología del hombre al niño antes de los diez años, ni enseñando las leyes de la perspectiva al adolescente, se habrá mejorado su técnica del dibujo. Al contrario, se habrá creado en él ese sentimiento peligroso y falso de que no se puede realizar ninguna obra mientras no se han adquirido las reglas que van a explicarla. Habrán matado en él la flor de la sensibilidad, la disposición y la intrepidez que marcan la creación de obras exclusivamente personales. Habrán destruido para siempre una posibilidad y una de las más exaltantes, de la actividad y de la educación infantil».¹

«La buena conducta se opone muchas veces a las necesidades de exploración y de creación del niño. Hacer bolitas, hacer surcos en el puré o garabatear en la pared, son otros tantos actos primitivos de creación (que aún se manifiestan en el adulto, pero dentro de un encuadre más razonable, como por ejemplo el garabatear los márgenes de los diarios y otras superficies, tallar en la corteza de los árboles, etc.). ¿Podemos permitir esos actos? ¿Debemos prohibirlos? Se plantea aquí un problema que implica algo más que una concepción educativa general. Hay que tener presente que esos actos están cargados de interés para el niño; manifiestan la necesidad de prolongarse en una creación, de dejar una huella de sí, de dar a un material el sello de la propia personalidad, dominándolo y sometiéndolo».²

«La expresión libre cubre una amplia gama de actividades corporales y procesos mentales. El juego es la forma más evidente de expresión libre en los niños y ha habido un intento persistente por parte de antropólogos y psicólogos por identificar todas las formas de expresión libre con el juego. La teoría lúdica cuenta, por cierto, con una stirpe muy respetable, que se remonta hasta Kant y Schiller por el lado filosófico y hasta Froebel y Spencer por el lado psicológico. Froebel llegó a sostener que «el juego es la expresión más elevada del desarrollo humano en el niño, pues sólo el juego constituye la expresión libre de lo que contiene el alma del niño. Es el producto más puro y más espiritual del niño, y al mismo tiempo es un tipo y copia de la vida humana en todas las etapas y todas las relaciones».³

«No puede haber —afirma Montessori— “ejercicios graduados de dibujo” que conduzcan a la creación artística. Esta meta puede alcanzarse sólo mediante el desarrollo de la técnica mecánica y

¹ FREINET, C. *Los métodos naturales*, II, pág. 107, ob. cit.

² STERN y DUQUET. *La conquista de la 3.ª dimensión*, págs. 3 y 4, ob. cit.

³ READ, H. *Educación por el arte*, pág. 123, ob. cit.

mediante la libertad del espíritu. Tal es nuestra razón para no enseñar al niño el dibujo en forma directa. Lo preparamos indirectamente, dejándolo en libertad ante el misterioso y divino trabajo de producir cosas según sus propios sentimientos. Así, el dibujo viene a satisfacer una necesidad de expresión, como lo hace el lenguaje y casi todas las ideas pueden expresarse en el dibujo. El esfuerzo por perfeccionar tal expresión es muy similar al que hace el niño cuando se siente acuciado a perfeccionar su lenguaje para ver sus pensamientos traducidos a la realidad. Este esfuerzo es espontáneo y el verdadero maestro de dibujo es la vida interior, que se desarrolla por sí misma, alcanza refinamiento y busca irremisiblemente nacer a la existencia externa en alguna forma empírica».⁴

«Dibujo libre de imaginación... Si se les deja expresar libremente mediante el dibujo su visión ingenua de las cosas, es —como dice Binet— para que experimenten la necesidad que sienten de reproducirlas. Utilizando de este modo esa fuerza natural que hay en ellos, en lugar de destruirla, se contribuye a su adaptación al medio escolar; no es que se espere que esta fuerza impulsiva produzca de golpe trabajos logrados, sino que se está convencido de que su expansión genera alegría y que esta alegría inicial es la condición indispensable de progresos futuros. Es necesario que el niño experimente primero la alegría de crear antes de experimentar el deseo de crear mejor y de que sienta la necesidad de una iniciación en los rudimentos de la técnica para dar mayor lucimiento a su expresión. El dibujo libre de imaginación es el primer puente tendido entre el maestro y el alumno. Mediante él se favorecen las primeras adquisiciones del niño»⁵

¿Cuáles pueden ser los límites de la expresión libre?

Teóricamente la pregunta tiene una respuesta clara: la creación libre no tiene límites preestablecidos, salvo aquellos que, sobrepasados, atentan contra los de los demás. En la práctica surge la situación en la que el niño puede llegar a estancarse; de alguna manera estaríamos maniatando al educador, o puede creerse así. Pero, atención, no debe confundirse la no interferencia en el acto y forma expresivos con la pasividad docente.

En esta estructura estamos abogando por el educador que prevé la reacción, que prepara el camino, es decir, que programa, que sabe hasta dónde puede y debe llegar. Así, como ahora exigimos echar amarras, en cierto modo reclamaremos toda la creatividad docente en la preparación del material, en la atención personal al progreso del individuo, al uso de la motivación como elemento provocador de nuevos actos de expresión propia y no de germen de resultados “bonitos” y espectaculares.

La expresión libre reafirma al individuo y lo sitúa “enfrente”, con actitud crítica ante el trabajo de los demás. Esto no es, por supuesto, peligroso, pero sí puede resultar molesto. Debemos ser conscientes de la responsabilidad que asumimos.

⁴ READ, H. *Educación por el arte*, pág. 127, ob. cit.

⁵ IBARRA y otros *Educación creadora del niño por las artes plásticas*, págs. 74 y 75, ob. cit.

Y, por último, para no sentirnos atrapados creándonos una sensación de impotencia, observemos que con esta conducta estamos aumentando los canales de comunicación dentro del grupo. Ya no es sólo el maestro quien emite, son cada uno de los individuos, quienes se convierten en emisores recíprocos de la realidad. Se enriquece el grupo a través de las aportaciones individuales y los resultados, aunque lentos y laboriosos, serán a la larga de mayor provecho.

2.8. LA MOTIVACION

La expresión artística infantil no es sino una documentación de su personalidad. Fomentar la libre expresión artística es, por lo tanto, lo mismo que dar al niño una niñez libre y feliz.

Lo básico en toda expresión de arte, y por tanto de comunicación, es la experiencia subyacente. Sin ella no hay posibilidad de esa expresión, y las experiencias subyacentes se hallan en todas partes. Captarlas, desarrollar la sensibilidad para ellas y capitalizarlas son privilegio de niños y artistas. Con ello hacemos referencia a la actualización del conocimiento pasivo del niño; como hemos visto ya, el pensamiento del niño de estas edades está configurado por una gran cantidad de imágenes. La mejor forma de sacarlas a flote es estableciendo el mismo tipo de relaciones que acompañaron su percepción: es decir, acompañando la motivación de todo tipo de actividades motrices, kinestésicas, auditivas, rítmicas, musicales, etc.

Esto va a formar parte de una integración lúdica en la que la espontaneidad hará brotar la inspiración, la creación e invención. Estamos, pues, muy lejos de cualquier tipo de coacción y de los obstáculos externos que dificulten la actividad interior. Por ello es muy necesario que el niño antes de comenzar a expresarse se sienta plenamente dueño de su cuerpo y de su situación en el espacio. De no ser así su hiperactividad incontrolada no dejará operar todo el proceso de interiorización que conlleva la actividad expresiva.

Como vemos, nos referimos únicamente a las situaciones en las que el niño no posee ese dominio. Si lo posee, y eso será la mayoría de las veces, la motivación no será necesaria, al contrario, es posible que negativa.

3. EL DIBUJO EN LOS NIÑOS

3.1. DIBUJO Y PERSONALIDAD

VALOR EXPRESIVO, PROYECTIVO Y NARRATIVO

El dibujo del niño tiene un débil valor informativo en comparación con el valor de comunicación personal. Por medio de él no sólo nos revela ciertas aptitudes plásticas (habilidad manual, cualidades perceptivas, buena orientación en el espacio, etc.), sino sobre todo, rasgos de su personalidad. Estos rasgos expresan, ante todo, sus reacciones emocionales del momento, sus actividades afectivas en situaciones determinadas.

Para más precisión Widlöcher distingue cuatro planos diferentes en la expresión de los sentimientos y del carácter a través del dibujo:

«El gesto gráfico, la manera con que el niño trata la superficie blanca la elección de las formas y de los colores, expresa ciertos elementos de su estado emocional. Esto es lo que llamaremos el **valor expresivo** del dibujo.

El estilo general de la figura revela con ciertas disposiciones fundamentales de la visión del mundo del niño y constituye, por tanto, su **valor proyectivo** propiamente dicho.

Al entregarnos los productos de su imaginación, nos revela también sus centros de interés, sus preocupaciones, sus gustos. Este es el **valor narrativo** del dibujo.

Estas tres modalidades de expresión, conciernen sin duda alguna a dimensiones de su personalidad que no le son conocidas, sino que las ignora como ignora los mecanismos que ponen en movimiento la mano con la cual dibuja. El dibujo revela, además, sentimientos y pensamientos inconscientes, en el sentido psicoanalítico de la palabra, es decir, que se escapan al conocimiento del sujeto, no sólo por su naturaleza, sino también porque el niño no quiere saber nada de ellos y son objeto de una verdadera repulsa. Este cuarto punto de vista debe, pues, ser distinguido de los precedentes. Según los otros, el niño no esconde nada; aquí tropezamos con procesos defensivos. Para controlarlos debemos tener en cuenta asociaciones de pensamiento del niño que nos permiten indirectamente deducir la existencia y la naturaleza de temas inconscientes¹.»

No se pretende con esta breve enumeración dotar al docente de los elementos que le permitan analizar en cada dibujo cuál de los tres planos tiene mayor trascendencia, sino el llamar la atención sobre la posibilidad de encontrar en el análisis de una serie de trabajos aspectos claves para conocer la personalidad de su autor.

Tampoco es misión fundamental de educador cubrir este campo, e incluso nos atrevemos a insinuar que no debe abusarse de él, ya que éste

¹ WIDLÖCHER, D. *Los dibujos de los niños*, págs. 97 y 98, ob. cit.

es uno de los muchos índices de conocimiento de la persona. El definirla categóricamente sólo a partir del análisis de sus creaciones puede crear en el educador una actitud negativa o desenfocada con relación a su actuación docente.

3.2. LUGAR QUE OCUPA LA EXPRESION PLASTICA EN EL PROCESO DE SU DESARROLLO

Casi podríamos decir que en las etapas de maduración que nos ocupan, la expresión plástica ocupa todo, no como la única, por supuesto, pero sí a lo largo de todo el proceso de desarrollo. En la primera y segunda etapas ocupa un lugar predominante, junto con el lenguaje, por un lado, y con el desarrollo psicomotriz, por otro. Su personalidad comunicativa debe desarrollarse de manera totalmente espontánea y globalizada.

ASPECTOS A DESTACAR

Deberíamos hablar qué aspectos de la expresión plástica tienen una mayor relación con las necesidades de maduración psicológicas del niño.

Siguiendo el capítulo de "El comienzo de la expresión gráfica" expuesto por Daniel Widlöcher en su libro "Los dibujos de los niños", podemos conocer que en sus orígenes el dibujo del niño es una simple consecuencia del gesto. Existen muchos niveles entre el gesto y su huella. No deben ser unilaterales. No puede haber origen del dibujo más que cuando la huella o el trazado se vuelven motivo del gesto, aunque hubiera empezado siendo fortuita. Tiene que existir un choque en compensación del efecto sobre su causa. El efecto debe hacerse causa a la vez y así surge el intento del niño por reproducir la huella dejada en la solución del gesto originario. Al principio le resulta difícil reproducirlo y será para él un placer descubrir cada invención que resulta de su gesticulación mal controlada. Pero a medida que ésta se perfecciona, busca sistemáticamente la reproducción de una forma determinada.

Otro aspecto también reseñado por el mismo autor a partir de investigaciones de Pierre Naville es el de la distinción en el origen del manejo del "estilote" y el paso de la "huella". Casi resulta evidente reconocer que el niño reproduce huellas antes que el manejo del lápiz aunque sea torpemente.

En casi todo este informe no se ha intentado diferenciar expresión plástica de dibujo. Se han utilizado ambos términos casi sinónimamente. Pero en realidad existe una gran diferencia que se deriva de una mayor amplitud del concepto de expresión plástica.

En la educación tradicional, y más aún en la familiar, pervive la costumbre de ofrecer al niño materiales de "manchar" a partir de una edad en la que se les considera "capaces" de no emborronar. Lógicamente el niño, dentro de un ambiente de pulcritud, aceptará con satisfacción el uso del lápiz de madera como bueno, porque así no se "mancha"

las manos. Con ello estamos causando un grave perjuicio a su maduración, y aunque en la práctica el niño intenta empezarla a través de su hiperactividad, quizás como reacción. Hemos visto cómo las actividades de palpar, rascar, esgrafiar, forman parte del desarrollo motriz del niño y que a la vez constituyen la fórmula ideal para su perfeccionamiento. Para todo ello le basta disponer de un elemento grabador (la mano, o todo objeto que le prolongue la acción), de una substancia que asegure la perennidad de la huella y de una superficie que reciba la señal.

La substancia puede faltar y la garra basta para dejar un rastro, pero éste es entonces débil y poco visible. El niño se interesa sobre todo por huellas más duraderas. Pues lo que le seduce particularmente es la perennidad de la huella gráfica. Se opone en esto a la huella sonora que por naturaleza se desvanece enseguida (salvo si se graba, actividad cautivadora tanto para el niño como para el adulto). Es el primer producto que afirma ante el pequeño ser humano una realidad propia, desprendida de él, un "doble".

Este aspecto es determinante para lo que explicaremos en el capítulo dedicado a la influencia del proceso creador plástico en el análisis de la imagen.

Estos serían los aspectos más determinantes, sin olvidar los del afianzamiento de las propias formas expresivas, los de maduración perceptiva y las de una coordinación viso-motora tan necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

3.3. ETAPAS DEL DESARROLLO EN LA CREACION PLASTICA

Existen diversas clasificaciones según los autores. Intentaremos ofrecer una visión gradual de mayor concordancia no tanto en terminología como en concepto.

Vamos a referirnos como es lógico a las etapas que son objeto de este informe. Todos los autores coinciden en diferenciar dos grandes bloques: uno en el que predomina la actividad kinestésica, es decir, como expresión dominada por necesidades motrices y emocionales, y otro en el que se inicia la representación consciente de las imágenes, y ésta dominada por el intelecto.

La transición se opera normalmente de manera gradual, pero casi nunca definitiva, es decir, en cualquiera de estos dos grandes bloques podemos encontrar manifestaciones del otro. La transición suele producirse a la vez que el paso de preescolar a E.G.B. y dentro del desarrollo, según otra denominación de la etapa preesquemática.

La representación del yo y la del espacio constituyen los dos elementos de la expresión plástica que ofrecen una mayor estructuración homogénea para determinar el estadio en que se encuentra cada individuo. La valoración se establece siempre con relación a la edad mental o de maduración del individuo y sería aventurado establecerla

mediante un solo dibujo de manera categórica. Por lo cual, cuando se habla de edades, se hace referencia a la edad mental, no sólo a la cronológica.

Lowenfeld en su libro "Desarrollo de la capacidad creadora" presenta las características más importantes a tener en cuenta para juzgar el nivel de desarrollo y nos dan una pauta universal bastante generalizada, sin que ello deba regir invariablemente nuestros juicios. Aunque solamente la síntesis de la etapa preesquemática se refiere a la etapa que comprende los años sobre los que versa este estudio, sin embargo, interesa conocer las síntesis de las etapas que le preceden y le siguen para tener así una visión más completa de las características sobre las que debemos basar nuestro juicio.

