

**LAS ARTES VISUALES EN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD
EXPRESIVA, COMUNICATIVA EN NIÑOS/NIÑAS INVIDENTES Y DE BAJA
VISIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ENRIQUETA SOLANO DURAN
DE LA CIUDAD DE NEIVA.**

LEONARDO FABIO SÁNCHEZ RIVERA

CÓDIGO: 2004101225

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
EDUCACIÓN ARTÍSTICA
NEIVA
2013**

**LAS ARTES VISUALES EN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD
EXPRESIVA, COMUNICATIVA EN NIÑOS/NIÑAS INVIDENTES Y DE BAJA
VISIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ENRIQUETA SOLANO DURAN
DE LA CIUDAD DE NEIVA.**

**LEONARDO FABIO SÁNCHEZ RIVERA
CÓDIGO: 2004101215**

Presentado a la Maestra

ROCÍO DE LAS MERCEDES POLONIA FARFÁN

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
EDUCACIÓN ARTÍSTICA
NEIVA
2013**

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Neiva, 04 de Julio de 2013

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso y a la Santísima Virgen María, quienes en su infinita bondad y amor, son mi fuerza, fortaleza, libertadores, protectores y me permitieron llegar hasta este punto, dándome salud para lograr mis objetivos. A mis padres Rosa María Rivera y Reinaldo Sánchez, por el apoyo incondicional que me brindaron en todo momento, por sus consejos, valores, motivación constante, por los ejemplos de perseverancia y constancia que me han infundado y más que nada por el amor que me han ofrecido.

A mi esposa Lilly Lorena por su apoyo incondicional, amor y comprensión.

A mi hijo Ángel Thomas, quien me prestó el tiempo que le pertenecía y con su ternura me motivo a la culminación de esta meta

A mis familiares y hermanos: Yolima, Jennifer y Cristian y a todos aquellos que participaron directa o indirectamente en el logro de este objetivo.

A todos y cada uno, mil gracias y que Dios los Bendiga.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Surcolombiana por permitirme crecer como persona, y lograr alcanzar este peldaño tan preciado para mí.

A la Maestra Rocío de las Mercedes Polanía Farfán por su gran apoyo y motivación para la culminación de mis estudios profesionales y para la asesoría y elaboración de esta tesis.

A todos los Maestros, que marcaron cada etapa de mi camino universitario y que me ayudaron en las asesorías y dudas presentadas en mi carrera y elaboración de la tesis.

Al personal docente, estudiantes, padres de familia de la institución Educativa “ENRIQUETA SOLANO DURAN”, por haber compartido esta experiencia y brindarme el apoyo suficiente para el desarrollo de esta metodología.

A mis compañeros y amigos Diego Alejandro Valdez, Oscar Octavio Trujillo Narváez, John Alexander Parrado, quienes nos apoyamos mutuamente en nuestra formación profesional.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RAI RESUMEN ANALÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN	10
INTRODUCCIÓN	13
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	16
2. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN	21
2.1 ANTECEDENTES	21
2.2 JUSTIFICACIÓN	25
3. MARCO TEÓRICO	27
3.1 MARCO LEGAL	27
3.1.1 La Discapacidad y los Discapitados en Colombia	27
3.2 MARCO CONCEPTUAL	34
3.2.1 Conceptos de Arte	34
3.2.2 Conceptos de Educación	44
3.2.3 Conceptos de Educación Artística	51
3.2.3.1 Elementos para el aprendizaje de la Educación Artística	60
3.2.4 Concepto de Expresión	68
3.2.4.1 Desarrollo de la Expresión.	69
3.2.4.2 Actividad expresiva y conocimiento	70
3.2.4.3 La expresión en el arte	74
3.2.5 Concepto de comunicación	79
3.2.5.1 Clases y modos de comunicación	80

3.3 DESARROLLO GRAFICO EN EL NIÑO	89
3.3.1 El dibujo y el arte infantil	91
3.3.2 Trazos y figuras más frecuentes en el dibujo espontáneo infantil	96
3.3.3 Evolución con la edad del dibujo infantil	99
3.4 LA CREATIVIDAD: PROCESO INHERENTE A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	106
3.4.1 Métodos para el desarrollo de la creatividad	107
3.4.2 Arte y creatividad	109
3.4.3 Pensamiento creativo	113
3.4.3.1 Componentes y fases del pensamiento creativo	114
4. IMAGEN Y CREATIVIDAD EN LOS NIÑOS CIEGOS Y DE BAJA VISION	117
4.1 CONCEPTO DE DISCAPACIDAD VISUAL	117
4.2 ANTECEDENTES HISTORICOS	117
4.3 TIPOS DE DISCAPACIDAD VISUAL	121
4.3.1 Imagen y Ceguera	122
4.4 LA IMAGEN MENTAL	124
4.4.1 Clasificación de las imágenes mentales	125
4.4.2 Reconocimiento y valor de la imaginación	126
4.4.3 Imágenes mentales interiores de los niños	127

4.4.4 La importancia de la imagen mental en el aprendizaje	128
4.4.5 Análisis del desarrollo de la imagen mental en los niños ciegos congénitos	129
4.5 CREATIVIDAD Y CEGUERA	130
4.6 REPRESENTACION DE LA INFORMACION VISUAL EN CIEGOS	136
4.7 PERCEPCIÓN HÀPTICA	138
4.8 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN NIÑOS CIEGOS Y CON BAJA VISIÓN	141
4.8.1 Aspectos necesarios para concebir una metodología de educación artística.	144
5. OBJETIVOS	148
6. METODOLOGIA	149
6.1 Diseño de la Investigación	149
6.2 Población y Muestra	149
7. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCION DE LA INFORMACIÓN	153
8. ANALISIS DE RESULTADOS	155
8.1 La motivación desde la Invidencia	158
8.2 Los procesos de comunicación en niños/as con discapacidad visual.	162
8.3 El sentido de la expresión a través de las artes visuales	171

8.4 El desarrollo grafico una forma de percibir el mundo.	179
8.5 Desarrollo de la creatividad en niños/as con limitación visual	186
9. DISCUSIÓN	190
MOTIVACION DESDE LA INVIDENCIA	190
LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN	195
EL SENTIDO DE LA EXPRESION	199
EL GRAFISMO	203
LA CREATIVIDAD DESDE LA INVIDENCIA	206
10. CONCLUSIONES	210
11 RECOMENDACIONES	218
12. BIBLIOGRAFIA	220
12.1 Libros	220
12.2 Tesis	223
12.3 Revistas	223
12.4 Internet	223
12.5 Libros de ficción para la aproximación a la ceguera	226
12.6 Películas para una aproximación a la ceguera	226
ANEXO: FOTOGRAFIAS	228

RAI
Resumen Analítico de la investigación

TÍTULO: LAS ARTES VISUALES EN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD EXPRESIVA, COMUNICATIVA EN NIÑOS/NIÑAS INVIDENTES Y DE BAJA VISIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ENRIQUETA SOLANO DURAN DE LA CIUDAD DE NEIVA.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

La investigación nace de la necesidad de explorar el mundo de las personas invidentes o de baja visión frente a cómo expresan sus ideas, sentimientos y emociones, cuales son los medios más apropiados para interpretar el entorno que hace parte de su cotidianidad, de qué manera son capaces de enfrentarse a un mundo que exige los cinco sentidos para su conocimiento. Terminando estos interrogantes surgen al observar que los niños con limitaciones visuales de la institución Educativa Enriqueta Solano Durán, no han sido estimulados en el campo de las artes visuales. Así mismo, es preocupante que los maestros que atienden a dicha población carecen de la formación profesional, por lo tanto, la pintura, el dibujo el modelado o el diseño no hacen parte de los currículos propuestos por la institución.

OBJETIVOS: General Realizar un aporte a la didáctica de la Educación Artística que contribuyan a fortalecer los procesos formación de los niños-as invidentes y de baja visión de la Institución Educativa Enriqueta Solano Duran, de la ciudad de Neiva a través de las artes visuales. **Objetivos Específicos:** 1. Elaborar un diagnóstico del estado de la didáctica de las Artes Visuales en las instituciones escolares que atienden niños y niñas con limitaciones visuales. 2. Establecer a través de la técnica de observación directa, los niveles de desarrollo de motivación, expresión, comunicación, creatividad y desarrollo gráfico de los niños invidentes o de baja visión que

se encuentran incluidos en aulas regulares de la Institución Educativa Enriqueta Solano Duran. 3. Diseñar y aplicar una propuesta a partir de la utilización de diferentes técnicas y materiales del campo de las artes visuales, que contribuyan al desarrollo de la motivación, expresión, comunicación, creatividad y el proceso gráfico en niños y niñas invidentes y de baja visión de la Institución Educativa Enriqueta Solano Duran. 4. Evaluar la propuesta didáctica con los docentes y padres de familia de la institución educativa Enriqueta Solano Duran de Neiva.

DESCRIPCIÓN: El proyecto es un intento por encontrar estrategias didáctica para el desarrollo de la motivación, expresión, comunicación, expresión gráfica, y la creatividad en niños/niñas con discapacidad visual a través de las artes visuales.

METODOLOGIA: Para el desarrollo de este proyecto se planteó una investigación de tipo cualitativo, la cual buscó incorporar el diseño de una serie de talleres con diferentes actividades desde el campo de las artes visuales. En su carácter descriptivo, permitió, desarrollar 14 talleres que permitieron la manipulación de diferentes técnicas y materiales del campo de las artes visuales con el propósito de fortalecer los procesos de formación y explorar las capacidades expresivas y creativas de los niños/niñas invidentes y de baja visión, La población estuvo integrada por nueve (9) niños-as en condición de discapacidad visual, cuyos rangos de edad oscilaban entre los 5 y los 10 años; tres (3) niños/niñas invidentes y seis (6) niños/niñas de baja visión pertenecientes a la institución educativa Enriqueta Solano Duran de la ciudad de Neiva.

CONTENIDO TEÓRICO: El aspecto conceptual de este proyecto se sustenta en los conceptos de arte, educación artística, motivación expresión, comunicación, dibujo y arte infantil, creatividad, discapacidad visual, imagen y ceguera, análisis del desarrollo de la imagen mental en los niños ciegos

congénitos, percepción háptica, la educación artística en niños ciegos y con baja visión, aspectos necesarios para concebir una metodología de educación artística.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS: Para el desarrollo del proyecto se consultaron 43 Libros, 04 Tesis, 05 Revistas, 26 Páginas de Internet, 07 textos y 09 Películas para la aproximación a la ceguera.

PALABRAS CLAVES: Arte, Educación, Didáctica, Discapacidad Visual,

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de contribuir al conocimiento, descripción y comprensión de la situación actual de la educación artística en el contexto de la educación especial y específicamente con niños y niñas con discapacidad visual, se ha realizado un estudio sobre el tema en la Institución Educativa Enriqueta Solano Durán de la ciudad de Neiva, centrando el foco de atención en el relevamiento de aportes que acerca de las propias experiencias de los docentes a cargo de la educación artística así como de la aplicación de catorce talleres orientados al desarrollo de la motivación, expresión, comunicación, expresión gráfica y la creatividad.

Las artes visuales con sus particularidades en cuanto a concepciones, contenidos, finalidades derivadas de los enfoques y posicionamientos que se socializan a través de fuentes diversas tales como libros, artículos de investigaciones, páginas de internet, revistas, material de capacitaciones y de documentación proveniente de los órganos oficiales, han sido tomadas como referencia para el desarrollo de este proyecto. Todo este material sirvió de base para la reflexionar y analizar cómo se han desarrollada las prácticas pedagógicas en el campo de las artes con niños y niñas en condición de discapacidad visual que se encuentran incluidos en las aulas regulares de la institución educativa en mención.

Así mismo, soportados en una base conceptual emanada de la revisión bibliográfica establecida, permitió determinar que las formas de enseñanza y las posibilidades de aprendizaje que cada sujeto en condición de discapacidad visual presenta durante su escolaridad, representan múltiples núcleos que desafían a los profesionales de la educación, especialistas, investigadores, responsables de la política educativa y en general a todos

quienes tienen algo que ver con la educación, a descubrir y estudiar los sentidos que a través del currículum en acción, toman las diferentes propuestas pedagógicas dirigidas al fortalecimiento de los procesos cognitivos, expresivos, comunicativos y creativos en niños en situación de discapacidad visual.

Como docente de arte, se asume y se defiende la importancia de las artes visuales el campo de la formación de niños y niñas con discapacidad visual. El espacio que en el currículum, el área de la educación artística lentamente va conquistando, es un espacio que es importante fundamentar, por lo tanto, se requiere de unos docentes capaces de estimular el proceso expresivo, comunicativo y creativo en personas con discapacidad, lo que significa un desafío que compromete las habilidades, las capacidades y la subjetividad.

Aprender y enseñar arte en niños/ñas en condición de discapacidad incluye momentos de conflicto, de ruptura, de estancamiento y de caos, que poco a poco se van resolviendo con la tolerancia y la orientación del maestro que guía al autor de la obra. El caos y el orden tolerados permitirán la construcción de lo nuevo a partir de lo conocido a través de los sentidos. De ese modo, las ideas, los sentimientos y las emociones quedará plasmada de manera creativa en un objeto de representación. Es aquí, en este particular sitio donde emerge el objeto de estudio de esta investigación.

Para finalizar es importante aclarar que para que la inclusión sea una realidad se requiere mucha creatividad: se necesita ver algo más donde se supone que todo está dicho para generar un cambio político. Entre las múltiples políticas para implementar, se encuentra convocar a las personas con discapacidad, sus instituciones y sus familias, que en algunos casos funcionaron como ornamentos, para que pasen a ser actores protagónicos de la "obra" de vivir en sociedad. Como toda obra, requiere muchos ensayos,

un proceso prolongado que necesariamente incluye obstáculos, frustraciones, fragmentos no resueltos, improvisaciones. Todos estos elementos, que se suelen vivir como negativos, se toleran mejor con una consciencia estética. Se cree que la consciencia estética puede mejorar este proceso porque el arte es una vía privilegiada de inclusión y valoración de las diferencias.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La educación artística forma actitudes específicas que desarrolla las capacidades del individuo dándole unos conocimientos necesarios para percibir y comprender el arte en sus más variadas manifestaciones y condiciones histórico-sociales, además de posibilitar la destreza necesaria para enjuiciar adecuadamente los valores estéticos de la obra artística.

La enseñanza de la educación artística involucra determinadas condiciones que pocas veces se cumplen en su totalidad, como ocurre en la institución educativa Enriqueta Solano duran de la ciudad de Neiva. Instituciones que serán objeto de estudio para el desarrollo de esta investigación.

El conocimiento por parte de los docentes, los lineamientos curriculares del área, la disposición de espacio, recursos adecuados para el desarrollo de la Educación Artística orientada a la discapacidad visual, la intensidad horaria semanal de la Educación Artística y la percepción que tiene el profesor del área acerca del desempeño de sus estudiantes, son las falencias existentes en las instituciones educativas que motivan el desarrollo de esta investigación; a continuación se describe cada falencia.

1. La institución educativa Enriqueta Solano Duran no cuenta con profesionales formados en el área de educación artística ni menos en el trabajo de la discapacidad visual. Esta situación conlleva a que los estudiantes no asimilen los conceptos, metas, visiones y estrategias que la educación artística facilita para la formación de las capacidades expresivas a los niños invidentes. Resulta bastante probable que como consecuencia de lo anterior se le asignen horas a docentes de otras áreas para cumplir con la carga académica haciendo que la intensidad horaria de la educación artística disminuya y de paso afecte los procesos formativos sin obtener buena

receptividad de los estudiantes con la clase de las artes visuales. Se puede hablar, entonces, que en las instituciones mencionadas existe una mecanización puramente formal de estándares y logros, sin alcanzar que un estudiante adquiriera un aprendizaje significativo y vivencial.

Así mismo, muestran que la intensidad horaria de la educación artística semanal oscila entre una o dos horas, todo esto señala una diferencia bastante notable comparada con las otras áreas del conocimiento que cuentan con una asignación de cuatro horas semanales cada una; como resultado de concepciones educativas equivocadas que no perciben la educación como un proceso de formación integral y armoniosa de todo individuo, sino una formación que enfatiza más en algunas dimensiones personales, como la lógica y lo social. No hay duda alguna que todo esto es una orientación formativa sesgada o incompleta del individuo, pues deja de lado las expresiones artísticas y estéticas.

2. La Institución Educativa antes mencionada carecen de espacios adecuados o laboratorios especializados para el desarrollo de las artes visuales para niños invidentes. Lo que resulta verdaderamente inquietante es saber si esta situación se presenta en todas las áreas o solamente ocurre con la educación artística. Esto conlleva a que los estudiantes carezcan de motivación y atribuyan preferencias para alguna de las otras manifestaciones artísticas como las artes escénicas y las musicales por parte de los estudiantes que son ciegos o de baja visión.

La causa radica en la falta de planeación permanente en los planteles educativos que permitan anticipar las necesidades pedagógicas y didácticas de la educación artística, para promover la obtención de los recursos necesarios. Por lo tanto, resulta bastante posible que las clases de educación artística no sean efectivas, que haya un débil desarrollo de los lineamientos curriculares y que los estudiantes que son invidentes o de baja

visión obtendrán un bajo nivel de desarrollo expresivo y poca capacidad creadora.

3. La carencia de ayudas didácticas y pedagógicas por parte de las instituciones y docentes para la enseñanza de las artes visuales, se hace notoria porque los docentes que manejan las áreas artísticas no desarrollan materiales o ayudas que les faciliten la enseñanza de las artes visuales. La consecuencia de esta situación sería la de generar vacíos en los procesos de formación, diferencia en la adquisición de competencias en el área de la educación artística y un bajo desarrollo de la motricidad.

4. También he identificado que los docentes le temen enfrentarse a la limitación y que pocos de ellos tienen pregrado en el campo de la educación artística, lo que indica una evidente falencia en cuanto a la preparación y conocimiento del área y en cuanto a esto los docentes desconocen las didácticas que se emplean para las poblaciones con discapacidad. Así mismo, los docentes que tienen postgrados no han realizado estudios en esta área del conocimiento; condición que los ubica en desventaja frente a quienes han asimilado los fundamentos y bases de la educación artística. Todo esto conlleva a que los estudiantes no obtengan bases sólidas que les argumenten un desempeño profesional competente para construir y desarrollar nuevos conocimientos en las artes.

5. Los estudiantes que son invidentes desde el momento de nacimiento se les dificulta más el aprendizaje que los que han visto alguna vez en la vida o son de baja visión. Siendo así, observamos un bajo nivel interpretativo, argumentativo, propositivo y estético. Esta situación se debe a no haber contado con un referente de las cosas materiales u objetos que se encuentren en su entorno y que los hayan podido ayudar u orientar de alguna manera.

El desarrollo del nivel interpretativo de los estudiantes invidentes o de baja visión en relación con el aprendizaje de la educación artística es regular. Siendo probable que esta situación se explique en la aplicación del sentido común o en la tendencia estética de los mismos estudiantes, motivados por el impacto de sus sentimientos.

En el nivel argumentativo de los estudiantes invidentes sucede algo similar, la reiteración en este nivel podría estar indicando cierto interés de los estudiantes por los contenidos de las prácticas de la educación artística.

El nivel propositivo de los estudiantes en el aprendizaje de la educación artística es percibido por los docentes. La explicación de esta situación encontraría su origen en la disposición favorable de los estudiantes por la enseñanza del área.

Las consecuencias podrían ser las siguientes: la ausencia de ejercicios en clase que muestren la capacidad creativa de los estudiantes con limitación visual, falta en la asimilación de los conceptos, metas, visiones y estrategias de la educación artística, un bajo nivel sensitivo, creativo e imaginativo de los estudiantes, en definitiva; dificultad para el aprendizaje.

6. Existe desinterés en la participación de los estudiantes invidentes en actividades o eventos artísticos de extensión institucional en el campo de las artes visuales, originadas porque los docentes solo desarrollan actividades enfocadas en los otros campos de las artes como lo musical y dancístico, por los motivos antes mencionados las instituciones no planean ni hacen actividades que involucren o incluyan las artes visuales. Sin embargo, estas inclinaciones escolares no encuentran campos propicios en los esquemas de planeación de las actividades académicas.

Todo esto se trata de una problemática en la que los estudiantes no desarrollan la sensibilidad, creatividad e imaginación necesarias de los

estudiantes invidentes o de baja visión para afrontar la vida como seres sociales, con un pensamiento propositivo, participativo y crítico. De otro lado, la educación artística perderá posicionamiento en las instituciones educativas frente a las demás áreas del conocimiento por la poca participación en eventos artísticos y culturales que se realizan en diferentes campos. De igual forma, los estudiantes con limitaciones visuales tenderán a disminuir el interés por el estudio de las artes.

Por cuanto a lo aterir conviene preguntarse. ¿Cuál es el nivel expresivo de los estudiantes invidentes pertenecientes a la institución educativa Enriqueta Solano Duran de la ciudad de Neiva? ¿La institución educativa cuenta con el suficiente material didáctico para la enseñanza de las artes visuales en los niños y niñas con discapacidad visual? ¿Los docentes de las instituciones educativas están capacitados para la enseñanza de las artes visuales a los niños invidentes y ayudaran a desarrollar en cada uno de ellos/as la capacidad expresiva? ¿El desarrollo de las artes visuales permite que el estudiante regular desarrolle su capacidad expresiva? ¿De qué manera la Educación Artística orientado a las artes visuales puede ayudar a incrementar una propuesta metodológica, didáctica que ayude al individuo con discapacidad visual a desarrollar su capacidad creadora y expresiva?

A partir de los anteriores cuestionamientos se formula la siguiente pregunta: ***¿Cuáles son las estrategias pedagógicas desde las artes visuales que contribuyen al desarrollo de la capacidad expresiva de los niños/niñas en condición de discapacidad visual, pertenecientes a la Institución Educativa Enriqueta Solano Duran de la Ciudad de Neiva?***

2. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

2.1 Antecedentes

El tema de la Educación Artística ha suscitado inquietudes entre docentes, estudiantes e investigadores, que de una u otra manera han terminado por mejorar no solo la percepción de esta importante área del desarrollo humano, sino su enseñanza y práctica. Los estudios realizados para enseñar y mostrar al mundo de la invidencia, se han venido desarrollando diferentes técnicas: En México se reunieron los artistas Gerardo Nigenda de México, Eladio Reyes de Cuba, el Esloveno Evgen Baycar y el Neoyorquino Flo Fox. Todos invidentes; donde desarrollaron la técnica para poder ver fotografías traducidas a un diagrama táctil, que pueda leerse al contacto de los dedos. La imagen se convierte en un conjunto de líneas que sobresalen en una superficie plana para representar el contenido de la fotografía, para facilitar la comprensión de lo que se toca, el visitante recibe un reproductor de audio con el que primero escucha el nombre del autor y de la fotografía, y el año en que se realizó, y luego una descripción del contenido.

El audio le explica al participante cómo y en qué orden debe palpar la imagen, y le va explicando que percibe. “Avance con el dedo tres centímetros por el margen inferior de la imagen notara un cambio de textura que representa el pantalón del fotografiado”, relata el reproductor. La exposición no es exclusiva para invidentes, las personas con visibilidad normal están invitadas para vivir esta experiencia, aunque en su caso, tras palpar la imagen y escuchar lo que es, pueden abrir un pequeño cajón donde encontrarán la fotografía original para ver si coinciden con lo que crearon en su mente.

La “**exposición táctil de fotografía para no invidentes**” fue expuesta por los artistas Gerardo Nigenda de México, Eladio Reyes de Cuba, el Esloveno Evgen Baycar, el Neoyorquino Flo Fox y doce artistas más videntes en la ciudad de México en el mes de Octubre de 2005 patrocinada por la empresa farmacéutica Pfizer y en el mes de Diciembre se presentó la misma exposición en Londres a los ciegos ingleses.

La exposición se divide en una serie sobre rostros y personajes, otras sobre sombras y densidades, otra sobre la percepción del agua y la última sobre fotografía y ceguera. La última parte es una instalación musical de Juan José Díaz Infante, una habitación donde el visitante escucha una melodía compuesta con los sonidos de (clic) de varias cámaras fotográficas. “A través de distintos elementos museográficos y de técnica se puede hacer que una foto, y el arte en general, realmente se pueda disfrutar a través de los demás sentidos”, explicó Claudia Jacques, coordinadora de “ojos que sienten”, la organización que montó la muestra y que también tiene talleres de fotografías para ciegos¹. Al respecto, señaló uno de los fotógrafos invidentes, **Eladio Reyes** “una de las grandes limitaciones que tiene el ser humano es no darse cuenta que tiene que ejercitar sus sentidos y que debe valorarlos”².

Como segunda experiencia se registra al maestro José Alberto García conocido en la plástica salvadoreña como el Joalgar; creador de la técnica, donde los invidentes exploran con sus dedos todos los mínimos detalles, a proporción, de los objetos que luego pintan. Esta técnica la ha venido desarrollando junto a sus pupilos para pintar, donde la percepción es la musa del colectivo TONATIÚ. “Quien dijo que el alma posee ojos no se equivocó”,

¹ Montan exposición fotográfica táctil y auditiva para invidentes
www.el-universal.com.mx/notas/450361.html. Consultado 17-03-2009

² Walker, Rodrigo. Exposición táctil para no videntes en México.
www.rodrigowalker.cl/2007/09/21/exposicion-tactil-de-fotografia-para-no-videntes-en-mexico. Consultado 17-03-2009

al menos así lo ha demostrado el colectivo de artistas plásticos TONATIÚ; **PARA PINTAR CON LOS DEDOS** el artista cuenta que comenzó a desarrollar su investigación y enseñanza con jóvenes ciegos gracias a una investigación que su hija elaboraría como trabajo de grado de la universidad³.

Como fruto de sus investigaciones el maestro García ha desarrollado un método de cerca de 600 páginas. Para pintar con los dedos (o todo el antebrazo), designándole a cada uno un color. “En la mesa de trabajo en la que ellos pintan he colocado al lado izquierdo los colores primarios y al derecho los colores secundarios, ordenados de arriba hacia abajo”.

De igual forma, paso durante mucho tiempo realizando ejercicios en los que simulaba ser ciego, para aportar elementos de juicio para hacer más comprensible su enseñanza. Esto lo ha llevado a una mejor comprensión de las formas que los invidentes se expresan a sí mismos y al mundo que los rodea; “La misma naturaleza de la investigación me exigía internamente en el mundo de ellos y sus sensaciones”, se justifica. Cuatro años después de iniciar el proceso de producción de obras de arte, los premios internacionales y las satisfacciones personales se han hecho presentes. La luz negra es un elemento característico que se repite en la mayoría de sus piezas surrealistas e impresionistas del grupo; contrario al mundo oscuro en el que se cree viven estas personas, paisajes, rostros, ventanas, escaleras, hasta arco iris, forman parte de los trabajos que TONATIÚ tiene en su haber.

FRANDEL, uno de los artistas invidentes, ciego de nacimiento, en sus pinturas expresionistas ocupa colores naranjas, amarillo y rojo para reflejar esa luminosidad que nunca ha conocido, pero que anhela en sus pinturas. “Mi luz interior es la que me inspira para combinar los colores y lograr lo que ustedes pueden apreciar de forma natural”, explica el artista.

³ Para ver pintar. <http://archive.laprensa.com.sv/20050408/cultura/167001.asp>. Consultado 18-03-2009

Una tercera experiencia surgió cuando la fotógrafa invidente venezolana Sonia Soberats, de 80 años y que reside en Nueva York, visitó el país para hablar de su experiencia y posteriormente dictar una serie de talleres que se realizaron junto a la Asociación Nacional de Ciegos de Venezuela en el Museo de Bellas Artes de Caracas. “La mayoría de los fotógrafos participantes no son invidentes de nacimiento, sino que perdieron su vista durante su vida, por lo que aún conservan unas referencias visuales”, puntualiza Liscano: Una de las cosas que más fascina al público que acude a la muestra es la escasa diferencia entre las fotos tomadas por invidentes y videntes, que tienen unas extrañas similitudes; “Se producen imágenes poseedoras de un gran impacto visual, generadas a partir de la ceguera, de la oscuridad y que poseen un extraño misterio”, escribe Liscano en el catálogo de la exposición.

Por su parte, la directora ejecutiva del Núcleo Fotosensible, Irisbell Rosal, organizadora de la exposición, “Se trata de redescubrir la idea de la imagen más allá de la definición habitual, y como descubrimos que, en ocasiones, también la luz nos limita”⁴. Las fotografías, todas en blanco y negro, ponen en relieve los matices presentes en la oscuridad y cómo podemos moldear y dibujar con la luz desde la ceguera, demostrando la paradójica relación entre la sombra y la luz. “Las fotografías en la oscuridad nos descubren el poder de la luz”, concluyó Liscano⁵. Hay tres imágenes: la imagen mental, la imagen resultado y la que imaginan al serles descritas. La sorprendente propuesta asombra por el tránsito entre lo imaginado y lo expuesto, con imágenes que remiten a los sueños, aunque siempre aparezca el cuerpo humano como motivo recurrente. Otro de los fotógrafos participantes, Jorge Reventos, asegura que “la mente empieza a alucinar al trabajar sin la vista;

⁴ Fotografías por invidentes <http://lacomunidad.elpais.com/cartagenapiensa/2009/3/21/fotografias-invidentes>. Consultado 18-04-2009

⁵ *Ibidem*

con los sonidos, los olores, el tacto. Te das cuenta de cómo la visión te protege o te aísla, al no tener vista, los otros sentidos se multiplican”⁶.

2.2 Justificación

La realización de esta investigación se justifica por razones de índole profesional, experimental y educativa. Al conocer el impacto de la educación artística para invidentes, las diferentes metodologías y didácticas que se emplean en la institución educativa Enriqueta Solano Duran de la ciudad de Neiva. Me constituye todo un reto para la enseñanza de las artes visuales para niños/as invidentes o de baja visión, ya que como futuro profesional de la educación me encuentro en la obligación de crear nuevas técnicas que ayuden al desarrollo de la capacidad expresiva.

Esta investigación trata de esbozar un recorrido sobre la expresión como fundamento de aproximación a la educación emocional de los estudiantes en situación de discapacidad visual, un tema sustantivo en la educación actual y en la cual este proyecto ha planteado una propuesta mediante la cual resalta la innovación curricular que se debe de tener presente en la actualidad, para la planificación de los contenidos curriculares de la educación artística.

La manera en que se propone abordar la educación emocional, es mediante un espacio que permita la confluencia de la educación, en el cual se progresará en un plan de intervención en educación emocional, centrado en la escucha activa, la afectividad y la autoestima, desarrollando de esta manera, la formación de los estudiantes, utilizando como estrategias didácticas los procedimientos expresivos y concretamente las técnicas de las artes visuales.

⁶ Murcia, Diego. Para ver pintar. <http://archive.laprensa.com.sv/20050408/cultura/167001.asp>. Consultado 18-03-2009

Los resultados de esta investigación ayudará a que las instituciones educativas que trabajen con niños discapacitados visualmente, desarrollen las técnicas planteadas en este proyecto lo cual se beneficiaran los docentes, egresados de educación artística y por supuesto los invidentes; y el área de educación artística aumentara el posicionamiento y la carga académica en las instituciones educativa. Se alcanzaran unos logros con mejores desempeños pedagógicos con los estudiantes invidentes, los docentes tendrán una caja de herramientas con las cuales se defenderán de una forma más ágil, no le temerán enfrentarse a la limitación y le permitirá afrontar con mayor eficiencia, responsabilidad e idoneidad.

Esta investigación se hace pertinente, sobre todo si se tiene en cuenta que todo planteamiento didáctico y pedagógico debe ser evaluado por la comunidad estudiantil invidente, padres de familia, comunidad educativa administrativa. Para que puedan medir los efectos y metas que se han propuesto lograr, para así tomar decisiones orientadas al mejoramiento e implementación de estos procesos. Además, deberá analizar e interpretar las opiniones, ventajas, o falencias de quienes lo ponen en práctica y de esta manera ofrecer una mirada objetiva acerca de la técnica.

3 MARCO TEORICO

3.1. Marco Legal

3.1.1. La Discapacidad y los Discapacitados en Colombia

Se considera la capacidad de condición a la discapacidad y al riesgo de padecerla, como el conjunto de condiciones ambientales, físicas, biológicas, culturales, económicas y sociales, que pueden afectar el desempeño de una actividad individual, familiar y social en algún momento del ciclo vital. Es decir, la discapacidad tiene una dimensión superior a la de un problema de salud individual y por lo tanto afecta al individuo en relación con su familia y en su integración social. La discapacidad no necesariamente es una desventaja; es la situación que la rodea y falta de oportunidades para superar el problema lo que genera tal condición⁷.

Existe un gran debate acerca de si la educación para niños con alguna discapacidad debe darse de manera discriminada o de modo inclusivo, este debate no puede ser visto a la ligera, porque en la realidad las instituciones de educación públicas especialmente en América Latina sin tener inclusión ya presentan muchas dificultades en sus métodos de enseñanza los cuales, no están acorde a los cambios de la tecnología, ignorando las necesidades de los niños actuales, son escuelas masivas donde las diferencias individuales son pasadas por alto, donde se le da mayor importancia a la cantidad que a la calidad, teniendo en cuenta esto la inclusión no es la mejor alternativa, pues si en la actualidad la escuela no es un lugar donde se respete la diferencia, teniendo niños especiales se incrementaría más esta dificultad creándole más problemas a la comunidad educativa⁸.

⁷ La discapacidad. <http://mps.minproteccionsocial.gov.co/discapacidad/>. Consultado 19-03-2009

⁸ Educación y discapacidad. <http://www.ladiscapacidad.com/educacionydiscapacidad/educacion.php>. Consultado 18-05-2009

En Colombia el Decreto 366 del 9 de Febrero de 2009 “por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”, el cual aplica a las entidades territoriales certificadas para la organización del servicio de apoyo pedagógico para la oferta de educación inclusiva a los estudiantes que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y a los estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, matriculados en los establecimientos educativos estatales.

En este decreto el **ARTICULO 2. Sobre los Principios generales**, enuncia que en el marco de los derechos fundamentales, la población que presentan barreras para el aprendizaje, la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y la participación social se desarrollen plenamente.

Se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordo ceguera; de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como Síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afecten su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el síndrome de asperger, el autismo y la discapacidad múltiple.

Se entiende por estudiante con capacidades o talentos excepcionales aquel que presenta una capacidad global que le permite obtener sobresalientes resultados en pruebas que miden la capacidad intelectual y los conocimientos generales, o un desempeño superior y precoz en un área específica. Se entiende por apoyos particulares los procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidades y aquellos con capacidades o talentos excepcionales.

Así mismo, en el **ARTÍCULO 3** sobre la **Responsabilidades de las entidades territoriales certificadas**, dice que cada entidad territorial certificada, a través de la secretaria de educación, organizara la oferta para la población con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales, para lo cual debe:

1. Determinar, con la instancia o institución que la entidad territorial defina, la condición de discapacidad o capacidad o talento excepcional del estudiante que lo requiera, mediante una evaluación sicopedagógica y una caracterización interdisciplinaria.

La instancia o institución competente que la entidad territorial designe para determinar la condición de discapacidad o capacidad o talento excepcional entregará a la secretaría de educación, antes de la iniciación a las actividades del correspondiente año lectivo, la información de la población que requiere apoyo pedagógico.

2. Incorporar la política de educación inclusiva en las diferentes instancias y áreas de la secretaria de educación y definir una persona o área responsable de coordinar los aspectos administrativos y pedagógicos necesarios para la prestación del servicio educativo a estas poblaciones.

3. Incorporar en los planes, programas y proyectos, las políticas, normatividad, lineamientos, indicadores y orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional, sus entidades adscritas y otros ministerios.
4. Desarrollar programas de formación de docentes y de otros agentes educadores con el fin de promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales en la educación formal y el contexto social.
5. Prestar asistencia técnica y pedagógica a los establecimientos educativos que reportan matrícula de población con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales en lo relacionado con el ajuste de las diversas áreas de la gestión escolar, para garantizar una adecuada atención a los estudiantes allí matriculados y ofrecerles los apoyos requeridos.
6. Definir, gestionar y mejorar la accesibilidad en los establecimientos educativos en lo relacionado con infraestructura arquitectónica, servicios públicos, medios de transporte escolar, información y comunicación, para que todos los estudiantes puedan acceder y usar de forma autónoma y segura los espacios, los servicios y la información según sus necesidades.
7. Gestionar con los rectores o directores rurales los apoyos requeridos por los estudiantes con discapacidad para la presentación de las pruebas de estado en general.
8. Coordinar y concretar con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados la prestación de los servicios, con el fin de garantizar a los estudiantes con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales, los apoyos y recursos técnicos, tecnológicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros.

9. Comunicar al Ministerio de Educación Nacional el número de establecimientos educativos con matrícula de población con discapacidad y población con capacidades o talentos excepcionales, con dos fines:

a) Ubicar en dichos establecimientos los recursos humanos, técnicos, tecnológicos y de infraestructura requeridos.

b) desarrollar en dichos establecimientos programas de sensibilización de la comunidad escolar y de formación de docentes en el manejo de metodologías y didácticas flexibles para la inclusión de estas poblaciones, articulados a los planes de mejoramiento institucional y al plan territorial de capacitación.

De otra parte, en el **ARTÍCULO 4. Atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y autismo**, el documento afirma que los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, motora, Síndrome Asperger o con autismo deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticos flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes.

En el **ARTÍCULO 5** sobre **Atención a estudiantes sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana (LSC)**, testimonia que para la prestación del servicio educativo en preescolar y básica primaria a los estudiantes sordos usuarios de LSC se requiere docentes de nivel y de grado que sean bilingües en el uso de la misma, así como también modelos lingüísticos y culturales. Para los grados de secundaria y media, se requiere, además de los docentes de área el docente de castellano como segunda lengua, intérpretes de LSC,

modelos lingüísticos y culturales, los apoyos técnicos, visuales y didácticos pertinentes.

El modelo lingüístico y cultural debe ser una persona usuaria nativa de la LSC, que haya culminado por lo menos la educación básica secundaria. El intérprete de LSC debe por lo menos haber culminado la educación media y acreditar formación en interpretación. El acto de interpretación debe estar desligado de toda influencia proselitista, religiosa, política o preferencia lingüística y debe ser desarrollado por una persona con niveles de audición normal. El intérprete desempeña el papel de mediador comunicativo entre la comunidad sorda y la oyente, lingüística y culturalmente diferentes, contribuye a la eliminación de barreras comunicativas y facilita el acceso a la formación de las personas sordas en todos los espacios educativos y modalidades lingüísticas.

En el **ARTÍCULO 6**, el cual hace referencia a la **Atención a estudiantes sordos usuarios de lengua castellana**, propone que para la prestación de este servicio educativo en preescolar, básica y media a los estudiantes sordos usuarios de lengua castellana, se requieren docentes de nivel, de grado y de área con conocimiento en lectura de labio-facial, estimulación auditiva y articulación, que les ofrezcan apoyo pedagógico cuando lo requieran, que conozcan sobre el manejo y el cuidado de las ayudas auditivas y los equipos de frecuencia modulada correspondientes.

De otra parte, **en el ARTÍCULO 7** frente a la **Atención a estudiantes ciegos, con baja visión y sordo ciegos** precisa que para la oferta del servicio educativo a los estudiantes en estas condiciones se requiere:

1. Docentes de grado y de áreas capacitados para la enseñanza y uso del sistema de lectura y escritura Braille y demás áreas tiflológicas.

2. Incorporar el área de tiflogía Braille en los procesos de enseñanza de literatura y de español, y el Ábaco en los procesos de enseñanza de matemáticas.

3. Que las estrategias impartidas a los docentes de grado o de área diferencien las diversas condiciones visuales: para estudiantes ciegos, para estudiantes con baja visión, y en igual sentido para estudiantes sordo ciegos con las condiciones visuales y auditivas.

4. Que se facilite para que todo estudiante sordo ciego, el apoyo pedagógico de un guía interprete o de un mediador, según su necesidad

Parágrafo. Los guías-intérpretes y los mediadores que apoyan a estudiantes sordo-ciegos o multi-impedimento requieren estar formado en estas áreas⁹.

Es importante anotar que anterior a este Decreto se establece la Ley 1145 de 2007 **“Por medio del cual se organiza el sistema nacional de Atención Integral de Personas en condición de discapacidad”**. En su Artículo 5° establece que el Sistema Nacional de Discapacidad – SND – se organiza como el mecanismo de coordinación de los diferentes actores que intervienen en la integración social de esta población, en el marco de los Derechos Humanos, con el fin de racionalizar los esfuerzos, aumentar la cobertura y organizar la oferta de programas y servicios, promover la participación de la población fortaleciendo su organización, así mismo, de las organizaciones públicas y de la sociedad civil que actúan mediante diversas estrategias de planeación, administración, normalización, promoción, prevención, habilitación, rehabilitación, investigación y equiparación de oportunidades, para garantizar el nivel Nacional y territorial la articulación de

⁹ Ministerio de Educación Nacional Decreto 366 de 9 de Febrero de 2009, Pág. 1 al 4.

las políticas, los recursos y la atención a la población con y en situación de discapacidad conforme los principios enumerados en dicha Ley¹⁰.

3.2. Marco Conceptual

Para abordar este tema existen muchos caminos, desde la concepción clásica hasta la problemática contemporánea en donde según algunos autores, el arte parece que deja de existir, lo importante es entender que no importa cuál será la definición o postura más acertada, lo importante será, que solamente el ser humano es capaz de hacer arte, por lo tanto para hacer arte, se requiere de un determinado grado de destreza para objetivar la materia, además del proceso sensible y cognitivo que el hacedor de arte imprime en su obra; es lo que hace del arte una manifestación humana.

3.2.1. Conceptos de Arte

El arte es arte, en cuanto es considerado como tal, es decir, en cuanto hay la conciencia de que un objeto es producto del arte y no de la naturaleza, no cuando se pretende un engaño al hacer pasar un objeto de arte, por objeto natural. Según Kant, lo bello sólo se encuentra en la naturaleza o en algo que se tiene como tal, de manera que si un objeto del arte ha de ser considerado como bello, éste ha parecer naturaleza al mismo tiempo que se tiene la conciencia de que es producto del arte. Puede decirse, siguiendo al autor, que el arte sólo es bello en cuanto parece naturaleza. Sin embargo, hay que ver en qué y de qué se distingue el arte.

Kant distingue el arte respecto a *tres aspectos*: la naturaleza, la ciencia y el oficio. Con relación al primero, puede decirse que el arte es una producción realizada por medio de la libertad porque hay una voluntad que pone a razón la base de su actividad, todo lo que es producto del instinto y que no tiene

¹⁰ CONGRESO DE LA REPÚBLICA Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Ley 1145 de 2007 Pág.1

una reflexión propia de la razón es considerado como producto de la naturaleza. El arte está pensado de acuerdo con un fin, mientras que en la naturaleza no sabemos si tiene fines o no, estos son puestos en los objetos por el hombre y, por este motivo, el arte se diferencia, sobre todo, de la naturaleza por ser creación del hombre. La distinción entre arte y ciencia, dice Kant usando una analogía, es tanto como la facultad práctica de la facultad teórica; ya que muchos pueden hacer teoría del arte, pero no por ello están creando arte, sino que el arte es una habilidad propia de algunos hombres. Por último, en relación con el oficio, señala el autor, es una ocupación en sí misma desagradable y que sólo resulta atractiva por sus consecuencias, por ejemplo las ganancias, por otra parte, el arte es una actividad placentera en sí misma basada en la libertad.

Al respecto, afirma Kant “Según derecho, debiera llamarse arte sólo a la producción por medio de la libertad, es decir, mediante una voluntad que pone razón a la base de su actividad, pues aunque gusta de llamar al producto de las abejas (los panales construidos con regularidad) obra de arte, ocurre esto sólo por analogía con este último; pero tan pronto como adquiere la convicción de que no fundan aquellas su trabajo en una reflexión propia de la razón, se dice en seguida que es un producto de su naturaleza (del instinto), y sólo a su creador se le tribuye como arte”¹¹. El arte es libre y se considera que no puede alcanzar su finalidad o en otras palabras realizarse, es una ocupación que es agradable hasta el punto que se realiza con dicha libertad pero también, se puede considerar como una ocupación aburrida y engorrosa cuando se trata de un trabajo del cual se depende para satisfacer otras necesidades. El arte como habilidad del hombre se distingue de la ciencia, como el poder del saber, ya que el arte es una facultad práctica y la ciencia una facultad teórica. Entonces Emmanuel Kant señala que el arte

¹¹ Immanuel Kant, *Critica del juicio "Belleza libre y Belleza Adherente" y "El Arte Bello"* En: Adolfo Sánchez Vázquez, *antología De textos de estética y teoría del arte* México Universidad Nacional Autónoma de México Pág. 18-20 y 67-70

no llega a ser arte sin el saber, ya que solo al conocer a profundidad el objeto se da cuenta si lo es o no lo es.