Estas síntesis, elaboradas con gran acierto operativo, no las incluyen las ediciones del libro de dicho autor, "Desarrollo de la capacidad creadora" que se han hecho a partir de 1970. Se puede entender que la omisión se deba a que el autor no las considere ya del todo válidas o se deba a motivos ajenos a él. En todo caso su vigencia debe estar determinada por la propia labor crítica y creadora del docente.

En este sentido también estimo muy provechosas para el enfoque de la creatividad plástica las comparaciones que Stern y Duquet presentan en su libro "La conquista de la 3.^a dimensión" (págs. 8 y 9), mediante un gráfico en donde se observan las características plásticas de la evolución de la expresión infantil en el dibujo, en el modelado y en las construcciones.

Cada una de las tres actividades comienza por un contacto directo con la materia, sigue por unos estadios de expresión lúdica e informal, pasa por el comienzo de unas manifestaciones esquemáticas y culmina en la creación de trabajos que llevan el nombre de las técnicas. Las tres ofrecen tres procesos distintos pero casi paralelos que van:

- del garabateo al dibujo;
- del palpamiento al modelado;
- de la exploración a la construcción.

Estos son los tres campos que la práctica me ha llevado a cubrir con unas actividades claves que denomino "técnicas base" y mediante las cuales es posible desarrollar las necesidades de expresión del niño. Todo ello va dirigido a instrumentar, de la manera más completa posible, la habilidad del niño y desarrollar los hábitos que le permitan introducirse en procesos más abstractos como son el del aprendizaje de la lectura y la escritura, el cálculo operatorio, etc.

Es muy significativa la afirmación que el propio Lowenfeld formula con relación a la etapa preesquemática: «*Mientras un niño esté en la etapa preesquemática, no tiene sentido tratar de enseñarle a leer (Sibley, 1957), ni intentar hacerle razonar en forma abstracta sobre las relaciones lógicas de los números. Aunque el niño pueda aprender tempranamente a contar (Pautz, 1965), o a reconocer alguna que otra palabra, no existe comprensión genuina de su contenido*¹.»

¹ LOWENFELD, Víctor. *El desarrollo de la capacidad creadora*, pág. 146, Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1970.

3.3.1. Las etapas de desarrollo, según Lowenfeld

Lowenfeld es a mi juicio quien de forma práctica ha analizado con mayor profundidad cada una de las etapas que presenta en su libro "Desarrollo de la capacidad creadora". El les da esta nomenclatura:

- Los comienzos de la autoexpresión. *La etapa del garabateo.*
De dos a cuatro años.
- Primeros intentos de representación. *La etapa preesquemática.*
De cuatro a siete años.
- La obtención de un concepto de la forma. *La etapa esquemática.*
De siete a nueve años.

Dentro de cada etapa realiza un análisis de la importancia, dentro del proceso madurativo, del significado del color y del espacio, del tipo de motivación y materiales adecuados y de todo tipo de manifestaciones que influyen en los distintos aspectos del desarrollo de la personalidad creadora.

De cada una de ellas presentamos un pequeño resumen y a continuación un cuadro de evaluación mediante cuya aplicación se pueden obtener unos perfiles del nivel de maduración que nos pueden servir para conocer sobre qué aspectos del niño debe incidir el docente. También se incluye un cuadro general de evaluación a título orientativo.

3.3.2. El esquema de Luquet

Al decir de Daniel Widlöcher todas las clasificaciones por etapas son verosímiles y muy parecidas, y del esquema de Luquet afirma que está quizá marcado de prejuicios teóricos en sus términos. Se distinguen, sin embargo, modificando la terminología:

- *una fase de garabatos* en la cual el niño se ejercita con alegría en trazar formas sobre una superficie sin tratar de darles un significado,
- *una fase de realismo infantil*, correspondiendo al período de realismo intelectual, apogeo del dibujo infantil para recoger el término de Luquet, y
- *una fase de realismo visual*, en la que el niño subordina la configuración de los objetos a un ángulo de visión.

Cada fase está separada por mutaciones: comienzo de la figuración, comienzo de la intención representativa, abandono del realismo infantil, decaimiento del dibujo infantil¹.

Este autor se extiende en consideraciones sobre cada una de dichas mutaciones, muchas de las cuales se recogen en este trabajo.

¹ Ver en WIDLÖCHER, D. *Los dibujos de los niños*, págs. 26 y 27, ob. cit.

3.4. LA EXPRESION PLASTICA, BASE DEL PROCESO DE MADURACION DEL NIÑO

En varias ocasiones se ha aludido a los aspectos típicamente metodológicos o didácticos de la expresión plástica y su incidencia en la educación en general a través de la maduración del pensamiento y la ejercitación de las habilidades psicomotoras.

Al definir la expresión plástica como lenguaje y demostrarlo a través de esta exposición estamos afirmando que la instrucción y formación, objetivos básicos de la escolarización, se realizan de manera espontánea en el niño ya mucho antes del comienzo de dicho proceso.

A través de la expresión plástica y dentro de una dinámica de creación libre el niño adquiere unos mecanismos de autoexpresión, de autodisciplina, de adiestramiento manual, de maduración de los mecanismos perceptivos-expresivos, necesarios durante el período de escolarización.

Hay dos aspectos destacables y que se producen de manera automática. Uno de ellos se refiere a que la expresión libre conduce a la conceputación. Llevando esta idea hasta el extremo, y esto es posible, concluiremos en la formulación de una pedagogía por el dibujo, como se puede llevar por el juego o por la improvisación dramática. El niño que se expresa por imágenes gradualmente experimenta por sí mismo las distintas etapas evolutivas, los diferentes niveles de lenguaje: el descriptivo, el narrativo y el dramático. Este aspecto se trata en el capítulo "la actividad plástica conduce a estructuras lingüísticas".

Por otro lado es necesario destacar que desde el momento originario del dibujo en que el niño reconoce entre la huella y el gesto un vínculo casual, el cual le motiva hacia un aprendizaje y que paralelamente al desarrollo motor le lleva disciplinar el gesto, comienza a madurar unas estructuras gráficas que conllevan la maduración de procesos intelectuales.

Ese momento es el punto de partida de una serie de adquisiciones tanto de tipo instrumental como de tipo expresivo y artístico.

A nivel instrumental el niño adquiere, a partir de la coordinación óculo-manual y de la manipulación una mayor rapidez y eficacia en la escritura, en la lectura, en la observación de la realidad, en la comprensión del volumen, tamaño, color y situación espacial de los objetos, y en definitiva de un repertorio de hábitos que mejoran la calidad técnica de sus expresiones tanto plásticas como escriturales. A nivel expresivo y mediante una metodología que, como se viene exponiendo, facilite la individualidad, la creatividad, la expresión libre y la comprensión por el adulto de sus trabajos de expresión, el niño afianzará su personal modo de expresarse, y sobre la base de que este lenguaje le permite una mayor libertad y siendo por tanto una actividad agradable y motivadora, estaremos enriqueciendo la personalidad del niño a través de su propia experiencia, pudiendo aprovecharse —dentro de los límites adecuados— los resultados de su expresión como medio para un mayor conocimiento psicológico del alumno.

Y por último, a nivel artístico nadie dudará de que la expresión plástica contribuye a formar la sensibilidad, la imaginación y la apreciación estética tanto de sus propias obras como las ajenas, ya que poco a poco habrá ido utilizando los mecanismos y procesos de expresión a través de lo plástico.

3.5. EL METODO INTEGRAL

Sería vano todo el esfuerzo expositivo si se considera el área de plástica como el contenido de una materia que va a ser desarrollada, sobre todo en estas edades, a una hora determinada y con una rigidez casi de asignatura. Es decir, que el docente no debe plantearla como educación o actividad artística únicamente, sino más ampliamente como acto de expresión, conocimiento y cultura. Por tanto el docente debe tener muy claro que para todo proceso de expresión debe haber antes un proceso de aprehensión, que puede ser inmediato o remoto; y tal actividad no se limitará sólo a temas artísticos, sino que comprende toda la realidad que vive el niño. Dentro de este contexto la actividad plástica será dirigida, sobre todo en preescolar, de manera sistemática como modo de aprehensión primero (observar-manipular-recordar-comparar, proponer-imaginar, etc.) y de expresión después (modelar, construir, dibujar, pintar, pegar, etc.).

Aquí se trata de establecer una evidente diferencia entre "didacticismo" y "actividad creadora". No se pretende una didáctica de la creatividad plástica, sino, en todo caso, una didáctica de la aprehensión de la realidad, también la cultural, a través de la creatividad plástica.

Pero quede además bien entendido que la actividad plástica no es independiente de otros procesos de percepción y expresión.

Es, pues, necesario adoptar una actitud integradora de la actividad docente, buscando de algún modo una metodología globalizada, bien a partir de centros de interés, tópicos, núcleos o bien a partir de la propia experiencia del niño, globalización que en ningún caso será artificiosa.

El desarrollo del niño debe favorecer (dentro de este plan integral donde las materias individuales pierden sus contornos actuales, definidos y artificiales) la ampliación progresiva de su grupo social: primero la familia, luego el jardín de infancia, más tarde los grados sucesivos de la escolarización. En cada una de las etapas, el niño no debe apreciar y expresar la realidad compartimentada, sino que cada una de sus actividades son una respuesta al conjunto. Este se mantendrá globalizado hasta los siete años, aunque su respuesta manifieste aparentemente una parcela. De la habilidad del docente depende el que se dedique en cada caso más tiempo al lenguaje oral, a la integración en el grupo, a la expresión motriz, rítmica, numérica o plástica.

A modo de ejemplo, sin ánimo de generalizar los resultados, expondré las anotaciones que realicé con cursos distintos en torno a un mismo tema, aunque con proyecciones distintas.

El tema fue "Lavarse los dientes".

Los aspectos de conducta, hábitos de higiene y desarrollo del lenguaje que el tema en sí ofrece, cada uno puede ser capaz de imaginarlos. ¿Y quién no se atrevería a desarrollar algún aspecto numérico con los dientes, o de comprensión espacial, o de ejercicios motrices con la boca?

Transcribo una de las situaciones con niños de cuatro-cinco años:

«Clase de Rosario. Día 14 de mayo de 1975.

Lavarse los dientes.

Los niños salen al patio en silencio tras indicarles que íbamos a realizar algo nuevo. Cada uno ha traído su cepillo de dientes. Mary Carmen, la celadora, reparte a cada uno pasta dentrífica. Inmediatamente después de frotarse los dientes van a los servicios a enjuagarse.

En la mesa están dispuestos papel y ceras. Según llegan comienzan a pintar.

(Debo aclarar que los niños a estas alturas estaban habituados a que después de un coloquio, cuento o cualquier actividad debían de dibujar o trabajar con plastilina. Durante esa misma semana se hicieron más dibujos y otras actividades).

«El resultado de dicha actividad se clasifica en base a estas observaciones.

- La expresividad y creatividad se ve reducida cuando se parte de sensaciones nuevas, sorprendidas o excesivamente vividas, aunque quizá pueda demostrarse lo contrario.
- Cuanto mejor supere esta dificultad, o dicho de otro modo, si esta nueva sensación no es impedimento para la continuidad de la línea expresiva del niño, su madurez creativa (es decir su disponibilidad para expresar nuevas sensaciones de ideas) será mayor.

A) Niños que expresan la percepción visual del hecho:

2 niños relacionan muchos más elementos que los que intervinieron específicamente en la actividad, como suelo, línea base, edificio colegio, los árboles, etc.

8 niños sólo se pintan a ellos con el cepillo en distintas posiciones y tamaños.

7 sólo pintan su cuerpo.

B) Niños que expresan la percepción táctil gustativa:

Santi pinta una boca con un cepillo y expresa la sensación, creo que de rascar, con rayos radicales en torno al círculo bucal. Oscar y Chema ídem., pero con rayos circulares y longitudinales.

C) Niños que no establecen relación con el hecho completo:

2 niños pintan sólo el cepillo y/o el tubo de pasta.

2 que no han superado el garabateo realizan grafismos de cara y rayado vertical.

1 que pinta el mar.»

He intentado una motivación distinta tanto a nivel instrumental como intelectual. Transcribo:

«Clase de Jorge. Día 24 de abril de 1975. 1.º de E.G.B.

La actividad se realiza a la 2.ª hora de la mañana, después de la clase de idioma. Pregunta: ¿qué hacen los niños con los dientes después de comer?, ¿con qué?

Respuestas:

- Lavarse la boca con cepillo, pasta y agua.
- Se siente escozor a veces porque la pasta es de menta.
- No se puede pintar el ruido de la boca.
- Yo me lavo los dientes al levantarme, antes de comer, después y en la cena.
- Profesor, ¿qué hay que hacer?, me preguntan dos una vez que ya todos están dibujando.

Sin entrar en más detalles podemos clasificar el resultado:

- A) 21 que pintan el cuarto de baño con todos los elementos y 10 de ellos con su propio reflejo en el espejo. Ninguno se limita sólo a la cara o boca.
- B) 8 se pintan dentro de una casa solos o con habitaciones, siendo una de ellas el cuarto de baño. Todos utilizan la transparencia.
- C) 4 sólo pintan su cuerpo sin establecer relaciones de ningún tipo.»

Obsérvese en ambos ejemplos la importancia de la aprehensión de lo que se va a expresar, y la diferencia de motivación. El aprovechamiento que cada cual sepa utilizar repercutirá decisivamente en la potenciación de los diversos campos de hábitos, conocimiento y expresión.

4. LAS TÉCNICAS Y LOS MATERIALES

Partimos del convencimiento de que lo que interesa a la educación no es el resultado, sino el proceso. Tanto las técnicas como los materiales han de estar en función de esta necesidad.

Por otra parte la actividad creadora se ve frente a dos problemas: el de la organización y el de la técnica. Intentaremos encontrar la solución no en forma de recetas aisladas, sino dando una visión panorámica para que también el educador cree y ejercite su personalidad docente.

No debe abordarse ninguna actividad unidireccionalmente: "Vamos a modelar", "vamos a esculpir..."; las actividades deben nacer unas de otras. Todas tienen un origen común: que son las necesidades del niño de palpar, triturar, raspar, usar, marcar, manchar, desgarrar, alinear e imbricar unos cuerpos con otros. Todos estos actos constituyen la mímica del niño pequeño y se convierten —por una valoración progresiva— en actividades creadoras. Todo ello dirigido al enriquecimiento de los medios de expresión del niño con miras a su evolución.

4.1.0. Técnicas base

Denomino así aquellas técnicas que bastarían por sí mismas para cubrir prácticamente todas las necesidades expresivas del niño a través de las distintas etapas. Señalaría como tales: Dáctilo-pintura, pintura con pincel, modelado en barro o plastilina, dibujo, construcciones, telares, collage y títeres.

La elección de estas técnicas se basa en la necesidad de centrar lo más posible la actividad creadora del niño en la búsqueda de las soluciones plásticas adecuadas.

La capacidad del niño de adaptación al medio es lenta y ésta es motivo de aprendizaje. No debemos dejarnos engañar basándonos en que el niño busca la novedad, si no pierde interés. Eso no es sino muestra de inadaptación. Podremos comprobar que un niño bien motivado recurrirá a los materiales que conoce antes que a la experimentación de otros nuevos.

Sin embargo, no debemos dejar en olvido que sin una activación del conocimiento el niño se refugiará en los esquemas adquiridos, siendo su evolución, de este modo, más lenta.

El espejismo de los "trabajos manuales" es a mi modo de ver el gran peligro de la actividad creadora. En ellos se encuentran todos los gérmenes nocivos que van a ahogar la capacidad de expresión y provocar la inercia imitativa, la desconfianza en las propias capacidades, etcétera. La ilusión de lo estético va hacer cambiar el objetivo fundamental: convertir el resultado como primario, antes que la elaboración, antes que el esfuerzo y la conquista a través del proceso.

En otro capítulo se expondrá cómo se utilizan y comportan los diversos materiales; ahora nos interesa resaltar la funcionalidad de cada una de estas técnicas en el proceso de maduración del niño, y cómo deben entenderse por el educador.

4.1.1. Dáctilo-pintura

Se trata de la actividad que el niño realiza con los dedos sobre arena o con pintura sobre un soporte en búsqueda de la representación de algo. En un principio tiene un carácter fundamentalmente psicomotriz paralelo al garbateo, pero el hecho del contacto directo de los dedos tanto con el pigmento como con el soporte confiere a esta actividad unas características muy ricas para la maduración de la personalidad del niño. Podríamos enumerar éstas:

- Responde a una actitud fundamentalmente lúdica de contacto directo con los materiales.
- Conoce más directamente la textura y la ductilidad del material, por tanto su actividad será más espontánea.
- En el caso de la caja de arena permite al niño la búsqueda de resultados, ya que le es fácil borrar.
- Facilita la agilidad de los dedos, siendo además una prolongación de la actividad de todo el cuerpo.

El mayor rechazo del adulto proviene del concepto de limpieza. Se puede achacar que el niño se mancha y puede manchar la clase. Lo primero debe aprovecharse para crear en el niño hábitos de orden. Si un trabajo nos obliga a mancharnos debemos buscar la solución, pero no rechazar de plano el trabajo. En cuanto a lo segundo el adulto será previsor. Dispondrá de un rincón, lo harán de uno en uno o de dos en dos, no más; se protegerá con plástico o papeles la zona, etc.

¿Cómo puede ejercerse esta técnica?

- Sobre caja de arena, de tierra blanda, sobre planchas de barro.
- Con pintura de témpera especial para esta actividad, sobre papel, cartulina o madera, utilizando los dedos como pincel o como tipos de imprenta dejando huella. Esto último será el inicio de la técnica de estampación.

En ambos casos es fácil eliminar las manchas con agua, primero en un recipiente común y luego en el lavabo. Por lo cual no se aconseja otro tipo de materiales grasos o derivados petroquímicos como pintura plástica,  leo, etc. Se puede utilizar también pintura de témpera, cuidando de que no se la lleven a la boca, y otras mezclas que introducirán una variedad en esta actividad: mezcla de cuatro partes de harina y una de sal, a nadiendo agua coloreada de témpera; mezcla de una parte de almidón, seis de agua y dos de jabón en escamas; mezcla en el propio papel de almidón líquido y espolvoreando colorante, etc.

Esta actividad es característica en los primeros meses de escolarización, pero no impide que con mayor rigor y autonomía se emplee en otros momentos.

La finalidad más importante podría ser la desinhibición a través del juego con los materiales.

Los resultados de esta actividad se valorarán y expondrán en la clase en función de las necesidades de cada niño, pero nunca como apreciación de algo est tico o artístico.

4.1.2. Pintura con pincel

Esta actividad deberá desarrollarse cuando el niño haya experimentado suficientemente con d ctilo-pintura al dibujo o pintura con barras de ceras. Es importante que el niño tenga adquiridos hábitos de presión con los dedos y haya hecho ejercicios de habilidad óculo-manuales como construcciones con módulos de madera, actividades de ensartar, etc.

Los pinceles serán gruesos y de mango largo. El soporte de cartulina o papel no será menor del doble del folio. No deben utilizarse muchos colores, los fundamentales bastan, ni la témpera estará excesivamente diluida. Sobre todo al principio se aconseja que en cada bote haya un pincel, y siempre se dispondrá de un recipiente con agua y trapo para secar. A medida que el niño adquiere mayor habilidad para utilizar algún instrumento, tabla o plástico duro, a modo de paleta y conseguir colores.

En este caso lo sitúo ya a partir de primero de E.G.B., deberá estar habituado a limpiar el pincel cada vez que cambie de color. Para ello se aconseja tener algún instrumento, cuchara, palillo de helado, etc., para sacar el color del bote y no ensuciar el contenido del mismo.

Es aconsejable que pinten sobre plano inclinado, caballete, aunque pueda hacerse de otros modos. El material de color más apropiado es la témpera o guache. No se descartan las pinturas acrílicas, pero no se aconsejan los esmaltes y  leos por su complejidad. Queda excluida de manera sistemática la acuarela: supone grandes dificultades para la espontaneidad del niño. Ya que la témpera es cubriente, puede utilizarse como soporte, papel de embalar, cartulina e incluso hojas de periódico.

La aportación más positiva de la utilización de esta técnica es la influencia en la coordinación óculo-manual, ya que la punta del pincel es móvil y no fija, como en el caso del lápiz o cera, permitiendo además el afianzamiento de la auto-expresión o estilo en el gesto gráfico.

Por otro lado, a nivel técnico, la mezcla de color que se obtiene con pincel, la rapidez para cubrir superficies, la ductilidad en su manejo, provocan en el niño un progresivo afianzamiento de su personalidad, ya que descubre continuamente resultados de los que se siente plenamente autor. Y por último, le pone en contacto con uno de los instrumentos plásticos de mayor tradición.

4.1.3. Modelado

Esta actividad, cenicienta en la mayoría de las escuelas, bastaría casi por sí sola para la formación del niño a través de su espontaneidad. Las características del material con el que se realiza est n tan arraigadas en la trayectoria del progreso del sentido utilitario y expresivo de la humanidad que es realmente penoso que no se aprovechen al máximo en la escuela.

La necesidad del niño de contacto con la tierra, la facilidad con que puede obtener formas con sólo presionar con los dedos, la sensación de dominio, la posibilidad de encontrar una utilidad en su manejo y de dejar constancia a través de la representación de objetos, es decir, de comunicarse, en definitiva, la facilidad para jugar son para el niño los mayores alicientes en el manejo de material para modelar.

A través del modelado el niño no sólo representa su papel creador, no sólo juega por propio placer, sino que contribuye a fortalecer el conocimiento de las cosas, la imbricación de sus elementos, la situación dentro del espacio, sea real o imaginario, y además consigue una habilidad manual importantísima en su formación.

Los procesos que se operan en el niño en el ejercicio de esta actividad varían con las etapas. En un primer contacto el niño amasa, rompe, sumerge los dedos, redondea la masa, hace "serpientes", es decir, investiga el comportamiento del material. A medida que lo conoce puede intentar representar algo, buscar un "papel" a cada trabajo. El parecido

lo logrará tras un gran período de trabajo, incluso después de utilizar las tiras como líneas para hacer un dibujo. Dificilmente el niño llega durante estas etapas a obtener bajo-relieves, y sólo hacia el final de los cinco años puede modelar formas después de observarlas y tocarlas.

El material por excelencia es el barro o arcilla, si bien la plastilina es un complemento, pero nunca un sustituto total. También se puede modelar, una vez adquirida destreza, con pasta de madera, pasta de papel (papel maché), pasta cerámica en frío, masilla, pasta hecha con harina y agua, con el aliciente de que, si se añade azúcar, pueden comerla una vez cocida en el horno.

La actividad en un principio deberá ser libre en cuanto a técnica y poco a poco, sobre todo a instancias del niño para resolver problemas se les puede iniciar a unir mediante el procedimiento de "churros" o "macarrones", del pellizco, etc.

Es importante hacerles ver que es necesario hacer las uniones mezclando las partes, ya que si no, al secarse o cocerse, se desprenden. Esto no suele ocurrir con la plastilina, por lo cual no es conveniente dejar al azar este extremo.

Si bien, como se verá más adelante, estos materiales se secan en contacto prolongado con el aire, esto no debe ser motivo para rechazarlos, sino buscar la solución adecuada para su conservación durante el tiempo que se precise. De este modo los niños pueden utilizarlo durante la jornada y devolverlo al tacho una vez deshecho el trabajo. Este aspecto no suele ser problemático para el niño si se le habitúa así; pero en algunos casos se deberán conservar los trabajos, o cocer, decorar o incluso esmaltar, si se tienen medios para ello. No tiene por qué haber obstáculos para introducir el proceso cerámico en la escuela si los medios económicos lo permiten.

4.1.4. El dibujo

Con este término definimos aquella actividad que el niño realiza con diversos instrumentos como pueden ser las ceras blandas y duras, los lápices, rotuladores, etc. Técnicamente el dibujo implica que la representación de los objetos en el plano se obtengan mediante la línea o mediante la acumulación o entrecruzado de varias líneas. Definir en el caso de los trabajos de los niños hasta qué punto son dibujos o pinturas nos llevaría a una prolongada o quizás inútil discusión. Posiblemente sería más importante averiguar sobre qué concepto convendría orientar antes la actividad del niño, si sobre el concepto de pintura, es decir, representación de las cosas por mancha de color, o sobre el concepto de dibujo, representación por delimitación lineal de la forma.

La experiencia parece indicarnos que depende con qué instrumento comience el niño a garabatear. Si le damos un lápiz parece que sus garabateos conducen a que él descubra antes la representación por la

forma. Pero si le damos un pincel son manchas, a veces entremezcladas y superpuestas, las que se nos presentan en sus trabajos. Puede que influya en cada caso si el niño es háptico o visual, como se indica en el apartado 2.6.c.

Personalmente me inclino, sin negar la importancia del dibujo, que lo mismo que el modelado es anterior a la expresión gráfica, dentro de ésta la utilización de la pintura debe ser anterior a la utilización del dibujo, ya que aquélla, como mancha, en un proceso de abstracción de la realidad hacia el simbolismo gráfico, está más cerca del volumen que el propio dibujo.

Esta afirmación no pretende otra cosa que llamar la atención sobre la conducta del docente cuando un niño le muestre un trabajo y no encuentre otra cosa que un borrón. Como se explica en el apartado 2.5.a.b, la sensación del dibujo va implícita dentro del proceso mismo de elaboración del trabajo, siendo imposible conocerla si no se ha estado atento al mismo. Evidentemente al fallar la técnica el niño no puede deducir que de una mezcla de varios colores sin delimitación surge una masa grisácea, no siendo para él importante el resultado.

Si a esto añadimos el supuesto de que los niños hasta los siete años físicamente no tienen desarrollado el sentido de la vista en todos sus elementos, no podremos aventurarnos por las buenas a valorar un trabajo únicamente en función de nuestra madurez.

Por ello, cuando se nos plantea esta actividad no deberemos nunca orientarla hacia la obtención de un resultado fotográfico, ni siquiera hacia un resultado de obtención de esquemas rígidos de forma. La motivación ha de ser global sobre el objeto y sobre la realidad que se intente expresar.

Si queremos motivar a nuestra clase para que dibuje su casa podremos evidentemente proponérselo, sin más, verbalmente; unos lo harán y otros no. Pero si además de proponerlo comentamos con ellos lo que hay en la casa, quién vive, dónde está..., es decir, si hacemos aflorar su experiencia global todo el mundo la pintará o la dibujará, con o sin parecido, pero no podremos negar el intento de representación, de comunicación, mediante imagen.

Toda esta actividad irá derivando posiblemente por otras influencias en símbolos comunes; el niño necesita de ellos. Pero lo triste es que desde un primer momento el niño utilice el grafismo-simbólico de casa, de una planta y con tejado triangular cuando su experiencia es de vivir en torres, o en casas con terraza. Hemos estado perdiendo el proceso de expresar su vivencia, aunque luego utilice también dicho símbolo y lo acepte como universal.

Y así se podrían analizar cada uno de los esquemas gráficos. En este sentido el dibujo tiene tanta importancia como medio de autoexpresión, como forma de búsqueda de esquemas de comunicación, como intento de crear lenguaje. Para él no es difícil aceptar y memorizar un símbolo y poco a poco llenarlo de contenido; eso es lo que hace con el lenguaje oral.

Sin embargo, no podemos permitirnos el lujo de privarlo de unos procesos que él es capaz de desarrollar de manera autónoma. Con ello no afirmamos que un niño incomunicado pueda lograr completamente la expresión gráfica, sino que afirmamos que porque está rodeado de mensajes, comics, tebeos, TV, cine, prensa y con una motivación indirecta adecuada, es capaz de crear unos esquemas, unos grafismos, en definitiva expresarse plásticamente.

Lo mismo que ocurre con el modelado y si cabe con más fuerza el dibujo presenta en el niño una continua evolución. Esta se observa fácilmente comparando el cambio que se opera en la representación de la figura humana, el propio yo, y en la representación del espacio o lo que es lo mismo en la representación de las relaciones espaciales de los objetos, tanto referidos al yo del niño afectivo como al yo del niño representado en el propio dibujo.

Las funciones del dibujo han quedado esbozadas en el capítulo 3.1 y también a lo largo de todo el trabajo.

Los materiales más adecuados son las ceras blandas y duras, lápices bicolores, lápices de colores naturales y en algunos casos la estampación con procedimientos que utilicen la línea. Sistemáticamente se debe huir de la goma de borrar. Personalmente he resuelto este problema invitando a los niños que comiencen de nuevo en otra hoja, pero sin romper la anterior, sino guardándola para otro momento en su carpeta. Si hay buena motivación desaparece este problema.

Como soporte del dibujo puede utilizarse el folio o incluso el doble folio; una vez afianzada su expresividad puede dejarse a elección otros formatos y tamaños. El bloc de dibujo quizá no interese hasta que comiencen en 1.º ó 2.º de E.G.B., ya que el niño no es capaz de apreciar la importancia que da la textura de un papel de calidad.

4.1.5. Construcciones

No es difícil encontrar, sobre todo en el jardín de infancia y en preescolar, series de bloques de madera o plástico, junto con otros juegos llamados didácticos. Estos tienen una gran importancia, sobre todo de dos a cuatro años; mediante dichos juegos el niño toma contacto directo con las leyes del espacio a través de procesos de carácter lúdico. La facilidad que estos materiales tienen para ser montados y desmontados, agrupados, insertados unos en otros o derribados de un manotazo, permiten al niño el desarrollo de sus capacidades motrices e incluso agresivas.

Esta actividad que comienza así se va escalonando en dificultad con otros elementos como puede ser el banco de carpintero, herramientas y clavos y cola de carpintero. En principio puede parecer inadecuada para estas edades por el peligro que entraña. Como siempre el niño necesita un apoyo en el adulto para organizarse dentro de una colectividad. Así, pues, será necesario establecer que no se puede caminar por la clase con

las herramientas en la mano, que no se acumulen en el banco varios niños a la vez, tener cada material en su lugar, etc. Y de la misma manera ingeniárselas para acumular trozos de madera, corcho, chapas de botellas, botones, trozos de polietileno para embalar, etc.

Ya en los cursos de primera etapa de E.G.B. se podrá ampliar esta actividad a construcciones de juguetes con cajas, botellas, envases, pegándolas, cosiéndolas y decorándolas, pudiendo orientarse a una gran tarea en equipo como realizar un pueblo o ciudad, una estación de ferrocarril, un puerto pesquero o cualquier otra idea surgida de la propia actividad de la clase.