Sin embargo, respecto a las distinciones anteriores, Kant hace énfasis en que no existe una ciencia de lo bello, sino una crítica de lo bello, como tampoco existe una ciencia bella, sino un arte bello. Según Kant, el arte puede corresponder al conocimiento, o bien, al placer; cuando sucede lo primero el arte es mecánico, cuando ocurre lo segundo es estético. Dentro del arte estético, hay otra clasificación, lo agradable y lo bello. El interés del autor se ubica, precisamente, en el arte bello. Una vez que se ha visto en dónde se sitúa el arte bello, hay que analizar la problemática. El arte, dice Kant, siempre tiene la intención de producir algo, que no es una mera sensación ni la producción de un determinado objeto, ya que sería arte agradable o mecánico, la finalidad de un producto del arte es parecer naturaleza, no obstante que se tenga conciencia de que es arte, como también debe parecer no intencionado, aunque si lo sea.

En la *Necesidad y Fin del Arte*, Hegel aborda el problema del arte a partir **de tres proposiciones:**

- 1) El arte no es un producto de la naturaleza, sino de la actividad humana.
- 2) Está esencialmente hecho para el hombre y, como se dirige a los sentidos, recurre más o menos a lo sensible.
- 3) Tiene su fin en sí mismo. Sin embargo, Hegel afirma que el arte está reconocido como una creación del espíritu. “El arte tiene su origen en el principio de la virtud del cual el hombre es un ser que piensa, que tiene conciencia de sí; es decir, que no existe solamente, sino que existe para sí...” El autor explica que esta conciencia sobre sí mismo la obtiene el hombre de dos maneras: una teórica, por la ciencia, la otra práctica, por la acción. También refuta dos ideas. La primera se refiere a que el fin del arte

es crear una sensación de placer y la segunda considera el gusto como sentido bello¹².

Respecto a la primera, dice que la sensación es puramente subjetiva e individual y que no aporta más que clasificaciones arbitrarias y artificiales. Esta opinión considera que una obra produce diferentes sensaciones y emociones en sus contempladores. Pues entonces aquí entra en juego la subjetividad. Acerca del gusto dirá que éste, considerado como sentido de lo bello, no puede penetrar en la naturaleza íntima y profunda de los objetos ya que ésta no se revela a los sentidos ni incluso al razonamiento, sino a la razón.

El arte ocupa un lugar intermedio entre la percepción sensible y la abstracción racional. Se distingue de la primera en que no se obstina en lo real sino en la apariencia, en la forma del objeto y no siente la necesidad de consumirlo, de utilizarlo. Difiere de la ciencia se interesa por el objeto particular, en una imagen de verdad.

No obstante, la teoría del arte va más allá de los principios del arte bello y ha llegado a establecer tres diferentes teorías:

1) **La teoría formalista** considera irrelevante para la apreciación estética la representación, la emoción, las ideas; y todos los otros valores vitales. Sólo admite los valores del medio, que en el arte visual son los colores, las líneas, y sus combinaciones en planos y superficies.

2) **El arte como expresión**, la mayoría de los filósofos y teóricos de arte no han sido formalistas; aunque muchos de ellos admiten que el énfasis puesto en el formalismo ha sido beneficioso, en cuanto ha servido para orientar la atención hacia la misma obra de arte, es decir, hacia lo que presenta más que hacia lo que representa. Los teóricos sostienen que el arte puede ofrecer

¹² HEGEL, *Necesidad y Fin del Arte* <http://www.temakel.com/textfilartehegel.htm>

otros valores, pero que éstos deben manifestarse a través de la forma, y no pueden ser captados sin prestar a la forma la máxima atención.

En este aspecto están de acuerdo con el énfasis sobre la forma, pero no admiten que la forma merezca un énfasis exclusivo. Concretamente, el arte además de satisfacer las exigencias formales, la obra de arte debe en algún modo ser expresiva, especialmente de los sentimientos humanos. Esta concepción se concreta principalmente en la teoría del arte como expresión.

El carácter expresivo es la cualidad vital, la capacidad de sentimiento, que provoca el objeto visual. Para Arnheim la expresión es el principal contenido de la expresión; los artistas de todos los campos están interesados por el contenido expresivo de la forma y a menudo intentan ordenar cualidades para que su obra exprese dicho contenido de forma concreta. Sin embargo, no todos son capaces de percibir su contenido expresivo, por ej., cuando las expectativas o estructuras de referencia de un individuo son inadecuadas. Por lo tanto, la expresividad que toda forma conlleva es un aspecto importante de su carácter total, pero experimentarla es en parte el resultado de haber aprendido a atender la forma de modo adecuado.

De otra parte, la expresión de la idea a través de la imagen conserva la situación primaria donde se origina el arte. Este origen se relaciona con el asombro. Aristóteles y posteriormente Hegel estiman que la admiración, la vivacidad del asombro, es el comienzo del interés científico por el objeto natural a explicar, o del sentimiento religioso y su apertura a la amplitud sin fin de las cosas. En este asombro nace la necesidad de la comprensión del sentido del todo. A su vez, bajo el apremiante imperativo de la supervivencia, el hombre "se siente tocado por el espectáculo de los fenómenos naturales" y "presiente en ellos algo grande y misterioso, una potencia escondida que se revela"¹³. El humano ya inquieto por el magnético flujo de un sentido

¹³ G.W. F. Hegel. *De lo bello y sus formas*, Barcelona: Península 1985. pág. 47

misterioso es atrapado así por "la necesidad de representar ese sentimiento interior de la potencia general y universal"¹⁴. La sensibilidad es ahora subyugada por una espiritualidad universal. Lo individual, lo particular dado por la experiencia en su inmediatez, es ya medio material donde brilla la universalidad de lo espiritual.

La imagen ya no será sólo el dibujo visible, dinámico o estático, de una cosa singular, sino la figuración de la "potencia invisible". Entonces, el arte "nace de la necesidad de representarse la idea mediante imágenes sensibles que se dirigen a los sentidos, y al espíritu al mismo tiempo"¹⁵. La imagen así, ya en los pueblos antiguos, posee una función **expresiva** de un sentido que trasciende la materialidad de las cosas. En su primera irrupción en el mito y el arte religioso arcaico, la imagen artística es creación fecundada de trascendencia. Es así como las imágenes que despliega el mito "encierran un fondo racional de ideas religiosas más o menos profundas"¹⁶.

3) El arte como símbolo. Según la teoría de la significación, las obras de arte son signos icónicos del proceso psicológico que tiene lugar en los hombres, y específicamente signos de los sentimientos humanos. El sistema simbólico parece ser la marca distintiva del ser humano, observa Cassirer, en tanto que, gracias a aquél, el círculo funcional de éste se ha ampliado cuantitativa y cualitativamente. La inmediatez de sus reacciones ante los estímulos del medio ha sido sustituida por la interpretación de formas lingüísticas, imágenes artísticas, símbolos míticos o ritos religiosos, de tal suerte que no puede ver o conocer nada sino a través de la interposición de este medio artificial. Es como si la realidad física retrocediera en la medida que avanza su actividad simbólica.

¹⁴ Ibídem pág.47.

¹⁵ Ibídem. pág.48.

¹⁶ Ibídem. pág.145-146.

“El hombre no puede escapar de su propio logro, no le queda más remedio que adoptar las condiciones de su propia vida; ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un universo simbólico. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana”¹⁷.

Para Cassirer es la red simbólica y no la razón lo que distingue al hombre del resto de los seres vivos, en virtud de que esta última no puede abarcar las formas de la vida cultural humana en toda su riqueza y diversidad; mientras que todas las manifestaciones de la cultura del hombre tienen carácter simbólico. Es por esto básicamente que Cassirer considera al hombre, más que un animal racional, un animal simbólico ya que gracias a ello designa la diferencia específica del hombre con el resto del reino animal e inicia la comprensión del camino que el símbolo abrió al hombre hacia la civilización.

Se ha llamado al hombre *animal simbólico*, y en este sentido, no solamente el lenguaje verbal sino toda la cultura, los ritos, las instituciones, las relaciones sociales, las costumbres, etc., no son otra cosa que formas simbólicas; en las que el hombre encierra su experiencia para hacerla intercambiable; se instaura humanidad cuando se instaura sociedad, pero se instaura sociedad cuando hay comercio de signos”¹⁸. Por medio del signo, agrega Eco, el ser humano se aparta de la percepción bruta; y con su propensión a crear símbolos, transforma inconscientemente los objetos o formas en símbolos que luego expresa a través de sus manifestaciones religiosas o de sus expresiones estéticas y artísticas”¹⁹. Sin el simbolismo afirma Cassirer, la vida del hombre estaría confinada dentro de los límites de

¹⁷ CASSIRER, Ernst: *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 1967. 6ª edición. Pág. 27.

¹⁸ *Ibidem*. Pág. 27

¹⁹ ECO, U.: *Ibid.* Eco basa estas consideraciones en la *Filosofía de las Formas Simbólicas* de Cassirer y en *Sentimiento y Forma* de Suzanne Langer.

sus necesidades biológicas y de sus intereses prácticos; sin acceso al mundo ideal que se le abre, desde lados diferentes, con la religión, la filosofía, la ciencia y el arte²⁰.

En toda obra de arte hay algo así como *mimesis, imitatio*", afirma Gadamer, y aclara que en este caso particularmente, mimesis no se refiere a la imitación de algo previamente conocido, sino de llevar algo a su representación, de manera que esté presente ahí en su plenitud sensible. "La representación simbólica que el arte realiza no precisa de ninguna dependencia determinada de cosas previamente dadas"²¹ las representaciones materializadas a través del arte no siempre están referidas a y es en esto que Gadamer encuentra el carácter especial del arte: la demora en el reconocimiento de lo representado.

Cassirer coincide con Gadamer en que el arte, al igual que otras formas simbólicas, no es la mera reproducción de una realidad acabada. Por el contrario, constituye una de las vías conducentes a una visión objetiva de las cosas y de la vida humana; no se trata de una mera imitación sino de un descubrimiento de la realidad. "La pintura que tiende a crear su propio universo, se convierte en la mediación capaz de abrirle lo real a la conciencia"²².

El arte revela a los sentidos humanos las cualidades de la cotidianidad que se deja pasar de manera desapercibida, se mira con mayor frecuencia que el reloj de pulso que los pocos objetos que se atraviesan a diario en el camino, no se percatan ni siquiera las características formales; hasta que "hipotéticamente" se impone la tarea de dibujarlo de memoria; la

²⁰ CASSIRER, Ernst: *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México. 1967. Pág. 41

²¹ GADAMER, H-G.: *La actualidad de lo bello*. Ediciones Paidós. España, 1991 Pág. 92-93

²² FERRIER, Jean-Louis: *La forma y el sentido*. (Traducción de Mercedes Rivero). Monte Ávila Editores C.A., Caracas, 1975, Pág. 167.

imposibilidad de recordar al menos la esencia del mecanismo de su diseño particular coloca en evidencia la incapacidad del individuo: se mira a diario el mundo circundante sin verlo. Cassirer admite: “hemos podido tropezar con un objeto de nuestra experiencia sensible ordinaria miles de veces sin haber visto jamás su forma. Estamos bastante perdidos si se nos pide que describamos, no cualidades de los objetos físicos, sino su pura forma y estructura visuales. El arte llena este vacío, en él vivimos, en el reino de las formas puras y no en el del análisis y escrutinio de los objetos sensibles o del estudio de sus efectos”²³.

Según Cassirer y Gadamer, el símbolo, no sólo nos aparta de la sensación en bruto; sino que además determina una diferencia infranqueable entre la percepción sensible ordinaria y la percepción estética; a pesar de que en ambas intervengan los mismos mecanismos, pero de manera diferente. En el primer caso, limitada por las características de los sentidos, y en el último, enriquecida por las infinitas posibilidades de selección y combinación de entes y relaciones.

El artista, entonces, dispone de innumerables posibilidades para expresarse que van desde la recreación figurativa a la total abstracción. ¿Se eliminará el símbolo en la medida que se aleje de la mimesis? No, la obra de arte es símbolo por su naturaleza auto-referente, y no tiene que remitir a nada ajeno a sí misma, sin importar si su lenguaje involucra una interpretación cercana o lejana a la realidad.

Según Cassirer y Gadamer existe en ella un valor simbólico particular, en tanto que toda obra de arte implica una vuelta a su origen, una representación de sí misma, de lo que en ella está presente. Ambos autores concuerdan en la universalidad del arte como símbolo y su trascendencia: “En lo particular de un encuentro con el arte, no es lo particular lo que se

²³ CASSIRER, E.: *Ob. Cit.*, p. 131.

experimenta, sino la totalidad del mundo experimentable y de la posición ontológica del hombre en el mundo, y también, precisamente, su finitud frente a la trascendencia”²⁴. Al respecto, “Cuando estamos absortos en la contemplación de una gran obra de arte no sentimos una separación entre el mundo subjetivo y el objetivo; no vivimos en la realidad plena y habitual de las cosas físicas ni tampoco vivimos, por completo, en una esfera individual. Más allá de estas dos esferas detectamos un nuevo reino, el de las formas plásticas, musicales o poéticas, y estas formas poseen una verdadera universalidad”²⁵.

De otra parte Read, afirma que el arte comprende dos principios fundamentales: un “principio de forma” derivado del mundo orgánico, que es el aspecto objetivo universal de todas las obras de arte y el “principio de creación” de la mente humana para crear símbolos, fantasías y mitos. “La forma, es una función de la percepción y la creación, es una función de la imaginación. Estas dos actividades mentales agotan, en su juego dialéctico, todos los aspectos psíquicos de la experiencia estética”²⁶.

Las actividades mentales a las que Read alude en su definición involucran más de un aspecto de la experiencia artística. Por lo tanto, es muy importante tenerlos en cuenta al momento de plantearse métodos y formas de abordaje:

1) *La plástica es una rama del arte con fin en sí misma, con métodos, objetivos y contenidos de enseñanza independientes de otras áreas.*

²⁴ MONTERO PACHANO, Patricia Carolina. *Cassirer y Gadamer: El arte como símbolo. RF*. [online]. sep. 2005, vol.23, no.51 [citado 19 Junio 2011], p.58-69. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-11712005000300004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0798-1171.

²⁵ CASSIRER, E. *Antropología filosófica*. Fondo de Cultura Económica. México. 1977.

²⁶ Read, Herbert. *Educación por el arte*. Paidós. Barcelona. 1986. Pág. 56

2) Uno de los métodos de enseñanza es la realización de técnicas, siendo estas solo un medio o procedimiento que contribuya a entender contenidos o conceptos más abstractos o poco visibles.

3) Es una de las ramas del arte que puede adaptarse fácilmente a los diferentes niveles de comprensión mental de los individuos involucrados.

4) Como el arte constituye una construcción mental, debe tenerse en cuenta posibilidades, deseos, limitaciones que puedan darse dentro del proceso de creación²⁷.

Estos aspectos que rondan la actividad plástica según Read, constituyen para el docente verdaderas herramientas simbólicas al momento de organizar el trabajo artístico en el aula. Sobre ellas puede construirse un importante proceso de aprendizaje-enseñanza, con el cual puedan obtenerse óptimos resultados y favorecer en gran medida la construcción de la experiencia estética en los individuos. Por lo tanto, se puede considerar al **Arte como un medio específico de conocimiento**, ya que nos permite conocer, analizar e interpretar, producciones estéticamente comunicables mediante los diferentes lenguajes simbólicos (corporales, sonoros, visuales, dramáticos, literarios), y es aquí, por lo tanto, donde entran en juego los procesos de aprendizaje - enseñanza.

3.2.2. Conceptos de Educación

El término educación es algo muy usual que se utiliza en la vida cotidiana y de una u otra forma se está sumergida en ella. Se da como un denominador común, la idea de perfeccionamiento va vinculada a una visión ideal de hombre y sociedad. La educación es tan antigua como el mismo hombre y la naturaleza, el hombre y los animales se han preocupado por criar y cuidar a

²⁷ *Ibídem.*

sus hijos hasta que puedan valerse por sí mismo, es de esta forma que surge el término de educación.

El concepto de educación resulta sumamente complejo cuando se pretende ser absoluto en los significados e implicaciones y no puede ser de otro modo, puesto que involucra a la totalidad del ser humano y su relación con el contexto sociocultural. Por lo tanto, la educación hace referencia a un proceso dinámico, que proporciona las metas y ayudas para alcanzar los objetivos del individuo, partiendo de la aceptación consiente del sujeto, que busca el perfeccionamiento del individuo como persona. Además, propone la inserción activa y consciente del individuo con el medio²⁸. Según Fernando Savater en su libro *el valor de educar* Compara un niño y un chimpancé recién nacidos.

Al principio, el contraste es evidente entre las incipientes habilidades del monito y el completo desamparo del bebé. La cría de chimpancé pronto es capaz de agarrarse al pelo de la madre para ser transportado de un lado a otro, mientras que el retoño humano prefiere llorar o sonreír para que le cojan en brazos: depende absolutamente de la atención que se le preste. Según va creciendo, el pequeño antropoide multiplica rápidamente su destreza y en comparación el niño resulta lentísimo en la superación de su invalidez originaria; el mono está programado para arreglárselas sólito como buen mono cuanto antes, es decir, para hacerse pronto adulto, pero el bebé en cambio parece diseñado para mantenerse infantil y minusválido el mayor tiempo posible; cuanto más tiempo dependa vitalmente de su enlace orgánico con los otros, mejor. Incluso su propio aspecto físico refuerza esta diferencia; En algunos casos sucede que algún entusiasta se admira ante la habilidad de un chimpancé y lo proclama “más inteligente que los humanos”,

²⁸ Manganiello Ethel. La Educación: Su Concepto y Caracteres esenciales.

<http://educacion.upla.cl/mafalda/DOCUMENTO%201%20UNIDAD%20I.pdf>. Consultado 27-05-2010

olvidando desde luego que si un humano mostrase la misma destreza pasaría inadvertido y si no mostrase destrezas mayores sería tomado por imbécil irrecuperable. En una palabra, el chimpancé como otros mamíferos superiores, madura antes que el niño humano, pero también envejece mucho antes con la más irreversible de las ancianidades; no es ya capaz de aprender nada nuevo. En cambio, los individuos de nuestra especie permanecen hasta el final de sus días inmaduros, tanteantes y falibles pero siempre en cierto sentido juveniles, es decir, abiertos a nuevos saberes²⁹.

Para Morín³⁰ dice que conocer el ser humano es situarlo en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él; al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado; quiénes son, es una cuestión inseparable de dónde están, de dónde vienen y a dónde van. Lo humano es y se desarrolla en bucles: a) cerebro- mente- cultura. b) razón - afecto – impulso. c) individuo - sociedad -especie.

Todo desarrollo verdaderamente humano significa comprender al hombre como conjunto de todos estos bucles y a la humanidad como una y diversa. La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundantes de la educación. La cultura en general no existe sino a través de las culturas. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y su arraigamiento como ciudadanos de la Tierra³¹.

De tal manera, que la educación se considera un proceso permanente e inacabado que se construye a lo largo de toda la vida, convirtiéndose en un proceso que permite al individuo obtener un aprendizaje para el cambio en su personalidad y en la sociedad, por ello, su importancia resulta indiscutible, ya que el ser humano se convierte en dependiente de ella. Así mismo existen muchas maneras de ver y estudiar a la educación, cuyo análisis puede

²⁹ Savater, Fernando. El valor de educar. Ariel, S. A. 1997 pág. 12

³⁰ Morín, Edgar. Los siete saberes necesarios de la educación del futuro. UNESCO. 1999

³¹ *Ibíd.*

encargarse desde las perspectivas sociológica, biológica, psicológica y filosófica.

De manera que la educación es un medio para transmitir y adquirir herencias culturales, donde el ser humano se ve envuelto en una cadena, debido a que a lo largo de su vida desempeña dos papeles esenciales, la de educando y educador. En palabras de Savater; el ser humano consiste en la vocación de compartir lo que ya sabe entre todos, enseñando a los recién llegados al grupo, cuanto deben conocer para hacerse socialmente válidos. Enseñar es siempre enseñar al que no sabe y a quien no indaga, esto es tan crucial en la dialéctica del aprendizaje³². Por ello se le considera a la educación como la generadora principal de la producción de cultura del grupo como llama Savater a la humanidad.

Así mismo, hablar de educación, se refiere a progreso, cambio, unión entre culturas y sociedades, donde el hombre demuestra su solidaridad social de una manera humilde y sólida. Por consiguiente, puede decirse que la educación es un proceso que tiende a capacitar al individuo para actuar conscientemente frente a nuevas situaciones de la vida, aprovechando la experiencia anterior y teniendo en cuenta la integración, la continuidad y el progreso social. El proceso educativo puede ser informal (a través de los padres o de cualquier adulto dispuesto a dar lecciones) o formal, es decir efectuado por una persona o grupo de personas socialmente designadas para ello. La primera titulación requerida para poder enseñar, formal o informalmente y en cualquier tipo de sociedad, es haber vivido; la experiencia siempre es un grado. De aquí proviene sin duda, la indudable presión evolutiva hacia la supervivencia de ancianos en las sociedades humanas.

Los grupos con mayor índice de supervivencia siempre han debido ser los más capaces de educar y preparar bien a los jóvenes, estos grupos han

³² Savater, Fernando. El valor de educar. Ariel, S. A. 1997 Pág. 14

tenido que contar con veteranos (¿treinta, cincuenta años?) que conviviesen el mayor tiempo posible con los niños, para ir enseñándoles. Y también la selección evolutiva ha debido premiar a las comunidades en las cuales se daban mejores relaciones entre viejos y jóvenes, más afectuosas y comunicativas³³. Consecuentemente, la educación debe preparar al individuo para que este ocupe un lugar digno y fructífero en la sociedad; no obstante se debe tomar en cuenta que la educación es hereditaria, donde el hombre prepara a los educandos para que en un futuro este lo supla, y no se pierda la esencia de la misma y al mismo tiempo, se mantenga viva la cultura del grupo social al que pertenece.

Rudolf Steiner no se cansa de calificar al proceso educativo propiamente dicho como un proceso artístico y con ello, al docente, como artista. Cómo configurar una hora de clase de acuerdo a los diferentes parámetros (contenido, edad de los niños, composición del grupo, tiempo, lugar, situación, etc.) es un problema artístico que requiere cualidades creativas y presencia de ánimo. ¿Qué hay que tener en cuenta a la hora de encarar una clase, un día, una época, como para que los niños se sientan impulsados a la propia actividad? Sólo un sentido artístico le permite al educador acompañar adecuadamente el desarrollo del niño, ya que ninguna sistemática es capaz de atender las necesidades de lo individual en su transformación. Sin esta cualidad artística, la pedagogía necesariamente languidece como dogmatismo o sectarismo. En todo momento se debe mirar tanto lo que ya se ha gestado como las potencialidades futuras. Capacidad perceptiva, sensibilidad, riqueza de ocurrencias y un sentido de la singularidad son, pues, las condiciones previas para el arte de educar. El respeto profundo frente a la libertad intrínseca al ser en desarrollo también conduce a prescindir de los métodos didácticos usuales, por ejemplo a prescindir de una aplicación precoz de elementos técnicos, que básicamente paralizan la

³³ Ibídem. Pág. 15

voluntad de tener iniciativa propia y vida propia, induciendo a un consumo pasivo. Mucho más sensato es, por ejemplo, plantearse la pregunta: ¿Qué debo reforzar para que el niño, más tarde, pueda desempeñarse responsablemente con la computadora, en lugar de exponerlo lo más temprano posible a la misma?

Según Edgar Morín, todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión, el conocimiento humano es frágil y está expuesto a alucinaciones, a errores de percepción o de juicio, a perturbaciones y ruidos, a la influencia distorsionadora de los afectos, al imprinting de la propia cultura, al conformismo, a la selección meramente sociológica de las ideas...etc. Se podría pensar, por ejemplo que, despojando de afecto todo conocimiento, se elimina el riesgo de error. Es cierto que el odio, la amistad o el amor pueden enceguecerlos, pero también es cierto que el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad. La afectividad puede oscurecer el conocimiento pero también puede fortalecerlo³⁴.

Morín manifiesta, que la primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. Se debe enseñar a evitar la doble enajenación; la de la mente por sus ideas y la de las propias ideas por la mente. La búsqueda de la verdad exige re flexibilidad, crítica y corrección de errores; pero, además, necesita una cierta convivencialidad con las ideas y con los mitos. El primer objetivo de la educación del futuro será dotar a los estudiantes de la capacidad para detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento y, al mismo tiempo, enseñarles a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas³⁵. Como consecuencia, la educación debe promover una "inteligencia general" apta para referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la

³⁴ Morín, Edgar. Los siete saberes necesarios de la educación del futuro. UNESCO. 1999

³⁵ Ibídem.

interacción compleja de los elementos. La inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica de los mismos, su configuración fundamental es la capacidad de plantear y de resolver problemas.

La actividad propia y la fantasía son mucho más fáciles de incentivar a través de lo exteriormente imperfecto, porque en el ser humano mismo radica la voluntad al perfeccionamiento. El aprendizaje humanizador tiene su rasgo distintivo que es lo que cuenta, y lo manifiesta Savater diciendo que si el hombre fuese solamente un animal que aprende, podría bastarle aprender de su propia experiencia y del trato con las cosas. Sería un proceso muy largo que obligaría a cada ser humano a empezar prácticamente desde cero, pero en todo caso no hay nada imposible en ello. De hecho, buena parte de los conocimientos más elementales los adquiere de esa forma, a base de frotar grata o dolorosamente con las realidades del mundo que les rodea. Pero si no tuviese otro modo de aprendizaje, aunque quizá lograría sobrevivir físicamente todavía les iba a faltar lo que específicamente humanizador tiene el proceso educativo. Porque lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Su maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que la llaman "cultura" sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias.

Éste es un punto esencial, que a veces el entusiasmo por la cultura como acumulación de saberes o por cada cultura como supuesta "identidad colectiva" se tiende a pasar por alto. Algunos antropólogos perspicaces han corregido este énfasis, como hace Michael Carrithers: "quien sostiene que los individuos interrelacionándose y el carácter interactivo de la vida social son ligeramente más importantes, más verdaderos, que esos objetos que denominan cultura. Según la teoría cultural, las personas hacen cosas en razón de su cultura; según la teoría de la sociabilidad, las personas hacen

cosas con, para y en relación con los demás, utilizando medios que pueden describir, si lo desean, como culturales”. El destino de cada humano no es la cultura, ni siquiera estrictamente la sociedad en cuanto a institución, sino los semejantes. Y precisamente la lección fundamental de la educación no puede venir más que a corroborar este punto básico y debe partir de él para transmitir los saberes humanamente relevantes³⁶.

3.2.3. Conceptos de Educación Artística

Para iniciar este tema es importante recordar lo que manifiesta García Márquez en su texto *Manual para ser niño: Creo que se nace escritor, pintor o músico*. Se nace con la vocación y con un talento propicio. Esto quiere decir que cuando un niño llega a la escuela primaria puede ir ya predispuesto por la naturaleza para alguno de esos oficios, aunque todavía no lo sepa. Y tal vez no lo sepa nunca, pero su destino puede ser mejor si alguien lo ayuda a descubrirlo. No para forzarlo en ningún sentido, sino para crearle condiciones favorables y alentarle a gozar sin temores... Creo, con una seriedad absoluta, que hacer siempre lo que a uno le gusta, y sólo eso, es la fórmula magistral para una vida larga y feliz, que permitirá tener un buen desarrollo Psicosocial y una mejor adaptación a las situaciones frente la vida cotidiana³⁷. Los aspectos manifestados por García Márquez puede ser complementado con la siguiente cita: “Conocer es construir, no reproducir. La concepción constructivista del ser humano supone la idea de que el sujeto cognitivo y social no es el mero producto del ambiente ni de la herencia, sino el resultado de un proceso dialéctico que involucra ambos aspectos. Por tanto, el conocimiento no es un reflejo del mundo sino una construcción elaborada por el sujeto en la que participan sus experiencias previas, la ideología, los saberes acumulados y las representaciones e imaginarios

³⁶ Ibídem. Pág. 17

³⁷ García Márquez, Gabriel. *Manual para ser niño*. Biblioteca digital ciudad Seva. <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/ggm3.htm> Consultado 27-05-2010

sociales. Cabe agregar que en esta epistemología, el acceso al conocimiento, su producción y comunicación no se limita a la palabra sino que se extiende al hacer en todas sus manifestaciones”³⁸.

Desde una perspectiva, Herbert Read³⁹ propone no hacer de todos los individuos artistas, sino acercarlos a los lenguajes de las disciplinas artísticas que les permitan nuevos y distintos modos de comunicación y expresión, desarrollando las competencias individuales interrelacionadas con lo social, a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación, y la creatividad.

De ahí la importancia de concebir la Educación Artística como “*campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presente los modos de relacionarse con el arte, la cultura y el patrimonio*”⁴⁰. En esta aproximación, el “campo” se concibe como un sistema relativamente autónomo de relaciones sociales entre personas e instituciones que comparten un mismo capital común por ejemplo (capital cultural), y cuyo motor es “la lucha permanente en el interior del campo”⁴¹.

³⁸ DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN Subsecretaría de Educación Dirección de Educación Artística: La Educación Artística en la E.G.B. Con Jornada Completa Documento Para Capacitadores [http\ Abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar) 2002. Citado por Ros Nora en El lenguaje artístico, Educación y Creación. <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>. Consultado. 15-02-2011.

³⁹ Read, Herbet: En su texto “Arte y Educación” (1991) su tesis se basa en la idea de que el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora, idea esbozada por Platón desde la antigüedad. Al respecto, se propone aclarar los conceptos fundamentales de Educación y Arte y su relación con la formación a través de todas las etapas evolutivas del hombre.

⁴⁰ Documento N°. 16 Orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y Media. PDF Pág. 13 Consultado 08-02-2011

⁴¹ *Ibíd*em

La concepción de “campo”⁴², aplicada a las artes, amplía el concepto de Educación Artística como área de conocimiento y la vincula con el ámbito de la cultura. Al articular el aprendizaje de las artes con sus contextos culturales, se estaría ampliando la visión y el espacio de su enseñanza; en consecuencia, el campo de la Educación Artística abarca un número plural de personas e instituciones que intervienen desde lugares diversos en las artes, en la Educación Artística y en la cultura. Así mismo, al referir el concepto de la Educación Artística como campo de conocimiento intelectual no sólo comprende las prácticas artísticas y los fundamentos pedagógicos y conceptuales sobre los cuales estas se apoyan; por lo tanto, también intervienen, de manera interdisciplinaria, las ciencias sociales y humanas y los campos de la educación y la cultura⁴³.

De otra parte, los *Lineamientos curriculares de Educación Artística*, del Ministerio de Educación Nacional en el año 2000, definen la Educación Artística como *una área del conocimiento que estudia (...) la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma*⁴⁴.

⁴² En la sociología de Pierre Bourdieu, un **campo** es un sistema de relaciones sociales, definido por la posesión y producción de una forma específica de capital simbólico. Cada campo es — en mayor o menor medida— autónomo; la posición dominante o dominada de los participantes en el interior del campo depende en algún grado de las reglas específicas del mismo. El conjunto estructurado de los campos, que incluye sus influencias recíprocas y las relaciones de dominación entre ellos, define la estructura social.

⁴³ *Ibíd*em 14

⁴⁴ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Lineamientos curriculares de Educación Artística*. Pág. 25 en el año 2000.

Para la comprensión de la Educación Artística los conceptos de sensibilidad y de experiencia sensible explicitados en esta definición son importantes, en la medida que la participación de estudiantes y docentes en las artes favorezcan el desarrollo de experiencias sensibles así como también, coexista un incremento de la experiencia estética, un aprender a relacionarse con los objetos artísticos, la naturaleza, la cultura como estructuras portadoras de múltiples significados y sentidos, contribuyendo de esta manera al desarrollo del pensamiento creativo y de la expresión simbólica de los estudiantes⁴⁵.

Por lo tanto, la educación artística se inscribe en la formación integral del ser humano y como tal debe responder a la finalidad última de la educación, que, a decir de Morín, supone una formación que sea capaz de permitir afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino: *“Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza”*⁴⁶.

La importancia del arte en la formación integral del ser humano en cualquier etapa de la vida y sobre todo en la primera infancia se reconoce cada vez más, se reconoce un ímpetu creciente por demostrar que el arte, como toda manifestación cultural se constituyen como pilares fundamentales en la construcción de una sociedad nueva, con otra visión de desarrollo vinculado a la calidad de vida y no solo al aspecto económico.

Por ello, se considera imprescindible incidir en políticas culturales y educativas locales, regionales y nacionales como se menciona en la declaración de la conferencia de la Unesco en el Congreso mundial de Educación por el arte, 2006. *“Aplaudimos las decisiones de los gobiernos del mundo de colocar en el centro de sus agendas las reformas sus agendas las*

⁴⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Documento N°. 16 Orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y Media. PDF Pág. 15 Consultado 08-02-2011

⁴⁶ Morín, Edgar. Los siete saberes necesarios de la educación del futuro. UNESCO. 1999

reformas educativas y el desarrollo cultural. Sin embargo sabemos que no siempre hay voluntad política y profesional para integrar las artes en una efectiva “educación para todos”, como instrumentos vitales para aprender derechos humanos, responsabilidad ciudadana e inclusive democracia”⁴⁷.

Entre los beneficios ampliamente reconocidos que el arte brinda a la formación del ser humano merece resaltarse las posibilidades que brinda para el autoconocimiento, el fortalecimiento de la identidad, la autoestima, la expresión auténtica, el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, la socialización, el conocimiento de los demás, el pensamiento crítico, las habilidades de investigación, el pensamiento holístico, la conciencia del cuerpo, la conciencia del tiempo y del espacio, las coordinaciones motoras, la perseverancia, la curiosidad, la iniciativa, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, etc. El vivir de por sí implica ineludiblemente una relación a nivel perceptual y estético con el mundo, al identificar e interactuar constantemente en la vida cotidiana con colores, formas, distancias, velocidades, sonidos, intensidades, duraciones, etc. Elementos que constituyen, en sí mismos y en sus diversas formas de manifestarse ante nosotros, la ventana más inmediata en la relación con el entorno.

En este sentido, la educación artística se encarga de habilitar la capacidad perceptiva de tal forma que se pueda ser más sensible a las distintas formas de relacionarse con el mundo, consigo mismos y los demás dentro de él. Se cree que es hacia todo lo mencionado que los profesores de arte deben orientar sus esfuerzos, reconociendo, además, que permite la interacción transformadora y comprensiva del mundo, brinda las bases de la inclusión social en contextos de diversidad cultural y el desarrollo de actitudes interculturales.

⁴⁷ UNESCO WORLD ARTS CONFERENCE. Declaración conjunta de INSEA (International society for education through arts), IDEA, (Internatioanl Drama and theater education association) e ISME (Internacional society por Musical Education.). Lisboa, 2006

Por estos motivos la educación artística se considera no solo como parte de un diseño curricular sino, principalmente, como un derecho humano, una necesidad; por lo tanto, es urgente que se le tome en cuenta con igualdad de condiciones en relación con otras formas de conocimiento, pues cuando *“una persona entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura se estimula su creatividad, su imaginación, su inteligencia emocional y además le dota de una orientación moral (es decir de la capacidad de reflexionar críticamente) de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento. La educación en y a través de las artes también estimula el pensamiento cognitivo y hace que el modo y el contenido de aprendizaje sea más pertinente...”*⁴⁸.

Se puede decir mucho de los beneficios de la Educación artística y de su finalidad en la educación, pero también, se precisa identificar su espacio de acción. Este ámbito de acción está cambiando en los últimos años en función de los cambios en el campo tecnológico, el avance de la neurociencia y los propios cambios al interior de las disciplinas con los límites que se esfuman entre ellas. Actualmente la multimedia modifica y condiciona a cada instante la percepción estética a través de los videos musicales, juegos, publicidad, entre muchas otras formas a través de la televisión, internet y los distintos medios, y los conocimientos se adquieren con una velocidad jamás soñada antes, aunque muchas veces esto no signifique que sean de forma integral o pertinente a cada contexto y circunstancia individual, social o medioambiental.

Todo esto que ahora es posible, no implica ni debe significar el dejar de lado las manifestaciones más tradicionales sino, por el contrario, debe implicar investigar, fortalecer y/o recuperar también la memoria colectiva del significado de cada cultura a través de sus diversas manifestaciones. Por lo

⁴⁸ Ibídem.

tanto, *“la tarea del educador consistiría, en aumentar la sensibilidad y la destreza de los estudiantes para identificar el modo en que los individuos y comunidades representan las pequeñas cosas en torno a las que hacen girar sus fantasías y sus vidas, incrementando así nuestra conciencia del “otro”*⁴⁹.

Desde esta perspectiva, asumir el tercer milenio implica desafíos que contraponen, entre otros recursos del desarrollo y de la conciencia de la humanidad, lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, lo espiritual y lo material, se perfila como misión impostergable de la educación el hacer frente al reto de valerse de la cultura artística en beneficio de la formación de niños y jóvenes, de manera que puedan enfrentar a las nuevas problemáticas con pleno reconocimiento de las cuestiones que pudieran oponerse a su crecimiento humano.

Se trata, entonces, de abrir el espacio que le corresponde a la educación artística en los currículos escolares, para que el arte, como uno de los campos del conocimiento, tenga la posibilidad de intervenir con sus fundamentos gnoseológicos y axiológicos, en el objetivo de lograr el desarrollo armonioso de los niños y jóvenes de la región, en la que históricamente se han expandido la originalidad y la creatividad y proyectado valores artísticos de trascendencia universal.

La oposición entre el conocimiento racional y el conocimiento intuitivo, entre la lógica y la emoción, entre lo intelectual y lo sensible, aparece en los modelos educativos cuando la ciencia y el arte se ubican en extremos antagónicos. Cuando se adopta tal modelo educativo, se corre el riesgo de ignorar la pertinencia del arte como campo del conocimiento y su funcionalidad para desplegar los dominios cognitivos que perfeccionan los procesos senso-perceptuales, el desarrollo del pensamiento metafórico y la formación más global y profunda de conceptos, juicios y razonamientos.

⁴⁹ Aguirre, Imanol. *Teorías y prácticas en educación artística*. Navarra. Ed. Octaedro. 2005 Pág. 39

Constatado el hecho de que las capacidades humanas para la creación son susceptibles de desarrollarse, se hace un imperativo de la educación rectificar la visión fragmentaria que ha colocado a las artes en la periferia de los procesos cognitivos y abrir los modelos educativos hacia diseños curriculares integrales, que ofrezcan al individuo las más amplias posibilidades de descubrir procedimientos, recursos y métodos de acción que lo capaciten para explorar e innovar, adaptarse al medio social o modificarlo.

Democratizar el acceso a la Educación Artística ha de constituir una finalidad inalienable de los esfuerzos actuales que despliegan los sistemas educativos, para que su influencia alcance a la totalidad del universo escolar y lo sitúe en condiciones de influir creativamente en el futuro de sus pueblos. Si bien es cierto, en la enseñanza primaria se manifiestan con más fuerza las actividades lúdicas con las formalizaciones artísticas y los niños juegan y crean liberando sus recursos expresivos a través de uno u otro lenguaje, en el nivel secundario dirigirán sus intereses a partir de inclinaciones más precisas hacia una particular área artística. Esta constatación ha puesto de relieve la necesidad de que el maestro base la didáctica de la Educación Artística en la consideración de los aspectos psicológicos que relacionan los intereses expresivos con las edades del escolar.

Es una verdad universalmente aceptada el hecho de que la generalidad de los seres humanos nace con potenciales creativos, susceptibles de desarrollo y expresión. Sin embargo, la finalidad de la Educación Artística estriba en expandir las capacidades de apreciación y de creación, de educar el gusto – el buen gusto - por las artes y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad y completar, junto a sus maestros, la formación que les ofrece el medio escolar.

Ese enfoque marca las diferencia sustantiva que existe entre la enseñanza artística especializada que tiene por finalidad la formación de los artistas y la educación que se vale de los recursos expresivos de los lenguajes artísticos para formar armónicamente a los individuos, que es la Educación Artística o “educación por las artes” como también se le denomina.

También existe un sinnúmero de investigaciones, experiencias prácticas y obras editadas que versan sobre la temática del pensamiento creativo y de la creatividad artística, de necesaria consideración para basar los programas, métodos y procedimientos que proyecten los programas educativos. Esas prácticas se fundan en el principio enunciado, de no proponerse como finalidad la formación de artistas, sino movilizar el carácter creador de la inteligencia y formar el ser de los individuos, desarrollar al máximo sus capacidades apreciativas y jerarquizar el concepto de que, en el centro de esas actividades, crecen las capacidades expresivas y comunicativas, vehiculadas por los lenguajes artísticos. Es así como el arte, en su específica condición de producirse como medio de expresión y de comunicación, provee los mejores lineamientos para ubicar los esfuerzos educativos señalados.

Conocer los procesos que se movilizan en la inteligencia del individuo con la intervención de las artes, es una condición para asumir que la inserción de la educación artística en el currículo escolar (con un concepto interdisciplinario) nutre y potencia la asimilación de las restantes materias objeto de aprendizaje.

Hasta el momento, existe total coincidencia entre estudiosos del tema, que ha de ser el maestro quien se valga de los recursos teóricos para apropiarse de los fundamentos psicológicos, estéticos, de los cambios artísticos y otros; pero que la eficacia en los desarrollos creativos de los estudiantes, ha de verificarse a través de actividades prácticas: musicales, teatrales,

dancísticas, plásticas, de expresiones sonoras, corporales, de narración oral, de la fotografía, del dibujo y la pintura, y aún más, de la creación por los propios estudiantes de algunos medios didácticos que requieran el desarrollo de los talleres (títeres, máscaras, vestuario, decorados, instrumentos musicales, pigmentos, etcétera).

El estudio de los efectos de las actividades prácticas en talleres de educación artística, ha permitido que maestros e investigadores comprueben los notables niveles de desarrollo que alcanzan, entre otras, las capacidades de observación, simbolización, imaginación, percepción y representación, y cómo se fomentan en el individuo rasgos de originalidad y de flexibilidad, espíritu de equipo, inclinación solidaria y hábitos de autodisciplina. Varios autores coinciden en destacar el papel primordial que juega la Literatura en los esfuerzos por yuxtaponer al proceso instructivo, el desarrollo de la emoción estética que promueven las imágenes artísticas y el tratamiento de temas que pueden ubicar a los estudiantes ante problemáticas, que por estar cercanas a sus vivencias, puedan ser aprehendidas, reelaboradas y expresadas a través de formas artísticas.

La práctica en el desarrollo de programas de educación artística ha permitido a muchos pedagogos entregados a esa tarea, concluir que, por encima del desarrollo mimético de los fenómenos de representación, deberá prevalecer la capacidad de interpretación, de manera que el estudiante escape a todo tipo de manierismos y estereotipos y exprese su creatividad libremente, tan sólo impulsado por la singularidad de su propia intelección y de su sensibilidad creadora.

3.2.3.1. Elementos para el aprendizaje de la Educación Artística

Lowenfeld & Brittain plantean que por medio de la actividad artística se suscitan procesos de desarrollo del pensamiento y aprendizaje internos y externos, entre ellos, la capacidad de preguntar y hallar respuestas, explorar

los medios para resolverlos y valorar los resultados y establecer nuevas relaciones. Asimismo, favorece en el niño y la niña la exteriorización de sus emociones, sentimientos, percepciones y apreciaciones de la realidad y de la fantasía, movimientos que le brindan la posibilidad de descubrirse a sí mismo al lograr identidad con esa experiencia⁵⁰.

- **Motivar para aprender.**

El concepto de motivación es considerado como el impulso que conduce a una persona a elegir y realizar una acción entre aquellas alternativas que se presentan en una determinada situación; en efecto, es el reflejo del deseo que tiene un individuo de llenar ciertas necesidades y está constituida por una serie de factores capaces de provocar, mantener y dirigir las conductas hacia un objetivo.