En todo momento deberá tenderse a que el niño tenga contacto con las características de peso, textura, resistencia de los objetos con los que manipula y crear con ellos representaciones plásticas en volumen que unas veces estarán más cerca de la decoración y otras de la arquitectura. Si la motivación es adecuada, si se basa en la estimulación del conocimiento del niño, si se dirige a una integración del individuo en la colectividad, el nuevo juego "construyendo" aportará en el aula grandes ratos de placer intensificando el interés por las actividades que se derivan de ésta.

Dentro de este campo podemos incluir como propio la construcción de titeres con cajas, bolsas, botellas de plástico, tubos de cartón, etc.

4.1.6. Collage

Recortar y pegar o componer escenas con retales de diversos objetos un cuadro o pinto-escultura puede ser una actividad muy positiva si se le sitúa en su contexto adecuado. Como técnica no ofrece gran dificultad al niño. Como arte plástico, el collage no es otra cosa que pintura con materiales ya coloreados en la que, con la distribución de los mismos, se intenta crear sensaciones de forma y color, profundidad en el espacio, composición cromática, etc. De esta aplicación es de donde puede provenir dificultad al niño, e incluso crearle frustraciones de incapacidad para utilizar dicha técnica.

Para el niño de cuatro a seis años, e incluso para los más pequeños, debe ser fundamentalmente una actividad de recortar formas y pegar, hacer bolitas de papel de seda y rellenar pegándolas un espacio determinado por el profesor, o con trozos de diversos materiales como cáscaras, frutos secos, hojas, telas, etc., según un determinado criterio sobre un soporte.

Esto mismo podrá hacerse tras recortar formas dibujadas o fotografiadas sobre un papel con tijeras y rellenando el espacio sobrante con trocitos recortados a mano y viceversa. Es decir, siempre que el adulto prevea que el resultado de esta actividad es fundamentalmente lúdica y de habilidad manual.

Pero con niños ya mayores de siete años será necesario enfocar esta actividad dentro de una total autonomía. Deberá comenzar a resolver sus

diseños con esta técnica; por supuesto que podrá hacerlos en forma de mosaico, acumulando trocitos o con piezas irregulares, componiendo la forma, tanto con papel de revistas buscando colores, como con papel charol, papel crepé, etc.

Plásticamente la mayor dificultad que el niño encuentra es que el trabajo le resultará engorroso, complicado y poco definido en comparación con el dibujo, en el que ya puede delimitar precisamente los espacios.

Será, pues, necesario indicarle que debe comenzar a pegar los planos más lejanos, y así sucesivamente, hasta los más cercanos, superponiendo unos a otros. Si además el recorte del papel lo hace a mano, los perfiles crearán una irisación muy agradable a la vista dando ilusión de luminosidad. De esta manera puede ir comprendiendo de manera práctica el problema de la profundidad de los planos tan difícil par ellos hasta los doce o trece años en la realización de sus dibujos.

4.1.7. Telares

En esta técnica se incluyen todas aquellas actividades que utilicen aguja, lanas y un soporte que puede ser trama de plástico, tela de saco o de paño de cocina, cartulina agujereada o cualquier otro adecuado.

Con ella se pretende una habilidad manual más compleja que la que dan las otras, sin ofrecer por ello una gran dificultad para el niño. Por otro lado se ejercitan cualidades importantes para la preescritura como son el seguir un camino dado con precisión, el ejercitar el giro de las muñecas y el movimiento del brazo y antebrazo, o para el desarrollo del sentido numérico y espacial separando rítmicamente las puntadas, etc. Y, por último, iniciarlos en una de las facetas de las manualidades.

Casi todos los trabajos pueden ser a partir de un modelo común trazado por el profesor sobre la trama, o elegido de entre varios; por supuesto se puede utilizar un diseño propio siempre y cuando tenga una solución asequible con esta técnica, ya que no es lo mismo dibujar con cera que imitar ese trabajo con lanas. Y por último tener en cuenta que hasta los seis-siete años el niño no es capaz de enhebrar la lana en la aguja por sí solo.

4.1.8. Titeres

Nunca mejor actividad para aunar toda la expresividad y capacidad inventiva del niño ante cualquier situación. El títere o marioneta ejerce sobre el niño pequeño un poder de atracción inusitado.

Pudiera parecer que la razón fundamental de la utilización de esta técnica como "técnica base" de plástica se refiera a su confección y a la creación de decorados. Por supuesto que esta faceta es importante y se puede desarrollar como modelado, construcciones o pintura. Sin embargo, hay un aspecto en la utilización de esta "técnica-base" que, aun

estando enraizado con el lenguaje oral y con la integración social del niño, nos va a servir para desarrollar en gran parte su necesidad de comunicación mediante la imagen.

Con el muñeco en la mano, o con la máscara en la cara o sobre la cabeza en forma de gorro el niño dispone de un espacio y un tiempo para narrar. Lo plástico de la técnica no es sólo lo estático del títere, sino la secuenciación, la representación de la realidad a través de una imagen o imágenes en volumen donde el espacio y el tiempo mantienen las características de realidad misma. Como hemos visto en el apartado 4.2.5, el niño cuando dibuja imágenes, cuando modela o construye maneja estos conceptos; pero espacio y tiempo son figurados, sugeridos o supuestos. En este caso son reales y por tanto más asequibles a la mente lúcida.

CREACION DE TITERES

En cuanto a su confección cabe plantearse cuál es el aspecto que interesa en ese momento; así unas veces bastará con decorar objetos más o menos endebles personificándolos; pero otras nos interesará crear personajes resistentes al cachiporrazo y al manejo de los niños. En tal caso conviene que el maestro prepare un soporte que puede ser de cartón, plástico, o incluso un calcetín relleno de papel; en torno a él y dejando un hueco para introducir el dedo corazón, se enrollan tiras de papel de periódico o papel higiénico pegándolas con cola de empapelar o cola plástica diluida, modelándola hasta conseguir la forma deseada. Una vez seco el conjunto, tiene una gran dureza. También se puede hacer lo mismo sujeto a una varilla, con pasta de madera, papel marché, madera recortada, etc. El manejo de marionetas ofrece mayor dificultad, para ello y para ampliar remitimos a algunos libros interesantes sobre el tema.

STANT, Margaret: *Actividades creadoras y materiales para juego*. Editorial Guadalupe. Buenos Aires, 1976, págs. 104 a 113 inclusive.

BAGALIO, A. S.: *Titeres en casa*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1972, 40 páginas.

4.2. OTRAS TECNICAS APROPIADAS PARA ESTAS EDADES

Con esta relación se intenta completar la relación de actividades apropiadas a estas etapas, pero teniendo en cuenta que su utilización no es tan básica ni tan determinante en la evolución expresiva del niño. Vienen a ofrecer al docente una variedad para que él las inserte en su programación o las utilice espontáneamente en función de las necesidades de los niños.

4.2.1. Clasificar y ordenar materiales

Esta actividad contribuye al conocimiento práctico del niño sobre la textura, peso, color, fragilidad, etc., de los materiales. La observación y apreciación de los diversos aspectos contribuye además del enriquecimiento del lenguaje a reforzar el concepto que se va formando de ellos. El contenido de esta actividad y su aprovechamiento es tan ocasional que no se puede definir y explicar más.

4.2.2. Móviles

Contribuye su realización a la agilidad manual si se hace recortando con tijeras, a la cooperación entre varios para obtener un resultado, a crear un ambiente de alegría y movilidad en la clase cuando se cuelgan decorándola.

4.2.3. Figuras con alambre

Pueden ser utilizadas para reforzar habilidades y el concepto esquemático o "esquelético" de formas que tienen movimiento. Debe hacerse ver al niño que se pueden hacer de una pieza. A veces nos pueden servir de soporte para hacer figuras modelando el cuerpo con papel maché, pasta de madera, etc.

4.2.4. Escultura en jabón, yeso

Para que el niño encuentre placer en este trabajo habrá tenido que modelar mucho anteriormente y tener un gran dominio del espacio. Tiene la ventaja que para trabajarlo puede hacerlo con las uñas, con piezas duras y no necesariamente cortantes.

4.2.5. Construcciones con palillos mondadientes

El mayor inconveniente de este material es que confunde al niño, haciéndole crear unos esquemas excesivamente rígidos y pobres, ya que normalmente los utiliza como dibujo, es decir, formando la silueta en contorno. Si el maestro consigue estimularle para que construya volúmenes aunque sean sencillos habrá conseguido no sólo enriquecer la habilidad y la paciencia, sino fortalecer el sentido espacial y la coordinación entre diseño y construcción. Quizá este tipo de actividad no deba de introducirse anteriormente a segundo de E.G.B.

4.2.6. Modelado de pasta cerámica en frío

Con esta pasta se pueden modelar figuras pequeñas, pudiendo ser decoradas con esmaltes o pinturas acrílicas. Se pueden realizar pendientes y anillos decorados por los propios niños, pegando o engarzando la pasta en los soportes metálicos que se venden para ello. Más que su funcionalidad plástica es aprovechable el interés que el niño demuestra al ser objetos que se hacen fundamentalmente para regalo.

4.2.7. Monocopias

Esta actividad suscita un gran interés por la curiosidad de saber el resultado. Se puede realizar extendiendo con la mano, pincel o espátula, pintura de témpera sobre un vidrio o azulejo. Se aplica una hoja humedecida, gruesa, tipo Canson, sobre la plancha y se coloca encima una hoja secante o papel periódico, y con la mano se frota suavemente.

4.2.8. Pintura antagónica o por rechazo

Se basa en la simple propiedad física de rechazo de las materias grasas a disolverse en agua. Conociendo la composición de los materiales es fácil para el profesor inventar sus propias actividades.

Las más conocidas son: pintar con cera líneas, manchas o formas. Cubrir el resto con tinta o témpera ayudados de un pincel. Una vez seco se puede raspar con el canto de una cuchilla. Los efectos suelen ser sorprendentes y de gran calidad plástica. Pintar con ceras fuertemente toda la superficie del papel; pasar una cera de canto cubriendo de nuevo toda la superficie; si se raspa con cuidado la capa inferior surge por contraste con una gran fuerza.

4.2.9. Pintura con escobillas, esponjas, cartones

Lo mismo se pueden utilizar a modo de pincel o de instrumento de estampación; en ambos casos el trabajo ha de realizarse con agilidad. Para que al niño le resulte más fácil puede hacerse esto sobre una tira de varios metros de papel de embalar. Este procedimiento es apropiado para rellenar fondos de murales colectivos, crear manchas rítmicas y simétricas, etc. Se utiliza con témpera.

4.2.10. Estampación

Con pintura de  leo o témpera y

- con hojas vegetales,
- con telas, lanas y cuerdas,
- con objetos porosos (corcho poliestireno),
- con patatas (se corta la patata al medio y con un cuchillo de cocina se realiza un tipo).

4.2.11. Estarcido o pulverización

Esta técnica bien aplicada crea unos dibujos muy luminosos, ya que la pintura queda adherida al papel en forma de minúsculos puntos. Para su realización se necesita un recortable de papel o cartulina, que incluso puede ser articulado mediante alfileres, un cepillo de dientes usado, una trama metálica y témpera. Sobre la hoja de papel se aplica el recortable; se impregna el cepillo con pintura y a una altura de 20 cm del papel se frota suavemente contra la trama metálica o con los propios dedos. Si el recortable es positivo aparecerá la forma del color del papel, y si éste es en negativo el color caerá dentro del hueco surgiendo la figura por esta técnica.

Son muy importantes para la utilización de la misma la precisión y el control motor, por lo cual los niños pequeños no serán capaces de realizarlo solos.

4.2.12. Pintura motivada con música o ritmos

Las sorpresas que la utilización de esta técnica de motivación le depara al maestro son suficientes para utilizarla: a través de ella podrá conocer mejor a sus alumnos y ellos encontrarán en esta actividad una nueva forma de expresión, a veces espontánea e intuitiva y a veces mecánica. El maestro nunca debe forzar esta situación, pero sí cuidar el tipo de música donde el ritmo, el tema o algún otro aspecto musical sean reiterativos. Las obras de los clásicos suelen ser muy apropiadas lo mismo como piezas maestras del rock o del jazz.

4.2.13. Vitrales

En algún momento, fiestas navideñas por ejemplo, esta técnica puede tener su aprovechamiento si el profesor prepara adecuadamente los materiales y el proceso. El niño en este caso y en estas edades no pasará de un mero colaborador. Pueden hacerse recortando con una cuchilla las formas sobre cartulina negra doble y pegando papeles de celofán de diversos colores. Se debe tratar que la figura resalte por contraste al pasar la luz por el papel de celofán. Y también pueden realizarse sobre el propio vidrio o plancha de acetato con estos materiales: perfilador de plomo, que es un tubo que contiene una pasta negra que se adhiere al cristal endureciéndose al secar; laca de bombillas de diversos colores; disolvente; pinceles para acuarela y el soporte cristal o acetato. Sobre un dibujo, cuyas características sean aparentemente de redecilla, se coloca el cristal; con el perfilador se copian las líneas, y posteriormente cada compartimento se rellena del color que se desee con la laca. La intervención del niño se limita casi exclusivamente a esto último.

Sin ánimo de ser exhaustivos podremos citar realización de máscaras, sombras chinas o teatro de sombras, murales con recortes de papel,

fotografías u objetos, trabajos de papiroflexia sencillos, decoración de platos de cerámica o cartón, decoración (pintado, pegado o cosido de recortables de madera, tela de saco, etc.).

4.3. LOS MATERIALES, CONSTITUCION, FABRICACION CASERA Y CONSERVACION

A mi modo de ver la consideración de los materiales de plástica como materiales artísticos ha creado un falso distanciamiento y respeto en muchos docentes. La falta de iniciativa y de experimentación ha contribuido a reafirmar el recelo, viéndose así reducido en gran parte el rendimiento de la plástica en la escuela. La cuestión económica no debería ser el mayor impedimento, teniendo en cuenta que lo que aquí se ha expuesto hasta ahora no es acumulativo, pudiendo el maestro organizar perfectamente sus clases en la medida de las posibilidades económicas o ambientales. La propuesta de técnicas base atiende también a este aspecto.

4.3.1. Materiales de desperdicio

Retazos de tela	Frascos de cacao,	Revistas
Periódicos	mermelada, nescafé	Alambre
Pedazos de papel	Cerillas	Bolas viejas
Cartón	Botellas de plástico	Pelotas viejas
Todo tipo de cajas	Tapas de botella	Botes
Piedras y conchas	Pedazos de madera	Partes de muebles
Juncos y hierbas	Tuercas, tornillos	Partes de maquinaria
Lanas, fibras	Clavos	Piezas de poliestireno
Libros de diseño	Ladrillos	etc.

Lo más importante es disponer de cajones asequibles a los niños en donde se van clasificando todo tipo de objetos que ellos mismos van trayendo.

4.3.2. El barro o arcilla

La arcilla, debido a que está compuesta de gran número de partículas en forma de disco que se deslizan sin perder cohesión unas con otras, posee una gran plasticidad, cualidad que permite, mientras se mantiene con un determinado grado de humedad, aplastarla, modelarla, estirla sin que se desmorone.

Es importante conocer que con la evaporación de la humedad se torna dura y rígida, convirtiéndose cada vez en algo más frágil hasta que se cuece a temperaturas desde los 500° a 2.500° según el tipo de arcilla. Se pueden señalar tres etapas en este proceso:

Primera etapa: es suave y maleable y por tanto puede obtenerse la estructura con todas sus partes añadidas.

Segunda etapa: adquiere la consistencia del queso o dureza cuero. Se puede raspar, retocar, pero no añadir. Únicamente admite una fina capa de barbotina, disolución cremosa de la propia arcilla en agua.