La motivación se constituye en la piedra angular para definir a donde llegar y a su vez se convierte en detonante de la acción para lograr los objetivos propuestos en cualquier aspecto de la vida espiritual, física, mental, familiar, social o económica. Así mismo, es el impulso y esfuerzo para satisfacer un deseo; más que una serie de fórmulas, es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que permiten decidir en una situación dada; por lo tanto, se incentiva a que se actúe y comporte de una determinada manera.

De otro modo, podemos decir que es lo que mueve a la persona en una dirección y con una finalidad determinada con disposición al esfuerzo continuo por conseguir una meta; constituyéndose en un factor que condiciona la capacidad para aprender. Las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la

⁵⁰ Lowenfeld, Viktor & Brittain, Lambert. Desarrollo de la capacidad creadora. Kapelusz, Buenos Aires, 1977. (Traducción española de la quinta edición norteamericana revisada por el estudiante de Lowenfeld). Pág. 5

tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar, constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante. La labor del docente reside entonces, en forjar acciones que permitan el desarrollo de la curiosidad de los niños incitándolos a nuevos descubrimientos que contribuyan a la construcción de sus aprendizajes, en general, los profesores no deberían cuestionarse si los estudiantes están motivados. Por el contrario, deberían determinar de qué forma están motivados sus estudiantes.

Los niños por naturaleza, están siempre motivados por la curiosidad de aprender nuevas cosas desde el mismo contexto, no siempre las que les pretende imponer los maestros, sino las que son originadas por su deseo de descubrimiento. El niño, ávido por conocer el “por qué de las cosas” frecuentemente cuestiona, experimenta, disfruta, siente el deseo de curiosear, pero a la par, sucede el caso de niños y niñas que no sienten este interés por explorar nuevos aprendizajes, esto se debe, precisamente a la poca importancia que el docente le imprime al desarrollo de la motivación, lo que permite afirmar que el aprendizaje en vez de ser un acto de disfrute, se convierte en un compromiso y obligación que impide que el conocimiento sea verdaderamente significativo; es por ello que la motivación beneficia y la falta de ella, afecta el aprendizaje y el rendimiento por medio del cual el niño o niña afronta una actividad de manera intensa, a medias, con poca energía o con desgana.

La gran mayoría de los maestros se interesan por que los estudiantes estén motivados para que aprendan lo que se les enseña o, mejor aún, que estén motivados por aprender por cuenta propia. Sin embargo, es preocupante observar que algunos estudiantes no encuentran ese estímulo que los impulse a involucrarse con el maestro en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Muchos de ellos, quizá la mayoría, se encuentran solamente motivados por aprobar el curso, obteniendo una buena calificación y terminar sus estudios lo antes posible, con un mínimo de esfuerzo y complicación.

Desde esta perspectiva, lograr una motivación genuina de los estudiantes, es un reto para el maestro, pues esto obedece a la necesidad que sientan los estudiantes de aprender. De no ser así, y si el docente no lo considera como un reto, quizá del mismo modo y con mayor preocupación, es evidente que el académico esta desmotivado por enseñar⁵¹. Por lo tanto, la misión del docente radica en lograr la atención, despertar el interés y promover el deseo por aprender, inducir a sus estudiantes, despertarles el interés por la búsqueda activa de respuestas a sus propias inquietudes, que todas sus acciones se dirijan hacia la apropiación del conocimiento.

La mayor dificultad a la que se enfrentan los padres y educadores hoy en día para alcanzar el aprendizaje es la baja motivación, apatía, dificultad para promover la disciplina y la falta de valores dentro del ambiente educativo. La falta de habilidad para lograr motivar e implementar la disciplina en casa y en la escuela hace que se recurra a la presión, ridiculización, castigo, señalamiento, amenaza y el soborno, generando un ambiente hostil y aburrido que lleva a muchos estudiantes al fracaso escolar.

Es indudable que la motivación positiva por los incentivos, por la persuasión, por el ejemplo y por la alabanza, es más eficaz y provechosa que la negativa, hecha por amenazas, gritos, reprensiones y castigos. Por supuesto, la habilidad de motivar junto con el optimismo o actitud positiva, es uno de los requisitos imprescindibles para la consecución de metas relevantes y tareas complejas, y se relaciona con un amplio elenco de conceptos psicológicos usados habitualmente: control de impulsos, inhibición de pensamientos negativos, estilo atributivo, nivel de expectativas y autoestima. El manejo de la motivación por parte de los profesores es imprescindible en el inicio, desarrollo y cierre de una clase; deben recordar que la motivación se da en

⁵¹ *Anaya Durand Alejandro, Anaya-Huertas Celina. ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes Formato PDF Pág. 6 Consultado 10-02-2011*

dos planos: la motivación intrínseca, y la extrínseca que proviene del entorno del estudiante. Para conseguir que los estudiantes aprendan, no basta explicar bien la materia y exigirles que aprendan; es necesario despertar su atención, crear en ellos un genuino interés por el estudio, estimular su deseo de conseguir los resultados previstos y cultivar el gusto por los trabajos escolares. Ese interés, ese deseo y ese gusto actuarán en el espíritu de los estudiantes como justificación de todo su esfuerzo y trabajo para aprender.

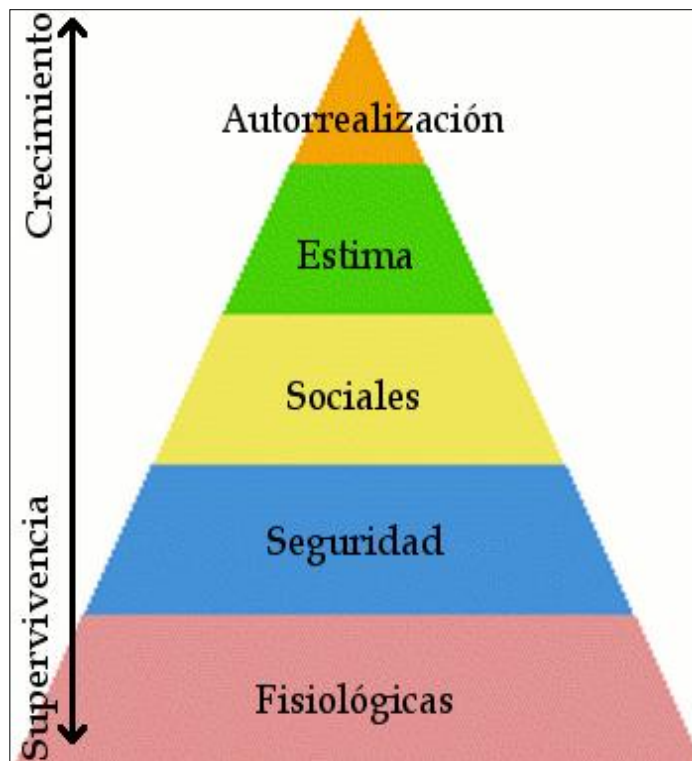
Según Pintrich en 1994 explicó la motivación académica en la clase en términos de interacciones recíprocas entre tres componentes: a) El contexto de la clase. b) Los sentimientos y creencias de los alumnos sobre su propia motivación. c) Los comportamientos observables de los estudiantes. Los dos primeros determinan el tercero: los comportamientos observables en los estudiantes.

De acuerdo con el autor Pintrich los comportamientos observables que reflejan el nivel de motivación académica son, a su vez, tres clases diferentes: ***hace reelecciones entre alternativas, estar activo e involucrado en las tareas y tener persistencia en ellas.*** Los estudiantes hacen muchas elecciones: deciden tomar un curso, trabajar en una tarea encargada, atender a una sesión de clases o hacer alguna otra cosa⁵², pero a la hora de seleccionar las tareas o actividades, es la motivación la directamente relacionada con las elecciones realizadas y las formas de afrontarlas, puesto que es la que impulsa a iniciar una tarea y así mantenerse persistente en ella o por el contrario evitar iniciarla y renunciar a hacerla.

Brahán Maslow, en 1968 propuso una ordenación jerárquica de los motivos, para él, la persona tiene la capacidad inherente de auto realizarse, y este crecimiento personal gobierna y organiza todas las demás necesidades. Las

⁵² Ibídem Pág. 6

necesidades humanas siguen un orden concreto; primero están las fisiológicas (como la regulación de la temperatura corporal, el hambre, la sed y todo lo que conlleva la supervivencia del organismo), luego la necesidad de seguridad (protección), la de afiliación (afecto y pertenencia a un grupo), la de autoestima y finalmente la de autorrealización⁵³. El siguiente esquema es el que plantea Maslow y es conocida como la pirámide motivacional.



Cuadro adquirido del texto Motivación y Pirámide de Maslow.⁵⁴

Para Maslow las necesidades situadas en estratos inferiores o niveles más bajos de la pirámide están relacionadas con la supervivencia del individuo, son las primeras que aparecen y las que poseen mayor fuerza, ya que si no se satisfacen el organismo puede morir. Esta jerarquía impone que para

⁵³ Muga Miguel M^a Ángeles. Motivación y pirámide de Maslow.

<http://talentoypersonas.blogspot.com/2009/12/motivacion-y-piramide-de-maslow.html>. Consultado 16-08-2010

⁵⁴ Ibídem.

satisfacer una necesidad de un nivel superior, primero se debe satisfacer una necesidad inferior previa y finalmente, a medida que se asciende en la pirámide, las necesidades cambian de objetivo y pasan de ser necesidades de falta o privación a ser necesidades de crecimiento o autorrealización⁵⁵.

En la estructura piramidal, las necesidades básicas se encuentran debajo y las superiores o racionales arriba. (Fisiológicas, sociales, estima, autorrealización). Según Maslow, estas categorías de relaciones se sitúan de forma jerárquica, de tal modo que una de las necesidades sólo se activa después que el nivel inferior está satisfecho. Únicamente cuando la persona logra satisfacer las necesidades inferiores, entran gradualmente las necesidades superiores, y con esto la motivación para poder satisfacerlas⁵⁶. Así, más que llevar a cabo una teoría en sentido estricto, constituye un parámetro que ayuda a la observación y a la descripción de lo observado, pues en la jerarquía de las necesidades humanas, se limita a establecer una serie de categorías clasificatorias de todo el conjunto de realidades que mueven la acción humana e incluso podría señalarse que no hay ninguna conexión de estas necesidades con el concepto del ser humano. En el siguiente cuadro podrán observarlas detalladamente.

Autorrealización	Autoexpresión, independencia, competencia, oportunidad.
Estima	Reconocimiento, responsabilidad, sentimiento de cumplimiento, prestigio.
Sociales	Compañerismo, aceptación, pertenencia, trabajo en

⁵⁵ *Ibíd.*

⁵⁶ Gross Manuel. Teorías más importantes sobre la motivación.

<http://manuelgross.bligoo.com/content/view/554740/Las-8-teorias-mas-importantes-sobre-la-motivacion.html> consultado 23-11-2010

	equipo.
Seguridad	Seguridad, estabilidad, evitar los daños físicos, evitar los riesgos.
Fisiológicas	Alimento, vestido, confort, instinto de conservación.

Cuadro obtenido de Teorías más importantes sobre la motivación⁵⁷.

Esta conexión permitirá dar sentido a ese conjunto de realidades que la humanidad busca conseguir a través de sus acciones. Resulta importante decir que el ser humano es multidimensional y durante su proceso de aprendizaje intervienen un conjunto de factores que pueden estar dentro de cada uno o fuera formando parte del entorno; entre otros se pueden mencionar:

Factores de naturaleza biológica que afectan el aprendizaje como el sexo, la edad, la nutrición, el funcionamiento del Sistema Nervioso Central, el grado de madurez del docente, es, a medida que el ser humano madura biológicamente y adquieren una mayor experiencia del mundo de los objetos, incrementa su capacidad de entender las relaciones entre los objetos. Se hacen más aptos para ver el mundo, tiene mayor percepción, adquiere mayor inteligencia. Factores situacionales como la interacción entre estudiantes, la competencia y cooperación, el clima de aula y las características del docente, el grado de cordialidad y afinidad entre el binomio docente-estudiante. Factores cognitivos son procesos que ocurren en las fases previas a la aparición de una respuesta, como la percepción, la atención, la memoria, transferencia, pensamiento. Factores de tipo afectivo, los cuales cada día, con mayor certeza influyen en la generación del aprendizaje como son la

⁵⁷ *Ibídem.*

personalidad, emoción, la estimulación que impulse la motivación hacia el logro y permita alcanzar sus expectativas que lo ayudarán a ir en búsqueda de la excelencia, capaz de asumir su desempeño, perseverar en la consecución de sus metas y resolver cualquier dificultad que se presente en el proceso.

3.2.4 Concepto de expresión

Del latín *expressio* considerada como una declaración de algo para darlo a entender. Puede tratarse de una locución, un gesto o un movimiento corporal. La expresión permite exteriorizar sentimientos o ideas: cuando el acto de expresar trasciende la intimidad del sujeto, se convierte en un mensaje del emisor a un receptor.

Para la Psicología, la expresión posee una importancia primordial, es indiscutible su papel en el desarrollo de diferentes formas y niveles del reflejo psíquico, en la convivencia individual, de la estructura psicológica de la personalidad, así como el análisis de cómo el individuo va dominando los modos históricamente formados de la comunicación y cómo influye esta sobre las propiedades, los estados y los procesos psíquicos. A medida que el individuo se va desarrollando, adquiere conocimientos básicos y la capacidad de aplicarlos, para ello se vale, en primer término del habla, o sea, la realización lingüística de cada hablante. Podemos decir entonces que el desarrollo de la expresión no es más que manifestar nuestras ideas, sentimientos, sensaciones y necesidades por medio de signos orales, sonoros y gestos corporales.

Desde los primeros días de vida, los niños muestran expresiones faciales de interés, asco y malestar. A finales del primer mes se observan las primeras sonrisas ante la voz y la cara humana; las expresiones faciales de enfado, tristeza y sorpresa comienzan a evidenciarse con el transcurrir del tiempo. Es a partir del tercer mes de vida, cuando el ser humano permite suponer que la

expresión emocional se revela de su estado interno y a lo largo de los años, estas expresiones emocionales se van haciendo cada vez más selectivas, aumentan su rapidez, duración y por supuesto, se van socializando en la interacción con las figuras de apego.

De ahí, que todo acto de desarrollo expresivo se basa en un movimiento de doble dirección, del mundo exterior hacia la persona (impresión) y de la persona hacia el mundo exterior (expresión). Sólo se expresa si el individuo se deja impresionar, voluntariamente o no, por lo que les rodea o le interpela. Cualquier proceso expresivo se articula sobre el percibir, sentir, hacer y reflexionar.

3.2.4.1 Desarrollo de la expresión

Existen distintas formas de expresión de acuerdo al lenguaje utilizado. Las más habituales son la expresión oral (que se concreta a través del habla) y la expresión escrita (mediante la escritura). Cada vez que una persona mantiene una conversación con otra está apelando a la expresión oral. De igual manera, los seres humanos disponen de otros recursos para expresarse y así comunicarse con los demás, destacándose entre ellas las señales emocionales.

Percibir: Es tanto como estar a la escucha de uno mismo y del entorno. Supone la disponibilidad del individuo a dejarse impregnar por los estímulos del entorno físico y humano y permitir que surjan las imágenes que éstos inducen. La percepción consiste en desplegar las antenas de todos los sentidos para poder captar los estímulos del exterior y dirigir la mirada hacia el mundo interior. Esto implica un estado de disponibilidad en los planos cognitivo, motriz y afectivo.

Sentir: Es tanto como pensamiento corporal, es decir, el pensamiento que tiene lugar a través de las sensaciones y la conciencia de nuestros nervios,

músculos y piel. Son muchas las personas creativas que antes de encontrar las palabras o las formas adecuadas para expresarse experimentan la emergencia de las ideas en forma de sensaciones corporales, movimientos musculares y emociones que actúan a modo de trampolines que permiten acceder a una modalidad más formal del pensamiento. Los atletas y los músicos imaginan la sensación de los movimientos que van a ejecutar; los físicos y los pintores experimentan en su cuerpo las tensiones y los movimientos de los árboles y de los electrones.

Hacer: El sujeto pone en acción sus imágenes interiores, las elabora a partir de un estímulo y comunica su mundo interior. Este hacer se debe orientar en dos direcciones: la exploración y la actualización. La exploración es un periodo de ensayos múltiples, de lanzamiento de propuestas diversas. En las actividades de exploración se pone el acento sobre los medios e instrumentos con los que se realiza el aprendizaje de los distintos lenguajes.

Reflexionar: Se trata de disponer de un momento de pausa para volver sobre la actividad realizada y apropiarse de la experiencia vivida. Es el momento del análisis, de la vuelta sobre lo que ya ha sido vivido y de tomar conciencia de los medios utilizados para expresarse⁵⁸.

3.2.4.2. Actividad expresiva y conocimiento

Todo lo concerniente al conocimiento sobre el arte, es aplicable a la expresión, pues la expresión, es sin duda uno de los recursos y, a la vez, uno de los componentes fundamentales de la obra artística. Es importante para lograr un equilibrio en la persona, la práctica de alguna actividad expresiva de sus sentimientos o conocimientos ya sea artística o creativa como lo son la danza, la pintura, la música o el teatro.

⁵⁸ Expresión (teatro), Proceso de representación expresiva.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Expresi%C3%B3n_\(teatro\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Expresi%C3%B3n_(teatro)) Consultado 29-03-2011

El acto de expresión artística se diferencia en su origen de lo que se ha denominado como “expresión gestual natural”, y que también suele nombrarse como “conducta sintomática”, en que esto último es sólo un desbordamiento o descarga de las emociones, algo meramente impulsivo, que implica una revelación involuntaria del sentimiento o estado anímico. Se trata, entonces, de la diferencia existente entre un acto mecánico y un acto intencional que genera conocimiento.

Uno de los primeros en elaborar sistemáticamente la distinción entre estos dos actos fue J. Dewey, tras describir que la impulsión como un movimiento hacia fuera, es originada por la necesidad, y es a través de ella que el hombre se interacciona con el ambiente. Dewey precisa, que no toda impulsión o actividad que se exterioriza es una expresión, denunciando el error, que ha invadido la teoría estética de suponer que el solo dar curso a una impulsión, natural o producto del hábito constituye la expresión.

El acto es expresivo no en sí mismo, sino solamente en la interpretación recogida por parte de algún espectador, por ejemplo: el espectador puede interpretar un estornudo como signo de un amenazador refriado, por lo que lo relaciona al acto observado”⁵⁹. Hospers cita en el libro concepto de expresión artística dos precisiones; la primera: cuando se indica que el dar curso a una impulsión puede resultar una expresión para algún espectador; entendido que ahí debería sustituirse el término *expresión* por el de *revelación*, pues la característica que señala el gesto impulsivo, es la que implica una revelación (involuntaria) del estado anímico. Y la segunda: en el texto, como corresponde a todos los defensores de la Teoría Clásica, se distingue entre el acto de impulsión y la autoexpresión, dando por supuesto que esta última es tanto la actividad misma como el producto artístico resultante, es decir, la autoexpresión es también el constitutivo esencial de la obra de arte. Dewey

⁵⁹ Dewey, J. El arte como experiencia. Paidós. México. 1934. Pág. 55 y 56

también piensa que la impulsión es condición necesaria y, en cierto modo, un ingrediente que queda incorporado a la expresión⁶⁰.

Según Dewey, Un acto se hace intrínsecamente expresivo cuando es motivado por una presión interna, se constituye de tal modo que exhiba el sentido de sí mismo, que muestre su propio significado; en palabras del autor. “La expresión es *clarificación* de una emoción turbia”⁶¹. Para clarificar su sentido, la impulsión tiene que ser transformada, lo que se produce cuando de modo consciente es puesta en relación con otros actos. Desde la perspectiva de arte, cuando esta emoción interna se confronta con el medio externo, posibilita que ambos interactúen y queden finalmente transformados, y todo es al mismo tiempo reelaborado de acuerdo con unos medios expresivos determinados como (colores, formas, sonidos, palabras...), adquiriendo una nueva plasticidad y, en definitiva, quedando encarnada en una obra de arte.

Ahora bien, la dimensión cognoscitiva de la expresión se puede propugnar desde perspectivas distintas a la expuesta, perspectivas que no remitan el carácter cognoscitivo a las peculiaridades de la actividad expresiva. Una de ellas, especialmente interesante, es la que deriva de la teoría de los símbolos que procede, entre otros, de Cassirer y Peirce. Según Cassirer, la relación con los demás y con las cosas está siempre mediada por los símbolos o mejor, es una relación construida simbólicamente.

Lo cognitivo del arte, lo plantea S. Langer, quien ha insistido en que la construcción simbólica es antes que nada, la capacidad de dar alcance significativo a dicha relación, para hacer demostrativas las sensaciones, emociones e impresiones del mundo exterior. A diferencia de las *señales*, que se limitan a indicar o anunciar algo, hecho u objeto; el *símbolo* se

⁶⁰ Hospers, J. el concepto de expresión artística Pág. 151

⁶¹ Dewey, J. El arte como experiencia. Paidós. México. 1934. Pág. 69

caracteriza porque hace conocer sus objetos, fórmula la experiencia, fija y articula ideas; aporta, en definitiva, la comprensión de lo simbolizado. Pues bien, el arte es esencialmente un símbolo cuyo factor de diferenciación consiste en que simboliza los sentimientos humanos (sin entrar en la consideración de otros factores que distinguen el símbolo artístico de los restantes símbolos). De acuerdo con una definición en varias ocasiones repetida por Langer; *“El arte es creación de formas simbólicas del sentimiento humano”, lo cual manifiesta que el arte no es sentimiento verdadero, sino ideas de sentimientos*⁶².

Esto implica, por un lado, que el arte trata sobre el sentimiento en tanto algo objetivo, es decir, algo que existe objetivamente y con independencia de la emotividad del autor de la obra; por otro lado, que trata sobre el sentimiento para iluminarlo o conocerlo, antes que para experimentarlo directamente, ya sea en referencia al autor o al espectador. Las obras de arte “son imágenes del sentimiento que lo formulan para nuestro conocimiento, y es artísticamente bueno todo aquello que articula y presenta el sentimiento para su comprensión”⁶³.

El arte es una clase de simbolización y, como toda simbolización, apunta originariamente al conocimiento, lo que los mueve a simbolizar es la exigencia de conocer, de buscar respuestas (nunca del todo satisfactorias) a los siempre renovados interrogantes, de escudriñar más allá de lo ya sabido. Hay otros componentes en el arte, de tipo emotivo, hedonista, etc., pero difícilmente pueden disociarse del conocimiento, pues en algún modo derivan de él. El símbolo artístico, cuando es valioso, intenta atender a esa exigencia, y siempre la cumple en algún punto. Toda auténtica obra de arte descubre aspectos inhabituales, relaciones incisivas y sorprendentes⁶⁴.

⁶² Langer, S. Sentimiento y Forma U.N.A.M. México 1967. Pág. 60

⁶³ Langer, S. Los problemas del arte. Ediciones Infinito. Buenos Aires. 1966. Pág. 33

⁶⁴ García Leal, José. La Expresión en el Arte. Universidad de Granada. Pág. 366 a 370

3.2.4.3. La expresión en el arte.

La expresión abarca muchas facetas, y la expresión en el arte es una de ellas, al plasmar de manera visual y simbólica los pensamientos del autor, se reflejan las ideas de aquellos que observan la imagen completa y terminada. En ocasiones son solo inquietudes, en otras es una obra catártica la que sobresale de entre las imágenes, esculturas o pinturas creadas, aun cuando la expresión pueda ser abstracta, siempre representa una inquietud o una idea del creador. Las pinturas abstractas también alcanzan al espectador, aunque este acostumbrado a ver cosas figurativas y explícitas.

La experiencia estética es la condición para definir la obra de arte, Panofsky afirma que esa experiencia significa la unidad de los tres elementos constitutivos de una obra de arte: “La forma materializada, la idea, el tema y el contenido”. “En una obra artística verdaderamente hermosa el contenido no ha de hacer nada, pero la forma lo debe hacer todo, pues solo a través de la forma se actúa sobre la totalidad del hombre y a través del contenido, en cambio, solo se actúa sobre influencias aisladas. El contenido, por muy sublime y amplio que sea, actúa siempre de una manera limitadora sobre el espíritu y únicamente de la forma, hay que esperar una verdadera libertad estética”⁶⁵. Según Schiller: “cuando el arte se hace puro deja de ser serio” y en esto consiste su infinita plasticidad⁶⁶.

En la expresión artística, la Estética se ocupa de la búsqueda de la belleza, la cual posee dos variables a considerar en todo criterio artístico, desde el punto de vista de la historia del arte:

- Nivel estructural, es el que atiende al tratamiento material, técnico y formal, es decir, al soporte estético que informa acerca del contexto de la obra de arte.

⁶⁵ Panofsky, E. El significado en las artes visuales. Alianza. Buenos Aires. 1980. Pág. 31

⁶⁶ Schiller, J.C.E. Cartas sobre la educación estética del hombre. Aguilar. Madrid. 1969. Pág. 123

- Nivel significativo, contiene los elementos representativos o valores esenciales de la obra y refleja los intereses y el contexto cultural del artista.
- Existen muchas clases de expresión, y la expresión artística no es más que la respuesta a la necesidad de comunicar o expresar una idea o concepto por parte del artista, la visión que tiene y que quiere compartir con el resto del mundo, aunque para los demás esto sea algo, bello, cautivante o algo repulsivo.

Muchas personas creen que la expresión artística se circunscribe solo a las artes plásticas y la pintura en todas sus técnicas, pero el arte no se resume a eso solamente, sino a todo aquello que sirve para representar un concepto, un estilo o una visión particular; la fotografía, la escultura, el cine, las instalaciones, multimedia, el arte digital, la literatura en todas sus formas...etc. son herramientas de comunicación que son usadas por toda clase de artistas para expresar, desde un sentimiento, hasta un concepto, provocando reacciones en los espectadores, y de eso se trata la expresión artística, llegar como mínimo a la memoria del espectador, y más allá, a hacerlos tomar una decisión, hacerlos pensar y usar sus capacidades de razonamiento.

Los niños y las niñas preescolares son reconocidos como los de mayor creatividad; sin embargo, con el paso de los años, la mayoría de ellos llenos de espontaneidad e imaginación, crecen y se convierten en adultos completamente bloqueados en este aspecto. Es curioso ver que los niños y las niñas son capaces de representar y crear cualquier cosa con el solo deseo de hacerlo, mientras que para los adultos la frase más común es: "Yo no tengo idea de dibujar, no soy nada creativo". El niño no solo dibuja en el papel, también componen canciones, poesías e historias fantásticas; hay magia en todo lo que hacen, ellos poseen curiosidad por el mundo, y no falta más que entregarles los materiales para que experimenten por su cuenta.

En el caso de los niños y las niñas que ya están en el colegio, pueden observar que bajan drásticamente el nivel de producción y creación. Para entender la expresión artística de los niños y las niñas es importante entender sus patrones de desarrollo. En los primeros años de vida son de relación directa con el mundo por medio de los sentidos y acciones, aprende sobre el mundo de los objetos físicos y tiene un primer contacto con el medio social, como su aprendizaje es directo, su entendimiento con el mundo se encuentra limitado al contacto directo con los objetos y personas que lo rodean.

Más adelante, al comenzar a entender los símbolos de su cultura y el lenguaje, el niño y la niña tienen la capacidad de transmitir igualmente lo que él ve en el mundo por medio de diferentes símbolos, la mayoría de ellos utilizan las vocales como mayor símbolo. Sin embargo el lenguaje no ofrece toda la forma de expresión; los gestos, los dibujos, la música son los que más aportan a su expresión, y al aprender a utilizarlos, pueden lograr increíbles mezclas llenas de color y vida.

Para los niños y niñas mayores, esta etapa pasa y se convierte en conformidad, en exhibir aquello que los adultos quieren que muestren y su capacidad de crear se ve perjudicada; comienzan a copiar lo que ven, tratando de ser lo más realistas que puedan. Así como en el juego son tan importantes las reglas, también lo son en su expresión; algunos llaman a esta etapa la etapa literal, que aunque parece disminuir esta expresión libre, ayuda también al niño o niña a entender las reglas y sobre todo a entender y responder al trabajo de los demás. En la adolescencia, la sensibilidad se moldea en la compasión y el estilo, hay más gestos en la actividad artística, pero no todos llegan a esta fase y la mayoría de ellos ha desistido antes por resignación o falta de interés. Pero lo que los afecta en esta etapa de colegio es que se vuelven más atentos y preocupados por los estándares de su

cultura, que, bueno o malo, paraliza la creatividad, limitándola a lo que la cultura o sociedad dice que es apropiado.

La gran diferencia entre creación artística de los niños y la de los adultos, está en que los niños y las niñas, aunque pueden estar conscientes de que su trabajo es diferente al de los demás, no se encuentran presionados por las convenciones y reglas. Mientras que el adulto, si tiene conciencia de esto, su voluntad debe ser más fuerte para mantenerse y a su vez fuerte en contra de estas convenciones por su trabajo.

Antes de entrar a la etapa literal, las similitudes de los niños y las niñas con los artistas adultos son grandes, los dos poseen la curiosidad ante todo lo que los rodea, están llenos de preguntas y de ganas de experimentar con materiales e ideas. Para el artista adulto, el proceso es diferente, ya que deben dejar a un lado la presión del “qué van a decir, si es una buena idea o no, si es este color o el otro”; mientras que para los niños y las niñas no existe esta contradicción interna, pero el deseo de crear y la pasión por ello es igual. Los adultos tienen mayor control y técnicas desarrolladas, pero es la pura expresión en las artes que le permite a los dos un medio único para la expresión de ideas y sentimientos.

Al respecto afirma Gardner: *“los niños y las niñas pequeñas como los artistas adultos están dispuestos por igual, incluso ansiosos por explorar su medio, de probar diferentes alternativas, de permitir el proceso inconsciente del juego tomar mando... dispuestos a suspender su conocimiento de lo que los demás hacen, para ir por su propio camino, a trascender las prácticas y fronteras que abruman o inhiben a los niños y las niñas en la etapa literal”*⁶⁷.

Resulta preciso entonces, que se reconozca la necesidad de desarrollar las capacidades de conciencia, que el proceso que comienza en la niñez se

⁶⁷ Gardner, Howard. Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Paidós Barcelona 1982 Pág. 54

debe seguir desarrollando en el transcurso de sus vidas, que los conduzca siempre a expresarse, para que mantengan esta misma actitud en su vida adulta, y que en su trabajo sea un creador y no enajenado. De la misma manera los adultos deben perder el miedo y comprender que la capacidad de crear la tienen todos, que el arte es la vida misma⁶⁸.

La expresión artística es la canalización de ideas y sensaciones intelectuales hacia el exterior y hacia los demás, mediante una disciplina artística. A lo largo de su desarrollo, los niños y niñas van formándose una representación mental del mundo que les rodea o lo van idealizando de forma simbólica, construyendo una estructura intelectual que más tarde les ayudará a “conducirse” por la sociedad y por el entorno; pero este proceso pierde eficacia y estabilidad al no encontrar las estrategias didácticas que le permitan al estudiante expresarse con libertad. La expresión es metafóricamente el barniz que engloba y protege los recuerdos y las estructuras simbólicas.

Entre los dos y los cinco años los niños ya empiezan a desarrollar unas ideas complejas, pero todavía no dominan el lenguaje como para transmitir las con fluidez y naturalidad. La expresión artística en esta franja de edad, ayuda a reflejar las ideas en diversos materiales: garabatos, dibujos, construcciones con maderas o piezas de juguetes, colocación de objetos, elaboración con arena o tierra. Etc. Por tal motivo es de suma importancia emplear los medios artísticos desde temprana edad ya que este medio es de gran ayuda para el desarrollo de la capacidad expresiva, motriz y comunicativa del individuo.

En los niños, la posibilidad de experimentar y expresar con diferentes elementos como las pinturas, los tacos de madera, las telas, los rotuladores...etc. Dará paso a la construcción de proyectos como las casitas de cartón, los garajes para carros excavados en la tierra, los castillos

⁶⁸ Los niños y la expresión artística - Desarrollo de la Expresión Artística.
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lap/gaviria_d_mt/capitulo3.pdf Consultado 29-03-2011

construidos con arena... Todo esto no tendrá el valor que frecuentemente se le da: “colorea esta ficha sin salirte de los bordes del dibujo” o “copia esta construcción con estas piezas”, sino la traducción de un proyecto intelectual en un acto material; es razonable pensar que la oportunidad de tener estas experiencias en la infancia facilitará la elaboración de proyectos vitales (respecto al trabajo, la formación o la familia) en su madurez⁶⁹.

3.2.5. Conceptos de Comunicación

Una característica compartida por la mayor parte de los seres vivos es la comunicación, por lo tanto, va a ser el vehículo fundamental que se utiliza en el contexto para el entendimiento entre emisor y receptor. Entonces, se puede afirmar que la comunicación es un proceso interpersonal en el que los participantes expresan algo de sí mismos, a través de signos verbales o no verbales, con la intención de influir de algún modo en la conducta del otro.

El proceso de comunicación consta de: emisión de información de un contenido por medio del comunicador y reacción, respuesta del comunicando. Sin embargo, la comunicación es un acto complejo que va más allá de la emisión descodificación; la recepción de mensajes, cuando se comunica con los receptores se observan y evalúan lo que denota y connota la comunicación (contenidos personales y contenidos interpersonales o interpretativos).

Según el modelo de Argyle, se está ante un proceso circular: el emisor lanza mensajes con algún objetivo, los cuales son percibidos, traducidos por el receptor, quien a su vez, establece un proceso similar de percepción, traducción y actuación. Las respuestas o los efectos son el FEED-BACK, produciendo cambios en el emisor y el receptor a través del mensaje.

⁶⁹ La importancia de la expresión artística. <http://www.bebesymas.com/desarrollo/la-importancia-de-la-expresion-artistica>. Consultado 29-03-2011

3.2.5.1 Clases y modos de comunicación

- **Comunicación verbal**

Se refiere a los mensajes que se producen a través de la palabra. Es la comunicación que nos permite proporcionar al otro un conocimiento exacto de lo que transmitimos. Es fundamental que este tipo de comunicación emplee elementos comprensibles para el receptor.

Características:

- Lo que comunicamos se vincula al objeto de manera clara.
- Lo que se transmite se hace mediante palabras inteligibles.
- Se utilizan conceptos.
- Los mensajes que se envían son siempre mensajes de contenido.
- Cuando se transmitan emociones o sentimientos se hacen expresando esos estados con palabras.

El desarrollo del lenguaje

Al evocar el término lenguaje la primera idea que surge en nuestra mente es la de hablar, es decir nos imaginamos inmediatamente el lenguaje oral; Sin embargo, el lenguaje es algo más que hablar o entender el habla de otros. Es una representación interna de la realidad construida a través de un medio de comunicación aceptado socialmente, cuando un individuo ha adquirido el lenguaje, ha codificado e internalizado tal variedad de aspectos de la realidad que puede representar a otro la existencia de objetos, acciones, cualidades y relaciones de los objetos o de las personas en ausencia de los mismos. La consecución de tan sofisticado instrumento comienza en edades muy tempranas, con las primeras conductas comunicativas.

La adquisición del lenguaje comienza antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical; Comienza cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida. Las transacciones que se dan dentro de esta estructura constituyen la entrada a partir del cual el niño conoce la gramática, la forma de referir y de significar y la forma de realizar sus intenciones comunicativas. Así pues, el lenguaje va a posibilitar al niño la incorporación de los instrumentos simbólicos propios de su cultura y le va a permitir comunicarse no sólo con los demás sino también consigo mismo pues la interiorización del lenguaje está en la génesis del pensamiento⁷⁰.

- **Comunicación no verbal**

Es difícil realizar una definición sobre la comunicación no verbal, algunos autores prefieren llamarla “conducta no verbal”, siendo la comunicación uno de los componentes de esa conducta sin embargo, se define como “*un conjunto de medios de comunicación existentes entre individuos vivos que no usan lenguaje humano o sus derivados sonoros (escritos, signos...)*”. El término no verbal se utiliza para describir todos los acontecimientos de la comunicación humana que trascienden las palabras dichas o escritas.

Con frecuencia la palabra hablada precisa de un complemento no verbal para adquirir pleno sentido expresivo. El problema es que las informaciones mímicas, gesto entre otras, sino han sido previamente acordados como sistema comunicativo por los interlocutores o su grupo cultural, pueden originar verdaderas ambigüedades, confusiones y errores interpretativos.

En este sentido, la comunicación o conducta no verbal, no es, por sí sola comunicativa, aunque sí es informativa. La calificación de comunicativas respecto a las conductas, solo cabría para aquellas conductas que

⁷⁰ Capítulo 7. Desarrollo psicológico del niño ciego. Pág. 23 Consultado 10-03-2011

constituyen un código (esas conductas tienen unos referentes que son conocidos y utilizados por al menos dos personas). Así que, lo que llamamos comunicación no verbal, se basa en las inferencias que realiza un interlocutor a partir de la actividad corporal de la persona que se dirige a él.

- **Clasificación de las conductas no verbales**

LA KINESIA: Se ocupa del estudio de la postura y movimiento corporal, de la conducta táctil, el efecto de la apariencia física, la vestimenta, los gestos y expresiones faciales, la conducta visual. Postura y movimientos del cuerpo: Emblemas, actos no verbales que admiten traducción verbal conocida (signo de victoria). Son culturales, a veces se emplean cuando los canales de comunicación están bloqueados. Ilustradores, unidos directamente al habla ilustran lo que se está diciendo. Muestras de afecto, configuraciones faciales y posturas corporales que expresan estados afectivos generales (postura lánguida para expresar tristeza).

Reguladores, controlan la sintonía del hablante-oyente en el acto comunicativo. Indican disposición para iniciar o terminar una conversación, turnos. Suelen ser movimientos de cabeza, el comportamiento visual. Adaptadores del yo, interpersonales y objetuales, son hábitos aprendidos que se desarrollaron en la niñez como esfuerzos de adaptación para satisfacer necesidades, dominar emociones desarrollar contactos sociales. Muchos de ellos suelen incrementarse con la incomodidad psicológica y la ansiedad. Son gestos, cogerse, rascarse, hurgarse, manipular objetos, movimientos de las manos.

Conducta táctil: Hay diferencias respecto al volumen y calidad del contacto entre las personas en base al sexo, la situación y las relaciones implicadas. Es más probable que la gente se toque cuando: se da información, se da una orden, se pide un favor, se trata de convencer, es una conversación profunda, se reciben mensajes penosos, en momentos festivos. Suelen ser

los hombres quienes inician la conducta de tacto y las personas consideradas superiores, si la inician las mujeres o los subordinados se considera algo extraño, ofensivo o con una intención sexual.

Apariencia física: En estudios sobre persuasión se ha demostrado que el atractivo físico es importante. Las personas atractivas tienen más posibilidades respecto al éxito, personalidad, popularidad, sociabilidad, sexualidad, persuasividad. La configuración general del cuerpo refleja estereotipos bastante consistentes: delgado, se percibe como ambicioso, suspicaz, tenso, pesimista, callado; atlético, como masculino, maduro, seguro de sí, audaz; grueso como conversador, hablador, simpático, dependiente; la obesidad va a ser un elemento discriminatorio, y se interpreta como un signo de debilidad o torpeza; altura se tiene preferencia por los hombres altos y las mujeres altas se consideran desgarbadas; el color corporal sonrojo puede mostrar vergüenza, palidez mala salud, estar moreno todo el año, status socioeconómico; el olor corporal se valora negativamente cualquier emanación natural.

Ropas y artefactos: La forma de vestir forma parte de nuestro aspecto externo, su finalidad es ofrecer a los demás la imagen que deseamos: cierto estado anímico (luto), edad (pelo tintado), estado físico (antiojeras), status (marcas)...

Expresiones faciales: La expresión del rostro se considera relevante para informar de los estados emocionales, tiene también un papel importante en el establecimiento de juicios de personalidad. Es muy importante en el manejo de la interacción cotidiana complementando o cualificando mensajes verbales (una sonrisa puede suavizar un mensaje duro). También tiene un papel importante en la expresión de emociones (miedo, sorpresa, cólera, tristeza...), aunque en muchos casos se trate de actos involuntarios.

Conducta visual: Las funciones de la interacción visual son muy numerosas: expresar actitudes (mirar fijamente es signo de hostilidad), regular el flujo de la comunicación (el contacto visual suele señalar que el canal de comunicación está abierto), expresar un grado de implicación, desencadenar conductas de cortejo, actuar de retroalimentación sobre la conducta del otro.

Conductas para lingüísticas: Son variaciones no lingüísticas: el tono de voz, el ritmo, la velocidad, las pausas, los silencios que acompañan a las variaciones lingüísticas. Estas se utilizan especialmente en la persuasión, por ejemplo, una falta de fluidez influye en la percepción de credibilidad del emisor, un mayor volumen y entonación están relacionados con una persuasión más efectiva. Otro de estos elementos son las vacilaciones y pausas distinguiendo entre: no rellenas (silencio) y rellenas (tartamudeos, repeticiones, fonaciones...), las pausas rellenas se asocian a características no deseadas nervios, excitación, ansiedad.

Conductas proxémicas: Son todas las ligadas al uso del espacio personal y social: por ejemplo, la distancia interpersonal, la manera de sentarse, la forma de disponer la habitación.

Gestos y Movimientos del Cuerpo

Los gestos con las manos y la cabeza sobresalen sobre los demás.

Factores que pueden afectar la gestualidad son:

- Concepciones de orden cultural que condicionan conductas gestuales.
- Actitudes recíprocas de los comunicantes (eludir, corroborar, etc.)
- Diferencias de estatus o división de roles; Mayor estatus, mayor espacio para gesticular; Mayor desinhibición gestual en situaciones favorables y mayor rigidez en las desfavorables.
- Los estados emocionales del individuo (depresión, enfermedad, etc.)
- Los aspectos de la personalidad (edad, cultura, etc.)

Michael Argyle en su libro *Psicología del comportamiento interpersonal* distingue cinco categorías diferentes que se muestran a continuación de señales no verbales:

- *Gestos de ilustración o discurso (resaltar, prevenir, etc.)*
- *Gestos convencionales dependiendo de cada cultura (saludos, insultos, etc.)*
- *Gestos que expresan estados emotivos, no tienen específica misión de comunicar algo (morderse las uñas, ponerse las manos en la cabeza para reflexionar, etc.)*
- *Gestos que expresan aspectos de carácter personal, propios de cada persona y de elaboración inconsciente.*
- *Gesticulación ritual, celebraciones de tipo religioso o militar*⁷¹.

También se pueden clasificar en:

- **Emblemáticos:** Actos no verbales con una traducción verbal específica conocida por la mayoría de la gente (dedos en V como victoria, pulgar levantado como OK, aplaudir, etc.)
- **Adaptadores:** Consisten en la auto manipulación del propio cuerpo con la finalidad de manejar emociones propias con orientación adaptativa.
- **Reguladores:** Con función de controlar y regular la interacción de la comunicación verbal (indicar al hablante que empiece a hablar, que hable despacio, que repita o termine).
- **Ilustradores:** Acompañan a la comunicación verbal y están directamente relacionados con el mensaje que se transmite intentando reforzarlo (mover el dedo índice de un lado a otro para negar, señalar arriba o abajo, lentitud o rapidez, etc.)

⁷¹ Argyle, Michael. *Psicología del comportamiento interpersonal*. Alianza. Madrid. AÑO Pág. 124

Gesticulación facial

Son los gestos asociados a ciertas emociones, cuyo mecanismo no depende directamente de nuestra voluntad sino de fuerzas nerviosas que accidentalmente generan o inhiben ciertos movimientos musculares. En los humanos, a diferencia de los animales, cabe la posibilidad del disimulo o del control de este tipo de señales, aun cuando no sea sencillo en determinados estados emotivos o bien ofrezca una clara incongruencia de cara al comportamiento comunicativo de la persona que intenta disimular. Los gestos con la cabeza tienen una gran importancia en la interacción por su rapidez. Se distinguen tres tipos de expresiones faciales:

- Agrado o desagrado
- Atención o indiferencia
- Indicadores de actividad

Hay seis emociones consideradas como universales por su carácter: alegría, ira, miedo, tristeza, sorpresa, asco. Gran parte de la información inicial que el niño recibe del profesor procede también de la cara de éste; el niño a su manera interpreta al profesor por la expresión de su cara. A veces con niños pequeños se producen efectos de imitación (sacar la lengua, mover las cejas, etc.) en los niños pequeños, la expresión de la cara, así como su apariencia, es una gran fuente de información, el rubor, los rasguños, las muecas, son signos comunicativos complementarios y a menudo, inequívocos.

El Contacto Físico

Forma de comunicación muy frecuente cuando se establece una interacción social, familiar, laboral, de amistad, etc., es una conducta altamente relacionada con las emociones y las agresiones. En la cultura se ejerce fuerte presión y es una forma primitiva de contacto social, tanto en los

humanos como en los animales. Las emociones, la sexualidad y las agresiones se expresan fundamentalmente por este medio. El contacto físico tiene cualidades de duración, intensidad, y zona de contacto que lo determinan y caracterizan (saludo estrechándose las manos), cambia según el tipo de relación que haya, decrece con la edad, también es distinta según el contexto cultural y el sexo.

En el caso de los niños podemos atender a la observación de: ausencia/presencia de contactos físicos, contactos de tipo agresivo o afectivo, contextualizados por la situación o indiferentes a ella. Ejemplos: El niño que busca la aprobación mediante el contacto con el profesor, el rechazo que algunos niños manifiestan ante las caricias, los abrazos, el coger del brazo, etc.

La Postura Corporal

Posiciones que presentan los individuos en situación de intercambio, por ejemplo cara a cara, de lado, etc. Resultan determinantes para transmitir determinadas actitudes y sentimientos. La postura se considera un elemento poco controlado por parte de los individuos en interacción; además facilita la comprensión de la actividad o la pasividad de un individuo así como la predisposición para intervenir o no intervenir.

El grado de relajación o tensión con que se mantiene la postura permite inferir el nivel de relación y el estatus asumido. Si percibe superioridad en el interlocutor su postura será la de sumisión, pero por el contrario si percibe inferioridad su postura corporal guardará relación con su auto percepción de superioridad.

La orientación y actitud del cuerpo, en el contexto escolar, es un exponente comunicativo de gran valor. El profesor orienta a menudo y dirige su cuerpo hacia determinados niños o niñas como señal no verbal aprobadora o

desaprobadora. Situarse ante el niño o a su lado permite sobreentender el tipo de relación que se puede producir.

La Orientación Corporal

Posiciones que presenta el sujeto en situaciones de interacción.

Albert E. Sheflen clasificó las orientaciones del cuerpo en tres grupos:

- Inclusión o no inclusión en el grupo.
- De frente, de lado, o de ángulo.
- De congruencia o incongruencia con el grupo.

Depende del grado de intimidad entre las personas, el tipo de situación, etc., en las situaciones en las que intervienen más de dos personas, es socialmente adecuado adoptar una orientación corporal que permita al resto de componentes visualizar completamente a los demás, resulta de mala educación dar la espalda a algunas de las personas.

La distancia o proximidad

Habilidad social de la cual se debe hacer uso en función de las normas o convenciones sociales en las que se interactúa, cada persona necesita de un espacio personal en el cual desenvolverse sin ser molestado por los demás. En una situación de hacinamiento, en la que el espacio vital está muy reducido, se produce un importante malestar psicológico en el individuo. En un lugar abarrotado de gente se utilizan habilidades protectoras de la intimidad personal que salvaguarden el espacio psicológico ya que físicamente resulta imposible producir el distanciamiento deseado. Ejemplos: Evitando mirar a la gente, mantener un rostro inexpresivo, disimular estar dedicado a la lectura de un libro, mirar el tablero que señala los números en el ascensor, etc. Manejar con habilidad las capacidades comunicativas y

saber comprender a los demás requiere de un buen conocimiento de los aspectos clave de la comunicación no verbal.

Cuando se interactúa mutuamente en la comunicación con otra persona, solo una parte de la información proviene de las palabras porque la otra parte de la comunicación la causan los gestos. Esto, por supuesto, no quiere decir que las palabras no sean importantes, sino que hay que saber transmitir la intencionalidad más allá del contenido del mensaje. Hay que recordar que comunicar significa también intercambiar emociones y que la primera impresión que se causa en los demás está completamente condicionada por los aspectos no verbales de la comunicación. No hay duda que en realidad a través de los gestos, miradas, sonrisa, entonación y demás... e incluso a través de silencios, se comunica mucho más de lo que se cree e inclusive mucho más de lo que muchas veces realmente se transmite de manera verbal.

3.3. Desarrollo grafico en el niño

Dibujar y pintar son las actividades más frecuentes que hacen los niños y las niñas en la escuela, por ello las características de esos dibujos, sus sentidos y significados, su evolución o desarrollo, son asuntos de la máxima importancia en Educación Artística. Los dibujos espontáneos infantiles plantean un conjunto de interrogantes, intelectualmente fascinantes y de gran trascendencia educativa. El dibujo infantil ha llamado poderosamente la atención si se tiene en cuenta que:

- 1.** Los niños y niñas, antes de cumplir los dos años de edad, comienzan a dibujar de forma espontánea y natural, con cualquier tipo de técnicas y sobre cualquier tipo de soportes; y a la mayoría les encanta hacerlo.
- 2.** Los dibujos infantiles presentan unas características propias claramente distintivas, que parecen construir una especie o tipo de “estilo artístico”

claramente reconocible por su modo de representar y proporcionar la figura humana, de darle expresividad a un rostro, de construir el espacio, de describir escenas, de narrar acontecimientos, de usar o inventar señales y símbolos visuales.

3. La mayoría de los dibujos y pinturas son muy llamativos por la espontaneidad, frescura, libertad, armonía y claridad con la que son capaces de resolver los motivos y escenas más complejas; amplios paisajes con bosques, casas y edificios, animales y seres humanos; escenas familiares, juegos con amigas y amigos, batallas estelares o submarinas.

4. A medida que los niños y las niñas crecen sus dibujos y figuras van cambiando y transformándose, haciéndose cada vez más elocuentes y elaborados. Algunas pautas de este desarrollo son muy llamativas; por ejemplo, los primeros dibujos consisten en grupo de líneas o trazos de diferentes tamaños que se repiten con mayor o menor regularidad; alrededor de los cuatro años comienzan a ser claramente reconocibles en los dibujos de las figuras humanas y animales, el sol y las casas; posteriormente las figuras humanas desarrollan movimientos y acciones, y exhibirán minuciosos detalles de su anatomía y de sus vestidos.

5. Al concluir la infancia, a partir de los diez años aproximadamente, el interés, la seguridad, la tristeza y la espontaneidad que habían manifestado hasta entonces las niñas y niños en sus dibujos y pinturas, se difuminan e incluso desaparecen⁷².

Todos estos procesos por los que pasa el niño y la niña desde sus primeros años de vida son muy enriquecedores siempre y cuando los educadores se esforzaran por defender el nivel de expresividad que alcanza el infante; desafortunadamente esto decae y en algunas veces llega a extinguirse

⁷² Marín Viadel, Ricardo. Didáctica de la educación artística para primaria, Pearson Educación, Madrid, 2003 Pág. 54

debido a la poca motivación que se ejerce para preservar estas manifestaciones.

3.3.1. El dibujo y el arte infantil

Cada persona tiene su propia forma de dibujar; no hay dos personas que dibujen de la misma e idéntica manera, al igual que sucede con el modo peculiar que cada persona tiene de moverse o de usar el lenguaje verbal. Ahora bien, las imágenes y escenas que dibujan espontáneamente las niñas y niños, ofrecen o presentan, en conjunto, unos rasgos y formas características que los distinguen con toda claridad de otros grupos o tipos de imágenes.

No todos los dibujos, pinturas o esculturas que hacen las niñas y niños durante la infancia se consideran dibujo o arte infantil, especialmente en el ámbito escolar, los niños y niñas hacen ejercicios siguiendo las indicaciones del profesorado, o las pautas que indican sus fichas de trabajo o sus manuales y libros para colorear, que poco o nada tienen que ver con el dibujo infantil. El estudiante sigue fácilmente las indicaciones y normas que se les indican sobre los materiales, el modo de utilizarlos y las pausas artísticas y estéticas que deben adoptar en sus trabajos y ejercicios escolares. Por ejemplo, si se les dice que en el centro de su papel o cartulina dibujen una fruta, o un pez, o una flor, o una estrella, a un tamaño bastante grande, que ocupe la mayor parte del papel, y que deben repasar el contorno de ese dibujo con un trazo negro grueso, y que para acabar tienen que rellenar todo el fondo de un color distinto del que han aplicado a la figura, la mayoría de los estudiantes de los primeros cursos de primaria podrán seguir sin mayor problema esas instrucciones y obtendremos un conjunto de dibujos o pinturas hechas por los niños y niñas. Pero esas imágenes no son

dibujos infantiles, son dibujos hechos por niños, pero que no responden al modo propio y distintivo de dibujar los niños y niñas a esas edades⁷³.

El dibujo y el arte infantil lo constituye las imágenes y las obras que producen los niños de modo espontáneo cuando se les facilita y motiva a que dibujen por sí mismos, tal y como ellos son, sin tener que imitar o seguir una pauta preestablecida o ajena a su modo propio de dibujar. Esto no significa que los dibujos espontáneos infantiles sean impermeables a los contextos culturales y visuales en los que viven. Los niños y niñas introducirán en sus dibujos motivos, formas, colores y estrategias de representación características del entorno visual en que se desenvuelven, y estas influencias se harán más notorias a partir de los primeros cursos de escolaridad obligatorios; pero durante su infancia, tienden a dibujar básica y fundamentalmente como niños. Desde el momento en que comenzó a considerarse el dibujo infantil no tanto como imágenes defectuosas o erróneas, producto de la inmadurez o del desconocimiento, sino como una forma de expresión propia del niño, acorde y consonante con su manera peculiar de ser y de concebir el mundo. Ciertas características formales y estrategias de representación hacen inconfundibles los dibujos infantiles; entre los rasgos definitorios más unánimemente se muestran a continuación.

1. El principio de **aplicación múltiple** por el que una misma forma puede servir para representar muchas cosas diferentes. Este fenómeno al que se ha denominado proceso de esquematización consiste en utilizar una figura simple, por ejemplo un círculo, un rectángulo, un triángulo, u otras no necesariamente geométricas, para representar una gran variedad de objetos o partes del cuerpo humano. Se pueden representar muchas cosas diferentes; la misma forma circular sirve para definir el sol, el cuerpo de los pájaros o la cabeza de las personas; por su parte las líneas rectas sirven

⁷³ Ibídem. Pág. 59

para representar los rayos del sol, las patas de los animales, o los brazos y manos de las personas, indistintamente; cualquier cosa que ellos quieran representar será asignado como un código binario. Por ejemplo, el cuerpo humano será básicamente circular, mientras que los brazos y piernas serán básicamente lineales, y a su vez, las palmas de las manos y los pies serán circulares, y los dedos de las manos y pies serán lineales.

2. El principio de la *línea base*: Esta es una línea horizontal que cruza de parte a parte la zona inferior del dibujo; la línea de base es un procedimiento gráfico muy útil para resolver el arduo problema de la representación del espacio tridimensional de una imagen o dibujo bidimensional. La división en zonas o franjas horizontales de la superficie de representación indicará con toda claridad, lo que está arriba y lo que está abajo, que elementos están próximos al espectador y cuales están más alejados, de acuerdo con la siguiente regla: la zona inferior del dibujo significa cerca y la zona superior significa lejos. A partir de los 8 años de edad aproximadamente, aparecerá, en algunos dibujos, un nuevo recurso de la representación del espacio: el plano de suelo o tierra. La línea horizontal de base se transformará en un plano propiamente dicho, en una superficie extensa; de esta manera las diferentes figuras o elementos que aparecen en la escena, no estarán distribuidas a lo largo de líneas horizontales sino que podrán alojarse con mayor proximidad o lejanía en la amplia profundidad de la superficie del suelo.

3. El principio de *perpendicularidad*: La relación entre un objeto y la base en la que se apoya es preferentemente perpendicular, sea cual sea la orientación especial concreta que tenga esa base. Por ello, siempre que esa línea de base se aparte de la horizontal, los objetos o personajes que sobre ella se dibujen serán perpendiculares a su base propia, aunque en el conjunto de la escena parezcan inclinados o torcidos. Este principio explica la curiosa orientación oblicua de la típica chimenea, y quizás del humo que

sale de la chimenea, sobre el tejado a dos aguas de la casas; en ocasiones, también los árboles brotarán perpendiculares de las inclinadas laderas de las montañas.

4. El principio de la **importancia del tamaño**: Las figuras humanas, las partes del cuerpo o los objetos más importantes, ya sea desde un punto de vista emocional, funcional o semántico, deben tener un tamaño mayor que los elementos secundarios. Por ejemplo, el brazo que ejecuta una acción se dibujará más grande que el que no hace nada, o las partes del cuerpo de mayor importancia expresiva, como los ojos y la boca, y por supuesto la cabeza en relación con el cuerpo. Las figuras humanas podrán ser iguales o mayores que las casas o edificios, las manos serán habitualmente muy grandes respecto de la anchura del brazo, las frutas enormes en las copas de los árboles, los pájaros en un tamaño desmesurado en la inmensidad del cielo, las flores y cada uno de sus pétalos tan grandes como los animales, y así sucesivamente.

5. El principio de **aislamiento** de cada parte del conjunto; para representar un conjunto de compuesto de elementos similares (ya sean los dedos de la mano, todos y cada uno de los múltiples pelos de la cabeza o la infinidad de briznas de yerba o de césped que cubren el campo) se preferirá, normalmente, dibujar los elementos constitutivos, uno a uno, y en su disposición característica, como si se tratase de unidades aisladas, antes de someterlos o diluirlos en una forma general que represente globalmente al conjunto. De este modo, el cabello que cubre la cabeza será dibujado pelo a pelo, o bien cada una de las flores o de los árboles exhibirá todas sus hojas y frutas.

6. El principio de **imperativo territorial**: Cada elemento que aparece en el dibujo dispone de su espacio propio e inviolable. En el dibujo infantil es muy raro que aparezcan solapes, ocultamientos o superposiciones; todo lo que

tenga que verse en el dibujo se mostrará en toda su extensión y perfiles característicos. Por ello los sombreros no se introducen en la cabeza sino que son tangentes al pelo, y los objetos, juguetes o herramientas que se sostienen en las manos, se dibujan rozando la punta de los dedos. Si es necesario, el lomo de los caballos se prolongara hasta dar cabida a dos jinetes. Las nuevas partes que se tienen que dibujar no podrán inferir o entrecruzarse con las que ya esté dibujado.

7. El principio de la **forma ejemplar** de entre los posibles modos de representación de un objeto se preferirá aquel que mejor describe sus principales cualidades visuales; esto significa que cada parte de un objeto o personaje, y cada objeto y personaje dentro de la misma escena aparecerá representando desde el punto de vista que mayor información proporcione de ese elemento, aunque esto contradiga su situación concreta en ese conjunto. En general las representaciones se aproximarán, con gran exactitud, a la proyección ortogonal de ese objeto o elemento. Así los caballos aparecen normalmente de perfil, las manos son todos los dedos extendidos y los aviones mostraran rotundamente toda la superficie de sus dos alas.

8. El principio de **abatimiento**: los elementos eminentemente verticales, tales como las personas, las casas o los árboles, serán dibujados frontalmente y los elementos eminentemente horizontales, como los campos cultivados, las mesas, las piscinas, o las carreteras parecerán “a vista de pájaro”, de tal manera que siempre se muestre al espectador la superficie más extensa del objeto.

9. El principio de **simultaneidad**: de distintos puntos de vista; cada parte de la figura se dibujará de acuerdo con el punto de vista que más se aproxime a la “forma ejemplar” de esa parte. Por consiguiente las orejas y los ojos se presentaran habitualmente de frente, ya esté el conjunto de la cabeza de frente o de perfil, las manos tendrán que mostrar la cara anterior completa,

los pies se presentaran siempre de perfil aunque el conjunto de la figura humana permanezca frontal.

10. El principio de *visión de rayos X*: por el que se dibuja todo lo que sea necesario describir explícitamente en la imagen, aunque para ello haya que hacer “transparentes” las paredes de la casa o de los automóviles. De este modo, se podrá contemplar tanto el interior como el exterior de los edificios y vehículos. Las edades más proclives a este rasgo son desde los seis a los ocho años de edad.

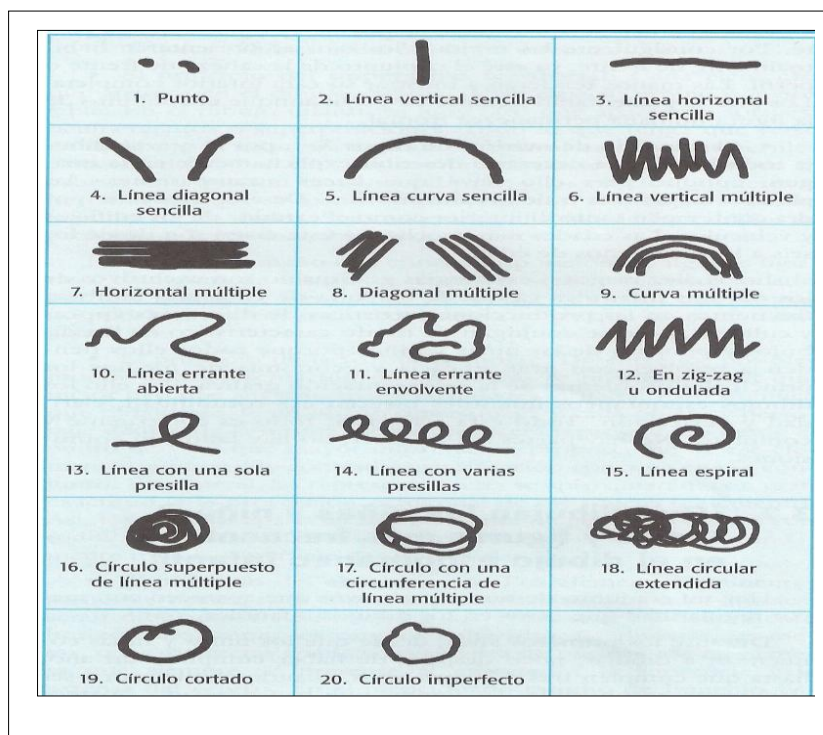
Estos diez rasgos o estrategias gráficas no son exclusivos de los dibujos infantiles ya que la mayoría de ellos son también frecuentes en las producciones artísticas de diferentes épocas y culturas, pero se conjugan de modo característico de los dibujos y pinturas de los niños y niñas porque todos ellos tienden a resolver gran eficacia y economía de medios, los principales problemas de la representación gráfica. Por ello los dibujos espontáneos infantiles ofrecen esa rotundidad, claridad y perfección, todo está a la vista, todo es congruente y completo; no hay partes sin resolver, no hay fallos, ni confusiones⁷⁴. Por tal motivo se dice que cada dibujo o pintura infantil es una obra de arte “única e irrepetible”.

3.3.2. Trazos y figuras más frecuentes en el dibujo espontáneo infantil

Hay un conjunto de temas y motivos que aparecen con mayor regularidad que otros en los dibujos infantiles; durante los primeros años, desde que los niños y niñas comienzan a dibujar, poco después de haber cumplido un año, hasta que cumplen tres o cuatro años, cuando comienzan a ser claramente reconocibles las figuras que han dibujado, aparece un amplio conjunto de marcas, trazos o garabatos. La sicóloga norteamericana Rhoda Kellogg, basándose en el análisis de más de un millón de dibujos hechos por el estudiante de educación infantil de diferentes partes del mundo, aunque mayoritariamente de las escuelas del área metropolitana de San Francisco

⁷⁴ *Ibidem*. Pág. 60 a 65

en los Estados Unidos, elaboró una clasificación de los veinte garabatos básicos que aparecen en estas obras.



Cuadro extraído del texto *Didáctica de la Educación Artística*⁷⁵.

La clasificación no tienen un sentido evolutivo, porque las niñas y niños no comienzan dibujando puntos y después líneas, al principio simples y después más complejas. Según Rhoda Kellogg: “Los garabatos básicos son veinte clases de trazos realizados por niños de dos años e incluso menores. Estos movimientos muestran variaciones de la tensión muscular que no requieren de control visual; los niños de dos años pueden hacer todos estos garabatos sin el control del ojo, y los bebés mediante el movimiento ondulante de sus brazos, los harían igualmente si algún instrumento fuera capaz de registrar donde y como se mueven las puntas de sus dedos en el aire. Los veinte garabatos básicos constituyen los cimientos del arte y su importancia reside en que permite una descripción detallada y global del trabajo de los niños

⁷⁵ Ibídem Pág.66

*pequeños*⁷⁶. Al finalizar esta etapa del garabateo, aparece como primeros motivos la figura humana que es posible distinguir o reconocer en los dibujos infantiles además permanecerá como figura predilecta a cualquier edad. A continuación se muestra el cuadro con la frecuencia expresada en porcentajes aproximados con la que aparecen las figuras más habituales en los dibujos espontáneos infantiles, según sus edades.

2-3 años	%	4-6 años	%	7-9 años	%
Figura humana	23	Figura humana	70	Figura humana	81
Sol	17	Sol	66	Sol	55
Coches y casas	8	Casas	56	Árboles	50
Árboles	6	Nubes	44	Nubes	47
Lluvia y nubes	2	Árboles	41	Casas	40
Flores y patos	1	Pájaros	30	Pájaros	31
Pájaros, aviones, césped, trenes, camiones, frutas, pelotas	≤0,3	Flores	24	Césped	22
		Coche, avión	10	Flores	21
		Césped, estrella, bandera	8	Montañas	20
		Lluvia, castillo, barco	7	Coches	16
		Nieve	6	Río, estrellas	11
		Mariposas, fruta	5	Bandera, perro	9
		Montañas	4	Camino, sombrero	8
				Fruta, mesa, avión	7

Cuadro extraído del texto *La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo*.⁷⁷

Como puede comprobarse las figuras humanas son, con una diferencia importante, las más dibujadas; al final de la infancia este motivo aparece

⁷⁶ Kellogg, Rhoda. Análisis de la expresión plástica de preescolar. Madrid, Cincel-Kapelusz 1979 Pág. 26

⁷⁷ Estrada Díez, Eugenio. La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. 1987 pág. 138

prácticamente en la totalidad de los dibujos espontáneos que hacen los niños y niñas.

3.3.3. Evolución con la edad del dibujo infantil

En los primeros dibujos de los niños y niñas más pequeños no se pueden distinguir los elementos figurativos, sus primeras figuras humanas aparecen alrededor de los cuatro años donde estos no tienen una base que sostenga la figura, por el contrario se consideran estar suspendidas en un espacio indiferenciado; al transcurrir el tiempo las figuras van tomando una representación más clara y evidentes, cada línea o color, forma parte de algún elemento, detalle, acción o recorrido; las imágenes figurativas ya suelen estar firmemente apoyadas en una línea de base que ordena con toda claridad los ejes verticales y horizontales de la escena sin importar la posición, ya estén de pie o acostadas.

Muchos de los autores y autoras que han trabajado sobre este tema han propuesto sus propias clasificaciones, pero no todas adoptan los mismos criterios de clasificación. En algunos casos, el criterio decisivo es la intención del dibujante, para otros las características del lenguaje gráfico, para otros más, la incidencia de los factores culturales. Sin embargo a comienzos de la segunda mitad del siglo XX, Viktor Lowenfeld, publicó la clasificación de etapas del desarrollo del dibujo infantil que sigue siendo actualmente la referencia de los estudios evolutivos más estudiada.

Sin embargo en los últimos años se han matizado y se han puesto en cuestión algunas la teoría expuestas por Lowenfeld: aspectos como la secuencia evolutiva, principalmente la universalidad, su obligatoriedad y la escasa relevancia que él atribuyó a las influencias culturales. Son aspectos que se han cuestionado frente a formulación de las etapas del desarrollo del dibujo infantil, tal vez el autor perdió de vista la influencia del contexto en el desarrollo de la expresión gráfica de los niños.

Lowenfeld en su clasificación, articuló la caracterización de cada etapa de acuerdo con cuatro categorías fundamentales: *características generales, modos típicos de representación de figura humana, cómo se resuelve el espacio y cómo se organiza el color*. Así mismo, articuló seis etapas o períodos en el desarrollo del dibujo espontáneo infantil. Las cuatro primeras son las fundamentales y las dos últimas, son precisamente donde Lowenfeld introduce la sub-clasificación entre un “tipo visual y un tipo háptico”, no tienen la fuerte base empírica de las cuatro primeras⁷⁸.

Lowenfeld necesitaba, en cierta medida, reforzar o extender la duración del desarrollo evolutivo hasta cubrir todos los años de la escuela secundaria porque fundamentaba su propuesta educativa para las enseñanzas artísticas en el fomento y libertad de expresión de las tendencias y secuencias gráficas naturales. Si el desarrollo evolutivo cesaba o desaparecía antes de que concluyeran los ciclos educativos generales (educación infantil, primaria y secundaria) hubiera necesitado introducir en su proyecto educativo nuevas directrices complementarias a la del respeto e intensificación del propio desarrollo evolutivo natural.

⁷⁸ Marín Viadel, Ricardo. Didáctica de la educación artística para primaria, Pearson Educación, Madrid, 2003 Pág. 71 y 72

Etapa	Característica	Figura humana	Espacio	Color
Garabateo 2-4 años	Desordenado: no hay control de los movimientos.	No existe.	No existe.	No hay una intención cromática consciente. Se usa por placer.
	Longitudinal: movimientos repetidos, coordinación entre la actividad motriz y la visual.		No existe o solo se siente kinestésicamente.	
	Circular: variaciones en el control motriz.		Kinestésicamente.	
	Poniendo nombres: cambio del pensamiento «kinestésico» a «imaginativo».	Solo imaginativamente.	Solo imaginativamente.	Se puede utilizar para distinguir significados distintos entre garabatos.
Preesquemática 4-7 años	Descubrimiento de la relación de representación.	-Busqueda de un concepto. -Constante cambio de los símbolos.	Las relaciones se establecen según su significado emocional.	-Uso emocional de acuerdo con los deseos. -No tiene relación con la realidad.
Esquemática 7-9 años	El descubrimiento de «conceptos» se convierte en «esquema» mediante la repetición.	-Conceptos definidos dependiendo del conocimiento activo y de la personalidad. -El «esquema» de la figura humana se expresa por medio de líneas geométricas.	-Primer concepto espacial definido: la línea base. -Descubrimiento de que se forma parte del ambiente.	-Relación definida entre color y objeto. -Por repetición se llega al esquema de color.
Principio del realismo 9-11 años	-Alejamiento del esquema. -Alejamiento de las líneas geométricas.	-Énfasis en la ropa de las figuras humanas. -Diferenciación clara de sexos. -Tendencia hacia el realismo.	-Alejamiento del concepto de línea de base y descubrimiento del plano. -Superposiciones de figuras y elementos.	-Alejamiento de la etapa objetiva en el uso del color. Experiencias subjetivas de color con objetos de gran significado emocional.
Seudorealista 11-13 años	-Enfoque realista (inconsciente). -Tendencia hacia lo «visual» o lo «no visual».	-Articulaciones. -Proporciones. -Observación visual de las acciones corporales.	-Necesidad de expresiones tridimensionales. -Disminución del tamaño de los objetos distantes -«Línea de horizonte» en los de mentalidad visual.	-Observación de los cambios de color en la naturaleza, en los «visuales». -Reacciones emocionales ante el color de los «no visuales».
Decisión 13-17 años	-Conciencia crítica hacia el medio. -Tres grupos: a) «Visuales» 50% b) «Hápticos» 25% c) «Intermedios» 25%	Visual: -Luces y sombras. -Interpretaciones realistas de validez objetiva.	Visual: -Representación perspectiva. -Cualidades tridimensionales -Atmósfera	Visual: -Reflexiones de color. -Cualidades cambiantes del color en el medio. -Impresionista.
		Háptico: -Expresiones subjetivas. -Cualidades emocionales.	Háptico: -Relaciones de valor con los objetos. -Línea de base.	Háptico: -Uso de color expresivo y subjetivo. -Cambios de color con significación emocional.

Extraído del texto *Desarrollo de la capacidad creadora de Lowenfeld*.⁷⁹

⁷⁹ Lowenfeld, Viktor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz, Buenos Aires, 1961 (primera traducción al español de la tercera edición norteamericana). Pág. 565

La primera etapa o “garabateo” comprende desde los primeros dibujos que realizan los niños y niñas hasta que comienzan a aparecer representaciones figurativas claramente distinguibles, tales como la figura humana tipo “renacuajo” y los soles. Lowenfeld señaló para esta etapa las edades comprendidas entre los dos y cuatro años, aproximadamente. El garabateo surge principalmente como una experiencia de tipo motriz o kinestésico. Los dibujos son básicamente huellas de los movimientos de los brazos y en ellos no debe esperarse mayor coordinación motora que la que manifiesta el niño o la niña cuando come o se viste. Lowenfeld denominó la primera fase del garabateo como “garabateo desordenado” en la que apenas si hay un control visual del dibujo.

En la propia acción de garabatear los niños descubren la correspondencia entre los movimientos que realiza y los trazos que aparecen en el papel, y comienza a controlar tanto motriz como visualmente la dirección y longitud de las líneas de sus dibujos; en los dibujos aparecen líneas semejantes, que se repiten, agrupadas, una y otra vez. Esta fase es la del “garabateo longitudinal o controlado”. Los movimientos circulares, que corresponden normalmente a giros de todo el brazo, implican un control progresivo de los recorridos lineales. En la fase del “garabateo circular” los dibujos se llenan de configuraciones que corresponde aproximadamente a la figura del círculo, con diferentes tamaños y recorridos.

La última fase del garabateo es la del “garabateo con nombre”, en la que los niños y niñas comienzan a contar historias sobre lo que representan sus garabatos. *Para Lowenfeld, “poner nombre a los garabatos es, sin embargo, la mayor importancia para el futuro desenvolvimiento del niño, pues indica que su pensamiento ha cambiado completamente, hasta entonces estaba perfectamente satisfecho con el movimiento mismo, pero de allí en adelante el niño los relaciona con experiencias imaginadas. Ha cambiado el*

*pensamiento Kinestésico, representado por los movimientos, a un pensamiento imaginativo, representado por figuras*⁸⁰.

La etapa “pre-esquemática” que se desenvuelve aproximadamente desde los cuatro a los siete años, viene caracterizada por dos rasgos: por un lado, en los dibujos son fácilmente reconocibles las figuras y elementos que se han representado; por otro lado, el niño y la niña cambian frecuentemente de “esquemas” o formulas gráficas para representar la figura humana o cualquier otro elemento.

Hay una búsqueda consciente de formas para representar los personajes o las escenas que el niño o la niña se sienten motivados a dibujar. El modo típico de resolver la figura humana será mediante una amplia zona circular de la que brotan varios trazos longitudinales. La zona circular, en la que se inscribirán círculos más pequeños para representar los ojos y trazos lineales para la boca y quizás la nariz, sintetiza la cabeza y el tronco; los trozos lineales, que varían en número y disposición, y que pueden a su vez, acabar en pequeñas zonas circulares, son una representación condensada de brazos y piernas. El espacio y el color durante la etapa “pre-esquemática” tienen un sentido fundamentalmente emocional, según Lowenfeld. Las figuras humanas, serán normalmente las que marquen el centro del espacio, y el resto de los elementos se distribuirá a su alrededor; el color no tiene un sentido representativo, por lo tanto las figuras humanas, como las casas, árboles y vehículos podrán presentar cualquier combinación de colores.

En la etapa “esquemática”, que discurre entre los siete y nueve años de edad, cristaliza un esquema o forma gráfica para representar cada figura o elemento habitual en los dibujos infantiles. El autor sostiene que gracias a la actividad gráfica que ha desarrollado el niño durante las etapas anteriores a su desarrollo intelectual y emocional, y a sus experiencias educativas, cada

⁸⁰ *Ibídem.* Pág. 103 y 104

persona individualmente llega a elaborar un modelo o “esquema” gráfico para cada concepto: figura humana, casa, árbol, pájaro, etc. El “esquema” gráfico es el correlato en el dibujo del concepto intelectual que ha elaborado el niño de cada idea o elemento y guarda relación con el vocabulario verbal que es capaz de usar activamente.

El “esquema” consiste en un conjunto de líneas, puntos y figuras aproximadamente geométricas con el que cada persona representa una figura o elemento. *“El esquema de un objeto es el concepto al que llegó el niño y representa su conocimiento activo del mismo... así pues, el esquema humano es el concepto de forma del hombre a que llega el niño y el que puede repetir tantas veces como quiera, hasta que otras experiencias intencionales los influencien haciéndole cambiar de concepto”*⁸¹.

El “esquema” gráfico que cada estudiante llega a elaborar para cada figura u objeto no se utiliza de un modo rígido, monótono y uniforme en todos los dibujos, sino que se modifica o transforma, principalmente a través de tres estrategias: una, exagerando las partes importantes; dos, suprimiendo o descuidando las partes con menor importancia en una escena determinada; y tres, modificando las formas al representar situaciones o acciones emocionalmente relevantes. Por ejemplo, si solicitamos del estudiante que dibuje una persona o un perro, la mayoría dibujará su “esquema” más básico y elemental de figura humana o de perro. Si comparamos ese dibujo con otro en el que las niñas y niños se han dibujado jugando con su perro o siendo perseguidos por un perro, probablemente encontraremos que en el “esquema” de figura humana que utilizarán para dibujarse a sí mismos, las piernas corriendo o saltando se dibujarán con mayor tamaño y adquirirán gran importancia visual.

⁸¹ Ibídem. Pág. 149

La “línea de base” será el esquema fundamental de representación del espacio en los dibujos de esta etapa; así mismo, los “esquemas” cromáticos identificarán cada objeto o elemento con su color propio, con un fuerte sentido figurativo: el sol amarillo, las nubes azules, los troncos de los árboles marrones, las copas de los árboles verdes, las frutas rojas y anaranjadas.

Entre los nueve y los once años, Lowenfeld calificó como la edad de la pandilla, se desarrolla la etapa de “principio del realismo”; los útiles y eficaces “esquemas” gráficos característicos de la etapa anterior tienden a separarse. En la representación de la figura humana desaparecen las construcciones a base de las figuras geométricas y se pone un gran énfasis en la modulación de ropas y vestidos, aunque las telas no suelen presentar arrugas o pliegues; las faldas, las chaquetas o las capas suelen acabar siempre en una rígida línea horizontal.

En los dibujos de las figuras humanas aparecen descritos una gran cantidad de elementos y detalles que pueden seguir siendo claramente reconocibles e identificados aunque se observen aislados del conjunto: brazos, pies, piernas, ramas de los árboles, etc. En la representación del espacio, el esquema de “la línea base”, comienza a superarse para hacer su aparición el concepto del “plano del suelo”. Las figuras y elementos pueden situarse a lo largo y ancho del plano del suelo y no necesariamente estar colocadas junto encima de la “línea base”, igualmente, aparecen superposiciones o solapamientos entre algunas de las figuras o elementos que aparecen en la escena, señalando con toda rotundidad relaciones especiales muy claras sobre lo que está delante y lo que se sitúa detrás, lo que está más próximo y lo que está más alejado.

A partir de los once años aproximadamente, Lowenfeld distinguió dos etapas o periodos: primero o etapa “seudorrealista”, entre los once y los trece años; y el segundo, o etapa de la “decisión”, entre los trece y los diecisiete años.

Uno de los rasgos definitorios de estos periodos es que los niños y niñas comienzan a preocuparse más por el producto final al que llegan que por el proceso de trabajo en sí mismo, como sucedía hasta ahora⁸². Según Lowenfeld es en estas edades cuando aparece una clara definición entre dos tipos de orientación de la persona ante el dibujo: *“veamos claramente la preferencia que algunos tienen por los estímulos visuales, mientras que otros están más preocupados por la interpretación de sus experiencias subjetivas”*⁸³.

3.4. La Creatividad: proceso inherente a la educación artística

La creatividad es un término bastante amplio que, por lo general, se vincula a la innovación y a la originalidad en muy diversas actividades y que está adquiriendo, en la actualidad, una gran relevancia. Se ha pasado de concebir la creatividad como una conducta anómala, infrecuente, propia de genios, de iluminados por las musas, de personas inadaptadas socialmente a considerarla como necesaria para la vida social, para el desarrollo de la ciencia, como un componente imprescindible en el mundo de las empresas, para la política, para el mundo de la publicidad, la educación y las relaciones sociales. Se ha descubierto que la creatividad es uno de los motores que puede llevar a la humanidad al progreso y a la mejora de las condiciones de vida y se está intentando aplicarla a todos los ámbitos de la vida social. Existe un campo al que se ha asociado la creatividad de manera indisoluble, que es el de la creación artística, hasta el punto de considerar que toda actividad que pretenda ser considerada como arte debe tener un carácter creativo.

Tatarkiewicz ha analizado el desarrollo histórico del concepto de creatividad, afirma que en la época clásica no existían los términos “crear” o “creador”, se

⁸² Marín Viadel, Ricardo. Didáctica de la educación artística para primaria, Pearson Educación, Madrid, 2003 Pág. 71 a 76

⁸³ Ibídem.

utilizaba la expresión “fabricar”, y ni siquiera esta expresión se aplicó a pintores y escultores, ya que se consideraba que la pintura o la escultura no “fabricaban” cosas nuevas, sino que se limitaban a copiar o imitar la naturaleza.

En el Renacimiento se produce un cambio decisivo al considerar la invención innovadora como una cualidad decisiva de las obras de arte; en el siglo XVIII, el concepto de creatividad unido al de imaginación, apareció con frecuencia en los escritos sobre teoría del arte. En el siglo XIX el Romanticismo hizo que la palabra estuviera indisolublemente unida al arte. En esta época solo se reconocía como creadores a artistas y poetas; en el siglo XX, cuando comenzó la polémica sobre la creatividad en las actividades científicas, se pensaba que se había producido una transferencia a la ciencia de conceptos que eran más propios del arte. Pero, una cosa es considerar la creatividad como una señal de identidad de las artes visuales y otra pensar que la creatividad es exclusiva de este campo.

Hoy la creatividad es considerada como una cualidad de la inteligencia que puede ser desarrollada a través de la educación; a pesar de esto se encuentran con unos sistemas educativos que lejos de propiciar el desarrollo de la creatividad de niñas y niños se empeñan en colapsar las capacidades creativas naturales de los individuos⁸⁴.

3.4.1. Métodos para el Desarrollo de la Creatividad

Podemos definir **los métodos** del desarrollo de la creatividad como modos de proceder lógicos, procesos mentales o modos generales de conducirse. Los métodos pertenecen a la esfera conceptual mientras que las técnicas pertenecerían al ámbito experimental. Michel Foustier y Saturnino de la Torre⁸⁵ proponen tres métodos para desarrollar la creatividad, que pueden

⁸⁴ Ibídem. Pág. 126 a 127

⁸⁵ Ibídem. Pág. 130 a 134

aplicarse en la enseñanza a través de la realización de diferentes ejercicios. Se trata del método analógico, el antitético y el aleatorio.

El método analógico emplea las relaciones de semejanza; las analogías es el proceso fundamental del conocimiento, nuestra forma de conocer el mundo desde pequeños se apoya en las analogías entre los objetos. El valor del investigador consiste en la aptitud para descubrir las semejanzas y operar las transiciones; el método consiste en descubrir cuáles son las relaciones analógicas que existen entre objetos, situaciones, etc. Para facilitar la resolución de problemas planteados; por ejemplo, se pueden establecer relaciones analógicas entre un principio científico como es el de las leyes de la gravedad que rigen las atracciones de los cuerpos celeste (astros, planetas, estrellas, galaxias, etc.) y los movimientos demográficos migratorios de población del campo hacia las ciudades o de los países pobres a ricos.

El Método antitético persigue la liberación mental mediante ejercicios que nos permitan despegarnos de las reglas establecidas social y personalmente. Para la aplicación de este método hay que partir de una actitud de duda ante todo, que nos pueden llevar a cuestionarnos valores y creencias profundamente arraigadas; pero no se trata de eliminar lo establecido sino de construir algo aportando soluciones mejores que las que ya existen. El método antitético suele utilizar la tormenta de ideas o Brainstorming para la realización de ejercicios.

El Método aleatorio consiste en la posible asociación de dos conceptos, objetos o fenómenos, generando un nuevo concepto, objeto o fenómeno; Einstein decía que *“el juego combinatorio parece ser la característica esencial del pensamiento creador”*. Los ejercicios que se pueden realizar con el método aleatorio pueden utilizarse en el campo del lenguaje, en la fabricación de objetos, en la música, etc. Las asociaciones pueden

provocarse relacionando una lista de objetos que aparente e inicialmente no guarden alguna relación explícita entre ellos; el encuentro entre ellos podrá suscitar un descubrimiento.⁸⁶

El Método analógico sirve para trasladar el conocimiento obtenido de una realidad a la que se tiene acceso hacia otra que es más difícil de abordar, siempre y cuando existan propiedades en común, puesto que las posibilidades de observación y verificación en la primera permiten, mediante el adecuado manejo de similitudes existentes, la comprensión y formulación de conclusiones acerca de la segunda, sentando las bases para una interpretación más objetiva de dicha realidad.



3.4.2. Arte y Creatividad

La **creatividad** emerge como urgencia, las sensaciones, percepciones e ideas le permiten atribuir significados a esto que muestra el mundo externo. La acción, la exploración del espacio cotidiano hace que el niño experimente sensaciones que le generan un mundo de interrogantes, que a su vez, forman ideas evolutivas que las ubica en el contexto fantástico, tratando de darles respuesta a esas interrogantes.

Algunos teóricos afirman que la evolución creativa comienza desde las nociones de "**asimilación**" y "**acomodación**", para explicar la adaptación de los organismos a acontecimientos permanentemente variables. Según la

⁸⁶ *Ibíd.*

concepción de Jean Piaget, el primer paso para afrontar un acontecimiento cualquiera consiste en “asimilar” tal acontecimiento al conocimiento que uno tenga, es decir, tratar de hacer encajar lo mejor posible el acontecimiento con lo que uno sabe. Seguidamente, es preciso “acomodar” la respuesta a los aspectos novedosos del acontecimiento, produciendo así una nueva respuesta, que esté adaptada a la nueva situación. Es preciso observar que Piaget trató explícitamente de considerar que la adaptación a lo nuevo es el resultado normal de los acontecimientos, en lugar de suponer la existencia de elementos constantes en el ambiente.

Otro de los personajes importante que planteo teorías sobre la creatividad fue **Sigmund Freud** en su exposición teórica acerca de la influencia de los procesos inconscientes sobre la conducta. Freud distinguió dos categorías fundamentales de pensamiento:

a) El **pensamiento de proceso primario**: es inconsciente y está gobernado por el “id”, o como también se lo conoce, el “ello”. El único factor que controla los pensamientos de proceso primario es la satisfacción de los deseos y las necesidades; en sus manifestaciones se esquivan y burlan las leyes ordinarias de la lógica y la causalidad. El pensamiento inconsciente puede servir para suscitar combinaciones novedosas de ideas, porque puede ser menos rígido y especializado que el pensamiento consciente.

b) El **pensamiento de proceso secundario**: queda sometido al control del “ego”, el yo. Es consciente, racional, obedece a las reglas de la lógica, y está ligado a la experiencia.

La mayoría de los modernos métodos para mejorar la creatividad de los individuos, están directamente basados en la noción del “**brainstorming**” (torbellino de ideas), o muy relacionadas con él. Este fue propuesto por Alex Osborn, quien comienza su análisis con la hipótesis de que todas las personas poseen capacidad creativa. Divide la mente

pensante en dos componentes: La “mente enjuiciadora”, que analiza y elige, y La “mente creadora”, que visualiza, prevé y genera ideas.

Aunque uno nace con cierta capacidad creativa, tal capacidad puede menguar conforme va uno haciéndose cada vez más y más enjuiciador. Según Osborn, nos vamos haciendo cada vez más críticos y más enjuiciadores con la edad, porque la mayor parte de las situaciones no requieren creatividad, sino capacidad crítica. Esto evidencia que un prematuro enjuiciamiento crítico puede obstaculizar a la creatividad, cuando ello nos hace rechazar, por considerarlas incorrectas, ideas que podrían resolver problemas si se les concediera una oportunidad.

Además, la actitud crítica puede obstaculizar la resolución creativa de problemas, cuando adopta la forma de hábitos que impiden enfocar a los problemas, de modos nuevos.