Tercera etapa: la pieza está completamente seca, su color es más claro y es más quebradiza. Si no se cuece a su temperatura adecuada seguirá absorbiendo toda la humedad, por tanto no puede utilizarse como recipientes ni se podrán decorar con pinturas de agua.

Si se quiere evitar que se endurezca tanto para continuar el trabajo como para devolver el trabajo deshecho al tacho ha de ser durante la primera etapa, procurando tener cubierta la arcilla con paños húmedos y dentro de bolsas de plástico. La conservación de grandes cantidades por períodos largos de tiempo ha de hacerse en armarios húmedos, artesas en cuyo fondo se deposita una cierta cantidad de agua, cubriendo la superficie con plásticos. Si se trata de pequeñas cantidades el papel de plata que se utiliza en cocina es muy adecuado.

Si alguien vive cerca de zonas arcillosas podrá tener la posibilidad de consultar todo esto con alfareros e incluso la forma de elaborarla. Sólo si se trata de grandes cantidades compensa preparársela uno mismo. Para que la arcilla esté a punto deberá ser lo más maleable posible sin agrietarse. Para ello se amasará y golpeará contra el suelo haciendo una pella cuadrada para eliminar burbujas de aire que posteriormente provocarían grietas.

4.3.2 bis. Instrumental básico

Tabla de 40 × 40 cm, sobre la que el niño puede amasar, jugar, trocear, etcétera.

Tabla de 10 × 10 ó azulejos para apoyar el trabajo y girarlo sin necesidad de tocarlo.

- Esponja o trozo de goma-espuma, o pincel.
- Bolsas de plástico, paños viejos y papel de plata.
- Un trozo de cable o alambre fino para cortar.
- Palangana o recipiente abierto.
- Estiques (palitos para modelar). Se venden apropiados para ello pero se pueden fabricar o sustituir por otros objetos.

Para ampliar la tecnología de la utilización de la arcilla o del proceso cerámico recomendamos:

DRAKE U. *Cerámica sin torno*. Colección cómo hacer, 120 págs. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1973.

HOYLAN, Michel. *Desarrollo del sentido artístico del niño*, págs. 70 a 83. Serie Ciencias Educación. Edit. Publicaciones Cultura, S. A. México, 1977.

4.3.3. Papel maché

Este material, que también se puede adquirir en tiendas especializadas, algunas marcas tienen un producto muy logrado pero caro, es fácil y económico de fabricar en la escuela.

Se puede realizar en tiras o en pulpa. Básicamente este material se logra modelar ya que es papel humedecido, se adhiere gracias a sus ingredientes y se endurece al secarse pudiendo obtener formas y figuras de gran consistencia.

Para utilizarlo en tiras nos basta con recortar tiras de papel de periódico usado y disponerlas en capas sobre un soporte engomándolas en cola de empapelar, cola plástica o engrudo hasta obtener la forma deseada. El soporte puede ser desde un globo inflado, una pelota, un calcetín relleno de papel o trapos o una figura esquelética de alambre. También se puede hacer lo mismo utilizando papel higiénico o cualquier otro papel con gran capacidad absorbente.

Si queremos utilizarlo como pulpa, es decir, como pasta, su preparación es más larga pero a la vez más moldeable. Existen varias recetas, damos la más sencilla dejando a cada maestro que investigue e invente otras. Una vez preparada la pasta, si está cremosa se puede guardar varios días. Ingredientes: papel de periódico o de celulosa troceado, harina de trigo o cola.

En un recipiente con agua se sumergen los trozos, se les puede dar un hervor y mantenerlo así toda la noche. Luego se escurre el agua y se amasa añadiendo poco a poco cola o harina y agua y unas gotas de esencia de clavo para que no salgan hongos mientras se seca. Cuando creamos que esté bastante compacta y dúctil ya se puede utilizar. Si queremos que no se seque pronto se humedece más y luego se vuelve a amasar.

4.3.4. Pasta de madera

Lo mismo que en el caso anterior se puede comprar. Su composición es básicamente la misma: aserrín muy tamizado con aglutinante de cola. Se suele vender en polvo seco con lo cual basta amasarlos con una pequeña cantidad de agua, hasta que quede como la arcilla.

Se puede intentar fabricar uno mismo sin esperar gran perfección mezclando aserrín tamizado con harina en partes iguales y agua.

Todos estos trabajos necesitan de un soporte que en algunos casos una vez seco se podrá quitar.

4.3.5. Otros materiales para modelar

- Jabón en escamas y agua. Obtener amasando una pasta moldeable y que no se pegue a los dedos.
- Harina de trigo y agua. Idem.
- Harina, sal y agua. Seis partes de harina, una de sal y agua según necesite. Si se añaden colorantes no tóxicos puede hornearse y comerse.
- Plastilina. Como viene preparada, únicamente recordar que es conveniente que el niño se acostumbre a amasarla, "calentarla" cada vez que la utilice para conseguir que sea más moldeable. Si se utiliza muy a menudo no es necesario protegerla del contacto con el aire.

4.3.6. Pinturas

No vamos a explicar cómo son y para qué sirven las pinturas de cera, crayons, lápices de colores, etc., ya que su uso es tan extendido que no sería más que abundar en lo conocido. Únicamente hacer notar la conveniencia de que el docente vaya creando hábitos de orden en cuanto a su distribución, forma de guardarlos, etc., para evitar que en poco tiempo se queden sin material. Lo más conveniente es disponerlas en cajas o en botes al alcance de todos los niños.

4.3.7. Pintura de témpera

Existe en el comercio una gran gama de tamaños e incluso algunos productos de calidad extra. Cada cual debe elegir en función de sus circunstancias; sin embargo, ya que en la escuela suelen utilizarse en grandes cantidades y los niños no precisan para muchos de sus trabajos una enorme variedad, aconsejamos que se compre en botes de kilo, o mayores si se sabe conservar, o que se prepare con los siguientes elementos:

- Polvos en color a la cola. Se pueden conseguir en establecimientos de droguería o pintura.
- Alkyl o cola de empapelar. Con el primero se obtiene una mejor mezcla; éste es una cola blanca plástica y además de facilitar adherencia contribuye a que la pintura se extienda en finísimas capas y tenga una mejor capacidad cubriente y de resistencia al roce.

Debe disponerse de recipientes con tapa hermética (botes de nescafé, de colacao, de mermeladas, etc.).

Preparación para un paquete de kilo de polvo:

En un recipiente se diluye una parte de agua, medio vaso y la misma cantidad de alkyl. En otro recipiente con 1/4 de litro de agua, con un pincel o palo se va removiendo y batiendo el contenido del paquete, procurando que caiga espolvoreado. Una vez obtenida la mezcla se añade el alkyl diluido. Cuando haya reposado se formará una capa de agua en la superficie. Una pequeña cantidad bastará para conservarse durante mucho tiempo.

El blanco se prepara idénticamente con blanco de España. Los demás colores vienen en polvo y en su tono adecuado.

En el libro que se cita en la bibliografía de Dora Acerete «Objetivos y didáctica de la educación plástica» pueden encontrarse otras fórmulas en las páginas 51 a 54.

4.3.8. Los pinceles

Estos instrumentos han de cuidarse extremadamente. Primero educar al niño para que lo utilice no como escoba sino haciéndole ver que deslizando la punta obtiene todo lo que pretende hacer. Segundo habituándolos a limpiarlos con agua corriente cuidando de no deshacer la punta una vez que hayan terminado la jornada. Luego se colocarán en botes de base ancha con la cerda hacia arriba; no es necesario secarlos con trapo, basta con sacudir, con suavidad, el agua sobrante.

Si la ténpera que preparamos contiene mucha cola es necesario extremar los cuidados, ya que si no se limpian se inutilizarán por completo.

4.3.9. Los fijativos

En pintura y dibujo al carboncillo es habitual fumigar la superficie del papel con un líquido fijativo. Para la escuela el más adecuado es el alkyl; puede utilizarse tal como viene o rebajarlo con una quinta parte o menos de agua. Con ello y con un pincel o esponja se pueden cubrir los dibujos y pinturas de los niños dándoles un brillo y una apariencia al color agradable a la vista. Esto resulta muy adecuado tanto para los trabajos en cera como en ténpera. Para que la propia humedad de la cola no estropee el trabajo es conveniente hacerlo con rapidez y sin presionar excesivamente encima del papel o trabajo. A los trabajos de cerámica sin cocer, aplicado en varias capas le da una apariencia de vitrificado muy interesante.

4.3.10. La escayola

Este material debe ser utilizado por los niños muy ayudados del profesor, si no les resultará muy difícil. Con él se pueden obtener moldes de los propios trabajos en relieve de los niños, o bloques para luego ser tallados. La propia experiencia y la especial atención que exigen del maestro nos desaconsejarán su utilización de forma sistemática para estas edades.

5. IMPORTANCIA ACTUAL DEL VALOR DEL ANALISIS DE LA IMAGEN

Los medios de comunicación de masas (cine, TV, publicidad) están actuando de una manera desenfadada sobre la mente y la conducta del hombre de hoy. Su soporte es la imagen, por tanto esta área debe tener la obligación de analizarlos. Como todo lenguaje, el icónico tiene una estructura, una sintaxis, todavía al alcance de unos pocos que la mayoría de las veces la utilizan sobre la base de lograr más consumo, más poder, mayor difusión. Esto mismo que en su aspecto negativo es atentatorio de la libertad humana, por otro lado contribuye a una acelerada formación visual en la masa receptora.

Los niños no son ajenos a este proceso, sino más bien son los que más participan de estos dos aspectos: el negativo, son impotentes a la manipulación, y el positivo, son los que mejor "leen" imágenes.

La escuela debe asumir esta responsabilidad y creo que puede hacerlo, sobre todo en estas etapas a través del desarrollo del área de expresión plástica.

Si favorecemos una maduración en el niño a través de la propia expresión en imágenes, indirectamente estamos potenciando en él los procesos de elaboración de los mensajes icónicos. En estas primeras etapas serán de trabajo inconsciente por parte del niño cara a esta problemática, pero a medida que domina las técnicas instrumentales plásticas, utilización del color, distribución en el plano de formas y volúmenes, secuenciación de las imágenes y mayor conocimiento del espacio plástico, podrá luego en etapas posteriores analizar los mismo en las obras ajenas, y los procesos de elaboración de imágenes en cine, fotografía, etc.

El proceso, si bien es sencillo, luego resulta complejo y largo; pero es necesario afrontarlo.

Para ello brevemente explico algunos conceptos que se utilizan muy a menudo en el proceso de análisis semiológico de imágenes, y que en su medida pueden aplicarse en la escuela.

5.1. CONCEPTOS BASICOS PARA ANALIZAR LA IMAGEN

ICONICIDAD es la capacidad de la imagen de asemejarse a su objeto; según eso, el mayor grado de iconicidad lo tendrá el objeto mismo.

ABSTRACCION elimina las características arbitrarias.

SIMPLICIDAD y COMPLEJIDAD. Las imágenes no forzosamente tienen muchos elementos y viceversa. Se refiere a la mayor o menor atención que requieren para decodificarlas, es decir, para saber lo que representan.

ANALOGIA-CONVENCION. No solamente la representación de los objetos representan únicamente al objeto mismo. Así, por ejemplo, todos los códigos icónicos actuales de circulación, de comportamiento social, etcétera. Una imagen de botella, además de representarla puede significar borrachera u otro contenido.

PREGNANCIA DE LA FORMA, este concepto tomado de la escuela de la Gestalt, psicología de la forma, mide la debilidad o fuerza de las imágenes, la nitidez, ausencia de "ruidos" y "parásitos" y el nivel de información que son capaces de transmitir en cada caso.

EL COLOR, TAMAÑO, COMPOSICION Y ORIENTACION dentro del dibujo son características de las imágenes importantes a tener en cuenta. De ello se habla más ampliamente en el capítulo 2 de este trabajo.

CONNOTACION que se refiere a aquello que asociamos cuando vemos una imagen, es decir, el impacto emocional que nos causa.

DENOTACION, suele ser más clara, consciente y objetiva, más explícita y universal. Pero en cambio una lectura connotativa suele conllevar una mayor información del mensaje.

AMBIGÜEDAD Y OBVIEDAD, que es lo mismo que monosemia o polisemia. Hay imágenes cuyo significado sólo puede ser uno (monosémicas) y otras con múltiples significaciones (polisémicas).

La razón de exponer esquemáticamente estos conceptos es para que el docente de manera informal vaya utilizándolos en la observación de los trabajos de sus alumnos, tratando de recabar la mayor información a través de conversaciones con ellos.

Todos estos temas se desarrollan ampliamente a través de los departamentos de Tecnología Educativa de los diversos I. C. E. S. de España en cursillos periódicos de formación de profesorado. En ellos se podrá obtener amplia información.

5.2.1. El proceso creador plástico favorece el análisis de la imagen

Hemos indicado en el capítulo 3.1. cómo el niño se dedica en sus primeras manifestaciones gráficas a establecer una relación de significación expresiva entre la "huella" o grafismo y el concepto o idea que tiene de lo representado.

En este mecanismo operatorio, del que no podemos olvidar sus dos vertientes, la de conocimiento y la de expresión, maneja, sin duda de una manera intuitiva, los elementos básicos que constituyen estructuralmente la imagen: punto, línea, plano, espacio, tiempo, color. Lo que comienza siendo una manifestación psicomotriz, una simple experiencia kinestésica, sin más significación en un principio que la que se deriva de un acto lúdico, se convierte, cuando intenta reproducir la huella de un gesto original, en manifestación icónica con intención de comunicación. Es decir, comienza a haber un acto consciente donde previamente hay un conocimiento que se afianza como concepto mediante la expresión en un signo gráfico. Se realizan como vemos paralelamente las dos vertientes que señalábamos más arriba.

Si recordamos el capítulo del color, éste también tiene en la utilización por los niños su significación concreta aunque no en todas las etapas tiene el mismo valor e importancia.

Si estamos de acuerdo en que la expresión plástica se realiza a través de la utilización de imágenes, si tales imágenes son representaciones que el niño madura a través de su desarrollo y que a la vez responden tanto en sus características gráficas como en su contenido de comunicación a las conquistas del desarrollo psíquico, intelectual, emocional y social, podemos afirmar que a través de su utilización en la escuela el niño está conociendo los mecanismos y procesos de elaboración de las mismas.

En esta etapa preesquemática el niño no puede obtener una conciencia crítica, ni siquiera funcional, del valor icónico de sus manifestaciones. Si éste se produce está más cerca de procesos de afectividad y aprehensión y dentro de un nivel de subconsciencia bastante profundo. Quiere esto decir que todavía no es el momento de racionalizar ningún tipo de consideración. Comparándolo con la metodología a la que se hace referencia a final del capítulo 3.3. propuesta por Stern y Duquet, en esta etapa estaríamos a un nivel lúdico, de contacto con el material. Se pretende, pues, que el niño alcance progresivamente la concienciación de la utilización de la imagen a través de procesos de autoexpresión mediante imágenes.

5.2.2. La actividad plástica se relaciona con estructuras lingüísticas

Como se ha dicho a lo largo de esta exposición en repetidas ocasiones, lo importante de la actividad docente y la del propio niño está en la maduración a través del desarrollo de su propio proceso.