John Watson admite que la solución de un nuevo problema, se produce a causa de que la nueva situación es semejante, en algún aspecto cuya importancia es crítica, a otra situación que la precedió. A causa de tal semejanza, las antiguas asociaciones son transferidas, o “generalizadas”, a la situación nueva, y el nuevo problema queda resuelto. Tal concepción argumenta que los nuevos problemas llegan a ser resueltos porque, en realidad, no son nuevos, sino que de hecho se trata de situaciones ya conocidas, vestidas con ropajes ligeramente distintos. Según tal punto de vista, si una situación nueva no fuera similar a alguna ya experimentada, lo único que el organismo podría hacer es actuar al azar.

Edward De Bono plantea que el “**pensamiento lateral**”, es una actitud y un proceso deliberado para generar ideas nuevas, mediante la estructuración de esquemas conceptuales (intuición), y la provocación de otros nuevos (creatividad). Sostiene que sólo unas pocas personas tienen una aptitud natural para la creatividad, pero todas pueden desarrollar una cierta habilidad

si se lo proponen deliberadamente. La creatividad es una actitud y un hábito mental. Los principios y técnicas del “**pensamiento lateral**” son los siguientes:

1. Reconocimiento de las ideas dominantes
2. Búsqueda de diferentes maneras de “mirar” las cosas
3. Reducción del rígido control del pensamiento vertical
4. Uso del azar.

John D. Bransford y Barry S. Stein: Estos autores proponen el método “**I.D.E.A.L**”, para la solución creativa de problemas. Este método consiste en las siguientes etapas: **I**dentificación del problema, **D**efinición y representación del problema, **E**xploración de posibles estrategias, **A**decuación, fundada en una estrategia, y **L**ogros, observación y evaluación de los efectos de nuestras actividades.

Ricardo Marín Ibáñez define como creativo todo aquello que sea diferente, algo no existente y que aporta aspectos interesantes superadores de lo anterior, resuelve problemas, cumple aspiraciones y necesidades, lo designa como un valor, cualquiera que sea el campo por modesto, cotidiano o insignificante que parezca⁸⁷. Se puede considerar la creatividad como cualquier aportación valiosa y novedosa; todos tienen unas capacidades creativas que pueden no haber sido descubiertas o cultivadas. La función principal de la educación es descubrirlas y potenciarlas en todas las personas.

Se concibe la creatividad como una característica de la persona, como un proceso y como una resolución de problemas por esto, uno de los retos fundamentales en creatividad es el de encontrar herramientas que ayuden a

⁸⁷ Marín Ibáñez, Ricardo; De la Torre, Saturnino. manual de la creatividad. Vicens Vives, Barcelona 1991. Pág.52

la solución creativa de problemas. Un problema puede presentarse en cualquiera de los campos en los que se pueda producir un comportamiento creativo, es una situación en la que se persigue un objeto y se procura encontrar un medio para lograrlo; el organismo debe de crear nuevas acciones o integraciones para resolver problemas.

El primer paso para la solución de un problema es la comprensión del mismo y esto en sí ya es un acto creativo, sin embargo su solución puede ser producto de determinadas habilidades técnicas; el proceso de resolver problemas suele encontrar dificultades, algunas de ellas pueden ser:

- *La tendencia a emitir respuestas estereotipadas.*
- *Convenciones o prejuicios sociales o culturales.*
- *Problemas emocionales.*
- *La falta de información o desconocimiento de un tema.*
- *No haber solucionado en otras situaciones problemas similares.*

Viktor Lowenfeld, plantea el carácter natural del desarrollo de la creatividad en los niños y niñas y la necesidad de preservar sin contaminaciones esta cualidad: *todos los niños nacen creativos; no deberían preocuparse por motivar a los niños para que se comporten en forma creativa; lo que si deben preocuparse son las restricciones psicológicas y físicas que el medio pone en el camino del pequeño que crece inhibiendo su natural curiosidad y su comportamiento exploratorio.*⁸⁸

3.4.3. Pensamiento Creativo

Si hablamos de pensamiento creativo se debería ubicar en un plano tridimensional debido a que se someten las ideas a varios puntos de convergencia entre distintos conceptos: el aprendizaje adquirido, el entorno

⁸⁸ Lowenfeld, Viktor y Brittain, Lambert. Desarrollo de la capacidad creadora. Kapelusz, Buenos Aires, 1977 (Traducción española de la quinta edición norteamericana revisada por el estudiante de Lowenfeld).Pág. 15

socio-cultural y tradición, además de la disposición de hacerlo. En el pensamiento postmoderno se ha descentralizado el problema de la creatividad generando múltiples preguntas y posicionamientos críticos acerca de su caracterización en la sociedad actual; el paradigma de la originalidad está poniéndose en cuestión como indicador fundamental del pensamiento creativo. Se está produciendo una revisión de la idea de creatividad por parte de las nuevas concepciones de la Educación Artística, el movimiento feminista está planteando la marginación a la que ha sometido la cultura occidental androcéntrica a las mujeres creativas y además denuncia que el concepto de creatividad está pensado por los hombres y para los hombres. Por ejemplo; la gran mayoría de las personas que han sido destacadas o elevadas al altar de la genialidad, a lo largo de la historia, por su excepcional creativas, son hombres, occidentales y blancos.

Las posiciones multiculturales también cuestionan que se hayan destacado las producciones creativas del arte culto occidental como paradigmas de la genialidad y la creatividad, condenando al olvido las enormes potencialidades creativas que han demostrado otras culturas, fundamentalmente la de los países pobres (artesanías, rituales, etc.) en una clara miopía y autosatisfacción de la cultura occidental⁸⁹.

3.4.3.1 Componentes y Fases del Pensamiento Creativo

En el día a día enfrentamos incógnitas que debemos resolver con la mayor rapidez, eficiencia y fiabilidad que podamos, integrando los dos hemisferios del cerebro para lograr la total asociación entre la lógica y la creatividad. Por lo tanto, se necesita el reconocimiento de las fases que componen el pensamiento creativo, las cuales son:

⁸⁹ Marín Viadel, Ricardo. Didáctica de la educación artística para primaria, Pearson Educación, Madrid, 2003 Pág. 130

La Originalidad se ha considerado desde el Renacimiento hasta la modernidad como el rasgo más característico de la creatividad; cuando se habla de originalidad se refiere a lo único lo irrepetible. En el mundo del arte existe una relación muy directa entre originalidad y creatividad; a una obra de arte se le ha exigido para considerarla genuinamente creativa que aporte algo nuevo u original, algo sustancialmente diferente a lo que existía hasta ese momento. En la mayoría de los test y pruebas para medir la creatividad, la originalidad es el criterio o parámetro más importante a evaluar; también suele ser uno de los principales objetivos educativos de los programas dedicados al desarrollo de la creatividad.

La Flexibilidad es uno de los indicadores que mejor caracteriza el pensamiento creativo, en la postmodernidad ha cobrado una mayor relevancia exponiéndose incluso a la originalidad. La flexibilidad es lo contrario a la rigidez, del estereotipo, de lo inamovible; la flexibilidad es hija del pensamiento divergente que supone la capacidad para dar diferentes respuestas a un problema planteado. En una persona se puede identificar por su capacidad para dar respuesta y realizar productos que respondan a una gran riqueza de categorías.

La Productividad o Fluidez consiste en la capacidad de producir muchas obras o dar respuesta a problemas de la manera más rápida posible; uno de los criterios de evaluación de las pruebas para medir la creatividad suele ser el de comprobar cuantas respuestas se han emitido en un límite de tiempo establecido. En la historia del arte se pueden encontrar artistas que se han caracterizado por desarrollar una gran producción en algunas etapas de su vida y en un espacio de tiempo corto.

La Elaboración es un indicador característico de las producciones gráficas y artísticas, está relacionada con la capacidad para producir obras o resolver problemas de una forma minuciosa, con detalle. Se percibe con claridad en

las obras de arte realistas o figuras donde se pretende representar de manera fidedigna, con todo lujo de detalles las formas y figuras; la elaboración es también un rasgo de algunas obras literarias, sobre todo de las que tienen carácter descriptivo.

Estos cuatro indicadores son considerados como los más relevantes de la creatividad y existen otros indicadores que los investigadores sobre creatividad han utilizado ampliamente como:

El Análisis o capacidad para descomponer una realidad en partes.

La Síntesis o capacidad para resumir, esquematizar o analizar.

La Comunicación o capacidad de trasladar un mensaje convincente a los demás.

La Sensibilidad para los problemas o la capacidad para ver en todo su lado perfectible o su vertiente superadora.

La Redefinición o capacidad para encontrar usos, funciones o aplicaciones diferentes a las habituales.

El nivel de inventiva o capacidad para llevar a cabo invenciones o proyectos que contribuyan a un avance significativo en algún campo de la actividad humana (tecnología, ciencia, productos comerciales, etc.)

Indicadores de la creatividad			
Principales			
Originalidad	Flexibilidad	Fluidez	Elaboración
Secundarios			
El análisis	La síntesis	La comunicación	La sensibilidad para los problemas
	La redefinición	El nivel de inventiva	

4. IMAGEN Y CREATIVIDAD EN LOS NIÑOS CIEGOS Y DE BAJA VISIÓN

4.1. Concepto de discapacidad visual

El término discapacidad significa la disminución de la capacidad en algunos de los rangos en que pueda ejercitarse el ser humano, pero también significa la redistribución de las capacidades o reorganización adaptativa; todo depende de la mirada que tengas frente a la vida. Todas las personas que presentan alguna discapacidad tienen muchas habilidades, inclusive las más débiles, o por lo menos tienen la potencialidad de manifestarlas; solo necesitan una fuerza interior que los mueva a la vida, de todas las personas que lo acompañen en el proceso de readaptación, que lo motivan y que le facilitan su desempeño natural en su entorno. En el mundo las personas por más fuertes que sean tienen pequeños o grandes acercamientos a la discapacidad en sus vidas o son propensos a serlos en algún momento de la vida.

4.2. Antecedentes históricos

Al hablar de la ceguera y sus aspectos psicológicos es imprescindible referirse a los momentos históricos y a las representaciones sociales que se tuvieron desde los tiempos remotos acerca de la persona con discapacidad visual, cuando piensan en el pasado y recuerdan con vergüenza y horror las historias y las vejaciones a las que fueron sometidos los esclavos, se imaginan que los ciegos de igual manera fueron víctimas del menosprecio incluso ese desprecio hacia que fueran eliminados por inútiles o terminados por creerse que estaban poseídos o que su ceguera era un signo de la desgracia que caía sobre sí y sobre su familia.

Los videntes históricamente quienes realizan todas las actividades basándose en la visión equiparan la ceguera a la muerte y le atribuyen toda una gama de calificativos indignos y peyorativos, las frases populares

relacionan a la ceguera con la ignorancia, con la confusión. Uno de los grandes cambios históricos que tuvo la ceguera en el mundo fue dado gracias al interés de Valentín Haüy quien paseando por la plaza de Luis XV de París, hoy plaza de La Concordia, vio con desagrado cómo un grupo de ciegos, andrajosos y con gafas oscuras, acogidos en el asilo Quinze-Vingt, fundado en 1269 por Luis IX (San Luis, Rey de Francia), mal tocaba en la calle unas piezas musicales para ganarse, con las burlas y el desprecio de los transeúntes, alguna que otra limosna. Desde aquel momento la vida de Haüy estaría dedicada de lleno a la educación y a la reinserción social de los ciegos. Empezó enseñando a leer por medio de letras grabadas en trozos de madera fina, en caracteres normales, su método de lectura para ciegos fue discutido y superado por su discípulo Louis Braille, quien se percató de los inconvenientes del sistema de Valentín Haüy y se propuso elaborar otro que se adaptase mejor a las necesidades específicas del tacto, estas investigaciones tal como lo plantea Enrique Pajón en su libro *Sicología de la ceguera* marcaron el cambio de la prehistoria de la ceguera a la historia, tanto como lo hizo el invento de la escritura para la humanidad⁹⁰.

Desde 1825, año en el que Louis Braille ideara su sistema de puntos en relieve, las personas ciegas cuentan con una herramienta válida y eficaz para leer, escribir, componer o dedicarse a la informática. El sistema Braille es, ante todo, un alfabeto; no se trata de un idioma, mediante el Braille pueden representarse todas las letras y los signos de puntuación, los números, la grafía científica, los símbolos matemáticos, la música...etc. El Braille consiste generalmente en celdas de seis puntos en relieve, organizados como una matriz de tres filas por dos columnas, que convencionalmente se numeran de arriba a abajo y de izquierda a derecha.

⁹⁰ Aspectos psicológicos de la ceguera.

http://www.ladiscapacidad.com/invidentes/2008/04/aspectos_psicologicos_de_la_ce_1.html.

Consultado 18-05-2009

El sistema Braille ha evidenciado diferentes falencias, puesto que su precio resulta bastante elevado: las imprentas facilitan los libros a precios asequibles, pero el costo de producción de cada obra en Braille resulta unas cincuenta veces mayor que el correspondiente a la misma obra impresa a tinta.

Además, las personas que contraen la ceguera en edad adulta no suelen llegar a dominar la lectura en Braille de manera tan satisfactoria como para disfrutar leyendo obras extensas. Por último, el ritmo de producción es lento, con lo cual los libros llegan con frecuencia a manos de los ciegos cuando ya su interés ha pasado entre el público vidente; así se producía un desfase entre la cultura de unos y otros. Sin contar con la escasez por consiguiente de libros, lo que hacía muy limitado el caudal de conocimientos que solía llegar a los ciegos, el libro grabado ha superado estos inconvenientes. En la actualidad el computador y el escáner han llegado a superar con creces las necesidades educativas de las necesidades con discapacidad visual, sin embargo por los costos sólo ha podido favorecer a algunos sectores de la sociedad, especialmente los países en vía de desarrollo, no cuentan con una masificación tal de los sistemas adaptados para los invidentes, que esta tecnología solo llega a un porcentaje muy reducido de usuarios en comparación con la gran cantidad de invidentes existentes. Al abundar gracias al Braille la cantidad de material bibliográfico relacionado con las necesidades de las personas con ceguera se vio la necesidad de crear un nombre unificador, para tales efectos se acuñó el nombre de tiflogía , tomando los vocablos Tiflos, ciegos y logos, tratado, este término fue usado desde principios del siglo pasado⁹¹.

Después de conocer estos acontecimientos históricos es necesario investigar sobre la ceguera ampliando los conocimientos y que la produce. El ser

⁹¹ Ibídem.

humano se forma una imagen de la realidad del entorno que lo rodea por medio de los sentidos, que son el mecanismo fisiológico de la percepción: vista, tacto, gusto, oído y olfato. El ojo, órgano visual de la vista, es inducido por ondas luminosas que provienen de entorno; formándose impulsos nerviosos que después de llegar al centro de la visión del cerebro se despliegan adquiriendo formas de imágenes.

En algunos momentos de la historia quiso hacerse ver que los ciegos simplemente eran aquellas personas que no veían por alguna enfermedad o accidente. Sin embargo en 1833 Cutsforth escribe en su libro “el ciego en la escuela y la sociedad”, en el que demuestra que las diferencias entre ciegos y videntes no solo se limita al aspecto sensorial sino que tiene una incidencia directa en todos los aspectos relevantes de su vida. Existen cambios de fondo en la vida de la persona con ceguera en relación con el vidente, la representación que el ciego debe hacer de sí mismo es considerable diferente a la que hace un vidente, la pérdida de la visión intensifica el uso de los otros sentidos como una manera de compensar y de relacionarse efectivamente con el tiempo que lo rodea. Al analizar las características de personalidad específicas de los ciegos la tiflogía encontró una fuerte oposición por parte de los teóricos del momento, por considerar que al resaltar y estudiar esas diferencias se insistiría en estudiar la ceguera desde la sicología de la anormalidad, sin embargo en el momento diversos teóricos se han dedicado a estudiar estas características peculiares, dándole a la tiflogía un verdadero carácter científico. Estos estudios se han interesado tanto en el niño que nace con discapacidad visual, como en aquella persona que por enfermedad la adquiere a posterior⁹².

Al ciego de nacimiento a quien se le da la vista, no logra comprender los datos visuales inmediatamente y más que facilitarle la vida, se la dificulta; el

⁹² Ibídem

mundo perceptivo de un ciego difiere del mundo perceptivo de un vidente. Por lo tanto no es válido juzgar ambos estados –ceguera y visión- bajo los mismos lineamientos, las reacciones y desarrollo de los pacientes han permitido adentrar en cómo se construye la visión; al analizar estos casos se puede observar que en la tarea de dar sentido a la visión intervienen necesariamente los otros sentidos, la percepción es, multimodal.

4.3 Tipos de discapacidad visual

La discapacidad visual es la carencia, deficiencia o disminución de la visión; Para muchas personas la palabra ciego significa carencia total de la visión, sin embargo la discapacidad visual se divide en ceguera total o amaurosis, ceguera legal⁹³.

Ambliopía: Oscurecimiento de la visión ocasionando por una sensibilidad imperfecta de la retina, sin que se aprecie lesión orgánica alguna.

Ceguera: Pérdida de la visión debida a daños producidos en los ojos por traumatismos, enfermedades, desnutrición o defectos congénitos. Falta de visión total o disminución muy acusada de la capacidad visual.

Glaucoma: Enfermedad de los ojos, a causa del aumento de los líquidos interiores del globo ocular, que produce atrofia de la retina y del nervio óptico, pérdida de la visión, dolores intensos y vómitos.

Hemianopsia: Ceguera en la mitad del campo visual debido a una alteración en el sistema nervioso encargado de procesar la información visual.

Retinopatía: Enfermedad que afecta a la retina y puede tener diversas causas.

⁹³ Discapacidad sensorial.

<http://www.ladiscapacidad.com/discapacidad/discapacidadsensorial/index.html>. Consultado 18-05-2009

Retinosis pigmentaria: Enfermedad genética hereditaria que provoca la disminución progresiva de la visión; en realidad, son muchas enfermedades distintas que producen los mismos síntomas, se debe a una degeneración de las células de la retina encargadas de traducir la señal luminosa en el impulso eléctrico que llega hasta el cerebro.

4.3.1. Imagen y Ceguera

La imaginería se puede definir como una representación mental de una experiencia sensorial o perceptual en ausencia del estímulo que lo produjo, pudiendo tratarse de una imagen auditiva, visual, gustativa, olfativa, cinestésica y/o emocional. Si hay una asociación inmediata que se realiza al hablar de “imagen”, se establece con “visión”, y con mucha menor frecuencia con alguna otra modalidad sensorial (táctil y auditiva, primordialmente); Y, si intentara buscar una analogía para la imaginería, la más próxima sería con el dibujo, ya que los dibujos se suelen parecer al objeto representado en la forma, el color, la estructura, etc. aunque, esa representación no necesariamente tiene que ser exacta y puede ser remota.

El dibujo ha sido, tradicionalmente, la principal exposición de la imaginería; y, para muchos sujetos, incluidos los individuos invidentes, el dibujo es algo difícil de realizar porque depende, en gran medida, de la imaginería visual. El concepto de que los dibujos son fieles reflejos de las representaciones mentales de las personas, además de las apreciaciones referenciales que poseen, no es más que la percepción inocente de que la visión es el único factor importante y necesario para el dibujo, desconociendo la importancia de los demás sentidos que operan en el cuerpo humano.

Para Goodnow el dibujo requiere de la resolución de problemas, una destacada técnica usada en la creatividad, mientras que Millar afirma que las marcas en el papel, como garabatos o formas geométricas simples, son “traslaciones” que representan objetos y relaciones espaciales. Por ejemplo,

un círculo representa una cabeza tanto para los ciegos como para los videntes aunque ninguna cabeza es un círculo pero, es la forma bidimensional más sencilla en la que se puede representar la forma de una cabeza, tanto para la percepción visual como para la percepción táctil⁹⁴.

En cambio, para orientar una figura de pie en un espacio tridimensional en una página, los ciegos congénitos no alcanzan inmediatamente la solución común consistente en poner un eje vertical paralelo al margen derecho de la página Y, aunque comprenden o usan esta traslación del espacio tridimensional cuando se les sugiere; estas semejanzas en la dirección de las proyecciones lineales en los planos vertical y frontal se entresacan más fácilmente mediante la visión que con el tacto activo. Pero la imaginería es una estrategia que se adquiere y desarrolla “como otras destrezas simbólicas⁹⁵”.

Si se habla de las imágenes en las niñas y niños ciegos, es evidente que no podrán representarse una imagen visual semejante a la de los videntes porque no tienen la experiencia sensorial del estímulo visual del objeto que la produjo, de modo que no “ven” muchos de los elementos del objeto. Para ellos las imágenes sensoriales más relevantes serán las táctiles y las cinestésicas.

En cuanto a las imágenes relacionadas con sus caracteres extrínsecos, las condiciones de su producción y sus propiedades intrínsecas, las más usuales en los niños ciegos serán las imágenes de pensamiento y las de memoria; pero, deberemos potenciar las imágenes de imaginación cuando éstas son constructiva se implican un proceso de elaboración libre y fantástica. La mayoría de las investigaciones sobre imaginería realizadas con niños y

⁹⁴ El pensamiento creativo e imaginativo de los niños ciegos y deficiente visuales. http://www.creatividadcursos.com/tienda/categorias/biblioteca/basica/creaciegos/capitulo_2.pdf. Consultado 18-05-2009

⁹⁵ *Ibíd.*

adolescentes ciegos o deficientes visuales se centran en la representación del espacio, destacando la relevancia de la experiencia visual previa a la aparición del problema visual para acceder al conocimiento espacial y las limitaciones de la capacidad de procesamiento de las representaciones espaciales y la capacidad de la memoria viso espacial a corto plazo y su relación con el movimiento. Los estudios sobre la representación interna del espacio se suelen realizar bien a partir de las descripciones verbales, o bien, a través de maquetas en relieve.

Otro aspecto bastante tratado al estudiar relacionados imaginación y ceguera es la rotación mental de objetos y figuras geométricas y su relación con la solución de problemas⁹⁶.

4.4. Imagen Mental

Para hacer una definición exacta de la imagen mental se torna poco compleja debido a que existen una gran cantidad de investigaciones en diversos campos de estudio como en la Filosofía, la Psicología, etc. A continuación se describe algunas de las definiciones según sus autores: *Piaget* manifiesta que es el producto de experiencias perceptivas internalizada lo cual hace que el individuo desarrolle actos imitativos. Para *Ashen*, es una analogía entre representación mental y real, mediante la cual el concepto y la imagen son nociones intercambiables. *Marks*, tiene un concepto aproximado al de piaget, que dice que esta experiencia ocurre cuando están ausentes los estímulos representados. *Lyman* dice que la imagen mental es una copia de sensaciones y *Mandler* Incluye que son

⁹⁶ El Pensamiento Creativo e Imaginativo en Niños Ciegos y Deficiente Visuales. www.creatividadcursos.com/tienda/categorias/.../creaciegos/capitulo2.pdf. Consultado 20-03-2011

estados conscientes, que van desde la memoria consciente a las fantasías, que suceden independientemente del mundo exterior⁹⁷.

En conclusión, la imagen es la representación mental que se forman de personas, objetos o situaciones que están ausentes; y, la imaginación es la capacidad mental que permite realizar esas representaciones.

4.4.1. Clasificación de las Imágenes Mentales

Las imágenes mentales se pueden clasificar en función de dos factores

1) Por su origen según el órgano sensorial en el que se producen y con el que se relacionan. De esta manera se hablaría de: a) Imágenes visuales. b) Imágenes auditivas. c) Imágenes táctiles. d) Imágenes cinestésicas. e) Imágenes olfativas. f) Imágenes gustativas.

2) Por la integración de sus **caracteres objetivos** de la imagen (fidelidad y exactitud), y sus **condiciones de producción** (evocativa, abstracta y constructiva-creativa) dentro de este factor se referencian las siguientes imágenes:

a) Imágenes eidéticas o intuitivas: *son de gran claridad y viveza, poseen las mismas características de un perceptor y tienen una riqueza de detalles semejantes a las del propio objeto que representan. Son poco frecuentes y su aparición decrece con la edad sucediendo, principalmente, en la infancia (hasta los 5 ó 6 años) y sirven al funcionamiento cognitivo de los niños.*

b) Imágenes de pensamiento (abstractas): *son las más frecuentes en la vida diaria y corresponden a representaciones bastante vagas, incompletas, inestables y de duración limitada; se puede hacer uso de ellas de forma voluntaria.*

⁹⁷ *Ibídem.*

c) Imágenes de memoria (evocativas): son el recuerdo de una experiencia o de una situación vivida anteriormente; resultan familiares, aunque con menor profusión de detalles que las sensaciones originales.

d) Imágenes de imaginación (imágenes de fantasía): Son, también, imágenes de memoria pero, en las que se combinan varias experiencias anteriores; se refieren a las experiencias del propio sujeto. Pueden ser constructivas y estar voluntariamente dirigidas, o pueden ser vagas y no tener una finalidad, suponen una actividad de elaboración⁹⁸.

4.4.2. Reconocimiento del valor de la Imaginación

La imagen es la representación mental que formamos de personas, objetos o situaciones que están ausentes. Y, la imaginación es la capacidad mental que permite realizar esas representaciones. El desarrollo de la imaginación se ha estudiado en relación con los siguientes aspectos:

a) Emoción: En este ámbito se han analizado, entre diversos aspectos, el papel de la imagen en la regulación de los procesos emocionales; las aptitudes para analizar los aspectos emotivos de una situación determinada; el control emotivo a través de técnicas terapéuticas que utilizan las imágenes, etc.

b) Creatividad: En esta área se ha investigado la relación de la originalidad y la flexibilidad con las imágenes; la novedad y la imaginación; y se han creado programas de estimulación del pensamiento creativo aplicando la imaginación.

c) Solución de problemas: La creación de imágenes vivas y controladas como ayuda para la solución de problemas ha sido examinada por Richardson en 1969 y, Kaufmann 1990; realiza una exhaustiva revisión sobre

⁹⁸ Denis, Michel. Imágenes Mentales. Siglo XXI, Madrid. 1984 Pág. 85

las investigaciones que se refieren a los efectos de la imaginería en la solución de problemas.

d) Aprendizaje: Este apartado, debido a la relevancia que tiene para la educación⁹⁹.

4.4.3. Las Imágenes Mentales Interiores de los Niños

La limitación de conceptos que poseen los niños a una corta edad, traza una línea que enmarca las percepciones que utilizan para su desarrollo creativo, diferenciando así la educación que han recibido en su corta infancia. El proceso de comunicación por medio de imágenes lo pueden realizar de varias formas, entre las que destacan:

a) El informe verbal, con la **descripción mental** más detallada y objetiva posible del suceso, con la mayor riqueza sensorial.

b) La realización de un **diario** de la imaginería.

c) Completar frases y preguntas.

d) La representación pictórica, que es muy útil, especialmente con los niños, se amplía a representación plástica para que puedan expresar sus imágenes no sólo mediante dibujos (lo que podría entrañar ciertas dificultades para su elaboración) sino también mediante otras expresiones plásticas, por ejemplo, moldeado, plastilina, etc.

e) La representación dramática, por ejemplo, mediante la representación gestual de las imágenes con técnicas como el psicodrama o el “roleplaying”.

⁹⁹ El Pensamiento Creativo e Imaginativo en Niños Ciegos y Deficiente Visuales. www.creatividadcursos.com/tienda/categorias/.../creaciegos/capitulo2.pdf. Consultado 20-03-2011

De las anteriores formas de comunicar las imágenes, las más asequibles se creen que es el informe verbal, la representación pictórica y la representación dramática. Es fundamental usar, al mismo tiempo, las expresiones plástica, verbal y corporal para reconocer y clarificar las imágenes¹⁰⁰.

4.4.4. Importancia de la Imagen Mental en el Aprendizaje

El papel de la imagen mental en la educación artística ha sido uno de los temas más estudiados debido a la relación de la imagen mental con la expresión plástica, incluso en el caso de niñas y niños en condición de discapacidad visual; en este proceso educativo se utilizan con mucha frecuencia las figuras estereotipadas de formas como dibujo. La utilización de piezas en alto relieve con formas geométricas para ubicar la construcción de una casa (un cuadrado grande y un triángulo para el techo, un rectángulo para la puerta y dos cuadrados pequeños para las ventanas).

En el proceso educativo se utilizan con mucha frecuencia las ayudas visuales en forma de dibujos, mapas, gráficos, etc. Porque, además de ser útiles para comunicar informaciones, estas representaciones son una manera más fácil de captar y de retener que las descripciones verbales, considerándose beneficioso su uso para el aprendizaje escolar. Mediante la “visualización” de estas ayudas se construyó y emplearon imágenes mentales denominadas de segundo orden, ya que representan relaciones temporales, causales y de clase por medio de simbolizaciones convencionales; además, los conocimientos adquiridos se mantendrán durante períodos más largos de tiempo si su aprendizaje se apoya en materiales más propicios a una aprehensión directa de los elementos y sus relaciones.

¹⁰⁰ De Prado, David. Interpretación del medio a través de la Creatividad. UNED, Madrid. 1991 Pág. 26

Se puede concluir, considerando que una enseñanza y un aprendizaje eficaz deberán tener en cuenta el proceso de formación de imágenes por parte de los sujetos en todos los campos de conocimiento.

4.4.5. Análisis del desarrollo de la imagen mental en los niños ciegos congénitos

Debido a las limitaciones que se generan por la falta de visión y de estimulación, los niños ciegos desarrollan el pensamiento divergente con procesos y resultados similares a los de los niños videntes y, en algunos aspectos superan o podrían superar a los niños con visión. Además, existen algunas comparaciones que se realizan según la aplicación metodológica de los tipos de imaginería que se requieren:

1. Las imágenes estructuralmente simples las utilizan, tanto los videntes como los ciegos, aproximadamente a los siete años. Para este tipo de tareas y nivel evolutivo, no parecen ser factores influyentes en el rendimiento ni la forma de percepción, ni la condición de ceguera congénita.
2. A medida que el modelo se va haciendo más complejo, se requiere el dominio operatorio para llevar a cabo la tarea; y entonces, sí influye la modalidad sensorial utilizada, ya que los sujetos que trabajan táctil o kinestésicamente realizan adecuadamente la prueba a edades más tardías que los que usan la modalidad visual.
3. Para las imágenes cinéticas del resultado del movimiento para representar idóneamente las transformaciones del entorno. Los rendimientos en las pruebas aplicadas eran bastante diferentes entre el grupo de videntes y el grupo de ciegos. Éstos últimos presentaban un perfil de rendimiento en función de la edad. Estos resultados se deben exclusivamente a las limitaciones de la modalidad sensorial empleada, porque los videntes con los ojos tapados obtienen los mismos rendimientos que los ciegos, rendimientos

que son más elevados si los sujetos tienen cierto nivel de maduración cognitiva y, como consecuencia, al hacer las pruebas con los ojos tapados son capaces de transferir su percepción háptica a una modalidad representativa visual.

4. Respecto a los aspectos imaginativos más relacionados con las tareas de tipo operativo, los rendimientos bajan en todos los grupos, por lo que se supone que es más difícil imaginar las dimensiones del resultado de la transformación que imaginarse sólo la forma que tendrá ésta. “La imagen mental es capaz de representarse de manera bastante aproximada el resultado de la transformación, incluso en el período pre-operatorio, pero esta imagen no llega a hacerse lo suficientemente adecuada y flexible para representar correctamente la realidad del entorno hasta que las operaciones suministran su apoyo”¹⁰¹.

4.5. Creatividad y ceguera

Las investigaciones que relacionan la imaginería y la ceguera reflejan la importancia del papel de las imágenes en diversos campos del desarrollo: organización y orientación espacial, percepción y memoria; estimulación del pensamiento creativo; aprendizaje escolar; emotividad; solución de problemas; adquisición de conocimientos sobre fenómenos visuales; etc. Y, en general, estudian como las personas ciegas pueden representarse mentalmente las informaciones consideradas como visuales, por la trascendencia que tiene el hecho de la ausencia de visión en la representación, tratamiento y conocimiento de esas informaciones.

El análisis de la influencia de imágenes de otro origen sensorial (táctiles y acústicas, principalmente, por la función que estas tienen en el desarrollo de los niños ciegos) no se refleja en las investigaciones en el ámbito de la

¹⁰¹ Ibídem

imaginación, lo cual podría ser una vía interesante de estudio la utilización de este tipo de imágenes en la construcción del conocimiento.

ÁMBITOS INVESTIGADOS	CONCLUSIONES	REFLEXIONES
<p>1.-Relación entre pensamiento divergente y Movilidad (Tisdall, Blackhurst y Marks, 1967)</p>	<p>Los niños ciegos usan la movilidad como medio de ajuste a las conductas de riesgo Nivel similar de pensamiento divergente en niños ciegos y niños videntes</p>	<p>Hipótesis de trabajos posteriores: 1. Planteamiento de situaciones hipotéticas que implicaran cierto riesgo, por ejemplo, "Ante una situación de peligro, por ejemplo, un ruido externo, ¿Qué harías?" 2. Observación de su Movilidad</p>
<p>2.- Pensamiento divergente o creativo (fluencia, flexibilidad y originalidad)</p>	<p>Los niños ciegos de estos estudios logran unos niveles de fluencia, flexibilidad y originalidad verbales más altos que</p>	<p>Hipótesis: 1. ¿La producción verbal</p>

<p>verbales)</p> <p>(Tisdall, Blackhurst y Marks, 1967)</p> <p>(Halpin, Halpin y Torrance, 1973)</p>	<p>los videntes.</p>	<p>(fluencia) la usan como medio compensador de las Limitaciones de la ceguera?</p> <p>2. ¿La mayor flexibilidad mostrada supone un medio de adaptación al medio que les rodea?</p> <p>3. ¿La mayor originalidad podría ser una respuesta a sucesos u objetos que no perciben en su totalidad?</p>
<p>3.- Imaginería creativa (Jansson, 1988)</p>	<p>Los deficientes visuales obtienen unas puntuaciones un poco más altas que los videntes en el aspecto de complejidad de</p>	<p>Hipótesis de futuras investigaciones:</p> <p>1. ¿La integración de informaciones obtenidas por diversos</p>

	imágenes	canales sensoriales influye en el mayor nivel de complejidad de sus imágenes?
4.- Personalidad y creatividad (McAndrew, 1948) (Byers y McCall, 1993)	El papel de la creatividad, entre otros aspectos, en la rehabilitación basada en los grupos de iguales ,supone un éxito de la misma	Hipótesis de trabajo: 1. ¿Si el acceso al medio se realizara de una forma más integrada (conocimiento multisensorial, aprendizaje a través de solución de problemas, etc.), la Expresividad del niño ciego se vería incrementada?
5.- Adquisición de habilidades y capacidades artísticas (Rèvész, 1950)	Mayor capacidad musical debido a un desarrollo más	Hipótesis: 1. Fomentar el máximo desarrollo de la

<p>(Lowenfeld y Brittain, 1980) (Pitman, 1965)</p>	<p>completo Existencia de medios de expresión diferentes en ciegos y videntes pero, el proceso creativo es equivalente</p>	<p>percepción y la expresión auditivas</p> <p>2. Lo esencial de la creatividad es el papel básico que tiene el proceso, por lo tanto, se debería recalcar en las investigaciones comparativas entre sujetos ciegos y videntes que el proceso fuera similar en ambos grupos</p> <p>3. Acceso a diversas formas de expresión plástica y estética</p>
<p>6.- Representación de la</p>	<p>Las formas de representación de la</p>	<p>Hipótesis de trabajo:</p>

<p>imagen corporal (Witkin y otros, 1968) (Millar, 1975a)</p>	<p>figura humana están en los niños ciegos peor desarrolladas y son más inexactas e imperfectas que en los niños videntes.</p>	<p>1. Fundamentar adecuadamente el desarrollo de la imagen corporal para que puedan lograr una representación más realista de la misma.</p>
<p>7.- Reconocimiento táctil (Kennedy, 1980, 1982, 1983) (Kennedy y Domander, 1981)</p>	<p>Los niños y los adultos ciegos comprenden lo que significa representar una escena pictóricamente.</p>	<p>Hipótesis: 1. Importancia del uso espontáneo de representaciones metafóricas plásticas, verbales y corporales desde los primeros años.</p>

Cuadro referencial de El Pensamiento Creativo e Imaginativo en Niños Ciegos y Deficiente Visuales¹⁰²

¹⁰² El Pensamiento Creativo e Imaginativo en Niños Ciegos y Deficiente Visuales. www.creatividadcursos.com/tienda/categorias/.../creaciegos/capitulo2.pdf. Pág. 47 y 48
Consultado 20 -03 -2011

La mayoría de las investigaciones que relacionan la creatividad y la ceguera están muy limitadas por el campo tan acotado y por el propio enfoque o instrumentación utilizada. Globalmente, se podría concluir que, salvo las limitaciones debidas a la falta de visión y de estimulación, los niños ciegos desarrollan el pensamiento divergente con procesos y resultados similares a los de los niños videntes y, en algunos aspectos superan o podrían superar a los niños con visión.

Con una apropiada educación creativa los niños ciegos podrían desarrollar: *“Una percepción y expresión auditiva estética-musical más agudizada, una percepción, reconocimiento y representación expresiva táctil (estilo cognitivo háptico, preferentemente), una expresión verbal fluida y original, una fantasía libre, con menos riqueza formal en la imaginería mental representacional.”*

4.6. Representación de la información visual en ciegos

Las personas ciegas congénitas poseen un caudal de conocimiento sobre el mundo visual recogido fundamentalmente por medios hápticos, y aquellos rasgos que no pueden aprehender a través de la percepción táctil, los adquieren mediante instrucciones verbales; por ejemplo, con los colores de los objetos. La comparación entre ciegos y videntes para determinar si la imagen es necesaria, e incluso imprescindible para mejorar en esas tareas demostrará que, si los sujetos invidentes evolucionan tan bien como los videntes, entonces, la imagen visual no sería ni siquiera necesaria. Esta idea se puede comprobar a través de tres experimentos realizados: 1) “la tarea de pares asociados con palabras cuyos referentes contenían niveles altos de imagen visual o auditiva, 2) la tarea de recuerdo libre para palabras agrupadas según la modalidad de atributos específicos, como color y sonido, y 3) la tarea de imaginación compararon la ejecución de adultos y niños

ciegos congénitos y videntes en tareas que suponían, incluían imaginaria visual en la memoria¹⁰³.

Así, estudios que han examinado el conocimiento de las relaciones espaciales en los niños ciegos, no hallaron diferencias entre los ciegos y los videntes, incluso en los primeros años de vida y “sugieren que los ciegos adquieren su destreza en el tratamiento con información espacial a una edad temprana, como consecuencia de la utilización de un medio distinto al de la visión para la recogida de la información,

El hecho de que los ciegos no puedan adquirir directamente las imágenes, como los videntes sino a través de la instrucción, hace que se pueda producir un retraso respecto a los procesos de aprehensión de estas competencias. El conocimiento sobre las relaciones espaciales entre objetos lo adquieren las personas invidentes a través del tacto y la locomoción, por lo que no se esperaría encontrar retrasos de desarrollo en la adquisición de estas informaciones¹⁰⁴. La representación de esa información tiene que ser necesariamente diferente para las personas invidentes que para las videntes.

Los efectos negativos que en la memoria para sucesos verbales con referentes visuales de los sujetos ciegos, pueden tener las limitaciones en la representación de informaciones del mundo visual. Los ciegos adultos pueden desarrollar una tarea tan bien como los videntes mediante el conocimiento semántico que tienen del mundo visual. Pero, ¿Qué sucede con los niños ciegos, que aún no han alcanzado el grado de desarrollo lingüístico que les permita tratar esos aspectos del mundo visual? Pues, que esas tareas las realizan más pobremente que los niños videntes, ya que no cuentan con las informaciones que éstos pueden adquirir persistente y directamente a través de la visión

¹⁰³ *Ibidem*

¹⁰⁴ *Ibidem*.

La ejecución similar de tareas que incluyen información sobre fenómenos visuales, como el color, y que comprenden imágenes de configuraciones espaciales por parte de personas ciegas y videntes supone que “el uso de la imaginación visual no es necesaria ni óptima para el desarrollo de estas tareas.” y que en los invidentes funciona de una manera adecuada otro tipo de imaginación, como la espacial¹⁰⁵.

Como conclusión exponen que los ciegos congénitos tienen gran facilidad para el tratamiento de los aspectos considerados como visuales, lo que demuestra la flexibilidad y la ingeniosidad del pensamiento de la información en todos los sujetos.

4.7 Percepción Háptica

La importancia de la percepción visual en la interacción con el medio ha contribuido al desarrollo de la investigación sobre las funciones en la percepción y representación mental de objetos y patrones presentados visualmente y a considerar al sistema visual como el más importante y primario. Y la háptica como un sistema de procesamiento secundario, subsidiario del visual. El tacto es el sentido que ofrece a nuestro cerebro la tipología más variada de informaciones procedentes del medio externo y el interno, pues los receptores propios de este sentido se distribuyen a lo largo de toda la superficie cutánea y están conectados a las vías nerviosas correspondientes para enviar a la corteza cerebral un amplio espectro de señales codificadas. Ciertamente, la piel no solo es una cubierta que nos rodea y nos protege del medio externo, sino que, además nos comunica con él. Tradicionalmente se ha diferenciado en tres modos de procesar la información sobre objetos y patrones realzados aprehendida a través del sentido del tacto. Estos tres modos son percepción táctil, kinestésica y háptica.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

Se habla de percepción háptica cuando ambos componentes, el táctil y el kinestésico se combinan para proporcionar a la perceptora información válida acerca de los objetos del mundo. Esta es la forma habitual de percibir los objetos de nuestro entorno cuando utilizamos el sentido del tacto de una manera positiva, de forma activa y voluntaria. En resumen, la definición de percepción háptica como la percepción de la información obtenida exclusivamente a través del uso activo de manos y dedos, excluyendo toda receptividad pasiva de la estimulación

Desde esta perspectiva, las manos en el niño ciego se convierten en el órgano primario de percepción. Mediante el tacto activo (percepción háptica) va sumando la información que percibe a través de la piel y la adquirida a través del movimiento. Dicho esto, la percepción háptica es un procedimiento exploratorio y no un sentido meramente receptivo. Tiene capacidad de procesar y codificar información procedente de distintos tipos de estímulos como pueden ser la temperatura, dureza, rugosidad, tamaño, textura y junto con la información proporcionada por el movimiento del propio cuerpo logra que el niño-a ciego reciba una información útil sobre los estímulos que le rodean. El tacto sin movimiento no proporciona ninguna información.

El ciego aprehende y organiza la realidad a través del tacto. Es lo que le ayuda a entender que fuera de su cuerpo hay objetos y que cada uno de ellos tiene una forma y un uso determinado. Al niño-a con visión le atraen los objetos de su entorno y son un estímulo para él. Cuando el niño es ciego el adulto deberá acercar los objetos al niño para despertar la predisposición a tocar. Las manos en el niño ciego se convierten en el órgano primario de percepción. Mediante el tacto activo (percepción háptica) va sumando la información que percibe a través de la piel y la adquirida a través del movimiento.

Por tanto la percepción háptica es un procedimiento exploratorio y no un sentido meramente receptivo. Tiene capacidad de procesar y codificar información procedente de distintos tipos de estímulos como pueden ser la temperatura, dureza, rugosidad, tamaño, textura y junto con la información proporcionada por el movimiento del propio cuerpo logra que el niño ciego reciba una información útil sobre los estímulos que le rodean. Sin embargo, el tacto sin movimiento no proporciona ninguna información.

Por el simple hecho de mantener un objeto en la mano no significa ser capaz de reconocer de qué objeto se trata. Es necesario desplazar los dedos por su superficie y contorno para poder descubrir de qué se trata. Lo mismo sucede cuando se quiere saber que tipo de tejido se está tocando; tanto para saber si se trata de algo suave como áspero se debe realizar leves movimientos laterales de las yemas de los dedos sobre una pequeña superficie del tejido.

En este sentido, el estudiante toca un objeto, se lo pasa de una mano a la otra, pero la intención es que detecte alguna diferencia en dicho objeto, para ello tiene que utilizar las yemas de los dedos, tiene que rastrear, buscar alguna diferencia (localización táctil) que será lo que le dé la información necesaria para poder distinguir dicho objeto de otro parecido, por tanto, lo primero que se hace es intentar que desarrolle la sensibilidad digital.

A través de esta exploración háptica con las manos distinguirá las características físicas del objeto o material plástico: su textura, su forma, el relieve, su tamaño, sus contornos, su temperatura, etc. Esta percepción a través del sentido háptico se complementará por la percepción olfativa cuando los materiales a emplear así lo permitan y contribuyan a matizar la discriminación entre unos y otros. Por ejemplo, el olor desprendido por las pinturas, por el papel, por el plástico, por el corcho, entre otros materiales que se empleen para el trabajo curricular en la Educación Plástica y Visual.

La percepción de los materiales a través del sentido de la audición es otra vía complementaria, en la medida en que su manejo produzca ruidos o sonidos que los distinguan unos de otros. La integración de todos estos sentidos permitirá una percepción general más cualitativa y podrá producir una huella neurológica más sólida como consolidación de su aprendizaje háptico.

Para finalizar, la modalidad háptica es fundamental para los niños ciegos, porque a través de ella se relacionan con los estímulos existentes en el mundo que les rodea y acceden en el mundo de la educación con el aprendizaje del código braille.

4.8 La educación artística en niños ciegos y con baja visión

La educación artística y el arte en general, siempre ha estado vinculado al concepto de lo visual, y es por esta razón que, la mayoría de los educadores o personas ajenas al mundo de la educación especial, consideran casi imposible que un niño ciego sea capaz de hacer o entender el arte. Más aún porque el arte siempre ha quedado relegado a lo manual, dejando de lado todos los aspectos que involucra una noción más amplia del arte.

Por esta razón es necesario en primera instancia, entender el arte y la educación artística desde una perspectiva más recóndita; dando paso a la posibilidad de educar a niños ciegos y de baja visión, desde todos los aspectos que involucra el arte: creación, expresión, apreciación, crítica y la reflexión. Esto significa dar un paso a un cambio de pensamiento a nivel social.

El arte por estar ligado al ser humano, hace casi imposible definirlo en pocas palabras. Sin embargo, se parte de la condición que el arte es un acto de expresión ligado a la creación humana, que valiéndose de formas y símbolos

hace tangible dicho acto. De esta forma, es posible relacionar el arte con aspectos tales como: sentir, pensar, crear, expresar, comunicar etc., ya que el arte permite una vinculación de los ámbitos individuales y sociales del ser humano. El arte debe ser entendido como un medio de expresión cultural e individual, de un sujeto creativo que se encuentra inserto en un ámbito socio-cultural. Así la representación artística se convierte en un lenguaje colmado de significados que tienen relación con la expresión individual y con una carga socio-cultural específica.

La educación artística involucra los dos principios propuestos por Read: forma y creación. La primera entendida como la opinión que se tiene del mundo orgánico, ligada a la función de la percepción; y la segunda como el aspecto subjetivo que impulsa a crear, ligada a la función de la imaginación. Ambas funciones presentes en el ser humano, sin distinción alguna.

La educación artística por estar ligada a una noción más amplia del arte, involucra una especie de universalidad de lo humano que comprende cuatro disciplinas del saber que, según Eisner, abarcan toda la estructura del pensamiento. Estas serían:

- Producción Artística: tiene que ver con la posibilidad de transformar y descubrir las posibilidades expresivas de los materiales, los cuales llegan a funcionar como medios o vehículos que permiten expresar ideas, sentimientos o imágenes.
- Crítica: tienen relación con la importancia de desarrollar la actitud de sujeto observador, para descubrir en los objetos del entorno o de arte las cualidades expresivas desde un punto de vista reflexivo.
- Historia y Cultura: es comprender el arte como parte de una cultura y como ésta se manifiesta a través del contenido y la forma.
- Estética: teniendo en cuenta que el juicio se basa en categorías de gusto, es importante educar al alumno en juicios reflexivos. La educación de

los sentidos que, compete al ámbito de la estética. Ya que más que una categoría de gusto, la educación estética apunta a la educación de los sentidos, aprender a mirar, tocar, oler, degustar y escuchar, desde la percepción y la sensibilización del sujeto hacia todo lo que le rodea.

En este sentido, también es importante hacer referencia a que; “el arte es tanto una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento” (Elliot Eisner). Esto permite entender la capacidad artística como algo que puede ser potenciada a través el intelecto del hombre y no a través del talento. El niño ciego al igual que toda persona ejercita su intelecto, y amplía su conciencia del mundo al momento que comienza a explorarlo, con ello su capacidad artística se va desplegando, comienza a observar, apreciar y surge en él la necesidad de expresarse. Se reafirma con esto que, el niño o niña con ceguera total o parcial, es capaz de imaginar, crear, expresarse, percibir y apreciar.

Desde esta perspectiva, se considera necesario acercar a los carentes de vista al conocimiento del entorno, un entorno que debe empezar por los objetos y formas más próximos a donde se desenvuelva o desarrolle la actividad cotidiana, teniendo en cuenta que al referirnos al término «acercarnos» lo hacemos en el sentido de «conocer el entorno» mediante la exploración manual, es decir «tocándolo». Esta es la primera fuente de información y por tanto, una de las más necesarias para llevar a buen fin el desarrollo de sus capacidades de comprensión y de expresión plástica.

Es bastante complejo encontrar la forma de motivación en lo referido a la educación plástica, ya que la única manera que los niños/as la conozcan es facilitándoles el acceso, por eso se considera más complicado el acercamiento al mundo de las imágenes, y si se considera complicada la comprensión y el conocimiento, más complicada resulta todavía la expresión y representación. El dibujo «dirigido» con plantillas es quizá, las técnicas más

importantes para desarrollar habilidades dígito-manuales, a la vez que se van familiarizando con unas siluetas que tienen formas diversas y por tanto representan figuras, pero de manera muy monitorizada por parte del profesor. Esa forma de dibujo tiene que dar paso a la «expresión», a poder dibujar todas las formas que el estudiante ha ido conociendo por medio de plantillas, las cuales representan unas formas o figuras en volumen, que son las que por el procedimiento de reconocimiento de figuras (a través del tacto) han ido conociendo.

4.8.1 Aspectos necesarios para concebir una metodología de educación artística.

El niño ciego utiliza el sentido del tacto para entrar en contacto con su entorno próximo. Sin embargo, cuando un niño ciego o de baja visión no es estimulado a temprana edad, surge uno de sus primores problemas para la educación artística, ya que este permanece indiferente a su entorno. Por lo tanto, dicha estimulación debe ser dada por nosotros.

Es indispensable que al momento en que el niño entra en contacto con su entorno, llegue a interpretarlo sin que el educador propicie en él prejuicios o estereotipos artísticos, ya que, mediante el desarrollo de la observación directa o indirecta de su entorno, debe descubrir las formas o fenómenos que le interesan sin condicionar su creatividad. De este modo, al niño se le enseña a percibir utilizando los sentidos, especialmente el de la visión. Sin embargo, si el niño carece de visión son los otros sentidos los que se deben potenciar, para que él llegue a interpretar su entorno adecuadamente desde su propio sentir.

Así como a un niño se le enseña a ver, a un niño ciego se le enseña a tocar. Un niño aprende mirando, reconoce las formas por asociación visual y observando los elementos de un paisaje, de esta forma, él inventa estrategias para interpretarlo. Pero un niño ciego aprende armando

conceptos de los objetos que están en su entorno, y reconoce las formas y estructuras de los mismos a través del tacto. Esto hace evidente la necesidad de educar los sentidos, en especial el del tacto, para que el niño ciego sea capaz de percibir su entorno de una manera más fiel. Lo que apunta a encontrar estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje que, permitan al estudiante ciego representar o interpretar los objetos presentes en la realidad.

La mejor forma de encontrar dicha metodología es logrando entender cómo percibe su entorno cotidiano un niño ciego o de baja visión. Desde el momento que el niño ciego ejercita su percepción táctil a través los objetos que le rodea, no solo aplica uno de los principios opuestos por Read para el arte, sino que además hace un reconocimiento estético de su entorno cotidiano. Es por esta razón que es errado tratar de imponer nuestra cultura visual, al momento en que un niño ciego aprende a percibir e interpretar su entorno cotidiano, ya que su modo de percibir no es el distanciamiento visual al que nosotros estamos acostumbrados, sino que es una relación de cercanía ligada a la percepción háptica que descansa en el tacto. Por esto es necesario educar los sentidos, enseñarle a percibir las cosas, descubriendo estructuras, la composición de las partes de los objetos que toca, las texturas, las líneas, etc. porque sólo así podrá hacerse un concepto más real del objeto que está percibiendo.

El reconocimiento de objetos y su configuración no es suficiente para llegar a producir representaciones artísticas. Es necesario que el niño comprenda que el arte es más que la repetición de formas dispuestas en el entorno. Desde esta mirada, el objetivo es que accedan al lenguaje estético y compartan con la población que ve los criterios de belleza en el ámbito artístico; para ello deben estimularse los sentidos del tacto y las destrezas

manipulativas para acceder a información de las diferentes formas de expresión.

Por lo tanto, al referirse al proceso de aprendizaje-enseñanza, se debe tener como objetivo el desarrollar unas estrategias básicas en los distintos ciclos para que puedan utilizar los diversos lenguajes gráfico-plásticos y adquirir aptitudes y actitudes que impliquen creatividad. En cuanto a los contenidos se insiste en el hecho de relacionar siempre información con imágenes, de forma que permita una mejor abstracción y concreción de la información vista. Nunca se debe dar mucha información porque el sujeto puede llegar a confundirse (por ejemplo, si reproduce una flor y posee muchos elementos, lo mejor es quitar algunas y dejar solamente las esenciales que le hagan entender cómo es la flor, sino puede llegar a enredarse con tanta información). La introducción de los distintos procedimientos artísticos deberá ser gradual y ligado a las experiencias y capacidades propias de cada estudiante, las nuevas tecnologías sirven de apoyo para el aprendizaje de los niños, como por ejemplo: el proyecto Iris, en el cual los niños pueden apreciar los colores en la pantalla del ordenador a través del tacto, mediante vibraciones.

A la hora de darle instrucciones a los niños con déficit visual, se las daremos oralmente o por medio de textos adaptados en Braille (seguir los puntos en relieve por medio del tacto, pueden venir representados en la lámina gracias al horno fuser, el cual en una hoja fuser imprime en relieve todo lo que se escriba y dibuje en un folio aparte) y si no poseen ceguera total, se puede usar materiales como la lupa para ampliarles los textos de las instrucciones. Siempre se debe estar pendientes del proceso del niño, ver que va preguntando y siguiendo lo que se hace, ir explicándole todo lo que se hace y que vaya tocando lo que le va explicando y así permitir que él siga con

precisión las órdenes dadas; siempre yendo poco a poco y viendo que vaya avanzando progresivamente de manera satisfactoria.

Es este apartado es importante aclarar que los niños con déficit visual o ceguera total tienen muy pocas o ningunas imágenes visuales (dependiendo del grado y de si es ceguera innata o no), por lo que presenta mayor dificultad en su aprendizaje, por tanto, es importante darles a conocer el mayor número de objetos posibles lo más cercano a la realidad. La forma más adecuada para enseñarles este proceso es en primer lugar, que aprendan a manipular los objetos y que sepan detectar las diferencias con objetos semejantes, en segundo lugar, se confeccionan plantillas (cartón o plástico) de dichas formas, empezando por las más simples y evitando las complejas, y a continuación, a medida que van reconociendo los objetos con sus diferencias más elementales, les entrega una etiqueta verbal para que les ayude a discriminarlos (por ejemplo: “esto es un lápiz”). En cuanto a los materiales que se suelen usar en Educación Plástica, mediante manipulación tienen que ir descubriendo las diferentes texturas de dichos materiales para lograr desarrollar el vocabulario necesario: lápices, pinceles, témperas, papel de acuarela, papel en relieve, cartón, agua, lentejas, garbanzos, madera,... Si no se sienten por medio del tacto, no tiene ningún significado el que se les nombre y no sepan luego identificarlos.

5. OBJETIVOS

5.1 Generales

Realizar un aporte a la didáctica de la educación artística que contribuyan a fortalecer los procesos formación de niños/niñas invidentes o de baja visión de la Institución Educativa Enriqueta Solano Duran, de la ciudad de Neiva a través de las artes visuales.

5.2 Específicos

- Elaborar un diagnóstico del estado de la didáctica de las Artes Visuales en las instituciones escolares que atienden niños y niñas con limitaciones visuales.
- Establecer a través de la técnica de observación directa, los niveles de desarrollo de motivación, expresión, comunicación, creatividad y desarrollo gráfico de los niños invidentes o de baja visión que se encuentran incluidos en aulas regulares de la institución educativa Enriqueta Solano Duran.
- Diseñar y aplicar una propuesta a partir de la utilización de diferentes técnicas y materiales del campo de las artes visuales que contribuyan al desarrollo de la motivación, expresión comunicación, creatividad y el proceso grafico en niños y niñas invidentes y de baja visión de la Institución Educativa Enriqueta Solano Duran utilizando técnicas y materiales de las artes visuales.
- Evaluar la propuesta didáctica con los docentes y padres de familia de la Institución Educativa Enriqueta Solano Duran de Neiva.

6. METODOLOGIA

6.1 Diseño de la investigación

Para el desarrollo del presente proyecto se planteó una investigación de tipo cualitativo, la cual buscó incorporar el diseño de una serie de talleres con diferentes actividades desde el campo de las artes visuales

Para desarrollar el diseño metodológico, la investigación cuyo carácter es descriptivo, lo que permitió, trabajar con unidades didáctica centrada en la observación, manipulación de diferentes técnicas y materiales de las artes visuales, lo que facilitó experimentar con distintas texturas, con aromas y sabores con los cuales los estudiantes utilizaran en el desarrollo de sus creaciones.

6.2 Universo, población y muestra

El universo de estudio son la totalidad de 10.857 personas con discapacidad visual en el Departamento del Huila. La población la componen 3.137 personas con discapacidad visual en el municipio de Neiva y la muestra la constituyen los niños de baja visión e invidentes que se encuentran en los grados primero, segundo, cuarto y quinto de la Institución Educativa Enriqueta Solano Duran ubicada en la Carrera 7ª No. 16-40 de la ciudad de Neiva.

La muestra la constituyó 9 niños/as en condición de discapacidad visual, cuyos rangos de edad oscilaban entre los 5 y los 10 años; 6 niños/as presentan un nivel de visión baja y los otros 3 son totalmente invidentes. A continuación se describe brevemente cada uno de los casos observados. El conocimiento de cada una de las discapacidades de los niños permitió el diseño de actividades para los diferentes talleres desarrollados.

Nombre: Kevin Andrés Ángel

Grado: Preescolar

Edad: 5 años

Tipo de Limitación: Baja Visión

Antecedente: Su limitación se debe a un dolor fuerte provocado en el vientre de la madre cuando estaba en mi embarazo, “Según lo que manifiesta el estudiante”.



Nombre: Laura Valentina Rodríguez

Grado: Primero A

Edad: 7 años

Tipo de Limitación: Baja Visión

Antecedente: Dice que la enfermedad la tiene desde que nació; la niña transita por varios sitios de la institución sola, pero en algunas ocasiones se tropieza con objetos que se encuentra en frente, se cree que pierde su visión de cuando en cuando.



Nombre: Laura Camila Silva

Grado: Primero B

Edad: 7 años

Tipo de Limitación: Invidente

Antecedente: Dice que la enfermedad la tiene desde que nació; todo debido a que su mamita cuando estaba en embarazo le entro un virus y por eso ella nació ciega.



Nombre: José David Cuellar

Grado: Segundo

Edad: 9 años

Tipo de Limitación: Invidente

Antecedente: caso muy particular; manifiesta estar cansado que todos le digan ciego y él no es ciego, que él ve televisión y lo ve todo, porque cuando él estaba más pequeño le hicieron una cirugía y quedo muy bien por eso lo ve todo.



Nombre: Juan Esteban Delgado

Grado: Segundo

Edad: 7 años

Tipo de Limitación: Baja Visión

Antecedente: Manifiesta que él nació bien pero que a los 4 o 6 meses de haber nacido le formularon gafas.



Nombre: Sara Gaviria Gomes

Grado: Segundo

Edad: 10 años

Tipo de Limitación: Baja Visión

Antecedente: Cuenta que ella tiene una virosis en sus ojos y por eso no ve bien y necesita usar gafas.



Nombre: Juan Sebastián Celis

Grado: Segundo

Edad: 10 años

Tipo de Limitación: Baja Visión

Antecedente: Manifiesta que el problema en sus ojos se debe al polvillo del tizaron que le caía en sus ojos y por eso no puede ver bien.



Nombre: Valentina García

Grado: Cuarto

Edad: 9 años

Tipo de Limitación: Baja Visión

Antecedente: Cuenta que desde los dos años de vida tiene una enfermedad llamada toxoplasmosis, dice que su visión es regular

ya que por su ojo izquierdo la visión es normal y en su ojo derecho es poco lo que ve. Su visión es borrosa, por eso usa lentes o gafas.



Nombre: Jesús Andrés Leal

Grado: Quinto

Edad: 10 años

Tipo de Limitación: Invidente

Antecedente: Cuenta que su invidencia empezó cuando su mamita tenía 5 meses de embarazo le dio un dolor muy fuerte en su vientre y esto provoco que el naciera antes de tiempo, entonces los médicos lo metieron en una incubadora hasta que cumplió los 7 meses de vida, allí me sometieron a una luz muy fuerte y directa que me quemó.

7. Instrumentos para la recolección de la información

Las técnicas diseñadas y utilizadas para compilar información del presente estudio fueron:

Estudio de documentos: Se empleo con el propósito de estudiar los documentos y normativas generales que establecen el Ministerio de Educación Nacional frente a la inclusión de los niños invidentes o de baja visión en las aulas regulares. Así mismo, para obtener información sobre las particularidades de los menores y otros datos complementarios que permitieron enriquecer la investigación.

La observación: Permitió conocer las particularidades de los niños y niñas de la institución en cuanto a su comportamiento, habilidades motrices, procesos de comunicación y expresión, para de esta manera diseñar los talleres que se aplicaron.

La entrevista: Aplicada educadoras para obtener información sobre las vías que utilizan para desarrollar la orientación y la movilidad.

Método de experimentación sobre el terreno: Empleado como método de investigación - acción en la etapa de evaluación, con el objetivo de evaluar la pertinencia de los ejercicios aplicados para la estimulación de las potencialidades en el campo de la expresión, comunicación, habilidades y destrezas gráficas y el desarrollo e la creatividad de los niños y niñas invidentes.

Para iniciar el proceso de implementación de los talleres, primero se diseñó una pre-prueba, es decir, una aproximación previa a la aplicación de los talleres diseñados, la cual fue aplicada para analizar el estado de expresión, comunicación, el desarrollo gráfico y la creatividad de los niños seleccionados para el desarrollo de la propuesta didáctica. Este estudio estableció una medición previa a la intervención. Posteriormente al finalizar el octavo taller se aplicó una segunda prueba lo que permitió medir los avances de la población intervenida en el campo de la expresión, comunicación, desarrollo gráfico y de la creatividad. Además, a lo largo de la aplicación de los talleres se logró mediar otras categorías externas tales como la motivación ejercida por los docentes y la intervención de la familia en el aprendizaje de los niños, aspectos que permitieron determinar el desarrollo de algunas actividades conjuntas donde participaron tanto los docentes como los padres de familia.

El presente estudio consideró el control de las siguientes posibles variables intervinientes mediante el diseño y durante el proceso de desarrollo de la propuesta para los cuales se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: ***La Motivación como espacio para el desarrollo de la atención, el desarrollo de competencias comunicativas, la expresión en las artes visuales, el desarrollo gráfico y de la creatividad***

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La escuela, como se sabe, tiene el difícil reto de proporcionar una cultura común a todos los alumnos, que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales. Sin embargo determinadas necesidades individuales, plantean necesidades educativas especiales, que exigen respuestas educativas que se traducen en un conjunto de ayudas, recursos y medidas pedagógicas de carácter extraordinario, distintas de las que demandan la mayoría de los alumnos, ellas se consideran en el proceso de aprendizaje, pero también en la evaluación.

El concepto de necesidades educativas especiales implica que cualquier alumno que tenga dificultades de aprendizaje, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente en el contexto educativo más normalizado posible.

Desde esta perspectiva, la Institución Enriqueta Solano Duran está a cargo de la educación de la población de discapacitados visuales en la ciudad de Neiva. Sin embargo, se observa que no existe un programa específico que contribuya al desarrollo de habilidades y destrezas en los diferentes lenguajes artísticos para esta población. Al respecto, la mayoría de docentes que laboran en esta institución, manifiestan que la enseñanza de las artes visuales se ha mantenido de acuerdo a los métodos tradicionales establecidos para la educación de invidentes, la cual, toma como referencia una serie de guías en donde el niño se limita únicamente al calco, limitando de esta manera, la expresión del niño/niña a la representación de imágenes repetitivas o estereotipadas.

Desde lo anterior, se infiere que este tipo de propuestas didácticas en poco o nada resultan útiles para el desarrollo de la capacidad creativa, comunicativa y expresiva de personas con discapacidades visuales, la cual exige la creación de una serie de estrategias didácticas que involucren el desarrollo háptico y cinestésico, con el fin de que los niños y niñas con limitaciones visuales actúen en diferentes contextos.

El hecho de trabajar las artes visuales con niños con discapacidad visual resulta contradictorio, pues este hecho exige docentes comprometidos en una acción educativa de carácter inclusivo, para promover un tipo de investigación que genere conocimiento sobre cómo las personas ciegas y de baja visión producen significados en sus relaciones con el arte, en especial con el dibujo, la pintura y el modelado.

Desde esta perspectiva, la percepción háptica se convierte en un fenómeno de gran importancia para el aprendizaje de los niños con discapacidad visual, la cual se consigue mediante la cooperación de dos modalidades sensoriales, la cinestesia y el tacto. La primera ofrece información sobre cómo se comporta el cuerpo, su relación con el espacio, y la relación entre las dimensiones psicológicas y física de las personas, mientras que la segunda comunica la forma y el aspecto de las cosas.

La experiencia desarrollada a través de esta propuesta, ofreció a los niños de la institución educativa una experiencia en donde el gusto, el tacto y el olfato fueron utilizados como elementos de reconocimiento. En cierta forma, de lo que se trataba era de reconocer a partir del tocar, saborear y oler diferentes elementos, los cuales, eran asociados a una progresión de complejidad que iba desde la anécdota de las preferencias vinculadas a las experiencias de los niños con su vida cotidiana, hasta el planteamiento de problemas y

relaciones conceptuales que fueran más allá de las visiones ya establecidas incluso, por las disciplinas relacionadas con las diferentes expresiones artísticas.

Los primeros trabajos que se presentan en esta propuesta es una experiencia que les permitió a los niños asociar las sensaciones táctiles, auditivas, gustativas y olfativas con una forma de reconocimiento. En cierta forma de lo que se trataba era de reconocer el arte como espacio que genera pensamiento, expresión, comunicación, placer, y que colabora en la construcción de las identidades.

Desde esta perspectiva, se aplicó el taller de entrada el cual estaba orientado a evaluar la capacidad expresiva, comunicativa y creativa de los niños/niñas invidentes de la institución educativa Enriqueta Solano Duran. Este taller fue desarrollado a partir de la lectura del cuento de “Caperucita Roja”. La actividades del taller contemplaron, una vez leído en cuento, una narración del cuento de manera colectiva, para posteriormente realizar una dramatización con los personajes del cuento, para terminar con un ejercicio gráfico.

La estructura del taller de entrada permitió corroborar, que el grupo no había sido estimulado en el campo de las artes visuales creando un estado de inseguridad frente a la experimentación de nuevos materiales. Así mismo, se descubrió un grupo de niños con heterogeneidad de edades y un gran cúmulo de dificultades en el campo del desarrollo gráfico, con una comunicación que se limita a lo que se les pregunta, a una expresión inexpresiva carente de creatividad. .

A partir de los resultados del taller de entrada, se propuso desarrollar dieciséis talleres en donde de tuvieran en cuenta las siguientes categorías:

La Motivación como espacio para el desarrollo de la atención, el desarrollo de competencias comunicativas, la expresión en las artes visuales, desarrollo gráfico y la Creatividad, categorías que fueron evaluadas lo largo de las diferentes actividades presentadas para el desarrollo de la presente propuesta de investigación.

8.1 La Motivación favorece el desarrollo de la atención.

La primer categoría contenida en este proyecto investigativo hace referencia a la motivación en la invidencia, la cual se entiende como el reflejo del deseo de un individuo de llenar ciertas necesidades y que está constituida por una serie de factores capaces de provocar, mantener y dirigir nuestras conductas hacia un objetivo. En síntesis la motivación es el impulso que conduce a una persona a elegir y realizar una acción entre aquellas alternativas que se presentan en una determinada situación.

Las actividades que se desarrollaron bajo el concepto de la motivación en la invidencia, se desarrollaron en espacios diferentes al aula de clase, con el fin de mantener al niño expectante y de esta manera hacer el aprendizaje mucho más significativo. Sin embargo, se encontraron niños que preferían estar en el aula de clase haciendo tareas como es el niño ***José David Cuellar***, quien veía totalmente desmotivado frente a las actividades artísticas planteadas.

Dentro de esta categoría, es importante resaltar como los niños proponían actividades para ser desarrolladas en los talleres. Durante las salidas, el estudiante ***Jesús Andrés Leal*** llevaba por iniciativa propia un pito de uso personal para guiar a sus compañeros. Es interesante observar el grado de solidaridad de los niños de baja visión, pues ellos se vendaban los ojos para ponerse al mismo nivel que sus compañeritos invidentes.

El hecho de experimentar en espacio externos del aula contribuyó al desarrollo de la orientación mental de los niños, lo que supone la habilidad para reconocer el entorno y sus implicaciones temporales y espaciales en relación consigo misma. La locomoción es el movimiento de un organismo que se desplaza de un lugar a otro confiriendo significado a este mecanismo orgánico. Ambos procesos están íntimamente imbricados y son esenciales para la movilidad, lo que les permitirá analizar y comprender el entorno que los rodea.

Los niños ciegos y de baja visión usan el sentido del tacto para reconocer objetos mediante el uso del *sistema háptico* el cual es un sistema perceptual distintivo orientado a la discriminación y al reconocimiento de objetos manipulándolos en lugar de mirarlos. Éste sistema los ayuda a adquirir propiedades características de los objetos como vibración, textura, humedad, temperatura, forma, suavidad, peso, elasticidad y flexibilidad. Algunas actividades que se desarrollaron dentro de la categoría de la motivación en concordancia con el sistema háptico fueron:

- Explorar con las manos el contexto para su propia exploración; las manos del niño debe tener libertad suficiente hará percibir su entorno.
- Usar el método de mano sobre mano para guiar las manos del niño en acciones cotidianas y así asegurar su aprendizaje.
- Experimentar con objetos adecuados según la habilidad que se desea desarrollar.
- Utilizar una amplia variedad de objetos para su exploración cuidando que al introducir uno nuevo no se les retiren los objetos ya dados para que puedan compararlos.
- Dar seguridad al niño en actividades en las que tanto vidente como ciego participen de la misma manera en la mejor motivación.
- Dar al niño el tiempo que necesite para explorar objetos, tomando en cuenta que lo que se capta rápidamente con la vista requiere más

tiempo al usar el sentido táctil. En tal sentido, durante la experiencia se procuró entregarle a los estudiantes distintas herramientas y materiales para que experimentaran formas, figuras, texturas, proporciones, aromas, olores y sabores etc....

De otra parte, para el desarrollo de la motivación es importante tener en cuenta las demostraciones de cariño, en especial de la gente que les rodea, sobretodo de la familia. Entre mayor sea el acogimiento y la interacción del niño con su familia o con la gente que le rodea, menores serán los problemas de tipo social que se le presenten tales como rechazo y aislamiento. De ahí que “los niños estuvieran pendientes en el portón a la hora de llegada del profesor....., *ellos manifestaban estar muy motivados porque era el único que escuchaba su opinión y les prestaba atención teniendo en cuenta su limitación. Además trabajaban de una forma dinámica e implementaba distintos elementos y materiales para ocuparse de una manera práctica. Este tipo de talleres les exigía utilizar a fondo todos sus sentidos para poder desarrollar las actividades programadas, era una forma novedosa de despertar la creatividad, pues la rutina del aula de clase se cambió por los espacios abiertos y novedosos*”

Frente a la categoría en cuestión, la didáctica multisensorial se constituye en una herramienta aprendizaje de gran significación. Esta consiste, como indica su nombre, en la utilización y aprovechamiento de todos los sentidos para el aprendizaje escolar, incluso aquellos que puedan encontrarse gravemente afectados, como es el caso de la visión en personas con baja visión. En este sentido, el tacto fue estimulado y utilizado para el aprendizaje, dado que no todas las imágenes visuales pueden ser descritas sino que algunas requieren ser captadas por el propio sujeto. En estos casos, la percepción háptica es fundamental para la asimilación del estudiante y el posterior reconocimiento. Desde esta perspectiva, “*se implementaron ejercicios en donde el niño experimento con materiales como la arena fina, arena gruesa, granimarmol, gravilla, lo que permito que observaran la textura*

del material con sus manos; comprendieran su forma al escuchar el sonido fino y grueso que provocaba el material cuando caía sobre el cartón o sobre el piso de concreto. Observando con el sentido del tacto el grosor de los materiales y la mucosidad del pegamento. La manipulación del material hizo evidente las deficiencias motrices que tenían los estudiantes, sin embargo, en interés, el entusiasmo y la alegría nunca desaparecieron de sus bellos rostros”¹⁰⁶.

De otra parte, cabe resaltar la necesidad de una estimulación temprana en cuanto a la expresión, en donde se enfatice en el uso del campo visual junto a la estimulación del resto de los sentidos, especialmente el tacto y el oído. La manipulación háptica y la didáctica multisensorial son herramientas que facilitan el descubrimiento de las posibilidades del propio sujeto (ideas, deseos, sentimientos, emociones), las cuales son representadas a partir de códigos no lingüísticos presentes en la pintura, el dibujo, el modelado y demás expresiones plásticas visuales. Sin embargo es importante, tener en cuenta que para que el niño con discapacidad visual, tenga un aprendizaje significativo en campo de las artes visuales, debe introducirse un método apropiado de aprendizaje así como, mantener una intervención constante en cuanto a trabajo continuado en el aula.

Frente a lo anterior, se podría esperar entonces, que si en la experiencia aparecen dibujos con una cierta representatividad expresiva, los niños ciegos podrían dar una mayor calidad y precisión en sus dibujos en la medida en que son estimulados y motivados de manera adecuada. Los niños ciegos y de baja visión puedan aprender a dibujar, a colorear y modelar en la medida en que se avanza en el proceso de aprendizaje; muestran más nítidamente, a través de la representación de la imagen, que tienen una percepción más correcta sobre la realidad de los objetos

¹⁰⁶ Nota del diario de campo, Fecha: 06-08-2010



Nota del diario de campo, Fecha: 02-08-2010

De acuerdo a la experiencia obtenida a través de los talleres, que por cierto resulta bastante enriquecedora, se confirma que el desarrollo de la motivación resulta un insumo de gran importante en la adquisición de un nuevo conocimiento. El grado de motivación de un estudiante depende de la atención y el refuerzo social que del adulto (profesor, padres...) reciba. Por eso, es importante manifestarle las expectativas que se tienen frente a él, así como darle a conocer las oportunidades de éxito que el contexto le ofrece. En general, se pretende que el niño con baja visión o ciego pueda desempeñarse de manera normal tanto en su vida escolar como en sus relaciones sociales.

8.2 Desarrollo de competencias comunicativas

La importancia de la función simbólica para la adquisición del lenguaje es un punto crucial, sobre todo para el niño invidente, pues ello implica haber elaborado representaciones de los objetos materiales y sociales de su mundo, facilitando su acceso al lenguaje sistemático. La relación entre

significante y significado en el símbolo es un vínculo natural dado por la cultura. Éstos actúan como mediadores en la actividad del individuo, la que se da primero a nivel interpersonal, en términos de herramientas, y luego a nivel intrapersonal, como signos.

El signo y sus relaciones con los objetos y personas, son elementos de gran importancia para este planteamiento. Podemos abordar las relaciones entre ellos a partir del triángulo de las funciones del lenguaje de Karl Bühler, por ejemplo; el signo es símbolo en virtud de los objetos y sus relaciones; pero si el invidente no tiene la percepción visual de esos objetos, le es mucho más difícil establecer una relación o función de representación de esos objetos a través de un signo. Lo importante de esta función referencial es que generalmente las primeras palabras de los niños están relacionadas o tienen una función referencial y expresiva. Por esta razón, a veces, el efecto de triangulación en los invidentes se produce más tardíamente, ya que se mantiene más allá de lo que comúnmente sucede en la etapa de intersubjetividad primaria.

Esto hace que el adulto o figura de apego que interactúa con el invidente tenga o adquiera gran importancia, pues en gran medida a través de su lenguaje y acciones puede aportar información para que el invidente construya representaciones de los objetos sumándola a los datos aportados por el resto de sus sistemas de percepción.

La interacción se convierte así en un poderoso estímulo para el desarrollo cognitivo y social del invidente. Un ejemplo de ellos son los juegos originados en las interacciones triangulares de la primera infancia. La instancia lúdica adquiere mayor relevancia aun cuando contribuye a la formación de símbolos en el niño, sobre todo en el juego protagonizado, ya en la etapa preescolar. La importancia de la acción en el desarrollo de la relación entre palabra y objeto, postula así una secuencia correlativa entre objeto-acción-palabra,

como una estructura dinámica unida.

Antes de incorporar la palabra a este circuito dinámico, el niño debe ser capaz de realizar muchas de las posibles acciones con los objetos y, sobre todo, participar como agente en ellas. Una vez que el niño adquiere un marco amplio de posibilidades de acción con el objeto, la palabra puede reemplazarlo. En ello el papel del lenguaje puede ser vital, pues la imitación auditiva puede sustituir a la visual llegado el momento de desarrollar los primeros significantes.

Desde esta perspectiva, “se desarrolló un taller con los estudiantes en compañía de sus padres, donde ellos se vendaban los ojos para quedar en igualdad de condiciones a sus hijos; se les entregó a cada uno, una fruta distinta la cual tenían que sentir, oler, probar y degustar junto a sus hijos, con el propósito de que los padres le aportaran en la construcción de la representación del objeto a los niños invidentes... los gestos representados en sus rostros cuando saboreaban una fruta ácida, o las inhalaban un aroma suave, o probaban un líquido, o cuando sentían con sus manos la textura de la pulpa de la guanábana, entre otras, lo decía todo, ahora había que pasarle este conjunto simbólico a los niños. Los padres decidieron hacerlo a través del lenguaje, pues este permite mantener la atención sobre hechos distribuidos en secuencias ordenadas, a las cuales el niño se mantendría atento por el placer que produce la actividad en sí misma. Así que el niño inició su actividad a partir de las descripciones que realizaban sus padres... sobre cartulinas, utilizando plastilina, crayòlas, vinilos, colores o marcadores dejaron plasmados las sensaciones y sentimientos que sus padres sintieron durante el ejercicio de sensibilización. Los padres de familia se muestran bastante complacidos con el taller, además manifiestan que es un buen momento como para compartir y sentir los que sus hijos viven dentro de sus

limitaciones y que es una forma bastante lúdica para aprender lo importante que son los sentidos en el aprendizaje”¹⁰⁷.



Respecto al lenguaje que los adultos dirigen al niño ciego o de baja visión, se puede señalar que bajo una concepción de protoacto de habla, interactivamente hablando, se fomenta en el adulto la necesidad de usar enunciados declarativos, especialmente respecto de las características de los objetos. Con esto, se reconoce la necesidad de que la madre aporte información a la percibida por el niño, de manera que pueda elaborar sus propias funciones representativas con respecto a los objetos. En este punto se puede tropezar con lo que se ha denominado “principio de cooperación” entre los participantes en una conversación o diálogo, dado que el invidente no retroalimenta, del modo esperado, a su interlocutor. Por ello es importante dar espacios de libertad y poner atención a sus propias maneras de manifestar sus intenciones, que podrían ser, en apariencia, algo distintas. Sin

¹⁰⁷ Nota del diario de campo. Fecha: 23-08- 2010

embargo, en el ejercicio de sensibilización con los padres *“Tanto el padre como el hijo manifiestan haber sentido lo mismo cuando cataron u olfatearon las frutas, quizás hubo una influencia en el momento de la caracterización del objeto. No obstante la representación gráfica, el niño plasmo su sentimiento, utilizando la densidad del color para representar lo amargo, lo ácido y lo mucoso, también se logra percibir la fluidez con la que se aplicó en algún momento el color”*¹⁰⁸.



En síntesis, se piensa que el acceso al lenguaje por parte del invidente le significa una “herramienta” de socialización y a la vez de formación y desarrollo de estructuras cognitivas, que facilitarán cada vez más su competencia comunicativa, gran eslabón de conexión con su entorno. Es

¹⁰⁸ Nota del diario de campo. Fecha: 23-08-2010

claro que el niño invidente llegaría a construir significados a partir de sus interacciones con objetos sociales, figuras de apego, especialmente la madre. Al no poseer el referente visual, deja a las figuras de apego la tarea de prestar mayor atención y de aportar información y actividad que motive la exploración por parte del invidente hacia los objetos del mundo.

Se piensa que el aprendizaje de esquemas de interacción por parte del invidente podría convertirse en un elemento decisivo para sobrepasar la barrera del referente visual a la hora de adquirir el lenguaje.



El desarrollo del lenguaje en condiciones sociales “normales”, de interacción y estimulación, permite al niño con limitaciones visuales construir y configurar las representaciones mentales del mundo que no ve. Tal es el lugar que ocupa el lenguaje en su vida desde esta perspectiva, una niña del grupo *“manifestaba que utilizo distintos colores de pintura porque probó diferentes frutas, la mamá le ayudo a escoger los colores, cuenta también que dio palmadas a la cartulina porque de esta forma podía representar la sensación que percibió al probar una fruta que no le gustaba, en algunas partes ponía*

*las puntas de los dedos porque simulaban las pepas o semillas de la fruta. El hecho comunicativo se hace evidente a través del símbolo, es el acto de decir algo*¹⁰⁹.

De esta manera, cuando nos situamos desde enfoque comunicativo, se acentúa la importancia no sólo de los componentes concretos de habilidades observables, sino también de las habilidades para producir y poner en marcha comportamientos habilidosos en cualquier situación y momento. Esto se puede ilustrar cuando *“Los niños y niñas de baja visión se vendan los ojos para quedar en igualdad de condiciones a sus otros compañeros invidentes. Luego de esto se formaron en trencito uno tras de otro para salir del salón y dirigimos al patio guiados por el sonido producido por un silbato. Durante el recorrido los niñas observaron con sus con sus manos, boca y nariz, experimentando aromas, sabores, texturas, formas, tamaños para luego ser representarlo a través dactilopintura en superficie planas como cartulina o papel bond, lo que permito explorar diferentes sensaciones*¹¹⁰.



¹⁰⁹ Nota del diario de campo. Fecha: 23-08- 2010

¹¹⁰ Nota del diario de campo. Fecha: 10-08-2010

El lenguaje de los niños pequeños es una ventana única para mirar su realidad. Da significado a lo que considera importante, a lo que advierte, lo que comprende y despierta su curiosidad. Desde esta perspectiva, *el estudiante **JESUS ANDRES LEAL**, una vez terminada la salida de campo, describe que él plasmó en esta imagen tres árboles distintos, los que son de color rojo y entre ellos está uno grueso y alto,.. Además dice que identifica que es alto por el diámetro que tiene y además que la corteza es áspera y muy gruesa que parece a las peladuras, dice haber plasmado una madriguera de ardillas en donde se encuentra el color verde, este es asociado por las incisiones que se les hace a los árboles cuando se les parten las ramas y por último pinta el sol”.*



La comunicación no verbal es una parte inseparable del proceso global de comunicación. Las personas comunican a través de la apariencia, expresiones faciales, gestos, mirada, postura y posiciones corporales. El lenguaje no verbal está constituido por una parte innata, una imitativa y otra aprendida. Considerando estos aspectos las dificultades que se les presentan a las personas ciegas y con deficiencia visual en la recepción y producción de mensajes no verbales es evidente, ya que muchas personas

nunca se dan cuenta de la cantidad de comunicación visual que están utilizando o que no está siendo recibida en su mayor parte. La incapacidad de las personas ciegas de observar las claves sutiles no verbales, puede provocar serias dificultades en las relaciones interpersonales. Por lo tanto, es conveniente programar actividades de carácter colectivo, las cuales se constituyen en un medio excelente para las relaciones interpersonales, así como para descubrir intereses, motivaciones y aptitudes individuales.

Los códigos y signos de los invidentes ofrecen ya un camino interesante para el desarrollo de la comunicación, debido a la capacidad asociativa que estas personas han tenido en tiempos pasados. No es sólo el lenguaje Braille el que interesa, sino el conjunto de gestos o acciones sensoriales que en los ciegos, sobre todo niños, tienden a convertir en apoyos de su pensar y vivir: palabras agradables, saludos de manos, objetos de regalo. El carecer de palabra escrita convencional, o de facilidad para ella, los ciegos presentan exigencias simbólicas muy especiales cuando se trata de su formación sus prácticas académicas tienen que buscar para ellos, y dominar, equivalencias verbales, pues para ellos la simbología es una fuente más importante, porque necesita compensar la ausencia de imagen visual. En el desarrollo de la clase los niños utilizan figuras comunes con las que ellos identifican su entorno y que les permite tener un lenguaje usual y eficiente. Según lo observado en los talleres, Los niños/as usan figuras estereotipadas que han creado para entender el ambiente que los rodea; por ejemplo “los arboles los diferencian de distintas dimensiones: por vista frontal (rectangular) y vista superior (circular), las hojas de los árboles las asimilan de forma rectangular, los frutos en círculos, la tierra y arena en puntos. Generalmente, se repite este principio en todos los dibujos que realizan, con los mismos objetos que dibujan y las mismas figuras.

8.3. Desarrollo de la Expresión a través de la educación artística

El niño-a ciego utiliza el sentido del tacto para entrar en contacto con su entorno próximo. Sin embargo, cuando un niño ciego o de baja visión no es estimulado a temprana edad, surge uno de sus primeros problemas para la educación artística, ya que este permanece indiferente a su entorno. Por lo tanto, dicha estimulación debe ser dada por los docentes.

Es indispensable que al momento en que el niño entra en contacto con su entorno, llegue a interpretarlo sin que el educador propicie en él prejuicios o estereotipos artísticos, ya que, mediante el desarrollo de la observación directa o indirecta de su entorno, debe descubrir las formas o fenómenos que le interesan sin condicionar su creatividad. De este modo, al niño-a se le enseña a percibir utilizando los sentidos, especialmente el de la visión. Sin embargo, si el niño carece de visión son los otros sentidos los que se deben potenciar, para que él llegue a interpretar su entorno adecuadamente desde su propio sentir.

Así como a un niño se le enseña a ver, a un niño ciego se le enseña a tocar. El infante aprende mirando, reconoce las formas por asociación visual y observando los elementos de un paisaje, de esta forma, él inventa estrategias para interpretarlo. Pero un niño ciego aprende armando conceptos de los objetos que están en su entorno, y reconoce las formas y estructuras de los mismos a través del tacto. Esto hace evidente la necesidad de educar los sentidos, en especial el tacto, para que el niño ciego sea capaz de percibir su entorno de una manera más fiel. Lo que apunta a encontrar estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje que, permitan al ciego representar o interpretar los objetos presentes en la realidad.

La mejor forma de encontrar dicha metodología es logrando entender: ¿Cómo percibe su entorno cotidiano un niño ciego o de baja visión? Si entendemos el arte como algo que va más allá de lo manual. Desde el

momento que el niño ciego ejercita su percepción táctil de los objetos que le rodea, no solo aplica uno de los principios propuestos por Read para el arte, sino que además hace un reconocimiento estético de su entorno cotidiano. Es por esta razón que es errado tratar de imponer nuestra cultura visual, al momento en que un niño ciego aprende a percibir e interpretar su entorno cotidiano, ya que su modo de percibir no es el distanciamiento visual al que se está acostumbrado, sino que es una relación de cercanía ligada a la percepción háptica que descansa en el tacto. Por esto es necesario educar los sentidos, enseñarle a percibir las cosas, descubriendo estructuras, la composición de las partes de los objetos que toca, las texturas, las líneas, etc. porque sólo así podrá hacerse un concepto más real del objeto que está percibiendo.

El reconocimiento de objetos y su configuración no es suficiente para llegar a producir representaciones artísticas. Es necesario que el niño comprenda que el arte es más que la repetición de formas dispuestas en el entorno. Por lo tanto, es necesario manejar nociones de organización y orientación en el plano, utilizar materiales e instrumentos diversos, siguiendo las normas e instrucciones para su manejo; controlar, variar y ensayar trazos diversos, de forma cada vez más autónoma, buscando nuevas posibilidades de expresión, aspectos de gran repercusión en los futuros aprendizajes, además de llevar implícito el desarrollo de la motricidad fina y de destrezas háptico - manuales.

Los dibujos representan la imagen mental que el estudiante posee de los distintos elementos que le rodean y sus relaciones espaciales. Desde esta perspectiva, se les pidió a los niños que ilustraran las actividades que quisieron hacer el fin de semana pero no pudieron porque estaban castigados o por que los llevaron a otra lugar muy diferente al que sus padres les habían prometido, *entonces “El niño Kevin Andrés expresa que él quería ir a pasear al parque, montar en los columpios y también quería*

bañarse en la piscina y tirarse por el tobogán, pero sus padres decidieron llevarlo a visitar a sus abuelos. El deseo del niño es evidente en su dibujo”¹¹¹.



En la infancia el arte es fundamentalmente un medio de expresión, por lo tanto su representación gráfica no es más que el reflejo de su pensamiento. Por ello, el niño invidente o de baja visión tienen, en general, al tener mayor dificultad para expresar sus pensamientos y sentimientos a través del lenguaje verbal, suele ser más comunicativo a través del lenguaje de las imágenes y fantasías y del lenguaje sensorio motriz, especialmente en contextos de juego en libertad y en clima abierto y seguro afectivamente. Al respecto, cuando se le dijo a José David que dibujara lo que hizo el fin de semana, se observó de inmediato el enojo a través de sus trazos, él quería jugar fútbol con sus amiguitos, pero las circunstancias no se dieron, por lo tanto en el contexto de su dibujo representó su deseo frustrado de jugar fútbol con los niños del barrios con color azul oscuro.

¹¹¹ Nota del diario de campo. Fecha: 10-08-2010



A través de este dibujo, se observa claramente que el niño estaba expresando el deseo de haber pasado un fin de semana con sus amigos en una cancha de futbol mediante una diversidad de líneas azules claras, verde y amarillo que representa la grama de la cancha y el color rojo indican los palos del arco de la cancha”¹¹².

Dentro de las actividades programadas para el desarrollo de la expresión, es importante referenciar el taller “dibujando los sonidos”. Para el cual se lleva a cabo un recorrido por las instalaciones de la escuela, observando con el sentido auditivo los sonidos que se encuentran alrededor: animales, objetos sonoros no convencionales (pupitres, puertas, envases plásticos), la caída del agua desde el grifo, conversaciones de los estudiantes en los salones, la voz de los adultos, el timbre de la puerta; cada vez más es interesante el

¹¹² Nota del diario de campo. Fecha: 10-08-2010

proceso debido a las reacciones positivas y negativas que se generaban en los niños al “observar” con el oído; agrado al escuchar el silbar de aves, temor al sentir el ladrar de un perro muy cerca; les era molesto para algunos el ruido producido por los pupitres, mientras que a Juan Sebastián y Sara Gaviria les causaba gracia mover bruscamente los pupitres solo para perturbar a sus compañeros. El sonido producido por el envase plástico a todos les llama la atención porque querían patearlo; el grifo derrochando agua les produce indignación, las conversaciones en los salones les produce curiosidad por saber que están haciendo cuando van transitando por el frente de su grado. Ellos logran identificar las voces de los docentes y expresan con claridad el estado de ánimo en el que se encuentran dando sus clases; al sonar el timbre giran sus rostros de forma mecánica ubicando el portón de entrada.

Están de regreso al salón y en orden empiezan a pedir la palabra para narrar las experiencias vividas que llegan a ser casi las mismas que percibí. Luego de escucharlos procedí a utilizar la ayuda didáctica “grabadora y cd con sonidos que se producen en el ambiente: (lluvia, animales como gallina culeca, gallo, pollos, caballo, vaca, perro, gato, león, pato, gansos...)”, partiendo de lo que escucharon expresaron su sentimiento utilizando plastilina y cartón paja; mientras manipulaban los materiales contaron anécdotas.

Kevin Andrés Ángel dice que le gusta ir a la finca de sus abuelos en visitar el corral y tomar leche recién ordeñada. También va a recoger los huevos con la abuela y una prima que tiene su misma edad.

Laura Valentina Rodríguez dice que le gustan mucho los perros y que además tiene dos en la casa.

Sara Gaviria Gómez odia los perros porque cuando tenía 6 años un perro le mordió una pierna y los papas la llevaron de urgencias donde la dejaron

hospitalizada, le aplicaron muchas inyecciones y por eso no le gustan los perros. Ella dice que prefiere jugar con conejos o con los pericos australianos que tiene.

Juan Sebastián Celis y Juan Esteban Delgado dicen haber visitado el zoológico y que interactuaron con muchos animales y los que más le gustaron fue el león y una serpiente grande.

José David Cuellar dice que le gustan mucho los perros y que sus padres le van a comprar una Golden Retriever educada para que juegue con él.

Valentina García dice que no le gustan los gatos porque al estar en contacto con el pelo del gato se produce una enfermedad llamada toxoplasmosis y es por esta enfermedad que no puedo ver muy bien por el ojo derecho.

Jesús Andrés Leal dice que le gustan mucho todos los animales especialmente las aves porque pueden volar y van a muchas partes.

Laura Camila Silva dice que le gustan todos los animales, pero le molesta mucho cuando los maltratan.

Todas estas historias fueron narradas a partir de los sonidos que escucharon y que cada uno cuenta en su vivencia. Ya sea positiva o negativa la experiencia que hayan tenido, quedo plasmada en medio físico con los materiales que utilizaron para el taller¹¹³.

El desarrollo de actividades de percepción auditiva es de vital importancia para los estudiantes con discapacidad visual y se refleja al momento de crear sus piezas. Si las formas bases le ayudan a plasmar lo que piensa por medio de las figuras geométricas, la percepción espacial sitúa al ciego en el lugar donde quiere desarrolla su obra, en un espacio limitado como un cuadro de madera donde posicionar su obra. Esta parte le crea una seguridad en su

¹¹³ Nota del diario de campo. Fecha: 19-08-2010

desenvolvimiento al establecer la obra, lo que me permite pensar que ahí el dominio de sentidos no sólo es el tacto si no también el sentido auditivo que entra como un segundo elemento importante en el desarrollo del discapacitado.

Los sentidos van guiando al invidente en su visualidad táctil y auditiva, donde su entorno es conocido a través de ellos. Los sentidos se van desarrollando cuando la visualidad retiniana ya no está presente y es el tacto el que la sustituye pero cuando este tiene un faltante entra el sentido auditivo para completar el resto. Desde esta perspectiva, en el taller ***Dibujando con los Sonidos***, la niña “Laura Camila Silva, después de escuchar los diferentes sonidos de los animales “*Crea una historia gráfica partiendo de cada uno de los sonidos percibidos. Representa a través de una serie de imágenes esquemáticas modeladas en plastilina, el maltrato que el hombre les da a los animales. En cuanto al color predomina el azul claro y oscuro, los cuales simbolizando violencia... sin embargo, es importante observar cómo un sonido puede llevar a la imaginación aspectos de la realidad que tal vez la niña ha escuchado o ha sentido desde lo propioceptivo*”¹¹⁴.

Es precisamente la integración de los sentidos lo que provoca que la niña invidente para el caso, pueda crear estas formas apegadas a la realidad, donde la forma puede ser una similitud simple o detallada de objetos. Si en un primer momento la ceguera nos remitía al tacto, ahora nos remite al sentido auditivo; lo que significa que el trabajo de un niño que siempre se centraba en el espacio y el sonido, ahora encuentra la unión del sentido sonoro como parte esencial de su expresión.

Se presentaron experiencias que marcaron el recorrido del proyecto en el proceso de integración de los sentidos. Uno de los factores que fue fundamental en este aspecto fue el acompañamiento de los padres de familia

¹¹⁴ Nota del diario de campo. Fecha: 19-08-2010

de cada niño-a; aunque se presentaron con expectativas y recelo frente a la propuesta de participación, esta fue bien acogida. Para empezar, se presentaron los objetivos del taller y las actividades a realizar. Al primer paso fue cubrir vista con tiras de vendas oscuras para que quedaran en la misma situación de limitación de sus hijos, pero los niños-as de baja visión expresaron su inconformidad al realizar dicha acción. En ese momento comprendí que han tenido discriminación de sus congéneres por el solo hecho de usar lentes y se decide continuar con la actividad.

Para el trabajo de sensibilidad, se entregaron los materiales que fueron distintas frutas: banano, manzana, fresas, maracuyá, guanábana, uvas, mango verde y maduro, papaya, mandarina y coco. Se clasificaron estas frutas con el fin de hacer uso de todos los sentidos: el auditivo para escuchar lo que debían hacer, el tacto para sentir las distintas consistencias y texturas, el olfato por las aromas que produce cada fruta, el gusto por los sabores. Lo más enriquecedor de la actividad era mirar la diversidad de expresiones faciales cuando palpaban y se encontraban con las distintas texturas, olores y sabores; las expresiones faciales y corporales que presentaban en el momento de entrar en contacto con las frutas. la papaya o la pulpa de la guanábana, sentir el aroma de la maracuyá que automáticamente se reflejaba en la salivación sin probarla aun, la combinación de gustativa de la mandarina con ese sabor dulce y a la vez acida; algunos sentían agrado por algunas frutas mientras que otros la rechazaban y se negaron a consumirla.

Mientras estaban degustando de cada fruta, el padre de familia debía escribir la sensación que le producía cada fruta al observarla con todos sus sentidos, teniendo en cuenta que al finalizar tienen que plasmar esa expresión en medio físico utilizando materiales como vinilos, crayolas, plastilina y cuartos de cartón paja. Al terminar la clase los padres se mostraron satisfechos por el taller, manifestaron lo importante que es el acompañamiento del proceso educativo a sus hijos y no solo cumpliendo con el papel de lazarillos,

orientándolos por donde deben transitar sino que también colocarse al mismo nivel para sentir la limitación de sus hijos y entiendan los apuros por los cuales pasan a diario.



8.4 Desarrollo Gráfico

El niño ciego está envuelto en un espacio intrínseco, donde sus sentidos están activos, lo que le permite interpretar la realidad de diferente forma a la que estamos acostumbrados visualmente. Su imaginación y su memoria son fuertes aliados en su desenvolvimiento cotidiano, esto hace que el ciego adquiera y desarrolle habilidades que le permitan conocer y percibir su entorno. Las habilidades que desarrolla al querer interpretar la realidad van a

depender del grado de dificultad y profundidad de la forma. El ciego trata de encontrar distintas opciones que le brinde un vínculo para conocer el objeto que tiene enfrente o espacio en donde se encuentra.

En los ejercicios de pintura y collage que realizaron los niños invidentes, se presentaron tres tipos de instrumentos o métodos al momento de hacer sus piezas; ellos recurrieron a *La percepción espacial, a los objetos del contexto y las formas bases*. Los dos últimos instrumentos les otorgan un puente que les ayudó a conocer las representaciones visuales de objetos. La percepción espacial es mostrada en los trabajos de manera distinta; la forma en la que es captado el espacio por el discapacitado visual es distinta a la observada por el visual, y va a tener mucha influencia en el desarrollo de las piezas. A continuación, serán explicados uno por uno estos de estos tres puntos que influyeron en su forma de trabajo en la pintura, el dibujo y el collage.

El espacio es concebido por el niño con discapacidad visual no sólo como su entorno, si no como un elemento de vital importancia para su desplazamiento y desenvolvimiento. Los niños-as ciegos, realizan una perspectiva simulando una vista aérea del espacio y cuando se hace el recorrido, guían su dedo por todas las partes como si estuvieran entrando en él. Este ejercicio nos muestra que una capacidad del ciego es desarrollada por el hábito que tiene en su desplazamiento espacial y su forma de percibirlo. La ceguera es el conductor del desarrollo de la imagen que el ciego representa, no se toma de ninguna referencia visual sólo de su percepción espacial. Algunas de las experiencias vividas que pude registrar son los movimientos que usa el estudiante invidente para desplazarse; el primer paso es una observación auditiva general para identificar sonidos o ruidos particulares, luego un recorrido palpable con sus extremidades superiores a su entorno, con esto ya tiene un cálculo mental de la distancia en la que se encuentran los ruidos y que tan rápido pueden transitar. El sentido auditivo lo tienen bien evolucionado ya que este es el que los guía en sus recorridos, cuando no

reconocen el sitio caminan de forma cautelosa pero cuando lo conocen lo transitan de forma más ágil.

Experiencia particular con la niña Laura Valentina Rodríguez que transita sola por toda la institución y algunas veces lo hace corriendo, ella dice que puede ver bien pero la realidad es otra porque de cuando en cuando tropieza con objetos o personas que se encuentra por el camino. Posiblemente la niña vea bultos o masas en formas borrosas. Con José David Cuellar pasa por una situación similar, se estrella con cualquier objeto, a pesar que ya reconoce muy bien la institución educativa no corre, más bien lo hace de una forma cautelosa; parte de esta actitud es psicológica porque el niño dice que está cansado que le digan ciego y no lo está porque sus padres le contaron que cuando era más pequeño de realizaron una cirugía que lo dejó bien, pero la realidad es otra. “el estudiante es limitado visualmente”.

Cuando se entra en el ámbito de las representaciones de objetos o cuerpos, la herramienta del discapacitado cambia, pues necesita saber cómo plasmar su idea de un objeto a un plano. Para dibujar un cuerpo o un rostro donde existen brazos, cara, piernas, etc. que tienen para él una representación volumétrica, al plasmarlo en el dibujo lo utiliza como un referente y lo traduce en su figura geométrica esencial. Esto conlleva al siguiente instrumento utilizado por los discapacitados durante el taller, los objetos del contexto. Estos le permiten conocer, por ejemplo, como es una fruta, un pincel, una silla etc. Todo aquello que esté representado en forma y que tengan un enlace con lo cotidiano, el discapacitado visual es capaz de conocer y copiarlo, su manos son su fuente de información, por lo que el objeto que toque puede ser imitado. Por ejemplo utilizan los códigos ya establecidos que son las figuras geométricas: los pupitres o escritorios lo elaboran de forma bidimensional siempre teniendo en cuenta dos tipos de vistas que son la vista frontal y la superior; todo de acuerdo a la imagen mental o estereotipada en otros casos necesitan palpar.

La inquietud que presentaron los niños de baja visión es fundamental debido a que es una opción para que el invidente pueda utilizar el tacto y lograr descubrir el mundo de las texturas pudiendo diferenciarlas, pero los niños preferían una figura difícil de interpretar en su toque, con un contenido espacial profundo y lleno de volúmenes y texturas, que les invite a descubrir la esencia del objeto. Es como si se mostrara a las personas visuales una pieza de arte con una cantidad exagerada de imágenes por segundo, con el objetivo de alimentar el ojo.

Su ansia por representar la realidad como la perciben las personas visuales, los lleva a utilizar los símbolos cotidianos de los objetos difíciles de alcanzar con el tacto, como son las estrellas o el sol. La manera de resolverlo, al no tener a la mano un referente como un objeto, fue buscar una representación simbólica de la figura realizada por el visual y no por ellos mismos como invidentes capaces de imaginar. Los limitados visuales pueden comprender y aprender símbolos que los niños visuales crean desde pequeños, para representar cosas que no están al alcance táctil pero sí visual. Como lo pudiera ser de nuevo el sol, que está representado simbólicamente (el sol con un círculo y líneas alrededor, representando los rayos), o una estrella de cinco o más picos. Todas estas formas son aprendidas por el invidente para tener un contacto y conocimiento de cómo se desarrollan visualmente con las cosas, aquí se empleó el método *Constanz* donde se aplican una nueva forma de estereotipos que se han creado desde la perspectiva del vidente; por ejemplo el sol es amarillo. La línea usual de proyección de sus rayos es recta, y como resultado, se representa la figura como tal y al tiempo líneas rectas que representan los rayos y en alto-relieve para que identifiquen el color.

Este ejemplo buscaba que los estudiantes crearan una imagen mental de los otros objetos que quizás no podían alcanzar o no podían representar como el fuego. Jesús Andrés Leal dice que la forma del fuego puede ser como un

triángulo sin base que representa la deflagración y se pueden hacer repetidas veces como si fuese un incendio; Valentina García, que posee baja visión dijo que el fuego era de color rojo y del mismo método que se empleó para el sol se hizo con el fuego, se unieron los triángulos para al final obtener una línea en zig – zag o quebrada en alto relieve.

El taller se enriqueció gracias al trabajo colectivo entre los niños-as invidentes y de baja visión porque los que podían ver les contaban a sus compañeros como era la forma y de que colores se reflejaban, terminaron interactuando con la paleta y formas en alto relieve desconociendo el método Constanz. Y al fin se entablo un enlace comunicativo entre los de baja visión e invidentes.

Por ello las figuras geométricas son una fuente de unión entre los visuales y los no visuales. Los conocimientos son transmitidos por ambos y tiene los elementos para descodificar una figura por sus características, lo que puede aumentar las posibilidades de que el niño invidente desarrolle sus inquietudes plásticas y que los visuales puedan entender sus formas, no como texturas si no como una imagen. Por eso, esta herramienta tienen una importancia en ambas visiones y permite entablar un enlace de comunicación, un puente entre ambos para dialogar con la pieza expuesta, independiente de que haya sido creada por un invidente o por un visual.

Por otra parte, la apropiación de las técnicas y herramientas expresivas artísticas, permitirá al niño con discapacidad visual realizar obras con un sentido más simbólico, ligada más a la creación personal, de expresión ideas, sentimientos, emociones o su propia percepción del mundo. Sin embargo, este momento llegara cuando el niño haya adquirido mayor seguridad e independencia. Con esto el niño ciego o de baja visión será capaz de generar lenguajes propios de expresión y creación o nuevos códigos artísticos. Cuando el niño haya entendido las posibilidades de las

prácticas artísticas, descubrirá su entorno como una fuente de inspiración, capaz de expresar y crear a través del arte, sin caer en lo puramente manual. Se puede decir que cualquier persona ciega una vez apropiada las técnicas y herramientas expresivas artísticas estará en capacidad de crear sus propios códigos y expresar su sentir desde sus propias creaciones.

No debemos olvidar los fines de la grafomotricidad que son: la indagación de los procesos perceptivos vinculados, especialmente a la naturaleza humana; la búsqueda del nivel de conciencia vivencial del estudiante en condición de discapacidad visual, en sus primeros años de vida, que le han permitido activar el deseo y la necesidad de elaborar una comunicación bastante peculiar: la constatación de las unidades signicas que aparecen en las producciones infantiles y su interpretación. En definitiva, la explicación de todos estos fenómenos, como un acto patente del lenguaje humano, punto de partida de su expresión y la escritura, elaborado desde las estructuras subyacentes de la mente y creado en la interacción con el propio contexto cultural.

Resulta de gran interés e importancia, diferenciar los dibujos realizados por los niños invidentes y los niños de baja visión puesto que con ellos se pueden detectar posibles limitaciones en cuanto al espacio que utilizan en sus dibujos, la cantidad de trazos, la fuerza o sutileza que reflejan en sus trazos...etc. Teniendo en cuenta que el grafismo es la primera época por la que atraviesa toda persona ya sea videntes, como invidentes y de baja visión; etapa que se denomina “garabateo”, estado que se caracteriza por la huellas en las hojas, paredes, pisos mesas...etc. Por la manipulación de lápices, crayones, lapiceros u otros objetos que hagan posibles los trazos fortuitos; luego de este periodo abarca progresivamente en otra etapa caracterizada por la representación intencional “fase del realismo fortuito en donde el niño dibuja y lo explica”.

Para el desarrollo de los talleres, fue de gran ayuda contar con dos tipos de limitaciones, los invidentes y los de baja visión; trabajos en los cuales se logra diferenciar el manejo de espacios, el nivel de los trazos, sus expresiones se veían reducidas para el caso de los niños de baja visión porque siempre buscaban realizar sus dibujos o trazos en el centro del “papel,” mientras que los invidentes se ampliaban sus expresiones porque abarcaban todo el espacio que tenían e incluso les quedaba faltando. En el caso de la composición los niños-as de baja visión hacían uso de figuras estereotipas de su entorno, un poco distinto a los invidentes que trataban de expresarlo según su imagen mental en algunos de los casos. Por ejemplo: Valentina “baja visión” dibuja la casa con figuras geométricas y realiza una composición estereotipada teniendo en cuenta la ubicación de las cosas y por otro lado José David “invidente” intenta utilizar el estereotipo de geometrización para el tema de las casas pero su ubicación en el espacio se diferencia en un 90% y la composición varía, además que procura ocupar todo el espacio.

Otra diferencia en el campo del grafismo es que los niños-as de baja visión realizan la combinación de colores según el estereotipo, mientras que el niño-a invidente juega con toda la paleta del color sin preguntar de qué color puedan ser los objetos, además que en su imagen mental se representa de una forma totalmente distinta a la que un vidente lo puede concebir. Otra gráfica que se diferencian es que el invidente aplica el color son distintas formas: de arriba abajo o derecha a izquierda o viceversa, en diagonales y forma circular, mientras que el de baja visión lo realiza según la conveniencia.

El niño de baja visión, grafica todo de forma mecánica buscando siempre la realidad, por lo que va a diferenciar al invidente que lo realiza de manera imaginativa y alucinante. En los niños-as de baja visión se denota la astucia en el manejo de los materiales y motricidad fina, mientras que en los

invidentes la maniobrabilidad es torpe debido a su limitación pero en algunos de los casos, por ejemplo cuando están manipulando los materiales porque cuando están buscando los objetos a utilizar lo realizan con un cuidado puesto que les interesa más utilizar su sentido del tacto.

8.5 Creatividad desde la invidencia.

El tema de la **creatividad** con relación a la **discapacidad** ha sido poco tratado por el hecho de considerar a la persona discapacitada desde su discapacidad, dejando de lado su integridad y sus posibilidades personales. En este sentido L. S. Vygotsky opina: "*las cuestiones de la educación de los niños defectuosos pueden ser resueltas sólo como problemas de la pedagogía social... hay que educar no a un niño ciego, sino y ante todo a un niño*". Vygotsky no pensaba que la alternativa educativa fundamental para los niños con deficiencia fuera su incorporación, sin más, al sistema educativo ordinario, sino una educación basada en la organización especial de sus funciones y en sus características más positivas en vez de sus aspectos más deficitarios.

Difícilmente encontramos espacios recreativos especiales para estos niños, mucho menos espacios encaminados a desarrollar su potencial creativo, donde se les permita expresar libremente sus ideas y emociones. Se cree que esto se debe a que se ha considerado a la creatividad como una cualidad asociada a elementos que parecieran incompatibles con la discapacidad, por ejemplo, los visuales. Así, un niño con deficiencia visual, no podría hacer una buena pintura o no podría aprenderse de memoria una canción o un guion de teatro". La experiencia dice otra cosa, los niños con discapacidades tienen un **desarrollo creativo** sorprendente. Las actividades artísticas le brindan al niño-a una gama de posibilidades similares a las del juego para enriquecer su mundo, tanto interno como

externo, permitiéndole expresar sus fantasías inconscientes: en un dibujo, escribiendo o narrando un cuento, haciendo una canción o con el movimiento de su cuerpo. Al conocer y experimentar con diversas actividades artísticas también descubre otros caminos de expresión. De lo que se trata entonces, es llegar a la apropiación de técnicas y herramientas artísticas que permitirán al estudiante ciego o de baja visión representar a través de la creación artística, su mundo interior y su percepción del mundo exterior.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de esta categoría pretendía estimular los procesos creativos de los niños en condición de discapacidad visual a partir de la estimulación de los sentidos a través de la manipulación de distintos materiales para narrar, dramatizar, dibujar, pintar y modelar. De ahí, que *a los niños, durante los procesos en esta categoría se les sugirió que expresaran lo que sentía en relación con las cosas, a su realidad y las personas que lo rodeaban. Esto provocó diferentes reacciones en los niños; algunos escogieron el medio con el cual querían trabajar “yo quiero trabajar solo con plastilina, o como decía Kevin: a mí me puede hacer el favor de darme solo pintura amarilla o como José David que no quería trabajar con los materiales sugeridos para esta actividad, pero si quería estar en constante movimiento”*¹¹⁵.

Cuando el niño entra en contacto con su entorno, es indispensable que lo interprete sin que el educador propicie en él prejuicios o estereotipos artísticos; ya que, mediante el desarrollo de la observación directa o indirecta de su entorno, debe descubrir las formas o fenómenos que le interesan sin condicionar su creatividad.

De este modo, al niño se le enseña a percibir utilizando los sentidos, especialmente el de la visión. Sin embargo, si el niño carece de la visión, son

¹¹⁵ Nota del diario de campo. Fecha: 17-08-2010

los otros sentidos los que se deben potenciar, para que él llegue a interpretar su entorno adecuadamente desde su propio sentir. Pero esta además decir que, pese a la educación que se pueda hacer de sus sentidos, es imposible no cargar con ciertos estereotipos los objetos alejados de su percepción táctil, al momento de explicarle la forma o estructura de las olas del mar, el horizonte de un paisaje, las montañas, el sol, etc. La cuestión es enseñar arte a un niño ciego o de baja visión sin condicionar su creatividad a estereotipos artísticos.

Así como a un niño se le enseña a ver, a un niño ciego se le debe enseñar a tocar; un niño aprende mirando, reconoce las formas por asociación visual y observando los elementos de un paisaje, de esta forma, él inventa estrategias para interpretarlo. Pero un niño ciego aprende armando conceptos de los objetos que están en su entorno, y reconoce las formas y estructuras de los mismos a través del tacto. Esto hace evidente la necesidad de educar los sentidos, en especial el del tacto, para que el niño ciego sea capaz de percibir su entorno de un modo más fiel. Lo que apunta a encontrar estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje que, permitan al niño invidente o de baja visión representar o interpretar los objetos presentes en la realidad. Por ejemplo el realizar un recorrido previo por las instalaciones o sitio donde se va a llevar a cabo las actividades, procesos que le ayudaran a los estudiantes en diferentes cosas: despejar sus mentes, de relajación, pone en funcionamiento todos los sentidos; “con el tacto pueden observar texturas y las asocian con otras objetos o quizás vivencias; el oído les ayuda a percibir los sonidos o ruidos que posteriormente utilizaran tanto para moverse en el entorno como para identificarlos; el olfato en aromas agradables o desagradables que a su vez pueden crear sensaciones gustativas “salivación”...etc. Todo esto forma un procesamiento de información e imágenes mentales que después se verán reflejadas.

Por esto es necesario educar sus sentidos, enseñarle a percibir las cosas,

descubriendo sus estructuras, la composición de las partes de los objetos que toca, las texturas, las líneas, etc. porque solo así podrá hacerse un concepto más real del objeto que está percibiendo y por ende, podrá entender cómo se estructuran la mayoría de los objetos aunque estos no se encuentren al alcance de su percepción háptica – táctil.

Si se entiende el arte como algo que va más allá de lo manual, algo más bien ligado a la contemplación estética de la forma, es posible afirmar entonces que, desde el momento en que el niño invidente ejercita su percepción táctil de los objetos que le rodea, no solo aplica una de los principios propuesto por *Read* para el arte, sino que además hace una reconocimiento estético de su entorno cotidiano. Es por esta razón que es errado tratar de imponer nuestra cultura visual, al momento en que un niño con discapacidad visual aprenda a percibir e interpretar su entorno cotidiano, ya que su modo de percibir no es el distanciamiento visual al cual en vidente está acostumbrado, sino que es una relación de cercanía ligada a la percepción háptica, que descansa en el tacto.

Desde esta perspectiva, el docente debe planear actividades que estimulen, incentiven y motiven al educando a crear su propia realidad partiendo desde su imaginación, que explore nuevas y diversas formas de expresión. Por lo tanto, es importante que niño o la niña sienta el placer de aprender, rompa las fronteras de la cotidianidad, la repetición y el calco para pasar al descubrimiento constante de formas de pensar, sentir, y comunicarse.

9. DISCUSIÓN

La educación artística y el arte en general, siempre ha estado vinculado al concepto de lo visual, y es por esta razón que, la mayoría de los educadores o personas ajenas al mundo de la educación especial, consideran casi imposible que un niño ciego sea capaz de hacer o entender el arte. Más aún porque el arte siempre ha quedado relegado a lo manual, dejando de lado todos los aspectos que involucra una noción más amplia de arte.

Por esta razón, es necesario en primera instancia, entender el arte y la educación artística desde una perspectiva más profunda; dando paso a la posibilidad de educar a niños ciegos y de baja visión, desde todos los aspectos que involucra el arte: comunicación, sensibilidad, creación, expresión, apreciación y reflexión. Todo esto permitirá entender a cabalidad, los aspectos que juegan un rol importante al momento de plantear una metodología de educación artística, que involucre las capacidades de los estudiantes y su modo distinto de percibir el mundo. Además, propiciará el esbozo de una definición de aprendizaje-enseñanza que, va más allá del dibujo, de la pintura o modelado e inclusive de lo visual. Lo que, finalmente, pretende es dar paso en campo de la formación integral de los niños ciegos o de baja visión desde las aulas escolares a partir de la Educación Artística.

9.1 La motivación desde la Invidencia

La motivación es el reflejo del deseo de un individuo de llenar ciertas necesidades y que está constituida por una serie de factores capaces de provocar, mantener y dirigir las conductas hacia un objetivo. Así mismo, la motivación empuja al individuo a la búsqueda continua de mejores situaciones a fin de realizarse personal y profesionalmente, integrándose en la comunidad donde su acción toma un significado.

Algunas conductas son totalmente aprendidas precisamente, la sociedad va moldeando en parte la personalidad. Se nace con un bagaje instintivo, con un equipo orgánico; pero, la cultura va moldeando los comportamientos y creando nuevas necesidades. Las normas morales, las leyes, las costumbres, las ideologías y la religión, influyen también sobre la conducta humana y esas influencias quedan expresadas de distintas maneras. En cualquiera de los casos, esas influencias sociales externas se combinan con las capacidades internas de la persona y contribuyen a que se integre la personalidad del individuo, aunque, en algunos casos y en condiciones especiales, también puede causar la dispersión.

Para Abraham Maslow. “La persona tiene la capacidad inherente de autorealizarse, y este crecimiento personal gobierna y organiza todas las demás necesidades. Las necesidades humanas siguen un orden concreto”. Y en 1968 propuso una ordenación jerárquica de los motivos, la cual es conocida como la pirámide motivacional. Para él, primero están las fisiológicas (como la regulación de la temperatura corporal, el hambre, la sed y todo lo que conlleva la supervivencia del organismo), luego la necesidad de seguridad (protección), la de afiliación (afecto y pertenencia a un grupo), la de autoestima y finalmente la de autorrealización¹¹⁶.

Para Maslow las necesidades situadas en estratos inferiores o niveles más bajos de la pirámide están relacionadas con la supervivencia del individuo, son las primeras que aparecen y las que poseen mayor fuerza, ya que si no se satisfacen el organismo puede morir. Esta jerarquía impone que para satisfacer una necesidad de un nivel superior, primero se debe satisfacer una necesidad inferior previa. Finalmente, a medida que se asciende en la

¹¹⁶ Muga Miguel M^a Ángeles. Motivación y pirámide de Maslow.
<http://talentoypersonas.blogspot.com/2009/12/motivacion-y-piramide-de-maslow.html>.
Consultado 16-08-2010

pirámide, las necesidades cambian de objetivo y pasan de ser necesidades de falta o privación a ser necesidades de crecimiento o autorrealización¹¹⁷.

Por medio de la motivación, el niño/a examina voluntariamente el deseo de vivir una nueva experiencia para ello se requiere de una estimulación de los sentidos, percibir y manifestar curiosidad por lograr un objetivo. La motivación es significativa cuando se asocian con las emociones, por lo tanto son experiencias muy complejas y para expresarlas se suelen utilizar una gran variedad de términos, además de gestos y actitudes. Por tanto, es imposible hacer una descripción y clasificación de todas las emociones que se pueden experimentar. Sin embargo, el vocabulario usual para describir las emociones es mucho más reducido y ello permite que las personas de un mismo entorno cultural puedan compartirlas.

En cada instante se experimenta algún tipo de emoción o sentimiento. El estado emocional varía a lo largo del día en función de los estímulos que se perciben. Por lo tanto, la motivación se reviste de importancia cuando se involucra en el contexto educacional, este contribuye a focalizar mejor el objetivo de lo que se pretende enseñar. No es posible llegar a realizar lo que se quiere, si no se tiene en cuenta la emoción, los sentimientos del individuo.

La motivación no es algo muy simple, tiene sus bases según sea la situación que provoca la emoción; en el lenguaje cotidiano se expresa las emociones dentro de una escala de lo positivo y lo negativo y en magnitudes variables, como "me siento bien, me siento muy bien, o me siento extraordinariamente bien" (intensidades o grados del polo positivo) o "me siento mal, me siento muy mal, me siento extraordinariamente mal" (intensidades o grados del polo negativo). Esto crea curiosidad en el docente por lo que está ocurriendo y que tratamos de reconocer incluso lo que no se ve a simple vista.

¹¹⁷ Muga Miguel M^a Ángeles. Motivación y pirámide de Maslow.
<http://talentoypersonas.blogspot.com/2009/12/motivacion-y-piramide-de-maslow.html>.
Consultado 16-08-2010

Dependiendo de la situación que provoca la emoción en el educando, ellos tienden a escoger palabras como: “amor, amistad, temor, incertidumbre, respeto, etc.” Que además, señala un signo (positivo o negativo). Y según sea la intensidad de la emoción se escogen palabras como “nada, poco, bastante, muy, etc.” y así, se podrá componer la descripción de una emoción. Se dice por ejemplo, "me siento muy comprendido" (positiva) o "me siento un poco defraudado" (negativa).

Para Wukmir, la emoción es una respuesta inmediata del organismo que le informa del grado de favorabilidad de un estímulo o situación. Si la situación le parece favorecer su supervivencia, experimenta una emoción positiva (alegría, satisfacción, deseo, paz, etc.) y si no, experimenta una emoción negativa (tristeza, desilusión, pena, angustia, etc.)¹¹⁸.

Las estrategias de motivación pueden tener aplicaciones muy variadas y atender a objetos y campos de conocimientos muy diversos, pero en el ambiente de la educación para personas en condición de discapacidad se precisa de acuerdo al modo de aplicación. El desarrollo de la motivación en los niños/as en condición de discapacidad visual, se debe regir a un proceso de aprendizaje progresivo, el cual debe partir de situaciones concretas que estén al alcance de los niños/as con este tipo de discapacidad, donde fructifique la curiosidad, la imaginación, el interés, el sentimiento y mejor aún, la expresividad.

La motivación como primicia fundamental para el desarrollo de la educación en personas en condición de discapacidad visual, debe comenzar desde los primeros años de vida que es cuando el individuo empieza la formación y más aun cuando entran a la básica primaria donde el niño/a alcanza unas

¹¹⁸ González, M.P. Barrull, E. Pons, C. y Marteles P., 1998

http://www.biopsychology.org/biopsicologia/articulos/que_es_la_emocion.htm. Consultado 11-01-2011

capacidades cognitivas necesarias y obligatorias que le servirán para la integración y el desempeño en la sociedad.

El impulso de las emociones y la motivación son indispensables para el desarrollo de habilidades motoras, creativas e intelectuales, de modo tal que favorezca la búsqueda y asimilación de un conocimiento por sí mismos. Además, si alcanza un buen nivel de motivación comprenderá la importancia de dejar fluir sus sentimientos y emociones para ser expresados a través de las diferentes prácticas artísticas.

En este sentido, tanto los docentes como la escuela deben propiciar distintos ambientes de aprendizaje, que motiven no solo al niño/a en condición de discapacidad sino a todos los educandos a mostrar mayor interés por aprender. Por tal motivo es sumamente importante y necesario hacer que el docente realice un acto educativo más consciente y reflexivo que propicie el desarrollo de la inteligencia cognitiva y emocional del niño o la niña con discapacidad visual.

Desde esta perspectiva, la aplicación de una serie de estrategias de motivación en niños o niñas en condición de discapacidad visual, permite que ellos se muestren más interesados por conocer no solo a través de la escucha lo que el medio le proporciona, sino que aprenderán a escuchar con todo su cuerpo y en consecuencia, asimilará cualquier conocimiento con mayor seguridad.

El niño/a está por lo tanto, en espera de esos momentos agradables que constituye un estímulo, lo busca, lo desea, y se siente mal si no lo recibe con frecuencia. Por lo tanto, es adecuado proporcionar elementos que estimulen la motivación intrínseca y utilizar con cautela la motivación extrínseca para evitar que el control de sus conductas esté fuera del propio sujeto. Dicho de otra manera, se les debe incitar a que despierten en ellos el deseo de dominar las tareas que impliquen cierto grado de complejidad. Aquí hay que

observar que un niño con discapacidad visual con un grado de motivación suficiente es capaz de atender a las explicaciones e indicaciones de sus profesores/as y alcanzar niveles de independencia realmente significativos.

9.2 Los procesos de comunicación en niños/as con discapacidad visual.

Para ser un comunicador eficaz es preciso desarrollar habilidades de emisión de mensajes de calidad, de elaboración de preguntas tendentes a restar ambigüedad a la información -si la contiene-, y de contraste entre la información verbal y referente, entre otras. El conjunto de estas habilidades pone en evidencia los saberes y el saber-hacer de los interlocutores para evaluar y supervisar la elaboración, reformulación y comprensión de los mensajes.

El hecho comunicativo es la capacidad que todo ser humano posee para relacionarse mediante el intercambio de mensajes. Siendo el arte una forma de conocimiento de la realidad a través de los sentidos, no acotaría las posibilidades de acceso y ampliaría por lo menos desde el lenguaje verbal, la manera más inclusiva para hablar de arte. Porque, qué sucede con aquellas imágenes que también pueden ser percibidas por otros canales, como por ejemplo, el tacto para conocer una escultura o acaso dejaría de ser una imagen visual, entonces, el término visual estaría siendo parcial. Como dice Ferdinand de Saussure sobre la lingüística “es evidente su importancia para la cultura en general: en la vida de los individuos y la de las sociedades no hay factor tan importante como el lenguaje”¹¹⁹.

Es importante resaltar que cualquier producción artística comunica conceptos, sentimientos, ideas emociones por medio de elementos materiales y también virtuales los cuales son percibidos por todos los sentidos. Aquí no se niega que en su mayoría son percibidos especialmente por la vista, pero esto no significa excluir los otros canales de comunicación

¹¹⁹ De Saussure, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. Pág. 48.

determinados por los otros sentidos. Esta en cada persona retroalimentar el hecho artístico, es decir, según la cultura, la educación, la historia personal, las capacidades, cada uno comprenderá e interpretará los mensajes sin que ello sea exclusivo de los que tienen sus cinco sentidos. Es claro que la capacidad crítica y la reflexión serán totalmente independientes de la ceguera o disminución visual. Como dice Octavio Paz “el arte es cosa de los sentidos (...). Los sentidos, el instinto, y la imaginación preceden a la razón (...). La obra de arte tiene la capacidad de fecundar los espíritus”¹²⁰.

La persona con discapacidad visual es en primer lugar, una persona y, como tal, sus características individuales, sus necesidades, su historia personal y sus expectativas son únicas y diferentes a las de cualquier otro ser humano, vidente o invidente. Así pues, el sistema de comunicación que va a utilizar, vendrá determinado igualmente por la situación personal que le ha acompañado en el transcurso de su vida. La realidad es que no todas las personas cuentan con las mismas habilidades y capacidades personales, ni las mismas oportunidades educativas, familiares y sociales que les permitan conseguir buenos niveles de aprendizaje y acceso a la formación, ni las mismas historias sensoriales. En este sentido, se observa una panorámica y unas situaciones comunicativas muy variadas dentro del colectivo de niños que integraron la muestra de esta investigación, pero, a la vez, únicas en cada persona con discapacidad visual: 1) Personitas que no cuentan con ningún sistema de comunicación para relacionarse con el entorno. 2) Niños que no manejan unos sistemas completos, sino tan solos determinados aspectos del mismo. 3) Personas cuyo sistema de comunicación inicial no es funcional, debido a la poca estimulación sensorial por parte de la familia y prefieren utilizar un sistema que en la práctica ya no es eficaz para ellos.

¹²⁰ PAZ, Octavio. El uso y la contemplación. Cambridge, Mass. 7 de diciembre de 1973.

El sentido de la vista, no es la causa de una mayor capacidad mental, la visión del espacio y la forma de los objetos tienen la misma calidad para un ciego como para alguien que ve. Diderot relata “la imaginación de un ciego no es más que la facultad de recordar y combinar sensaciones de puntos palpables”¹²¹. La imaginación y la fantasía existen aún en ausencia de la retina. Bajo esta premisa el arte a través de sus diferentes lenguajes es un magnífico vehículo de comunicación, permite desarrollar la imaginación y la fantasía, potencia la autonomía y favorece la integración... En este sentido, el uso de los estímulos sonoros, auditivos, kinestésicos y gustativos son aprovechados para mejorar los procesos comunicativos verbales y no verbales de las personas con discapacidad.

El arte se considera una forma especial de comunicación, donde se manifiestan funciones de este proceso relacionadas estrechamente con las propias de la primera. En términos individuales, los niños/as en condición de discapacidad visual se comunican con sus actitudes, habilidades, con los movimientos de su cuerpo, de sus manos, la expresión de su rostro. Todas estas formas que emplean de comunicación muestran la importancia de la Educación Artística y sus diferentes formas de expresión. De ahí que la Educación Artística no debe considerarse solamente un complemento de los elementos que componen la formación integral del individuo, sino como parte intrínseca, inseparable de cada una de las actividades que inciden directa o indirectamente en la formación del niño.

Una de las alternativas para lograr una adecuada comunicación entre niños ciegos y videntes es el arte. El papel del arte fue valorado por José Martí en su análisis del hombre, sus reflexiones acerca de que debe ser el arte y el lugar que ocupa en la existencia humana contempla también la función

¹²¹ Diderot, Denis. *Carta sobre los ciegos para uso de los que ven*. Pág. 57. Fundación Once y Editorial Pre-Textos, Valencia. 2002.

educativa del arte. En su concepción expresa la idea de que lo bello del hombre procede del fundamento moral de la personalidad.

En este orden de ideas, para enseñar arte a niños/as con limitaciones visuales, es necesario que el docente domine a fondo los fundamentos teóricos y metodológicos de la comunicación, lo que exige una característica especial en los encargados de esta tarea: ser comunicadores competentes. A partir de esta premisa, cuando se trabaja con personas con limitaciones visuales debe tener en cuenta los siguientes aspectos en cuanto a su relación y comunicación:

- Para comunicarse con una persona con discapacidad visual, hay que hablar en un tono normal, sin gritar ni elevar la voz. Hay que tener en cuenta que se trata de personas con discapacidad visual, no auditiva.
- Al hablar, hay que dirigir la mirada hacia su cara; directamente a la persona con discapacidad para saber lo que quiere o desea.
- Hay que preguntarle cómo se llama y utilizar su nombre para que tenga claro que nos dirigimos a esta persona.
- Si tenemos que abandonar el aula de clase, hay que avisar a los niños. Hay que indicarle, cuando sea necesario, si hay más personas presentes.
- No hay que sustituir el lenguaje verbal por gestos: en muchos casos, éstos no podrán ser percibidos por las personas con esta discapacidad.
- No se deben utilizar palabras como “aquí”, “esto”, “aquello”... ya que suelen ir acompañadas con gestos que no pueden verse por la persona con discapacidad visual. En estas situaciones es preferible utilizar términos más orientativos como “delante de la puerta”, “detrás de Ud.”, “a su derecha”. En ocasiones puede ser útil conducir la mano de la persona con discapacidad hacia el objeto e indicarle de qué se trata.
- Debe evitarse el uso innecesario de exclamaciones genéricas o indeterminadas que puedan provocar ansiedad o inseguridad a la persona ciega, tales como “¡ay!”, “¡cuidado!”, etc. cuando veamos un

peligro para ella (puerta abierta, obstáculo, agujero, etc.). Es preferible emplear una exclamación más informativa, como “alto”, “deténgase”, con el fin de evitar que siga avanzando; luego se le explica verbalmente cuál era el peligro, o se le ayuda para que pueda evitarlo.

- Pueden utilizarse con normalidad palabras como “ver”, “mirar”, etc.; las propias personas con discapacidad visual las utilizan normalmente en sus conversaciones.

Bajo estas consideraciones, el lenguaje que presenta el niño vidente o invidente también informa de la estructura de su pensamiento y los contenidos que posee, por lo tanto es necesario potenciar las experiencias personales del estudiante en relación con la vida real, valorar sus experiencias y fundamentar en ellas el lenguaje, potenciar la búsqueda de relación entre conceptos, la unidad del discurso, la percepción relacionada de las cosas. De ahí, que las artes visuales se conviertan en instrumentos constitutivos para facilitar la comunicación verbal y no verbal de los niños en condición de discapacidad visual. Las artes visuales resultan ser un agente motivador para acercar al niño a su realidad, por lo tanto son un medio para promover el proceso las competencias comunicativas, creativas, de apreciación y sensoriales.

9.3 El sentido de la expresión a través de las artes visuales

El sentido originario de expresión es el de *movimiento del interior hacia el exterior*. Pero este término adquiere sentidos muy precisos en las distintas disciplinas del conocimiento. Así, en estética se entiende por tal la propiedad que posee una obra de arte para suscitar emociones, sentimientos; en Lingüística: palabra o grupo de palabras utilizadas para manifestar sentimientos, pensamientos, opiniones y también es el significante, lo que es dicho, esto es, el enunciado; en Algebra: conjunto de términos que representan una cantidad; en Psicología: comportamiento exterior,

espontáneo o intencional, que traduce emociones o sentimientos; por ejemplo: la expresión de alegría; la expresión de sorpresa.

La manifestación de los estados afectivos del niño/a en condición de discapacidad visual, se puede ver revelada a través de sus gestos, las palabras, los signos que aparecen en su rostro. El niño ciego al igual que toda persona ejercita su intelecto, y amplía su conciencia del mundo al momento que comienza a explorarlo, con ello su capacidad artística se va desplegando, comienza a observar, apreciar y surge en él la necesidad de expresarse. Se reafirma con esto que, el niño o niña con ceguera total o parcial es capaz de imaginar, crear, expresarse, percibir y apreciar. Sin embargo, dicha educación no es tan simple ya que al momento de abordarla, se generan ciertos problemas que hacen necesario concebir una nueva metodología de educación, que tenga como fundamento ciertos aspectos importantes.

Al igual que un niño que esta explorando su entorno a través de la vista, sin dejar de utilizar sus demás sentidos, el niño ciego utiliza el sentido tacto para entrar en contacto con su entorno próximo. Sin embargo, cuando un niño ciego o de baja visión no es estimulado a temprana edad, surge uno de los primero problemas para la educación artística, ya que este permanece indiferente a su entorno. La falta de curiosidad es producto de que al carecer del sentido de la visión, no tiene forma de tener un contacto más directo con el exterior, no existe estimulación externa que lo invite a curiosear: un color, un efecto lumínico, la forma de un objeto lejano o el movimiento de algo en el espacio, por tanto, dicha estimulación debe ser dada por las personas que lo rodean.

Otro problema surge al momento de preguntarle a un niño ciego: ¿cómo representaría un banano? Lo más seguro es que describirá el sabor o el olor del banano, pero no su color. En tal sentido, es indispensable que al

momento en que el niño entra en contacto con su entorno, llegue a interpretarlo sin que el educador propicie en él prejuicios o estereotipos artísticos; ya que, mediante el desarrollo de la observación directa o indirecta de su entorno, debe descubrir las formas o fenómenos que le interesan sin condicionar su creatividad. De este modo, al niño se le enseña a percibir utilizando los sentidos, especialmente el de la visión. Sin embargo, si el niño carece de la visión, son los otros sentidos los que se deben potenciar, para que él llegue a interpretar su entorno adecuadamente desde su propio sentir.

Pero esta demás decir que, pese a la educación que se pueda hacer de sus sentidos, es imposible no cargar con ciertos estereotipos los objetos alejados de su percepción táctil, al momento de explicarle la forma o estructura del paisaje marino, la nieve, el horizonte de un paisaje, las montañas, el sol, etc. La cuestión, finalmente es ¿cómo enseñar arte a un niño ciego o de baja visión sin condicionar su creatividad a estereotipos artísticos?

Así como a un niño se le enseña a ver, a un niño ciego se le debe enseñar a tocar. Un niño aprende mirando, reconoce las formas por asociación visual y observando los elementos de un paisaje, de esta forma, él inventa estrategias para interpretarlo. Pero un niño ciego aprende armando conceptos de los objetos que están en su entorno, y reconoce las formas y estructuras de los mismos a través del tacto. Esto hace evidente la necesidad de educar los sentidos, en especial el del tacto, para que el niño ciego sea capaz de percibir su entorno de un modo más fiel. Lo que apunta a encontrar estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje que, permitan al estudiante ciego representar o interpretar los objetos presentes en la realidad.

En este sentido, Las actividades plásticas contribuyen al desarrollo integral y armónico del individuo, favoreciendo el desarrollo del potencial creador, la sensibilidad y la capacidad de expresión. Las personas discapacitadas

también son susceptibles de realizar actividades estéticas que les permitan disfrutar de sus beneficios teniendo en cuenta que en ellas se re significa la importancia del cultivo de una sensibilidad que les permita aprehender el entorno, considerándose valiosas todas las vías que permitan algún grado de comunicación y expresión.

Convenientemente conducidas, esas personas pueden acceder al conocimiento y apreciación del mundo de las formas, colores, sonidos, texturas, ritmos, sensaciones, movimientos, valores... Ayudarles a desarrollar su capacidad de expresión como medio de comunicación favorecerá su contacto con el exterior y mejorará sus relaciones interpersonales. El trabajo expresivo desarrollado por estas personas muestra una correlación con el aumento del bienestar psíquico, un incremento de la autoestima, la valoración personal y social, así como una mejora en la calidad de sus relaciones con el entorno inmediato.

De otra parte, la propuesta desarrollada con los estudiantes con discapacidad visual de la institución educativa Enriqueta Solano Duran ha demostrado la eficacia de la Educación Artística en la mejora del concepto de si mismo y en su sensación de seguridad personal. Se concluye frente al desarrollo de la expresión en los niños-as con discapacidad visual rescatando esta frase de Rudolf Arhneim (1992) ya que, como él, pensamos que una vez más se pone de manifiesto la maravillosa función de «...el arte como ayuda en situaciones problemáticas, como un medio de entender las condiciones de la existencia humana y de hacer frente a los aspectos aterradores de dichas condiciones, como la creación de un orden significativo que ofrece refugio ante la confusión indómita de la realidad exterior, éstas ayudas tan agradecidas son a las que se aferran las personas con dificultades y las que utilizan los terapeutas que desean ayudarles».

9.4 El desarrollo grafico una forma de percibir el mundo.

En este mundo predominantemente visual, se sabe que las personas con discapacidad visual son individuos apartados de la sociedad por su condición de ceguera; por ello su derecho a desenvolverse como cualquier persona en el ámbito social, y en cualquier otro aspecto, frecuentemente se ve obstaculizado. El arte, de suma importancia para el desarrollo del ser humano, es uno de esos aspectos restringidos, para quienes padecen de ceguera.

La práctica de las artes debería ser implícita al crecimiento interno de toda persona, ya que forma parte del ser y va de la mano del ejercicio físico y el desarrollo de una profesión. Las personas con discapacidad visual tocan y recuerdan, sienten e identifican, lo que significa que la percepción de las imágenes visuales deben explorarse mediante la percepción háptica complementada por la información verbal que el profesor le proporciona sobre las características descriptivas de la obra artística o trabajo plástico que se esté percibiendo o construyendo. A través de esta exploración háptica con las manos distinguirá las características físicas del objeto o material plástico: su textura, su forma, el relieve, su tamaño, sus contornos, su temperatura, etc. Esta percepción a través del sentido háptico se complementará por la percepción olfativa o gustativa cuando los materiales a emplear así lo permitan y contribuyan a matizar la discriminación entre unos y otros

Desde esta perspectiva, se ve la necesidad de que el currículo se adapte a las capacidades perceptivas del estudiantado con discapacidad visual. Por ejemplo, en el caso del color, y la formas de las imágenes visuales. Para atenuar la carencia de visión, en el ámbito del color, éstos pueden ser sustituidos por diferentes texturas, olores cuando la naturaleza del trabajo lo permite, asociando cada color a un olor o textura diferente. La adaptación

tiene más un carácter conceptual que procedimental, pues en la vida diaria la persona ciega no va a encontrar objetos artísticos con estas adaptaciones.

La modalidad háptica es fundamental para los niños-as ciegos a la hora de aprender a dibujar, porque a través de ella se relacionan con los estímulos existentes en el mundo que les rodea. De ahí que el desarrollo del tacto a través de las manos y el cuerpo en general sea fundamental para el aprendizaje de la lectura plástica, la cual se desarrolla a través de diferentes actividades donde el niño-a tenga que utilizar las dos manos y el cuerpo para conocer y apreciar diferentes texturas, forma, color de los objetos.

Desde esta perspectiva, el niño-a con limitación visual debe ser entrenado para que al momento en que el niño-a entra en contacto con su entorno, llegue a interpretarlo sin que el educador propicie en él prejuicios o estereotipos artísticos; ya que, mediante el desarrollo de la percepción háptica él puede crear imágenes de los objetos que posteriormente plasmará de manera creativa sobre una superficie con un lápiz o un pincel. De este modo, al niño-a se le enseña a percibir utilizando los sentidos y llegue a interpretar su entorno adecuadamente desde su propio sentir.

Así como a un niño-a se le enseña a ver, a un niño ciego se le debe enseñar a palpar a sentir el objeto. Un niño-a ciego aprende a estructurar un concepto de un objeto, reconoce su forma y estructura a través del tacto: de la percepción háptica. Esto hace evidente la necesidad de educar los sentidos, para que el niño-a ciego sea capaz de percibir y representar su entorno de un modo más cercano a la realidad que lo circunda. Sin embargo, la realidad observada en la Institución Enriqueta Solano Duran es otra, los niños-as incluidos con discapacidad visual no tienen una formación en el campo de la percepción, al parecer y de acuerdo a las imágenes creadas por ellos a partir de las prácticas de dibujo y pintura, se podría afirmar que no cuentan con el entrenamiento necesario para el reconocimiento de la forma, el espacio, el

color en medio de su discapacidad.

Desde esta mirada, el reconocimiento que el niño-a con limitaciones visuales hace de los objetos al momento de entrar en contacto con ellos, tiene relación con sus estructuras o las partes que lo constituyen. Es por esto que, al momento de enseñar en arte la representación de los elementos del entorno, se hace necesario que el estudiante logre estructurar objetos o figuras a partir de formas simples, uniendo las partes en un todo coherente.

Sin embargo, se puede aseverar de acuerdo a los dibujos realizados por los niños-as de la Institución Educativa en cuestión los niños-as se encuentran en la etapa grafica del garabateo, lo que significa, sus dibujos y pinturas son representaciones aventuradas de una realidad conocida únicamente por la descripción e interpretación de los demás. Bajo esta posición, se observa la importancia de hacer que el niño-a vea con todo el cuerpo, para que el mismo interprete el mundo, su sentir, su pensar, su mundo interior poniendo en juego su imaginación y creatividad. En este sentido, se ve la necesidad de buscar una enseñanza que permita al estudiante profundizar en la comprensión de cómo son los objetos que puede o no tocar; de ahí la importancia del trabajo interdisciplinario, así los objetos son conocidos por el estudiante desde sus diferentes ámbitos.

Pero este proceso implica enseñar al niño-a a percibir y abstraer los objetos reconociendo en ellos figuras geométricas simples, en cada una de sus partes, para luego unirlos en un todo coherente y lograr con ello la representación del objeto percibido. Algo similar a lo que realizan los artistas cubistas que, mediante la observación de un objeto, lo descomponen, reconocen sus partes de manera individual y luego lo recomponen para crear una nueva figura, solo que en este caso el niño-a debe lograr la recomposición del objeto de manera similar. Desde lo anterior, se confirma la necesidad de un proceso de aprendizaje-enseñanza cuyos métodos y

recursos valore la sensibilización y ejercitación de los sistemas sensoriales. Cuando un nuevo objeto entra en la vida de un niño-a o un joven con limitaciones visuales, esta adquiriendo una experiencia sensorial lo más completa posible de él, la cual será aprovechada en el momento de entrar en contacto con las diferentes prácticas artísticas.

9.5 Desarrollo de la creatividad en niños-as con limitación visual

Respecto al concepto de creatividad se torna un poco difícil debido a sus múltiples definiciones, pero se puede decir que es la capacidad de hallar nuevas soluciones a un problema, de relacionar algo conocido de forma innovadora o de apartarse de los esquemas del pensamiento o conductas habituales. Tal vez se podría decir que la creatividad se encuentra relacionada con el término de arte: “proceso, actitud, aptitud, habilidad, cualidad, descubrimiento”. Todos ellos enfocados en aportar algo nuevo a través del desarrollo de ideas con el objetivo de transmitir un conocimiento.

Se puede deducir que la creatividad se encuentra inmersa en cada individuo. Por tal motivo esta se empieza a desarrollar desde el primer momento que se emprende la educación, en los primeros años de vida, el niño-a expresa su creatividad inventando balbuceos, imitando sonidos, creando sus propias formas de representación a las que puede llamar como quiera. La creatividad es uno de los más grandes y nobles principios indispensables en todo proceso o enseñanza-aprendizaje; es preciso subrayar que la destreza, ni la habilidad son criterios válidos para conocer si un niño o niña es creativo o no. Pero sí lo es, la libertad emocional.

Frente al tema de la creatividad los niños-as con limitaciones visuales en la actualidad se enfrentan al problema de la monotonía y a la creación de formas estereotipadas en el campo de la formación artística. Los maestros al

carecer de formación apropiada para enfrentar el arte como recurso didáctico, recurren a la copia, al calco o a colorear figuras geométricas establecidas que en poco o nada contribuyen al desarrollo de la creatividad.

La creatividad no se produce dentro de las cabezas de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos del individuo y el contexto sociocultural. Es un fenómeno sistémico más que individual. Si este individuo no establece contacto con el medio esta dejando de descubrir la realidad, la vida misma. Las nuevas experiencias generadas por el medio a través del contacto, los sentidos le dan la oportunidad de mantener una relación sensible tan intensa como pueda. De ahí que los niños-as en condición de discapacidad visual, entre más contacto tengan con el medio a través de los sentidos estará en capacidad de realizar una obra creativa, expresar no lo que conoce, sino lo que siente, lo que interiormente vive en su relación con las cosas, el mundo y las personas.

Los niños-as invidentes precisan de un camino alternativo basado en la creatividad para enriquecer sus experiencias y facilitar su desarrollo integral. Esto precisa un docente creativo, que piense permanentemente de manera concreta en la creación. Además que impulsa al estudiante a desarrollar un pensamiento libre, autónomo, diferente y sobre todo creativo.

El arte satisface el impulso creativo presente en todos; el arte, asimismo ayuda a los niños a desarrollarse mental y físicamente. Su confianza aumenta a medida que van experimentando el éxito en el arte. En aquellos niños-as con limitaciones visuales podrá ir mejorando su percepción en la medida que manipulen y controlen ciertos materiales, desde amasar la plastilina o el barro, hasta la creación de una pieza de cerámica o de una escultura. Pero según Pauline Tilley: *"... no debe pensarse al arte tan sólo como si se tratase de una ayuda para el desarrollo cognitivo y motor, ya que la adquisición de los conocimientos y de las capacidades no constituye un*

*objetivo primordial. En primer lugar, y por encima de cualquier otra consideración, el arte es un acto lúdico de la imaginación creadora*¹²².

La experiencia en los talleres artísticos con niños-as con discapacidades confirma que tienen un desarrollo creativo que los vincula con el tallerista, lo que permite un sorprendente avance en el desarrollo de su personalidad. Las actividades artísticas le brindan al niño-a una gama de posibilidades similares a las del juego para enriquecer su mundo, tanto interno como externo, permitiéndole expresar sus fantasías inconscientes: en un dibujo, escribiendo o narrando un cuento, haciendo una canción o con el movimiento de su cuerpo. Al conocer y experimentar con diversas actividades artísticas también descubre otros caminos de expresión.

En esta vía, toda esa espontaneidad y riqueza que poseen los niños-as requieren de unos padres pacientes, tolerantes, abiertos y profesores preocupados por estimular la creatividad de sus estudiantes, que liberen las energías acumuladas, que sus estudiantes aprendan a pensar, a comunicar, expresar sus ideas, pensamientos y emociones pero de manera creativa. Este ambiente de aceptación mutua y de convivencia constituye la plataforma ideal para florecer la actividad inédita, ambiciosa, arriesgada y de alta proyección. Así se educa no tanto tal o cual actividad creativa sino, en la actitud creativa, lo que significa que *"El pensamiento creativo se ocupa de lo que puede ser, no de lo que es"*¹²³.

A partir de la experiencia desarrollada en la Institución Educativa Enriqueta Solano Duran, para lograr el desarrollo de la capacidad creadora de los niños-as en condición de discapacidad visual, se ve la necesidad de crear un currículo que incluya como componente fundamental el desarrollo de la

¹²² Tilley, Pauline. El arte en la educación especial. Grupo editorial CEAC. 1991.

¹²³ **De Bono Edward**. *Ser Creativo*. <http://www.cocrear.com/sercreativo.html>. Consultado 27-10-2010

percepción a partir del contacto con la cotidianidad del estudiante imbricando con el campo de la Educación Artística.

Frente a las falencias observadas en el currículo existente, es fundamental ofrecerles a los profesores las herramientas pertinentes para que contribuyan en el fortalecimiento de la percepción y la sensorialidad de la población con limitaciones visuales. Por eso, el desarrollo de los talleres realizados en este proyecto con los niños-as en condición de discapacidad visual, son solo un abrebocas que permiten reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que hasta el momento se han desarrollado con este tipo de población.

Es claro que la creatividad se proyecta como la mejor estrategia que dispone el ser humano para crear mundos posibles. Las actividades artísticas le brindan al niño-a una gama de posibilidades similares a las del juego para enriquecer su mundo, tanto interno como externo, permitiéndole expresar sus fantasías inconscientes: en un dibujo, escribiendo o narrando un cuento, haciendo una canción o con el movimiento de su cuerpo. Al conocer y experimentar con diversas actividades artísticas también descubre otros caminos de expresión y propicia el desarrollo de la creatividad. Aquí es importante recordar lo que el investigador **Mihaly Csikszentmihalyi**, dice al refutar que la creatividad es un tipo de actividad mental, una intuición, que tiene lugar dentro de las cabezas de algunas personas especiales¹²⁴; la creatividad es una posibilidad para todos.

¹²⁴ **Csikszentmihalyi, M.** *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención.* Paidós Barcelona. 1998. Pág. 41.

10. CONCLUSIONES

Para realizar una propuesta didáctica adecuada en el campo de Educación Artística, es necesario pensar en los aspectos que involucra el arte, ligados a la percepción y creación, además, de las disciplinas y actividades que este involucra, sin dejar de lado las necesidades y capacidades que surge en nuestros estudiantes. Con todo esto, la educación artística en niños-as ciegos y de baja visión se traduce en procesos de aprendizajes enseñanza que deben ser estructurados planificados en espera de unos resultados significativos para el estudiante como para su familia.

Es conveniente comentar que la finalidad de esta propuesta de investigación, estuvo orientada en crear, aplicar e implementar por medio de las Artes Visuales estrategias didácticas que contribuyeran al desarrollar la capacidad expresiva, comunicativa y creativa de los niños-as en condición de discapacidad visual de la institución educativa Enriqueta Solano Duran de la ciudad de Neiva.

En primera instancia, se recurrió a un proceso evaluativo sobre el manejo didáctico empleado por los docentes a la hora de impulsar las distintas asignaturas y acerca de si los niños con discapacidad estaban incluidos en este planteamiento; también se tuvo en cuenta revisar si los compañeros de clase tenían una aceptación similar con sus colegas estudiantes y así lograr involucrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje dispuesto por el docente.

En el primer caso, se observó que los planteamientos didácticos que presentaban los docentes correspondían a procesos que involucraban la totalidad de los sentidos y que deslazaban dentro de la misma aula a los estudiantes con discapacidad visual sintiéndose limitados en el proceso

educativo. En el transcurso de las clases, los docentes centraban su atención en los estudiantes que podían entender los conceptos que ellos explicaban y los cuales no podían transmitir a los niños con discapacidad debido a que no poseían las herramientas didácticas ni metodológicas para involucrarlos correctamente en el proceso educativo. En el segundo caso, sus compañeros no lograban entender porque los niños con discapacidad visual no lograban realizar los trabajos de la misma forma como ellos lo hacían. Cuando hacían trabajos grupales siempre dejaban de lado a los niños con discapacidad visual; cuando jugaban en el recreo, a la hora de compartir siempre los hacían entre los mismos invidentes como si fuera un curso aparte.

Para lograr alcanzar los objetivos, se emplearon estratégicamente materiales que permitieran involucrar el uso de todos los sentidos. La práctica comenzó con los estudiantes con la aplicación de prueba, la cual tuvo como finalidad evaluar el nivel expresivo, comunicativo y creativo de los niños-as. Los resultados de la prueba eran de esperar, pues los maestros de la institución educativa a través de sus experiencias vividas comentaron de la poca experiencia que tenían para trabajar con este tipo de población. Ellos manifestaron el temor a enfrentarse la discapacidad de los niños-as porque no sabían como explicarles los conceptos para que los niños-as alcanzaran alguna comprensión. Además, el tiempo asignado para el desarrollo de las diferentes áreas del conocimiento, no permitían la dedicación ni la atención suficiente para profundizar en los conceptos. En caso que le dedicaran mas tiempo a los niños-as en condición de discapacidad visual, se presentaba dificultad con los demás estudiantes, pues se atrasaban en su proceso educativo.

Una vez realizado el taller de entrada, se diseñaron talleres los cuales fueron aplicados con el fin de observar las siguientes categorías: ***la Motivación en la Invidencia, los Procesos de la Comunicación, el Sentido de la***

Expresión, desarrollo Grafico y la Creatividad. Partiendo de estos aspectos, a continuación se expondrán las conclusiones de cada categoría evaluada.

1. La Motivación en la Invidencia: Al involucrar diversos y distintos materiales como ayudas didácticas en las clases, que son poco convencionales, fue muy útil e interesante, ya que esto ayudo a captar la atención, a despertar la memoria emotiva y creativa de los estudiantes en condición de discapacidad visual, mostrándose así interesados por el desarrollo de los talleres.

Se debe aclarar que la motivación debe estar presente en todos los momentos del aprendizaje para lograr el interés y la seducción de los niños-as por las clases. Se confirma entonces, que el desarrollo de la motivación es de gran relevancia dentro de los procesos de aprendizaje enseñanza, pues contribuye a mantener la atención y concentración del niño-a. Por lo tanto, los docentes tienen el gran reto de encontrar estrategias para que el estudiante con limitación visual sienta gusto por aprender.

Desde la perspectiva de la educación para personas en condiciones de discapacidad se debe tener en cuenta la motivación como eje principal del desarrollo de habilidades, despertar la curiosidad por conocer el mundo que les rodea de forma distinta. Por ende, es fundamental emplear la Educación Artística como un instrumento fundamental para estimular la percepción del individuo desde los primeros años de vida.

En cuanto a los **Procesos de la Comunicación**, se parte de la idea que la categoría se evaluó teniendo en cuenta la comunicación verbal y no verbal. Desde esta mirada se puede concluir que las acciones desarrolladas en cada uno de los talleres con los niños-as en condición de discapacidad visual, permitieron fortalecimiento de las competencias comunicativas. El contacto con el dibujo, la pintura, el modelado, la música...etc. como medio de

expresión, propiciaron un espacio en donde los niños-as a través de la pregunta se interesaban por conocer los objetos, el sonido, el color, las texturas que les ofrecía el espacio escolar.

Los materiales utilizados en los talleres no solamente ayudaron a desplegar destrezas sensoriales, motoras o expresivas sino también el progreso de las habilidades y competencias comunicativas. Al lado del dibujo o la pintura el niño-a comenta todo lo que va realizando, habla con sus compañeros, inventa historias, pregunta; esto significa que el campo de acción comunicativa del niño-a se amplía, mejorando sus procesos de socialización con compañeros y profesores. Este hecho es de gran relevancia si se tiene en cuenta que el proceso de adquisición del lenguaje en niños-as con limitaciones visuales es un poco lento.

Por medio de la práctica en los talleres, se pudo comprobar que las artes visuales son un medio que favorece los procesos de integración social de las personas en condición de discapacidad visual. Así mismo es importante resaltar, como en el aula escolar los estudiantes en condiciones normales de aprendizaje tratan de comprender la problemática a la que se enfrentan a diario las personas con limitaciones visuales, por lo tanto, los niveles de aceptación y racionamiento se precisan a través del apoyo e integración a sus grupos de trabajo.

3. El Sentido de la Expresión se observó al momento de manifestar interés por cada una de las actividades presentadas. El hecho de recorrer la escuela suscitaba emociones, sentimientos de alegría cada vez que descubría algo nuevo a su paso. Este hecho era significativo, si se tiene en cuenta que el niño-a a diario transitaba por estos lugares, sin embargo en los recorridos que hacía con el tallerista todo era nuevo para ellos.

Frente a esta categoría es importante resaltar el grado de participación, responsabilidad, ayuda mutua, trabajo en equipo y respeto por la opinión de sus compañeros. Vuelvo y reitero que la implementación de materiales no tradicionales para dibujar y pintar fue de gran relevancia porque despertaron la necesidad de expresar sentimientos que estaban reprimidos a pesar de su corta edad con los que cuenta la población participante.

Es importante resaltar que los estudiantes rompieron el miedo; las manifestaciones de los estados afectivos, dejaron actuar su cerebro emocional sin ninguna censura; dejaron ver en los gestos, las palabras, en sus manos los diferentes estados de ánimo.

Cada momento inmerso en el dibujo, la pintura, el modelado sirvió para que los niños-as afloraran sentimientos lo que permitió la construcción de nuevas imágenes basadas en las emociones que la textura de un árbol o el calor del sol les ofrecía. Desde esta mirada, los docentes deben considerar la posibilidad de ofrecerles a los niños-as nuevas formas de experimentar el mundo, crearlo y modificarlo de acuerdo a sus percepciones.

4. ***El desarrollo gráfico*** los niveles de competencia grafica estaban enraizados en figuras estereotipadas las cuales representaban con facilidad, rapidez, y de forma repetitiva. Pues era evidente que los niños-as no habían recibido ningún tipo de entrenamiento en el campo del dibujo y la pintura.

Caso distinto sucedió en la medida que se iban desarrollando los talleres, los niños-as en condición de discapacidad visual (invidentes) fueron estimulados a partir de las manipulaciones diversas de materiales. Ellos poco a poco se fortalecían a pesar de que su edad grafica se encontraba en la etapa del garabateo. Las representaciones fueron aventuradas, espontáneas pero con sentido. A través de sus dibujos y pinturas querían comunicar las experiencias que la vida ya les había entregado, así mismo, querían volcar

en la imagen todo ese cúmulo de sentimientos y emociones que le proporcionaba el hecho de experimentar con los objetos del medio y con nuevas técnicas y materiales.

Alguno de nuestros niños y niñas “quizás” necesite un poco más de atención de nuestra parte como docentes encargados de la educación y formación de personas en condición de discapacidad. La experiencia con los niños-as me lleva a concluir que en la medida que la población sea intervenida desde las artes visuales se lograra personas más perceptivas, con un grado de motivación más alto para aprender, con ganas de independizarse de la monotonía del mundo escolar.

No porque un sujeto sea ciego y presente escasa habilidad manual debemos evitar enseñarle los bloques de contenido de las artes visuales, ellos son capaces de desarrollar habilidades para los diferentes lenguajes artísticos. Además, el simple hecho de entrar en contacto con distintos materiales y técnicas, ya educa las manos. No se trata de que sean artistas sino de que conozcan todo aquello que está a su alrededor y que les permite manifestarse de forma plástica.

5. **La Creatividad** en los niños-as en condición de discapacidad visual de la institución educativa Enriqueta Solano Durán de la ciudad de Neiva fue puesta en cuestión desde el momento mismo en que se iniciaron los talleres de artes. El trabajo de los niños-as estaba basado en modelos, en estereotipos. Pero con la experimentación de nuevos materiales se inició el proceso para el desarrollo de la creatividad. Aquí es importante aclarar que lo que se hizo durante todas las actividades programadas fue contar con la opinión de cada uno de los niños-as, era significativo lo que veían, pensaban, imaginaban que posteriormente plasmaban a su manera: Los estudiantes aprendieron a escudriñar su mente para recrear sus imágenes a partir de los distintos lenguajes artísticos.

Los ejercicios llevados a cabo con los estudiantes desde el campo de las artes visuales fueron enriquecidos con la expresión corporal, la música y las artes escénicas, esto con el propósito de ampliar su panorama de percepción. Así mismo, para lograr que el niño-a poco a poco fuera desarrollando su creatividad se recurrió a la lectura de cuentos, los cuales fueron dramatizados y posteriormente graficados de acuerdo a su imaginación. Lo fundamental en este proceso es la libre expresión, no la creación de obras maestras.

Las artes visuales son un cauce fundamental para el desarrollo de la creatividad, aunque no el único. Dichos procesos están ligados al desarrollo de la percepción, expresión, comunicación y creatividad, en donde lo fundamental no es el producto, sino el proceso, por lo tanto, los aspectos técnicos deben de estar supeditados a la fruición, sin que eso suponga privar a los niños-as de los conocimientos y el uso de las técnicas que benefician la maduración cognitiva, física y emocional.

Dentro de la evaluación que realizaron los docentes y padres de familia acerca del proceso investigativo que se ejecutó en la institución educativa, se puede anotar los conceptos equivocados que tenían los padres de familia a la hora de interactuar con sus hijos, tanto en el ámbito escolar, como en el ámbito familiar y social. De la misma forma, el proceso comunicativo en el hogar se mejoró al considerar los inconvenientes visuales de sus hijos y al hacerlos llevaderos en su vida cotidiana como parte personas de la familia.

En cuanto a los docentes, diseñaron estrategias adecuadas que involucraron a los niños invidentes, permitiendo la interacción paulatina de ellos en el desarrollo de las mismas. Los niños fueron perdiendo el temor de preguntar o de generar discusión en la socialización de la temática permitiendo explotar la creatividad, la expresividad y la imaginación de aquellos que eran considerados personas discapacitadas.

Frente a la experiencia realizada y a los resultados obtenidos, se puede decir que todavía hay mucho por hacer por la población en condición de discapacidad visual, es preciso seguir buscando estrategias didácticas que contribuyan a poner de cara a la población con limitaciones visuales con el mundo de la imagen.

Para finalizar, es importante afirmar que el profesor es el elemento clave en el proceso de inclusión educativa. Es necesaria una honda convicción de que la participación del estudiante con discapacidad visual es posible en el contexto escolar. De ahí la importancia de poder recibir una formación inicial y permanente en aspectos evolutivos y educativos de la discapacidad visual, así como informarle de las prestaciones y servicios específicos complementarios a su labor educativa.

11 RECOMENDACIONES

La realización de propuestas metodológicas propuestas en este proyecto de grado y el análisis de los resultados de los talleres realizados con los niños y niñas invidentes y de baja visión de la Institución Educativa Enriqueta Solano Duran, son importantes para el diseño e implementación de nuevas propuestas metodológicas que admitan la relación de la educación artística con el lenguaje expresivo y comunicativo dentro del currículo en la educación formal. A continuación se describen las recomendaciones:

- se recomienda posibilitarle a los niños/niñas invidentes y de baja visión espacios adecuados a la hora del desarrollo de las actividades académicas, esto ayudara a que el estudiante participe activamente y se le demuestre que sus opiniones y propuestas creativas también cuentan.
- Resulta muy enriquecedor en el trabajo pedagógico relacionar la comunicación con las habilidades expresivas. Es gratificante que tras el desarrollo de una actividad, se puedan manifestar los sentimientos producidos por las Artes Visuales.
- Se recomienda crear nuevas propuestas metodológicas y didácticas, proyectos u otros enfoques metodológicos que estimulen espacios interdisciplinarios, esto es, relacionar la comunicación y expresividad con otras asignaturas o áreas, en este caso con las artes visuales, en donde los niños/niñas invidentes y de baja visión tengan la oportunidad de narrar, argumentar, exponer, opinar, dialogar. De igual modo, un espacio en donde puedan desplegar sus habilidades como artistas.
- Se sugiere al Colegio, y a todas las instituciones educativas, la creación de espacios adecuados donde el niño/niña invidente y de baja visión pueda

exponer sus trabajos; esto con el fin de motivarlos a que continúen en el proceso de comunicación, expresión y creatividad.

- El niño/niña invidente y de baja visión aprende siempre y constantemente de la misma manera que crece día a día; aprende con cada palabra que abstrae su pensamiento. Por eso la comunicación, la expresión y la creatividad no debe reducirse solo al aula, puesto que el aprende de sus situaciones cotidianas, habituales en su mundo y para su mundo.

12 BIBLIOGRAFIA

12.1 LIBROS

Aguirre, Imanol. Teorías y prácticas en educación artística”. Ed. Octaedro. Navarra. 2005.

Argyle, Michael. Psicología del comportamiento interpersonal. Alianza. Madrid. 1981.

Bardisa, Lola. Como enseñar a los niños ciegos a pintar. Once. Madrid. 1992.

Bruce, Vicki y Green, Patrick. Percepción visual: manual de fisiología, psicología y ecología de la visión. Primera edición. Editorial Paidós. Barcelona. 1994.

Carrera, P.; Mallo, M. J. y Fernández Dols, J.M. *El desarrollo de la comprensión del contexto de la expresión emocional*. Fundesco. Madrid. 1988.

Cantavella, F.; Leonhart, M. et al. *Introducción al estudio de las estereotipias en el niño ciego*. Masson-Once. Barcelona. 1992.

Cassirer, Ernst: *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Editorial Fondo de Cultura Económica. 6ª edición. México. 1967.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Ley 1145 de 2007. Bogotá 2007.

Csikszentmihalyi, M. *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós. Barcelona. 1998.

Denis, Michel. Imágenes Mentales. Siglo XXI, Madrid. 1984.

De Bono, Edward. *El Pensamiento Lateral*. Paidós Ibérica S.A. Barcelona. 2006.

De Prado, David. Interpretación del medio a través de la Creatividad. UNED, Madrid. 1991.

Dewey, J. El arte como experiencia. Paidós. México. 1934.

Diderot, Denis. *Carta sobre los ciegos para uso de los que ven*. Pág. 57. Fundación Once y Editorial Pre-Textos, Valencia. 2002.

Fernández Dols, J.M., Iglesias, J. y Mallo, M.J. *Comportamiento no verbal y emoción*. En J.L. Pinillos y J. Mayor: Tratado de Psicología. Vol 3. Alhambra. Madrid. 1990.

Ferrier, Jean-Louis: *La forma y el sentido*. (Traducción de Mercedes Rivero). Monte Ávila Editores C.A. Caracas, 1975.

Gadamer, H-G.: *La actualidad de lo bello*. Ediciones Paidós. España. 1991.

García Leal, José. *La Expresión en el Arte*. Universidad de Granada. 1995.

Gardner, Howard. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós Barcelona, 1982.

G.W. F. Hegel. *De lo bello y sus formas*, Península. Barcelona. 1985.

Immanuel Kant, *Critica del juicio "Belleza libre y Belleza Adherente" y "El Arte Bello"* De: Adolfo Sánchez Vázquez, antología De textos de estética y teoría del arte México Universidad Nacional Autónoma de México. 1978.

Kellogg, Rhoda. *Análisis de la expresión plástica de preescolar*. Cincel-Kapelusz. Madrid, 1979.

Langer, S. *Sentimiento y Forma* U.N.A.M. México. 1967.

Langer, S. *Los problemas del arte*. Ediciones Infinito. Buenos Aires. 1966.

Lowenfeld, V. & Brittain, Lambert. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. 1973.

Marín Ibáñez, Ricardo; De la Torre, Saturnino. *Manual de la creatividad*. Vicens Vives, Barcelona. 1991.

Marín Viadel, Ricardo. *Didáctica de la educación artística para primaria*, Pearson Educación, Madrid, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 366 de 9 de Febrero de 2009, Bogotá. 2009.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lineamientos curriculares de Educación Artística. 2000. Bogotá. 2000.

Morín, Edgar. Los siete saberes necesarios de la educación del futuro. UNESCO. París. 1999.

Panofsky, E. El significado en las artes visuales. Alianza. Buenos Aires. 1980.

PAZ, Octavio. El uso y la contemplación. Cambridge, Mass. 7 de diciembre de 1973.

Read, Herbert. *Educación por el arte*. Paidós. Barcelona. 1986.

Riviére, A. *Juego simbólico y deficiencia visual*. Once. Madrid: 1991.

Rius Estrada, María Dolores. Educación de la grafo motricidad: un proceso natural. Editorial aljibe, Málaga. 2003.

Savater, Fernando. El valor de educar. Ariel, S. A. Barcelona. 1997.

Stern, A. *La expresión*, Promoción Cultural. Barcelona. 1977.

Spravkin, Mariana. *“Educación plástica en la escuela”*. Novedades educativas. Argentina. 1999.

Soler, Miquel Albert. Didáctica multisensorial de las ciencias. Paidós Ibérica S.A. España. 1999.

Schiller, J.C.E. Cartas sobre la educación estética del hombre. Aguilar. Madrid. 1969.

Tilley, Pauline. El arte en la educación especial. Grupo Editorial CEAC1991.

UNESCO WORLD ARTS CONFERENCE. Declaración conjunta de INSEA (International society for education through arts), IDEA, (Internatioanl Drama and theather education association) e ISME (Internacional society por Musical Education.). Lisboa, 2006.

12.2 TESIS

Estrada Díez, Eugenio. La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. 1987.

Iglesias, J. *Expresión facial y reconocimiento de emociones en la infancia*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. 1986.

Rosales, Rafael & Salcedo, Albert. Actividades Lúdicas para el desarrollo de habilidades temporo espaciales en escolares con dificultad visual. Universidad de los Andes. Colombia. 2007.

Castillo Domínguez, Carlos A, Echeverría Trujillo, Ana María & Ponce Arias, Carolina. Diseños de experiencias táctiles entre niños invidentes. Universidad Autónoma de Occidente. Santiago de Cali, Colombia. 2007.

12.3 REVISTAS

Ballesteros Jiménez, S. Evaluación de las habilidades hápticas, *Revista Integración* sobre ceguera y deficiencia visual Madrid. Número 31. 1999.

Ballesteros Jiménez, S. Evaluación de las habilidades hápticas, *Revista Integración* sobre ceguera y deficiencia visual Madrid. Número 43. 2003.

Camacho, María Margarita. *Panorámica de la educación artística en el nivel primaria*. Educar, Revista de educación. 2009.

Katz, David. El mundo de las sensaciones táctiles. Revista de occidente. 1930.

Kennedy, J. M. lo tangible y lo visible en los dibujos que realizan las personas ciegas. Revista sobre ceguera y deficiencia visual. Número 44. 2005.

12.4 INTERNET

Aspectos psicológicos de la ceguera.
http://www.ladis capacidad.com/invidentes/2008/04/aspectos_psicologicos_de_la_ce_1.html

Bonilla, Monroy Constanza. Sistema constanz.
<http://www.publidisa.com/PREVIEW-LIBRO-9788415007524.pdf>

Capítulo 7. Desarrollo psicológico del niño ciego.
<http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/1/1767/capitulo7.pdf>

Discapacidad sensorial.
<http://www.ladiscapacidad.com/discapacidad/discapacidadsensorial/index.html>

Documento N°. 16 Orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y Media. PDF <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-241907.html>

El pensamiento creativo e imaginativo de los niños ciegos y deficiente visuales.
<http://www.creatividadcursos.com/tienda/categorias/biblioteca/basica/creaciones/capitulo2.pdf>

El reconocimiento de emociones a través de la voz.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=66004>

Expresión Total y Educación Emocional. <http://www.iacat.com/1-cientifica/tomas.html>

El dibujo en el niño. Evolución Del grafismo.
<http://portal.educ.ar/debates/eid/docentes hoy/el-dibujo-en-el-nino-evolucion.php>

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN Subsecretaría de Educación Dirección de Educación Artística: La Educación Artística en la E.G.B. Con Jornada Completa Documento Para Capacitadores <http://Abc.gov.ar> 2002. Citado por Ros Nora en El lenguaje artístico, Educación y Creación. <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>

García Márquez, Gabriel. Manual para ser niño. Biblioteca digital ciudad Seva. <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/ggm3.htm>

¿Qué es la emoción?
http://www.biopsychology.org/biopsicologia/articulos/que_es_la_emocion.htm

Los niños y la expresión artística - Desarrollo de la Expresión Artística.
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lap/gaviria_d_mt/capitulo3.pdf

La importancia de la expresión artística.

<http://www.bebesymas.com/desarrollo/la-importancia-de-la-expresion-artistica>

¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes http://web.imiq.org/attachments/345_5-14.pdf.

Montan exposición fotográfica táctil y auditiva para invidentes www.el-universal.com.mx/notas/450361.html.

Motivación y pirámide de Maslow.

<http://talentoypersonas.blogspot.com/2009/12/motivacion-y-piramide-de-maslow.html>.

Exposición táctil para no videntes en México.

www.rodrigowalker.cl/2007/09/21/exposicion-tactil-de-fotografia-para-no-videntes-en-mexico.

Para ver pintar. <http://archive.laprensa.com.sv/20050408/cultura/167001.asp>.

Fotografías por invidentes.

<http://lacomunidad.elpais.com/cartagenapiensa/2009/3/21/fotografias-invidentes>.

La discapacidad. <http://mps.minproteccionsocial.gov.co/discapacidad/>.

Educación y discapacidad.

<http://www.ladiscapacidad.com/educacionydiscapacidad/educacion.php>.

Necesidad y Fin del Arte <http://www.temakel.com/textilartehegel.htm>.

La Educación: Su Concepto y Caracteres esenciales.

<http://educacion.upla.cl/mafalda/DOCUMENTO%201%20UNIDAD%20I.pdf>

Teorías más importantes sobre la motivación.

<http://manuelgross.bligoo.com/content/view/554740/Las-8-teorias-mas-importantes-sobre-la-motivacion.html>

Expresión (teatro), Proceso de representación expresiva.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Expresi%C3%B3n_\(teatro\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Expresi%C3%B3n_(teatro))

12.5 LIBROS de ficción para una aproximación al tema de la ceguera.

Diderot, Denis. **“Carta sobre ciegos para uso de los que ven”** Fundación Once y Editorial Pre-Textos, Valencia. 2002.

Méndez Alberto. **“Los Girasoles Ciegos”**. Editorial Anagrama S.A. Barcelona. 2004

Moroni, C **“En que braille me metí”**, Edición del autor

Moroni, C **“Los ciegos nos miran”**, Edición del autor

Sacks, Oliver, **“La isla de los ciegos al color”**, Editorial Anagrama S.A. España. 1999.

Sacks, Oliver **“El hombre que confundió a su mujer con un sombrero”** Editorial Anagrama S.A. México 2009.

Wells, HG., **“El país de los ciegos”**, Ed. Vidas Imaginarias. Península

12.6 PELICULAS que abordan de manera directa o indirecta el tema de la ceguera

Ana de los milagros. The Miracle worker 1995

Director: Arthur Penn

1962. EEUU

Libro original Willam Gibson

Perfume de mujer.

Director: Dino Risi

1974. Italia

Perfume de mujer.

Director: Martin Brest

1992. EEUU

El silencio

Director: Mohsen Makhmalbaf

1998/00. Irán

El color del paraíso / The color paradise /Rang-e khoda

Director: Majid Majidi

1999/00. Irán

Bailar en la oscuridad/Dancer in the dark

Director: Lars Von Trier

2000. Dinamarca/Suecia

La mirada de los otros

Director: Woody Allen

2002. EEUU

Rojo como el cielo / Rosso come il cielo/El color de los sonidos

Director: Cristiano Bortone.

2006. Italia

A ciegas –Blindsight- Documental

Director: Lucy Walker. 2008