Sin ánimo de encontrar relaciones gratuitas y fáciles, sino de justificar la integración de la actividad escolar, se puede observar un gran paralelismo entre la maduración del lenguaje hablado y la expresión plástica, aunque se produce en edades distintas y los procesos se operan por motivaciones diferentes. El balbuceo del niño se produce con las

mismas características de juego expresivo que el garabateo. La articulación de los sonidos, y en nuestro caso de las imágenes, no tienen un contenido objetivable, aunque, por supuesto, sí lo tienen cada uno de los elementos por separado. Semejante comparación se puede establecer entre los procesos de maduración en la etapa de búsqueda y afianzamiento de esquemas con la que se realiza el niño cuando pronuncia palabras, con contenido semántico pero aisladas unas de otras. Se produce, pues, lo que podríamos llamar etapa descriptiva, o quizá mejor, enumerativa del lenguaje, tanto hablado como icónico.

Cuando el niño comienza a relacionar unas palabras con otras y expresar el contenido de situaciones, se desarrolla la etapa narrativa del lenguaje y que posteriormente culmina en la dramatización o relación de interferencia entre los diversos elementos. A nivel plástico el niño puede conseguir este nivel sobre todo con la expresión a través del volumen, como, por ejemplo, con las construcciones y los objetos que modela. Donde mejor se manifiesta es, como decíamos, en la explicación de las "técnicas base", a través de la utilización del títere o de la dramatización con máscaras: en ella el niño no sólo se expresa con lo fónico, sino que debe utilizar con soltura las relaciones de espacio y tiempo, a través de su propio cuerpo o el de la marioneta que, en definitiva, son imágenes, son representación.

Por lo tanto si el niño consigue por sí mismo, mejor dicho, sin forzar su propio nivel de desarrollo y a través de sus propias adquisiciones, los diversos niveles de maduración, estamos favoreciendo que las imágenes, sean fónicas o visuales, que utiliza en sus expresiones sean representaciones con contenido, y no fruto de una adquisición de formas por imitación y vacías de contenido, de mensaje.

La adquisición de uno y otro lenguajes ha de realizarse a través de la creatividad espontánea sin perder el contacto del uno con el otro.

APENDICE

PROGRAMACION ANUAL PARA 3.º E.G.B.

Programación que el autor ha realizado para el curso de 3.º de E.G.B. 76-77 del C. N. del centro piloto "Cardenal Herrera Oria" de la U. Autónoma de Madrid, teniendo en cuenta las características generales y específicas de los niños a los cuales va dirigida.

Con ello se pretende establecer un nexo entre las etapas aquí estudiadas y las posteriores y a la vez mostrar uno de tantos ejemplos para que los interesados puedan contrastar sobre algo práctico y real los aprendizajes que de esta exposición hayan obtenido.

Bien entendido quede, que tanto éste como otros ejemplos, son fruto de unas circunstancias muy concretas y en ningún caso pretenden erigirse en modelos de conducta exhaustivos y únicos, sino más bien ser muestra de cómo está al alcance de todos su aplicación práctica en la escuela, eliminar temores y recelos en la generalidad del profesorado hacia este área y en definitiva lograr que el propio profesorado asuma como propios algunos de los objetivos específicos de la misma como pueden ser, la iniciativa, la creatividad, el ansia de experimentación con materiales y técnicas, la comunicación mediante la imagen, etc.

AREA PLASTICA

I. INTRODUCCION

Lo mismo que ocurre en las demás áreas, lo importante no es desarrollar todos los conocimientos y maneras de expresión de forma intensiva, sino utilizar éstos para desarrollar en el niño unos hábitos de autoexpresión, de aprendizaje y de adiestramiento intelectual y social que le permitan integrarse en la sociedad y perfeccionarla.

Por lo tanto debe tratarse de huir de un atosigamiento de técnicas y actividades valorando más la actividad en sí del niño dentro de una estructura globalizada y cuidando que no se produzcan estancamientos y vicios excesivos en su manera de expresarse plásticamente.

Posiblemente parezca que al niño debe dársele a menudo novedades para que él las interprete, juegue con ellas, las conozca. Y es posible también que muchas de las veces nos lo exijan así sus peticiones y las circunstancias. Creo que se puede cometer un error si actuamos así con este criterio.

La expresión plástica no es sólo manualidades, ni siquiera sólo dibujo ni pintura, ni es, como se venía haciendo, educación artística, dentro del *currículum* escolar, es además modo de comunicación de contenidos (en el plano, o tridimensionales) a nivel visual, es decir, es imagen. Y, a medida que nos acercamos a niveles inferiores, es el modo de manifestar todas las fuerzas e impulsos manipulativos del niño y uno de los modos de proyección del propio cuerpo y de la personalidad.

Por último, la expresión plástica es en la situación escolar el canal por el cual el niño *afianza* su personal manera de representar el mundo, sus vivencias, etc., creando en él un hábito de liberación de todas las influencias exteriores. Es expresión de su conocimiento.

Por todo ello, creo, debe plantearse esta actividad con el mismo rigor de comportamiento que cualquier otra, siendo conscientes que, a veces, la misma actividad nos lo facilita, pero otras nos lo complica. Es decir, el niño debe de ser consciente de un control sobre los impulsos que manifiesta durante el momento de expresión. Por otro lado, debe actuar el profesor de tal manera que el niño perciba, por todos los procesos imaginables, la obligación de aflorar, de expresar, de manifestar visualmente su mundo, con unos elementos que son el color, la forma, el espacio y el tiempo (movimiento).

Lógicamente, estos conceptos abstractos están en la mente del adulto, pero el niño también los posee, y, a su manera, los expresa.

Manteniéndonos en la etapa del garabateo, la preesquemática y esquemática es de todos conocido que el niño no expresa todo lo que sabe, sino aquello que efectivamente es importante para él; tampoco si nos referimos a la representación en el plano, lo que resulta de su expresión es la realidad objetiva y fiel de todas sus sensaciones. Así,

cuando el niño dibuja, no todas sus representaciones tienen el mismo valor; hay una temporalización dentro del plano: comienza a dibujar lo más cercano a él afectivamente, luego lo más importante. No todas las representaciones gráficas responden a otras tantas objetivaciones visuales, sino que pueden ser sonoras, táctiles, espacio-temporales.

En este sentido hemos de entender su especial utilización del color, del espacio, de la forma, de la profundidad (la perspectiva).

Todos estos aspectos, que gradualmente va conquistando, ya que varían según la edad, según sus necesidades afectivas, maduración intelectual, adquisición de hábitos de expresión, son los que justifican, por ejemplo, que hayan unas técnicas, que yo denomino *base* y que nunca son motivo de aburrimiento para el niño.

Si pensamos que el niño porque ha estado pintando se va a aburrir porque le dejemos seguir pintando, cometemos un serio error; ya que para él no es importante la adquisición de esa técnica, sino la utilidad que él experimenta de ella para expresar esas nuevas y continuas conquistas de su percepción visual, de relaciones espaciales, de su concepción global y diferenciadora de las cosas, y de su situación entre ellas.

Cuando el niño pase de la etapa esquemática a la del realismo, entonces deben comenzar a preocuparnos un poco las técnicas, ya que él sentirá la necesidad de experimentarlas; no porque ellas le vayan a satisfacer las deficiencias, al contrario, esta preocupación le acarreará nuevos fracasos, sino porque en esa búsqueda él encontrará un nuevo placer manipulativo, un interés por sacarle partido a la forma, a la utilidad de las cosas.

Cuando un niño de nueve años se encuentra fracasado porque sus dibujos no le satisfacen porque no consigue dar la ilusión de profundidad (perspectiva) que el perfeccionamiento de la visión le aporta en estos momentos, se sentirá satisfecho de vencer ese obstáculo espacial con las construcciones, donde aun dentro del esquema de juego, de ficción, los objetos están unos delante de los otros y entre medio hay espacios.

El niño de siete y ocho años pinta en "línea" (línea base) la profundidad de las cosas. Hay una conquista espacial definida en la adquisición del concepto de línea base, pero los objetos representados son todavía mostrados en "escaparate", uno al lado del otro.

Como vemos, el trabajar con el volumen o con el relieve responde a necesidades manipulativas más que representativas.

Si no, hagamos la prueba de pedirle a uno de nuestros niños de ocho años que componga con objetos a escala el escenario representado en dibujo, cine o fotografía donde se desarrolla la acción de un niño que debe saltar la valla para entrar en una casa que está dentro del recinto y en donde hay un perro atado a su caseta, y obsérvese sus dificultades para situar correctamente (en el sentido objetivo y adulto) cada uno de los elementos que se encuentran en este espacio. Luego pidámosle que dibuje, y compárese.

Es muy importante saber distinguir lo que el niño puede hacer, es capaz de hacer en cada edad, por su maduración manipulativa, de adiestramiento rápido o habituación a unos mecanismos, de aquello que no es fundamentalmente asimilable por él y urgente para su incorporación e integración en las exigencias escolares.

Por ejemplo, sería necio negar que un alumno de nueve años no fuese capaz de reproducir los caracteres góticos de escritura, después de un período de aprendizaje corto, pero nos quedaríamos preguntando que para qué le podrá servir, es decir, ser útil, para su inmediata incorporación en el contexto escolar; lo mismo podríamos decir de un niño de cuatro años. Sería perfectamente capaz de expresar sus necesidades sicomotrices con pintura al guache y con pincel. Pero si nos olvidamos de que utilice la pintura a dedo y con ceras y que manipule, juegue con módulos y ejercite sus manos, no lo estaríamos preparando a una actividad obligatoria y necesaria en el primer nivel de E.G.B., la escritura.

Es decir, que por un lado debemos estar atentos a las características psicopedagógicas y a las necesidades escalonadas del *currículum* escolar. ¿Quién de nosotros no ha aprendido la raíz cuadrada a los nueve años o antes? ¿Cuántos consideramos este aprendizaje como útil para esta edad? Por supuesto que entonces fuimos capaces de memorizarla, pero operativamente no nos fue funcional más que para aquellos aspectos externos a nuestras necesidades: aprobar el ingreso en el Instituto o similar y servir de orgullo de padres inocentemente pedantes.

Desgraciadamente la actividad plástica de los hijos o alumnos sigue siendo motivo de pedantería de los mayores; mejor dicho sus resultados, cuando nosotros mismos nos hartamos de proclamar a todos los vientos que lo importante es la actividad del niño, no su resultado. Se debe reconocer el éxtasis que nos producen, y ese curioso y callado gustillo de ser coausantes y copartícipes de tales prendas.

Seamos justos y no saquemos las cosas de sus casillas.

Si no vamos a ser capaces de valorar la actividad creadora, si no sabemos integrarla metodológicamente en el *currículum* escolar, mejor será que la olvidemos. Los niños por sí solos sacarán más provecho para sí mismos.

II. OBJETIVOS

3.º E.G.B.

Partiendo de estos presupuestos y de la trayectoria de los niños de este Curso —3.º/76— considero que debe plantearse la actividad de Plástica para este curso de tal manera que cumpla estos objetivos concretos:

- Identificación del proceso creador de plástica como expresión de sus conocimientos y experiencias.
- Descubrimiento exhaustivo de todas las posibilidades de distribución espacial en la representación en el plano y utilización de las mismas.
- Utilización libre y espontánea de las técnicas derivadas del uso de las ceras en función de la expresividad (lápices y rotuladores).
- Utilización de la imagen en su valor estático y dinámico (viñetas).
- Dominio de la temporalización en el plano (secuenciación).
- Hábitos de trabajo individual (iniciativa, organización y ritmo) y en equipo.
- Iniciación al manejo del plano en profundidad (técnica del collage).
- Iniciación al manejo del volumen con intención representativa (construcciones).
- Modelado (en plastilina y barro).

Como se puede observar se van entremezclando los objetivos con los propios contenidos. Esto es inevitable en esta actividad donde la meta supone una actividad diferenciadora e integradora de técnicas, recursos y procesos creativos y expresivos.

Es la misma actividad la que incluye el contenido en cuanto actividad y el objetivo en cuanto que conduce al niño a la obtención de un perfeccionamiento en su aprendizaje y en sus hábitos.

Unicamente con la intención de ser más explícito y para que nos sirva de guía, describiré brevemente las actividades que ofrecen mejores características para obtener los objetivos señalados y por otro lado son más viables dentro de nuestra organización escolar.

Es necesario tener presente los factores que debemos tener en cuenta en la actividad que se encomienda a los niños:

A) Estos deben estar motivados hacia ella. No nos basta con una predisposición hacia ella inicial, actitud que habitualmente hay que provocar, sino que esta motivación contenga algo que expresar. Este contenido lo basaremos en las actividades derivadas del área de sociales como elemento remoto y ambiental, y de manera inmediata en la lectura, comentario, dramatización, etc., del cuento o narración elegido para dicho período.

B) La actividad no debe suponerle un proceso excesivamente largo (considero el período de una hora suficiente) y si ésta se programa a lo largo de una temporada debe contener elementos suficientes como que para cada niño en cada jornada pueda completar un proceso completo de elaboración (idea, diseño, realización).

C) Control sobre su proceso de creación. No podemos abandonarnos a que hagan por hacer. Ellos deben sacar un rendimiento, fundamentalmente de adquisición de hábitos, y nosotros debemos valorarlo. Si no no habría proceso educativo.

III. ACTIVIDADES

A. PINTAR con ceras, lápices colores y rotuladores, en hojas tamaño folio. En esta actividad pueden hacer representaciones del cuento, narración o de su propia experiencia, que se haya propuesto, bien en una o en varias secuencias. Deberá orientárseles para que utilicen todas las técnicas adquiridas e incluso inventadas por ellos.

B. PINTAR gradualmente por grupos con témperas en hojas tamaño cartulina. La motivación puede ser la misma que la de la clase o libre. Ello depende del objetivo que queramos obtener. Yo propondría que uno de los días, el primero fuera tema libre y el segundo el mismo que el de la clase. También podría dársele a elegir, después de explicarles las posibilidades. Entiendo que cada niño debe hacer esta actividad en dos o más jornadas continuas para conseguir en él que se identifique con el material y si lo ha conseguido le saque el mayor partido posible. Esta actividad se programa así, entendiendo que no es posible hacerlo con todos a la vez, ya que se requeriría mucho espacio. Es importante además que se haga fuera de la clase, en el pasillo, por ejemplo, y en un lugar fijo (una esquina).

C. "COLLAGE". Con esta técnica se busca obtener varias metas.

- Habitación al proceso creativo de idea-diseño realización.
- Manipulación de instrumentos buscando precisión (recorte).
- Manipulación de materiales de desecho, buscando su utilidad (revistas viejas, trapos, etc.).
- Trabajo a ritmo individual pero con obtención controlable de resultados.
- Producción de elementos que permitan la composición de murales en grupo.
- Integración de la actividad en el contexto de las otras áreas.

No es necesario hacer un panegírico de conveniencia del trabajo en equipo; pero, sin embargo, creo conveniente añadir que el mural colectivo tiene aspectos muy importantes para la educación del hombre en cuanto es expresión colectiva. Como tal mural debe ser expuesto. Su exposición crea en sus creadores, valga la redundancia, una sensación de protagonismo colectivo, *el nosotros*, donde por supuesto no debe tener cabida la competitividad, sino la sensación de pertenencia a un grupo, de sensación de respaldo, de valoración del trabajo del compañero. Es tan posible tal grado de identificación en el niño que no deberá extrañarnos que cada uno de ellos se atribuya la "propiedad intelectual" del mismo.

Por otro lado, el mural llevado a cabo con la técnica del "collage" por elementos (puede ser el juego de los objetos móviles pegados y los estáticos pintados) nos puede permitir llevar al niño con sus propios elementos a ahondar en su propia investigación representativa.

Como decíamos al principio, uno de los mayores problemas del niño a partir de esta edad es encontrar el sistema de dar la ilusión óptica de profundidad. Hemos señalado también que él representa todavía las

cosas en escaparate. Si le encaminamos a superponer estos elementos, o así observa cómo un grupo lo realiza, habremos resuelto posiblemente un gran problema para la mayoría sin romper en ningún momento con sus propios esquemas de representación del espacio.

Aunque la doble línea base es el tipo de representación característica de esta edad, creo que puede ser superada perfectamente en este curso por la mayoría, contando con que ya algunos lo están superando o lo han superado.

D. CONSTRUCCIONES. Tiene los mismos objetivos que el anterior apartado del "collage" y un proceso similar de elaboración. El aspecto en el cual se ha de tener mayor atención es la provisión de materiales de desecho. Como elemento complementario y para conseguir en cada momento que todos los alumnos tengan una actividad concreta sugiero se utilice la construcción con palillos mondadientes de objetos que vayan a necesitar para el trabajo que están haciendo. Incluso veo la necesidad de, tanto para esta actividad como para la de "college", utilizar una o dos jornadas de aprendizaje mecánico y técnico del comportamiento de los materiales.

Este tipo de actividad, por sus características, la encuadraría en el último trimestre o a finales del segundo, ya que los tópicos que se proponen: "el trabajo en el campo", "en el mar", "servicios públicos", etc., ofrecen elementos que pueden muy bien ser contruidos por los niños y distribuidos en un panel. De entre estos temas elegiría tres o cuatro para desarrollar con la técnica del mural, incluso con la posibilidad que la misma confección precediera o acompañara al estudio de ese tópico, convirtiendo una semana en trabajo fundamentalmente de plástica y sus actividades en proceso de aprendizaje y afianzamiento de los contenidos de sociales y lenguaje. Esta actividad exigiría una puntual y precisa preparación de materiales, ambiente, etc.

Los tres tópicos a partir de las semillas, los utilizaría como aprendizaje de la técnica del "collage" en la forma que he expresado y para realizar composiciones decorativas con las mismas.

BIBLIOGRAFIA

- B01. ACERETE, Dora. *Objetivos y didáctica de la educación plástica*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1974.
- B02. BOIX-GREUS. *Uso y función formativa de la expresión plástica*. Edit. Nova Terra. Barcelona, 1975.
- B03. CHAUCHARD, Paul. *El cerebro y la mano creadora*. Narcea, S. A. Ediciones. Madrid, 1972.
- B04. DILEO, Joseph. *El dibujo y el diagnóstico psicológico del niño normal y anormal de 1 a 6 años*. Edit. Paidos. Barcelona, 1970.
- B05. DOERNER, Max. *Los materiales de pintura y su empleo en el arte*. Edit. Reverté, S. A. Barcelona, 1965.
- B06. DUQUE, Pierre. *Los recortes pegados en el arte infantil*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1956.
- B07. FREINET, Celestin. *Los métodos naturales*. Edit. Fontanella/Estela. Barcelona, 1970.
- B08. GONZALEZ, R. y Otros. *Educación creadora del niño por las artes plásticas*. Edit. Huemul, S. A. Buenos Aires, 1969.
- B09. LARK, Betty y Otros. *La educación artística del niño*. Edit. Paidos. Buenos Aires, 1965.
- B10. LERSCH, Philipp. *La estructura de la personalidad*. Edit. Scienza. Barcelona, 1971.
- B11. LOWENFELD, Victor y Otros. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1947.
- B12. LOWENFELD, Victor. *El niño y su arte*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1958.
- B13. LOWENFELD, Victor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Tomo I y II. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1961.
- B14. MATTIL, Edward. *El valor educativo de las manualidades*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1973.
- B15. MONTES, Santiago. *Teoría de la comunicación*. Edit. Universitaria. El Salvador, 1971.
- B16. NOVAES, María Elena. *Psicología de la aptitud creadora*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1971.
- B17. PETERSON-GERRING. *La pintura en el aula*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1971.
- B18. READ, Herbert. *La educación por el arte*. Edit. Paidos. Buenos Aires, 5.ª edic., 1973.
- B19. SALA, Carme. LLUISA, Jover. *Técnicas de impresión en la escuela*. Edit. Avance. Barcelona, 1975.
- B20. STANT, Margaret. *El niño preescolar, actividades creadoras y materiales para juegos*. Edit. Guadalupe. Buenos Aires, 1976.
- B21. STERN-DUQUET. *La conquista de la tercera dimensión*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1962.
- B22. TOURTET, L. *Lenguaje y pensamiento en la edad preescolar*. Narcea, S. A. Ediciones. Madrid, 1974.

- B23. WIDLÖCHER, Daniel. *Los dibujos de los niños*. Edit. Herder. Barcelona, 1975.
- B24. BAGALIO, A. S. *Títeres en casa*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 40 págs.
- B25. DRAKE, V. *Cerámica sin torno*. Edit. Kapelusz. Colección Cómo hacer. 1973. 120 págs.
- B26. HOYLAN, Michel. *Desarrollo del sentido artístico del niño*, págs. 70 a 83. Serie Ciencias de la Educación. Edit. Publicaciones Cultura, S. A. México, 1977, 235 págs.
- B27. IBARRA y otros, *Educación creadora del niño por las artes plásticas* Edit. HUEMUL. Buenos Aires, 1969.

INDICE

	<u>Pág.</u>
1. INTRODUCCION	7
2. FUNDAMENTOS DE LA EXPRESION PLASTICA	9
2.1.1. Necesidad de comunicación	9
2.1.2. Necesidad de aprehensión de la realidad	10
2.1.3. Afianzamiento de su yo ante el exterior	14
2.1.4. Aprendizaje de mecanismos de autoexpresión	15
2.1.5. Importancia de las imágenes visuales	17
2.2. Fundamentos fisiológicos	18
2.2.1. La mano, prolongación externa del movimiento del cuerpo	18
2.2.2. Psicomotricidad manual	19
2.3. Nacimiento del grafismo	20
2.4. Percepción y Expresión infantiles	21
2.5. La expresión plástica del niño	23
2.6. El esquema corporal gráfico	28
2.7. La expresión libre	32
2.8. La motivación	35
3. EL DIBUJO EN LOS NIÑOS	36
3.1. Dibujo y personalidad	36
3.2. Lugar que ocupa la expresión plástica	37
3.3. Etapas del desarrollo de la creación	38
3.3.1. Las etapas del desarrollo según Lowenfeld	40
3.3.2. El esquema de Luquet	40
3.4. La expresión plástica, base del proceso de maduración del niño	41
3.5. El método integral	42
4. LAS TECNICAS Y LOS MATERIALES	44
4.1.0. Técnicas base	45
4.1.1. Dáctilo-pintura	45
4.1.2. Pintura con pincel	46
4.1.3. Modelado	47
4.1.4. El dibujo	48
4.1.5. Construcciones	50
4.1.6. Collage	51
4.1.7. Telares	52
4.1.8. Titeres	52
4.2. Otras técnicas apropiadas para estas edades	53
4.2.1. Clasificar y ordenar materiales	54

	<u>Pág.</u>
4.2.2. Móviles	54
4.2.3. Figuras con alambres	54
4.2.4. Esculturas en jabón, yeso	54
4.2.5. Construcciones con palillos mondadientes	54
4.2.6. Modelado de pasta, cerámica en frío	55
4.2.7. Monocopias	55
4.2.8. Pintura antagónica o por rechazo	55
4.2.9. Pintura con escobillas, esponjas, cartones	55
4.2.10. Estampación	55
4.2.11. Estarcido o pulverización	56
4.2.12. Pintura motivada con música o ritmos	56
4.2.13. Vitrales	56
4.3. Los materiales, construcción, fabricación casera y conservación	57
4.3.1. Materiales de desperdicio.	57
4.3.2. El barro o arcilla	57
4.3.3. Papel maché	59
4.3.4. Pasta de madera	59
4.3.5. Otros materiales para modelar	60
4.3.6. Pinturas	60
4.3.7. Pintura de témpera	60
4.3.8. Los pinceles	61
4.3.9. Los fijativos	61
4.3.10. La escayola	62
5. IMPORTANCIA ACTUAL DEL VALOR DEL ANALISIS DE LA IMAGEN	62
5.1. Conceptos básicos para analizar la imagen	63
5.2.1. El proceso creador plástico favorece el análisis de la imagen	63
5.2.2. La actividad plástica se relaciona con estructuras lingüísticas	64
APENDICE	66
BIBLIOGRAFIA	73
ANEXO: Niveles de referencia del área de expresión plástica	81

«Una colección dedicada a la educación y realizada en colaboración con los profesores de E.G.B. con especialistas en las distintas áreas»

AREA DE EXPRESION PLASTICA

NIVELES BASICOS DE REFERENCIA

EXPRESION PLASTICA (PREESCOLAR)

Introducción

La interrelación que existe en preescolar entre las diversas áreas es evidente y clara; pero sin duda alguna donde el alumno y el docente encuentran mayor conexión es a través del desarrollo del área de expresión plástica, tanto si ésta se utiliza como punto de partida de una serie de actividades de experiencia y expresión, como si se utiliza como punto de llegada.

La comunicación por imágenes sean grafismos con parecido visual o sin él, manchas de color fáciles o difíciles de captar por el adulto, imagen en volumen, modelados de plastilina o barro, juegos de construir, componer, adosar, derribar, etc., es decir, con todo tipo de representaciones con imágenes, es para el alumno preescolar una gran actividad gratificante, ya que a través de ella dentro del ambiente lúdico que le debe caracterizar, va consiguiendo poco a poco dominar la realidad de las cosas, personas y relaciones que diariamente se le presentan. Es decir, que a través de la plástica comprende mejor, a través de su auto-expresión, asimila mejor, y a través de lo creativo conoce mejor. No sólo se opera un desarrollo en mayor número de datos, sino que además se fortalece su forma de expresarlos.

OBJETIVOS

En función de lo específico de este área podríamos señalar **tres grandes objetivos** generales a los que se añadirán los específicos de cada adquisición:

- 1.º Perfeccionamiento del trazo.
- 2.º Expresión libre a través de la plasmación de lo emocional.
- 3.º Representación a través de la imagen.

1.º OBJETIVO: PERFECCIONAMIENTO PROGRESIVO DEL TRAZO

Hay actividades de tipo general como manipular con juegos educativos, bloques, amasar, estirar, romper plastilina, barro; golpear, arrojar con cierta precisión objetos, etc., que de una manera indirecta influyen en la obtención de este objetivo. Por eso es conveniente desarrollarla con materiales adecuados, como se puede observar en las actividades en volumen que se sugieren a continuación.

Sin embargo, el dominio del gesto a través del trazo en el papel, le conducirán progresivamente a la representación de la figura y del color mediante el dibujo y la pintura. La variación continua del trazo confirma que el conocimiento del niño se encuentra en actividad. Supone un índice

de creatividad; el facilitarla por los medios más adecuados constituye la actividad más urgente del educador. La pintura a dedo, la caja de arena, la pintura de t mpora, con pincel grueso en punta y plano, las ceras blandas y duras y el lápiz bicolor serían los más idóneos. Así como la experiencia indica que deben desecharse la acuarela, el  leo, los lápices de colores, el bolígrafo y la pluma.

2.º OBJETIVO: EXPRESION LIBRE A TRAVES DE LA PLASMACION DE LO EMOCIONAL

En el desarrollo del segundo objetivo deben intervenir paralelamente:

- Una permanente motivación por parte del educador.
- Pasar del conocimiento pasivo al activo con la intervención del yo activo del niño.
- Una gran dosis de actividad lúdica.
- Una regular estructuración de la actividad, el formato y el tipo de material.

Debe anotarse antes o después, o las dos veces, aquella idea, frase o historia que pueda servir como "título" o reconocimiento oral de lo expresado plásticamente; y si esto no siempre es posible, que el docente concrete verbalmente el título en términos como "yo ando", "yo como", "yo veo la calle", "yo conozco mi casa", etc., previamente al inmediato comienzo del trabajo específicamente plástico.

Los colores utilizados especialmente en témpera deben ser los fundamentales: amarillo, rojo, azul, verde, con el blanco y el negro y ayudarle a conocer que se pueden mezclar.

Y, por último, se debe procurar que el material se distribuya antes de comenzar la motivación, para que el niño no distraiga su mente entre el proceso de captación de lo que quiere expresar (motivación) y la expresión misma.

3.º OBJETIVO: REPRESENTACION A TRAVES DE LA IMAGEN

El desarrollo de este objetivo, en estrecha conexión con el desarrollo del lenguaje y de los esquemas de comunicación implica dos aspectos:

- Obtención de imágenes o hábitos expresivos visualmente identificables a través de la utilización de la forma, color y representación del espacio.
- Intencionalidad comunicativa a partir de la estimulación del conocimiento activo del niño, es decir, el niño comienza sus garabateos hasta que llega un momento en que nos descubre, esto que he pintado es un perro, o una casa, etc.

El orden en que se presentan los objetivos es orientativo, indicando de alguna manera la prioridad de atención que el docente debe prestar para su cumplimiento a partir de la aparición del niño en la escuela, puesto que el contenido de los tres objetivos operativos se dan simultáneamente en el niño.

PREESCOLAR

I. PERFECCIONAMIENTO DEL TRAZO

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
I.1 Lograr una progresiva habilidad y agilidad manual.	<p data-bbox="516 331 654 355">En volumen</p> <ul data-bbox="516 380 992 967" style="list-style-type: none"><li data-bbox="516 380 992 456">● Montar y desmontar piezas regulares gruesas de madera, ladrillos, piedras, etcétera.<li data-bbox="516 475 992 552">● Componer formas circulares, cuadrados y triangulares con los mismos objetos.<li data-bbox="516 571 911 596">● Ensartar bolas gruesas y finas.<li data-bbox="516 605 992 682">● Cosidos y nudos con lanas sobre trama de plástico o cañamazo de cuadrícula grande.<li data-bbox="516 701 992 745">● Pegar recortes de papel con un orden establecido, sugerido o inventado.<li data-bbox="516 764 992 841">● Ordenar y limpiar sus útiles y herramientas de trabajo según el criterio establecido de común acuerdo.<li data-bbox="516 860 992 967">● Amasar, estirar, doblar, repartir en trozos iguales o en gradación de tamaño plastilina y/o barro. Hacer bolas con dicho material. <p data-bbox="516 1045 654 1070">En el plano</p> <ul data-bbox="516 1094 992 1484" style="list-style-type: none"><li data-bbox="516 1094 992 1268">● Obtener las figuras como: esquema de casa, árbol, papá, mamá, yo, mediante dos a cinco trazos continuos con los dedos, ceras duras y blandas, pincel grueso con ténpera y en caja de arena.<li data-bbox="516 1287 992 1331">● Recortar a mano formas sencillas de papel.<li data-bbox="516 1351 992 1484">● Rellenar respetando el contorno hecho por el docente o el propio niño con trazo libre de derecha a izquierda e inversa y circular (con ceras duras y blandas) de abajo arriba e inversa.

1.2 Buscar la progresiva coordinación óculo-manual del trazo (se debe atender a su ritmo, rapidez y perfección).

- Conseguir que en la mayoría de sus trabajos de creación libre o dirigida rellenen las distintas partes que constituyen un dibujo con ceras blandas y pincel grueso indicándoles que lo deben hacer porque todas las cosas tienen color.

En el plano

- Repetir con cera blanda, formas conocidas, anteriormente trazadas en el aire previa descripción, sugerencia oral o gráfica del docente.
- Idem a una orden dada, como: "Hazme tres casas como ésta" con diversos tipos de ceras y lápices.
- Simular con grafismos movimientos de personas y animales después de haberlos observado directamente o a través de películas con interpretación corporal previa, individual o colectiva.
- Idem a la vez que escuchan ritmos musicales con discos/cassettes, instrumentos, las palmas de las manos.
- Siguiendo líneas abiertas o cerradas picar con punzón en la línea, dentro, fuera.
- Observar objetos de uso común de la clase o ambiente familiar y dibujarlos directamente con ceras.
- Idem después de palparlos.
- Idem después de conocer dónde se encuentran.
- Palpar con los ojos cerrados objetos de uso común muy conocidos por cada niño y dibujarlos.
- Idem tratando de descubrir algo nuevo, a modo de competición.
- Cortar con tijeras o a mano papeles.

En volumen

Realizar las mismas actividades que en el plano obteniendo su forma con plastilina o barro (no importa excesivamente el parecido).

- Construir torres, montañas, etc., con objetos gruesos y simétricos.
- Plegados sencillos de papel.
- Coser con lanas sobre el diseño en trama cuadrículada o cartulina.

- I.3 Llegar al dominio del trazo para iniciar la preescritura.

NOTA

Si bien todas las anteriores actividades pueden entenderse también como iniciación a la preescritura, sin embargo, es conveniente recalcar que es necesario que el niño ejercite el trazo para dominar posteriormente la grafía escritural.

Como ejercicios específicos señalaríamos:

- Rayas verticales u horizontales rellenando formas cuadradas; rayados de derecha-izquierda (izquierda-derecha) rellenando formas triangulares; rayado circular rellenando formas redondas.

II. EXPRESION LIBRE A TRAVES DE LA PLASMACION DE LO EMOCIONAL

- II.1 Favorecer la libre expresión de las propias vivencias.

- Dibujo libre y en caja de arena.
- Pintura libre a dedo, con manos.
- Que el niño inicie con soltura cualquier trabajo dirigido, sugerido o inventado, tanto con ceras como con témpera y mediante modelado o construcciones del tipo que se vienen indicando.
- Intervenir activamente en la sugerencia y formulación previa de "títulos" para dibujar, pintar o modelar.

OBJETIVOS

ACTIVIDADES

II.2 Favorecer la espontaneidad.

- Manejar las ceras con trazos amplios y seguros, utilizar el pincel sin evidentes inhibiciones tales como cogerlo con dos dedos, sólo por el extremo del mango, casi sin apoyarlo en el plano, etcétera, tratando de cubrir todo el papel.
- La maestra sugiere un tema; ejemplo, "qué cosas hay en Primavera"; los niños traen, recortan, pegan, etc., mariposas, flores, pájaros. Entre todos realizan un mural o panel sobre la Primavera.
- Una vez creados hábitos de "tiempo para la plástica", dejar hacer con los materiales señalados que el niño juegue o invente con ellos.
- Con construcciones, objetos, juguetes o modelados identificables o no, simular acciones de la vida real, manipulándolos. "Yo compro el periódico en el kiosko". "Yo hablo por teléfono con papá".
- Enumerar, descubrir o narrar el contenido de lo que se ha hecho, dibujado o pintado delante del profesor o del grupo.

II.3 Lograr la adquisición de hábitos de observación visual, retentiva e imaginación creadora.

En volumen

- Realizar en barro o plastilina objetos que se hayan mostrado o recordado.
- Construir con plastilina objetos compuestos por varios elementos, por ejemplo, margaritas.
- Observar la calle y realizar uno, dos o tres objetos de los allí vistos.
- Palpar el rostro mirándose al espejo y reproducirlo en tortas de plastilina, barro o pasta de madera o papel previamente preparados.
- Idem palpándose el rostro.

OBJETIVOS

ACTIVIDADES

- Con módulos de madera, plástico o ladrillos y barras construir "mi casa", "yo paseo por la acera".
- Analizar el propio cuerpo y modelar.

En el plano

- Idem actividades anteriores y realizarlas dibujando con ceras o pintando con ceras.
 - Observar analizando láminas historiadadas y dibujar alguna de las situaciones estudiadas en común.
 - Reconocer colores (fundamentales) de objetos y dibujar y pintar libremente con ellos durante períodos cortos, dirigiendo el profesor el trabajo colectivo.
 - Comentar actividades que hacemos con las manos: "Yo me lavo los dientes"; con los pies: "Yo juego en el patio"; con la cara: "Yo me lavo la cara"; "Yo soy un coche y corro, soy un perro y ladro, etc.", y después pintar, modelar o pegar papeles u otros materiales adecuados.
 - Actividades similares a las anteriores con temas como "Mi familia", "Mi perro", "Mis abuelos", "Voy al colegio", "Yo quiero a mi hermano", con expresión libre.
- II.4 Llegar a la interiorización del esquema corporal propio, de los objetos y animales que le rodean.
- II.5 Iniciar al alumno en la valoración de la expresión de su mundo afectivo.

III. REPRESENTACION A TRAVES DE LA IMAGEN

- III.1 Lograr la representación del esquema corporal.

En volumen

- Realizar figuras humanas tras experiencias kinestésicas con el propio cuerpo. Por ejemplo: tema: "los juegos", se juega. Puesta en común oral, musical, psicomotora. Expresión corporal y finalmente se realiza el trabajo plástico (tiempo aproximado 25-30 minutos) con barro, plastilina.

OBJETIVOS

ACTIVIDADES

III.2. Iniciar al niño en la estructuración del espacio.

- Idem, con actividades del hogar, del colegio; movimientos y características de animales y con estructuras de cosas: el tren-largo, el circo-redondo, el edificio-alto, los juguetes, etc.

En el plano

- Las anteriores actividades con expresión mediante dibujo y pintura.

En volumen

- Hacer con plastilina los muebles de la casa a modo de módulos y agruparlos por dependencias.
- Idem, con juguetes, con sillas y mesas de la clase.
- Representar escenas, por ejemplo, el tema de la compra en tiendas, con los muebles de la clase y otros enseres.

En el plano

- Idem, actividades y dibujarlo o pintarlo, componerlo con recortes a mano de papeles.

III.3. Iniciar en el significado del tiempo.

En volumen

- Hacer los personajes de una narración o cuento de interés con plastilina, barro, pasta de madera sobre soporte de cartón o talla, y a continuación:
- Reconstruir la narración con los personajes hechos por ellos, bien colectivamente o por grupos.

En el plano

- Visionar una película corta de 5 a 15 minutos y dibujar posteriormente con ceras personajes o situaciones.

OBJETIVOS

III.4 Llegar a la comunicación directa por mensajes con características plásticas.

ACTIVIDADES

- Idem, después de una proyección de diapositivas de un cuento o narración.
- Idem, después de narraciones individuales o colectivas.
- "Lo que me has contado, cuéntamelo con un dibujo".
- "Hazme el pato, el coche, la casa... del cuento que hemos visto".
- "Hazme el retrato de tu papá, mamá, etcétera".
- "Decidme con dibujos cómo deben entrar los niños..., por ejemplo, *callados*, después de establecer una normativa, amasando plastilina después de haber explicado por qué y para qué, etcétera".
- Colócame esos cinco juguetes empezando por el mayor y colocando al final el más pequeño.

EXPRESION PLASTICA

CICLO PREPARATORIO (1.º y 2.º E.G.B.)

Introducción

Aunque la globalización es característica importante durante este período, sin embargo, operativamente se van diferenciando las actividades de tipo plástico, gracias a la instrumentalización tanto manual como de esquemas de comunicación que el niño ha debido de obtener durante el período preescolar.

Durante los dos o tres cursos que el niño permanezca en estos niveles se ha de intensificar la labor docente hacia la consecución de nuevos esquemas gráficos y expresivos a través de la ampliación de los contenidos de preescolar y en la búsqueda de un mayor conocimiento y expresión del mismo.

(Este período no es propenso a grandes descubrimientos plástico-motrices y expresivo-plásticos, sino de búsqueda de una mayor autonomía expresiva a través del afianzamiento, y muy en último término en la complicación progresiva de técnicas y materiales.)

Esta autonomía le vendrá dada por el constante dominio de la lectura y escritura, por la apertura de su yo al grupo y la posibilidad de expresarse oralmente con un discurso más largo y de mayor contenido: es decir, empieza a ser capaz de discutir y razonar las proposiciones que se le hagan.

Todavía le resulta imposible la aprehensión y expresión de la profundidad del espacio, si bien puede expresar secuencialmente el antes y después y puede analizar mejor las diversas partes de las personas y objetos.

OBJETIVOS

Los objetivos propuestos para la etapa de preescolar nos pueden valer de punto de partida, incluyendo otros.

El tratamiento puede ser similar teniendo en cuenta las variaciones señaladas en la introducción referentes a una mayor capacidad de independencia del alumno que en cierto modo atempera, distancia y regula la intervención directa del docente en la motivación senso-motora principalmente.

1.º y 2.º OBJETIVOS

Los dos primeros objetivos son una continuación de lo ya explicado para la etapa preescolar. Únicamente añadir en cuanto al primero la

utilización del lápiz común, el de grafito, no muy duro, instrumento no aconsejable en preescolar; en cuanto al segundo, sobre todo cuidar de que el alumno se haga consciente y lo exprese a su medida en los dibujos, de que la imagen la pueda obtener por varios procedimientos, y que unas veces consigue un mayor parecido y otras no. De las interrelaciones de dichos objetos en el espacio se habla en el siguiente objetivo, ya que a partir de estas edades el niño *puede comenzar* a utilizar conceptos simples como arriba, abajo, más alto, más bajo, más cerca, más lejos, etc.

3.^{er} OBJETIVO: INICIACION A LA OBTENCION DEL CONCEPTO DE FORMA

En el tercer OBJETIVO se introduce una nueva adquisición inalcanzable normalmente en el nivel Preescolar.

Hasta ahora el niño conocía y manejaba el concepto de esquema en sus representaciones. Como la misma palabra indica se refiere al concepto funcional de la cosa representado por su estructura esquemática, tanto en su apariencia de forma como de color.

La adquisición del concepto de forma implica un mayor conocimiento objetivo de la cosa, su corporeidad y posición en el espacio y la representación de la misma por diferencia de color, tono, o en el caso del "collage", por la propia corporeidad de lo representado.

Todavía no tiene excesiva importancia el tamaño, es decir, la proporción. Esto será desarrollado a partir de la próxima etapa de ocho a nueve años.

4.^o OBJETIVO: REPRESENTACION A TRAVES DE IMAGENES SECUENCIADAS

No debemos olvidar que siendo la imagen el contenido fundamental de la plástica, ésta se utiliza también en movimiento dándonos dicha ilusión de movilidad en el cine y en la televisión. Es importante, pues, que el niño comience a desarrollar hábitos de expresión en imágenes secuenciadas, es decir, historias por medio de dibujos, adecuadas a sus posibilidades tanto para mejorar su capacidad expresiva como su capacidad comprensiva del complicado y potente fenómeno de los medios de comunicación de masas.

Los objetivos y contenidos más adecuados serían:

- Perfeccionamiento progresivo del trazo.
- Expresión libre a través de la plasmación de lo emocional y lo objetivo.
- Iniciación a la obtención del concepto de forma.
- Representación a través de imágenes secuenciadas, es decir, cuentos o escenas por medio de dibujos.

CICLO PREPARATORIO

I. PERFECCIONAMIENTO PROGRESIVO DEL TRAZO

OBJETIVOS

- I.1 Perfeccionar la habilidad y agilidad manual.

ACTIVIDADES

En volumen

- Ensartar bolas.
- Enhebrar hilos de lana.
- Bordar sobre cuadrícula.
- Modelar con barro, plastilina y pasta de madera o papel sobre soporte liso.
- Pegar palillos sobre papel, cartón o unos sobre otros.

En el plano

- Recorte de figuras de papel a mano y con tijera y pegándolo posteriormente.
 - Colocar sus dibujos con chinchetas en el panel.
 - Dibujar con tiza en la pizarra.
 - Pintar con ceras blandas, pincel grueso y témpera.
 - Decorar objetos, cerámica, platos, etcétera, con uno o dos colores.
- I.2 Perfeccionar la coordinación óculo-motora.
- Casi todas las indicadas para preescolar variando lógicamente en perfección el ritmo, la rapidez, la limpieza, etcétera.
- I.3 Dominar progresivamente la escritura y grafismos geométricos.
- Idem ejercicios de preescolar en hoja en blanco rayado en doble pauta, etc., con ampliación a onduladas, lazos...
 - Copiar y reproducir palabras y letras con lápiz duro en letra cursiva.

II. EXPRESION LIBRE A TRAVES DE LA PLASMACION DE LO EMOCIONAL Y LO OBJETIVO

OBJETIVOS

II.1. Lograr hábitos de análisis visual retentiva e imaginación creadora.

II.2. Llegar al conocimiento de técnicas plásticas.

ACTIVIDADES

En volumen

- Reproducir en barro o plastilina objetos y personajes aparecidos en las áreas de experiencias y de expresión.
- Componer murales colectivos con dichos objetos o su representación gráfica o fotográfica, ayudado por el profesor.
- Reproducción en el mismo material o mediante recortes de cartulina del movimiento de nuestro cuerpo. En el caso de cartulina sujetar las partes con alfileres en sus ejes.
- Construcción y manejo de títeres sencillos.

En el plano

- Siguiendo las orientaciones anteriores: dibujos con ceras y/o rotuladores tras actividades de análisis, con y sin modelo delante en el momento de la actividad.
- Dibujos con la temática del yo y del nosotros.
- Dibujos y pintura de observación directa.

En volumen

- Unir y alisar "churros" de barro con los dedos y con palillos.

En el plano

- Mezclar ceras o témperas para obtener un color determinado.

OBJETIVOS

ACTIVIDADES

- Utilizar técnica de pintar con cera y extenderla con papel, trapos y dedos.
- Dar a la lámina un color o varios con ceras, luego raspar con un peine u objeto punzante obteniendo colores o formas con lo rayado.

III. INICIACION A LA OBTENCION DEL CONCEPTO DE FORMA

- | | |
|--|---|
| III.1 Llegar al concepto de forma. | ● Observar formas y expresarlas tanto en volumen como en el plano. |
| III.2 Iniciar el concepto de la corporeidad. | ● Recorte a mano y con tijeras. |
| | ● Actividades de modelar barro directamente, con pellizco o por aditamento de "bolas" o "churros". Cada uno lo modelará según su forma peculiar de ser, no son diferentes técnicas. |
| III.3 Llegar al conocimiento de la posición en el espacio. | ● Collage con recortes de papel de revistas, papel charol, etc., de temas y actividades hechas en dibujo y aplicando texturas para representar vestidos, paredes lisas, empapeladas, etc. Se deberán comenzar a pegar los recortes con los que se representen los planos más lejanos. |
| | ● Idem con témperas y ceras. |

IV. REPRESENTACION A TRAVES DE IMAGENES SECUENCIADAS

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Acostumbrar al alumno a	● Visionar una película corta sin voz y explicarla.
IV.1 Lectura de imágenes secuenciadas.	● Visionar de 4 a 8 diapositivas específicamente montadas para este nivel.
IV.2 Llevar al alumno a la expresión con imágenes secuenciadas.	● Idem con ilustraciones de cuentos. ● Interpretación de las anteriores actividades en dos, tres, o más viñetas u hojas de papel. ● Ilustrar una pequeña narración que hayan leído o inventado. ● Dibujar en 3 ó 4 viñetas una situación y escribir "bocadillos" o nubes que salen de la boca de los protagonistas sencillos como interjecciones, saludos, frases cortas.





SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA