

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



**UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA**
CIUDAD DE MÉXICO ®

“EL TALLER INFANTIL INCLUSIVO DE DIBUJO Y PINTURA EN LA
ESCUELA DE INICIACIÓN ARTÍSTICA NÚM. 4/INSTITUTO NACIONAL
DE BELLAS ARTES (2014-2016).”

ESTUDIO DE CASO

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN ESTUDIOS DE ARTE

Presenta

AURORA EDITH DÍAZ LÓPEZ

Directora

Mtra. María Estela Eguiarte Sakar

Lectores

Dr. Luis Manuel Montes Serrano

Mtro. Hugo Enrique Vázquez Morales

A mis gatos: Elevator y Ethelvina, compañeros entrañables e incondicionales a lo largo de dieciocho años. Por enseñarme a ser paciente, a observar y a contemplar la vida. Y por dejarme seguir sola hasta que estuve lista.

Introducción	7
Capítulo I. El taller infantil de dibujo y pintura en la EIA4-INBA. Su definición, el método elegido para aplicar y la construcción con ambos	11
1.1 El concepto de taller en el contexto de dibujo y pintura infantil para la EIA4	11
1.2 El método elegido para aplicar	17
1.3 La construcción del taller inclusivo. El desarrollo infantil de los ocho a los doce años desde la Psicología	18
1.3.1 El concepto de discapacidad. Sordomudez, TDAH y retraso mental en el taller	25
1.4 <i>Dibujar con el lado derecho del cerebro</i> de Betty Edwards. La habilidad de la observación estimativa en la representación realista	28
1.4.1 El color. La habilidad de combinar colores y la observación estimativa	39
Capítulo II. El Constructivismo y la Educación Artística	47
2.1 El Constructivismo como marco de replanteamiento. El principio de la propuesta del taller infantil de dibujo y pintura	47
2.1.1 El dibujo con figuras geométricas	53
2.1.2 El dibujo con esquemas simbólicos	58
Capítulo III. El taller infantil de dibujo y pintura. Propuesta en la segunda aplicación: arte, competencias y estrategias	67
3.1 Una definición de arte para el taller infantil de dibujo y pintura	69
3.2 El origen y enfoque del paradigma de las competencias. Los tipos de competencias según los roles en el taller	72
3.3 Estrategias que buscan competencias	81
3.4 Propuesta metodológica para la investigación	83
3.5 Nuevos objetivos	86
3.6 “Nuestras estrategias” en el taller y sus resultados en competencias	88
3.6.1 Nuestra estrategia de sensibilización	93
“Manos que también son ojos”	93
3.6.2 Nuestra estrategia de representación	100
“Al rechecho y al devés”	101
3.6.3 Nuestras estrategias para representar dimensión	107

“El retrato inventado”	109
“El caminito de la luz”	115
3.6.4 Nuestra estrategia para la abstracción	122
“El árbol abstracto”	123
Capítulo IV. Conclusiones del taller infantil inclusivo de dibujo y pintura: validez o autenticidad, triangulación, codificación e interpretación.....	133
Conclusiones generales	158
Anexo I.....	162
3.6.5 Nuestras estrategias para incentivar la imaginación y la creatividad.....	162
“La criatura fantástica” parte 1.....	163
“La criatura fantástica” parte 2.....	165
Anexo II	169
“Un acercamiento a una pintura abstracta”	169
Anexo III	182
3.6.6 Nuestra estrategia colaborativa de despedida.....	182
“Lo que aprendimos, lo que hicimos, lo que somos. Todos los mundos posibles”	182
Anexo IV	184
El diario de investigación.....	184
Bibliografía	199

Introducción

En septiembre de 2014 tuve la oportunidad de impartir por vez primera un taller infantil en la Escuela de Iniciación Artística Núm. 4 del Instituto Nacional de Bellas Artes. El grupo se constituyó con tres niñas y tres niños de entre 8 y 12 años de edad, con y sin discapacidad. Esta población, se conservó a lo largo de dos años.

Dos metas me guiaban en la aplicación inaugural: reconocer, conocer y utilizar los elementos fundamentales del dibujo y la pintura; y acercarme a la representación - entendida como volver a presentar de manera gráfica lo que se percibe - realista. Así tomé las primeras decisiones de trabajo, entre las que destacaron, la elección de un método y su aplicación, ambos tratados en el capítulo inicial.

Ante la inexistencia del nivel infantil y de una metodología propia en la institución en la que laboro, la primera intervención contenida en el segundo apartado, me llevó a flexibilizar estrategias ajenas para el proceso de enseñanza/aprendizaje. Al mismo tiempo, documentaba la pertinencia, accesibilidad y destellos de información de los procesos, sesión con sesión.

Consciente y constatando que cada niña y niño aprenden, aprehenden y expresan el mundo desde recursos heterogéneos, pero con la credibilidad de que era posible andar como grupo con las mismas oportunidades a pesar de las diferencias de habilidades, estimé la posibilidad de crear nuestras propias estrategias considerando esta aparente paradoja.

Con la valoración de los primeros procesos y resultados, siempre recabando mis propios datos empíricos del taller en un diario de investigación y confrontándolos a los datos teóricos de una realidad externa, anduve los pasos que dieron origen a la trama de esta investigación.

Al problematizar el método elegido para dibujo, que nos exhortaba al grupo y a mi a olvidar los modos con que hasta entonces habíamos representado, y a desarrollar la habilidad de la representación realista mediante la observación, inicié una nueva fase de preguntas ¿Era posible tener un grupo de estrategias que abarcaran los recursos de la mayoría de los integrantes del taller? ¿Cómo debían plantearse para incentivar la cognición y no sólo para alcanzar una destreza? ¿En qué punto de la estrategia podían

surgir variables personales que reflejaran el avance de las niñas y niños más allá de un único estilo formal?

Niñas y niños a través del diálogo me mostraron que contábamos con datos suficientes para llevarlo a cabo de manera inclusiva. Como grupo, partí transversalmente desde lo que todos podíamos hacer, y no desde lo que cada uno no podíamos hacer; y decidí abrir un espacio en el que cada uno/a escuchara su propia voz y autodeterminara sus acciones en cada trabajo. Así fue que recuperamos nuestro material gráfico previo y común; los recursos de sensibilización compartidos; y las características únicas de cada integrante. De los primeros, destacaron los esquemas simbólicos figurativos y las figuras geométricas; de los segundos, el sentido del tacto sumado al de la vista; por su parte las aportaciones individuales resultaron incontables. Alenté una propuesta de educación artística que se adaptara a las niñas y niños del grupo, no que ellas y ellos lo hicieran a un sistema dado.

Entonces para la segunda aplicación del taller en septiembre de 2015 y que corresponde al tercer capítulo de este documento, la hipótesis de nuestro trabajo planteó que, a través de la Educación Artística infantil en dibujo y pintura de este taller, era posible generar un avance cognitivo y de la inteligencia para representar; esto, mediante estrategias inclusivas pertinentes a las cualidades comunes y diversas de sus integrantes.

Por otra parte, utilizamos y direccionamos la creatividad como un elemento cultural que pudo ver a la representación como un reto o problema a resolver, y que estimula habilidades cognitivas, procedimentales, sensibles, emotivas y sociales, mediante una guía e interacción adecuada. Y que los procesos y resultados formales, realistas o no, son la evidencia de ambas cosas.

Al enriquecer el primer marco teórico de la pedagogía del Constructivismo con el paradigma de las competencias, nuestro objetivo también cambió en la segunda vuelta: desarrollar competencias artísticas y creativas en niñas y niños, donde cada grupo de herramientas cognitivas movilizadas y organizadas, ofreciera diversas soluciones para cada conflicto en la representación de dibujo y pintura.

“Nuestras estrategias” aparecen como solución posible. Estructuradas por mí y después de trabajar en los conocimientos, habilidades y otros elementos como la sensibilización y las actitudes ya unidas como herramientas, cada ejercicio fue un conflicto situado de

la manera más transversal posible que incrementó paulatinamente su nivel de complejidad. La creatividad, a veces individual a veces compartida, fue elemento detonador de las resoluciones evidenciadas en las técnicas.

Existe un registro y valoración inductiva de cada niña y niño que manifiesta el avance de representación, competencias, creatividad y cognición alcanzada. Y también una reflexión que evalúa grupalmente además de estos procesos, la pertinencia de cada estrategia, sus deficiencias y posibles sesgos.

En el penúltimo apartado, que corresponde a las conclusiones de la segunda aplicación, se suma el Interaccionismo simbólico al Constructivismo y la Educación Artística, a fin generar triangulación y darle confiabilidad y validez o autenticidad a esta investigación.

Como puede inferirse por esta introducción y consultarse de manera desplegada a lo largo del documento, la metodología para abordar esta investigación, fue de tipo cualitativo. Y comprendió los métodos híbridos de estudio de caso e investigación acción. Aclaro para cerrar, que la validez o autenticidad por tanto puede ser solo interna. Que al tratarse de investigación acción, las conclusiones no son determinantes, se están problematizando nuevamente a fin de ampliar y diversificar nuevas posibles soluciones. Y que la riqueza de este programa, radicó en su actitud transdisciplinar para abordar un problema y proponer una resolución con un sentido humano, ético, solidario y académico; además de haber indagado en regularidades y particularidades concibiendo la realidad como algo nunca externo, sino dinámico e intersubjetivo.

Capítulo I. El taller infantil de dibujo y pintura en la EIA4-INBA. Su definición, el método elegido para aplicar y la construcción con ambos.

En este primer capítulo, se aborda qué es lo que se entiende en este estudio de caso por taller, inscrito en el contexto de la Escuela de Iniciación Artística Núm. 4 del INBA (Instituto Nacional de Bellas Artes; en adelante referido por sus siglas) y las primeras pertinencias consideradas para elegirle un método de trabajo en dibujo y pintura.

Por ser de carácter inclusivo, se refiere el desarrollo psicológico general de las niñas y niños que lo integraron, en un rango de entre ocho y doce años de edad, haciendo un apartado en las características de las tres discapacidades¹ que en él se presentaron de manera concreta: sordomudez, TDAH y retraso mental.

Se analiza en el grupo que constituye el objeto de estudio, el método que fue aplicado, *Dibujar con el lado derecho del cerebro* de la investigadora estadounidense Betty Edwards, los logros de los integrantes en lo que ella denomina observación estimativa y teoría del color, así como los obstáculos es decir, la definición del problema.

1.1 El concepto de taller en el contexto de dibujo y pintura infantil para la EIA4.

Las Escuelas de Iniciación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes ofrecen una formación a nivel inicial en artes plásticas, música, teatro, y danza.² Atienden a tres poblaciones agrupadas en categorías de edad: infantil, juvenil y adulto. La duración de los estudios es de tres años y a la conclusión de los mismos, se otorga un certificado que valida su carácter terminal. Esta certificación, no opera como un pase a escuelas de nivel medio superior ni superior dentro del INBA, pero los alumnos pueden ingresar siempre que cumplan con los requisitos y procesos de admisión.

¹ Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal (físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo); las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas; y las restricciones de la participación son obstáculos para colaborar en situaciones vitales.

² Instituto Nacional de Bellas Artes, *Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas* [en línea], Ciudad de México, Secretaría de cultura/INBA, 16 de marzo de 2017, Dirección URL: <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas>, [consulta: 11 de abril de 2017].

Los talleres impartidos,³ cubren necesidades y poblaciones que no pueden ser satisfechas por el sistema escolarizado.⁴ En cada una de las cuatro escuelas de iniciación existentes en la Ciudad de México, varía la oferta, área de interés, rangos y requisitos para acceder a los mismos, así como los objetivos y las metodologías. El caso del taller infantil de dibujo y pintura no es excepcional a este respecto. Como señala Agustín Cano en su artículo “La metodología de taller en los procesos de educación popular,”⁵ el término es de condición polisémica.

Como el mismo Cano indica, el término taller se usa de modos variados, en diversos contextos, y nomina cosas muy distintas entre sí. Hay talleres de dibujo, de gráfica, de pintura enfocados a una técnica, de joyería, de sensibilización, y también de costura, de bicicletas, de autoestima. Hay talleres en las escuelas, en los centros de capacitación laboral, en los sindicatos, en línea. Y a su vez, puede referirse al proceso enseñanza-aprendizaje de técnicas más que de conceptos, al desarrollo de habilidades específicas, todo esto solo por mencionar algo.

El taller infantil de dibujo y pintura, indica en este contexto principalmente dos acepciones:

- a) Primera, un lugar físico de trabajo. La EIA4, está ubicada en Plaza de la República núm. 31, colonia Tabacalera, delegación Cuauhtémoc. Dentro de ella, fue asignado un salón en el cuarto piso al que se accede mediante escaleras y/o elevador. Cuenta con aproximadamente veintiocho metros cuadrados, una tarja, mesa, pizarrón y en septiembre de 2014 - momento de la primera aplicación -, ocho restiradores con bancos.

³ Que podrían equipararse a la educación no formal, entendida como aquella que comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de población, tanto de adultos como de niños. Philip H. Coombs; Manzoor Ahmed, *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*, Madrid, Tecnos, 1975, pp. 26-28 *apud* María Inmaculada Pastor Horms, “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal,” [en línea], España, *Revista española de pedagogía*, vol. 52, núm. 220, septiembre/diciembre de 2001, Dirección URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23701>, [consulta: 11 de febrero de 2017].

⁴ Entre las más frecuentes destacan: no cubrir los requisitos de ingreso tales como aprobar el examen de admisión, incapacidad de cubrir el pago y los materiales, imposibilidad por horarios para convertirse en estudiantes de iniciación, no cumplir con la edad requerida según el nivel, inexistencia de nivel en el plantel. Especifico que en ninguna de las cuatro EIAs existe de hecho el nivel infantil (ocho a once años once meses) ni juvenil (doce a diecisiete años once meses) para la iniciación certificada en el área de artes plásticas.

⁵ Agustín Cano, “La metodología del taller en los procesos de educación popular,” [en línea], Uruguay, *Revista latinoamericana de ciencias sociales*, vol. 2, núm. 2, julio/diciembre de 2002, p. 23, Dirección URL: <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RELMECsv02n02a03>, [consulta: 16 de enero de 2016].

- b) Segunda, un dispositivo de trabajo en grupo, con tiempo y objetivos determinados, que activan un proceso pedagógico integrando teoría y práctica a través del diálogo de los saberes y la producción colectiva de aprendizajes.⁶

La SGEIA (Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas)⁷ del INBA, requiere para la autorización y otorgamiento de horas para cada taller, una ficha con datos generales acerca de la actividad académica a desarrollar. El programa de contenidos se trata a criterio, igual que las secuencias prácticas por parte de la instructora o instructor. Con disposición de dos horas, una vez a la semana por la tarde, se presentó ante dicho organismo el siguiente documento:

FICHA CON DATOS GENERALES DE LA ACTIVIDAD ACADÉMICA

1. Nombre del curso / taller / seminario:		Dibujo y pintura infantil	
2. Nombre del instructor o docente:		Aurora Edith Díaz López	
3. Público al que está dirigido:		Niñas y niños de 8 a 12 años de edad	
4. Fechas propuestas de realización:		Septiembre de 2014 a junio de 2015	
5. Sesiones por grupo:	1	Horas por grupo:	2

⁶ Cano, art. cit, p. 33.

⁷ Dependencia del Instituto Nacional de Bellas Artes, que coordina veintinueve escuelas y cinco centros de investigación. Tiene como una de sus misiones, organizar y desarrollar la educación profesional en todas las ramas de las artes y de los contenidos artísticos de la educación general que se imparte en los establecimientos de enseñanza preescolar, primaria, de segunda enseñanza y normal.

Número de grupos:	1	Número de horas por grupo:	2
Total de sesiones:	32	Total de horas:	64
6. Horario propuesto:		Viernes de 16:00 a 18:00 horas	
7. Cupo mínimo:	5	Cupo máximo:	10
8. Requisitos de inscripción: (Señalar si será necesario que los participantes presenten documentos que avalen conocimientos previos, si es que la actividad lo requiere, comprobante de pago, fotografías, entrevistas, etc.)		Rango de edad: 8 a 12 años ⁸	
		Gusto por el dibujo y la pintura	
		Evaluación diagnóstica	
		Documentos solicitados por la EIA4	
		Pago	
9. Materiales requeridos a:			
La institución: Salón con mesas y pizarrón	El docente: Ninguno en particular	El alumno: Materiales de trabajo que serán indicados a las alumnas y alumnos: Libreta de papel marquilla Lápiz de dibujo HB	

⁸ Respeté para mi grupo piloto la edad contemplada por el *Plan de estudios de iniciación artística* para la categoría infantil, de ocho a once años once meses. S/a, *Plan de estudios de iniciación artística. Tomo I. Proyecto académico general. Áreas: Artes Plásticas y Danza*, México D. F., CONACULTA/INBA, 2000, p. 35. Vigente a la fecha, abril de 2017.

		<p>Goma suave</p> <p>Sacapuntas</p> <p>Pinturas acrílicas marca Politec 100 ml:</p> <p>Limón hanza 307</p> <p>Rojo 314</p> <p>Azul cobalto 310</p> <p>Blanco de titanio 301</p> <p>Negro intenso 302</p> <p>Pincel de pelo modelo plano no. 2</p> <p>Pincel de pelo modelo redondo no. 1</p> <p>Pincel de pelo modelo lengua de gato no. 2</p>
<p>10. Especificar el origen de los recursos financieros que se utilizarán para realizar la actividad (POA, autofinanciamiento, en colaboración, este caso especificar quién).</p> <p>Proporcionados por el INBA</p>		

El objetivo para este curso se planteó de la siguiente manera: reconocer, conocer y utilizar los elementos fundamentales de la representación en dibujo y pintura.⁹ De esta manera, dentro de los contenidos se consideraron los elementos básicos del dibujo tanto en percepción como en representación, abarcando a la vez tres tópicos por orden de complejidad: objetos (bodegones),¹⁰ animales y personas. En lo que a la pintura se

⁹ *Cfr.* Objetivo general: Formar a los interesados en artes plásticas con los elementos básicos de percepción visual, comprensión de la intención expresiva y el acercamiento a los procedimientos, herramientas y fuentes documentales que les permitan ejercitar y desarrollar las cualidades perceptivas, los procesos creativos, el sentido de la expresión, la psicomotricidad controlada y el involucramiento histórico-social de la disciplina, y con ello alcanzar un nivel adecuado para poder manifestarse a través de la plástica. *S/a, op. cit.*, p. 35.

¹⁰ Se utiliza este término españolizado para denominar la pintura de objetos, también conocida como género de naturaleza muerta; aunque la existencia de un interés estético por objetos se puede constatar

refiere, destacó la generación de una paleta básica de color a partir de los tres cromas¹¹ primarios (azul, amarillo y rojo), blanco y negro, así como su aplicación técnica en los productos plásticos. Y finalmente, elementos básicos de composición como equilibrio y centralidad.

La SGEIA, solicitó de la misma manera una metodología descriptiva acerca de cómo se llevaría a cabo el desarrollo de los contenidos a fin de alcanzar los objetivos. En este aspecto, aun cuando se trató de un taller, se tomó en consideración el modelo pedagógico que la EIA4 planteaba como principios de aprendizaje de las disciplinas contenidas en artes plásticas.

Teoría y práctica, trabajarían a la par, pues dentro de los procesos de aprendizaje, destaca el papel de la vivencia, la acción como motivación primera, la experiencia o el “saber-hacer.”¹² Este proceso se funda en una idea de reciprocidad, en una negociación entre lo que el estudiante quiere y lo que el docente espera de él. Así los ejercicios se previeron desde la selección de un método y los materiales fueron elegidos por sus posibilidades técnicas. También visualicé algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje para la parte teórica -siempre vinculadas y contenidas en la práctica-, tales como organizadores previos, analogías, preguntas intercaladas; estrategias de recirculación como copiar y explicar; y analogías visuales y descriptivas.

Hay que referir que en cuanto a los aspectos metodológicos, el plan de estudios de iniciación artística con duración de tres años, homologa objetivos y contenidos dentro de los planes de estudio para los niveles infantil, juvenil y adulto. Pero aclara que las proposiciones de ejercicios y los resultados serán distintos.¹³ La conceptualización, se

desde la filosofía antigua. Platón (428/27-348/47), en el diálogo *Hippias Mayor* que se le atribuye, menciona como ejemplos de lo bello, sucesivamente, una hermosa joven, una lira, un caballo o incluso una olla. Gian Casper Bott, *Naturaleza muerta*, Madrid, Taschen, 2008, p. 6.

¹¹ Color o pigmento. Un sinónimo puede ser matiz, que es el color mismo.

¹² Si bien se plantea en todas las categorías una estructura temática similar, la profundización en la misma, la carga horaria, los aspectos conceptuales y los metodológicos, varían según la etapa de desarrollo en la que se encuentra cada alumno. S/a, *op. cit.* p. 22. Para la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. En español Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) *aprender a hacer*, es uno de los cuatro pilares en que se basa la educación a lo largo de la vida. Hay que aprender a hacer a fin de adquirir no solo una calificación profesional, sino más generalmente una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. El paradigma al que corresponde esta idea se trata de manera posterior. Véase *infra* capítulo III. Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, Francia, UNESCO, 1997, p. 34.

¹³ S/a, *op. cit.*, p. 40.

propone en esta dimensión como un resultado reflexivo y modificable a partir de la práctica.

Ante la inexistencia de nivel infantil, determiné abordar dibujo y pintura en taller, tanteando primero un material bibliográfico referido como obligatorio. En correspondencia a la etapa introductoria en las escuelas de iniciación artística, los procedimientos se basan en el hacer, participando de lo lúdico, lo indagatorio, lo creativo. De esta manera existe campo para la elección de reglas operativas, las cuales se negocian en función del resultado.¹⁴ El taller se concentró así en lo factual, considerando natural la experimentación y la producción teórica reflexionada.

1.2 El método elegido para aplicar.

Para el taller de treinta y dos sesiones de dos horas a la semana, resultó importante el avance en abordaje de contenidos que alcanzaran los objetivos. Al considerar el tiempo y formando parte de la bibliografía obligatoria para iniciación, *Dibujar con el lado derecho del cerebro*, de la investigadora estadounidense y profesora de arte Betty Edwards,¹⁵ me pareció una opción viable.

Con más precisión, si el objetivo estaba basado en alcanzar los fundamentos de la representación, consideré también uno de los ángulos desde el que se ve a las artes plásticas en las escuelas de iniciación artística. El arte como manualidad, como saber-hacer, sugiere el realismo.¹⁶ Vinculado a las ideas renacentistas, incluso la imaginación se presenta inseparable de la destreza para imitar la naturaleza,¹⁷ alentando un vocabulario que permita analizar hasta qué punto el artista es capaz de captar la semejanza en su tema.

Para Betty Edwards, con cinco habilidades específicas (percepción de los contornos, percepción de los espacios, percepción de las relaciones, percepción de la luz y la sombra y percepción de la totalidad o Gestalt), se proporciona la preparación perceptiva

¹⁴ S/a, *op. cit.*, p. 43.

¹⁵ San Francisco, California, 1926. Profesora e investigadora en la Universidad Estatal de California, Long Beach.

¹⁶ S/a, *op. cit.*, p. 42.

¹⁷ Larry Shiner, *La invención del arte. Una historia cultural*, Barcelona, Paidós estética, 2001, p. 88.

necesaria para llegar a realizar “...dibujos realistas de lo que se percibe.”¹⁸ También tiene un método para aprender fundamentos de teoría del color.¹⁹ De ahí que sus ejercicios suelen usarse en el primer año del sistema escolarizado en nivel adulto, y los productos evidencien adelantos importantes en la representación realista.

Betty Edwards argumenta que el método incentiva la labor del hemisferio derecho cerebral, donde están las habilidades viso-espaciales no verbales, mermando las funciones del izquierdo. Creado en 1979, garantiza resultados rápidos, las estrategias - asevera la autora- son sencillas, está diseñado para personas que nunca han dibujado de modo realista, ve la representación como una habilidad a desarrollar y es propia para niños de alrededor de diez años.²⁰ Su distancia de didácticas académicas estrictas, sólo advierte algunas dificultades a disléxicos, zurdos y niños más pequeños. Y no habla de personas con discapacidad, punto que abordo ya desde la práctica en el tema 1.4.

Por último, los criterios de acreditación y evaluación del taller, se establecieron vagamente fundándose en la asistencia, el cumplimiento del material completo, la elaboración de todos los ejercicios y un producto final por tópico con calidad de acabado.

1.3 La construcción del taller inclusivo. El desarrollo infantil de los ocho a los doce años desde la Psicología.

Aprobada la ficha y esbozada la metodología, se procedió a convocar a la población que formaría parte del taller, haciendo de su conocimiento los requisitos. Al ser la EIA4 una institución que cuenta con talleres de integración para personas con discapacidad,²¹ se presentaron tres aspirantes de aquella población interesados en dibujo y pintura. Éstas concretamente fueron: sordomudez, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y retraso mental. También, pudo apreciarse que el rango de edad se ocupaba por completo; había niñas y niños desde los ocho hasta los doce años, ya por edad biológica o desarrollo psicológico.

¹⁸ Betty Edwards, *Nuevo aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro: un curso que potencia la creatividad y la confianza creativa*, Barcelona, Urano, 2003, 10ª ed., p. 21.

¹⁹ Betty Edwards, *El color: Un método para dominar el arte de combinar colores*, México D. F., Urano, 2006.

²⁰ Betty Edwards, *Aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro*, Madrid, Hermann Blume, 1998.

²¹ Gabriel Sierra Fincke, *Taller de sensibilización musical para personas con discapacidad de la EIA4*. Claudia Camacho Molina, *Taller de lenguaje corporal para personas con discapacidad de la EIA4*.

Así, durante el examen diagnóstico, llevado a cabo en septiembre del 2014, solicité dos ejercicios:

1. Realizar un dibujo y colocarle color a partir de un modelo cuya composición se elaboró con objetos y frutas (imágenes 1 y 2). Para este ejercicio, se mostraron los elementos de modo sencillo señalando sus características de manera física; y explicando de modo gráfico en el pizarrón conceptos como línea, figura, escala, ubicación y color, para representarlos. Así se asentó un marco conceptual común.



Imagen 1 (izquierda): dibujo de bodegón con color realizado durante examen diagnóstico por una niña sin discapacidad. Se distingue trabajo lineal y de saturación, así como diferenciación de planos y espacio que contiene los elementos. Imagen 2 (derecha): mismo ejercicio realizado por un niño con discapacidad. Todos los elementos han sido ejecutados sin intervenirse y con áreas saturadas de color. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2014.

2. Dibujar libremente una representación de sí mismos, con o sin color (imágenes 3 y 4).



Imagen 3 (izquierda): dibujo con color realizado durante examen diagnóstico por la misma niña, véase *supra*, imagen 1. Las formas son esquemáticas y el trabajo de color saturado; sólo se distingue textura visual en el cabello. Hay entorno²² o contexto a su alrededor. Imagen 4 (derecha): ejercicio realizado por

²² *Contorno*: figura o trazo perimetral, frontera entre el entorno y el dintorno; *dintorno*: forma o área, entidades englobadas al interior del contorno; *entorno*: fondo o envolvente exterior.

el mismo niño, véase *supra*, imagen 2, quien se encontraba ubicado a la diestra de la niña. Como puede apreciarse, se imita el gesto, pero cambia el trabajo del dintorno, el género de la persona y la disposición del calzado. No hay entorno dibujado. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2014.

El primer paso para la construcción del taller, fue reconocer que la población aspirante contaba con niñas y niños con y sin discapacidad, de edades variadas. Junto a esto, repensé el criterio bajo el cual se elegirían sus miembros, ya que algunos provenían de otras áreas, se encontraban en el límite del rango de edad y presentaban trabajos bastante distintos desde un punto de vista técnico. El móvil por tanto, fue únicamente explorar destrezas básicas y actitud interesada, así como curiosidad.

A causa de la naturaleza del grupo en el primer contacto y las razones de su agrupación, el concepto de educación inclusiva apareció de manera prudente. La UNESCO la define como aquella que implica:

...un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados... la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos.²³

Fue necesario desde este primer acercamiento, establecer una diferencia con respecto a la educación por integración.²⁴ La educación inclusiva implica acceso a la educación para todas las personas, así que no comprende solo a personas con discapacidad. Desde esta perspectiva, consideré además la edad, personas con falta de interés o móviles para

²³ UNESCO, "Guidelines for Inclusion. Ensuring Acces to Education for All," [en línea], Ginebra, UNESCO, 2005. Dirección URL: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/guidelines/>, [consulta: 10 de septiembre de 2016].

²⁴ La integración aspira a asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes. En la integración los colectivos que se incorporan a las escuelas tienen que adaptarse a la escolarización disponible (currículo, métodos, valores y normas). Los sistemas educativos mantienen sus *estatus quo*, y las acciones se centran más en la atención individualizada de los alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, profesores especializados) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje de todos. Rosa Blanco Guijarro, "Marco conceptual sobre la educación inclusiva," [en línea], Ginebra, *Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, noviembre de 2008, p. 7, Dirección URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf, [consulta: 12 de febrero de 2017].

aprender, que sólo habían terminado hasta cierto grado escolar, que no estaban en ese momento en la escuela, o con recursos económicos limitados.

El acceso significó no negar el ingreso a ninguna persona interesada. Pero para que la participación fuera real, el programa a abordar y sus ejercicios, debían contemplar las necesidades de todos los estudiantes, considerar sus opiniones y hacer funcionar el taller como dispositivo de trabajo grupal.

Como la misma UNESCO aclara, la educación inclusiva no es individualizada. En la inclusión, el foco de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad.²⁵ El grupo debía lograr el mayor grado de participación sin pasar por alto quién era cada una y cada uno. Esto desde luego, requería de una planeación que fuera de lo más colectivo a lo más particular o individual.

Hubo que conocer de esas necesidades variadas a propósito de lo que enfrentaríamos en el taller en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Consecuentemente, se inició por la edad mínima dentro del grupo.

Para el epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo Jean William Fritz Piaget²⁶ cuya perspectiva es psicogenética, en la etapa de la infancia que comienza a los siete años con el inicio de la escolaridad y limita a su fin con la adolescencia a los once, hay un hito decisivo en el desarrollo mental. Denominada etapa de las operaciones concretas, el desarrollo mental permea diversos aspectos psicológicos tales como la inteligencia, la vida afectiva, las relaciones sociales y la actividad individual. De ahí la muestra de formas de organización nuevas que cierran las anteriores y aseguran un equilibrio, mientras que se inauguran otras.²⁷ Aparecen por ejemplo, nexos racionales de causa y efecto, noción de sistema donde el todo es explicado por la composición de las partes, noción de tiempo y espacio y de operaciones.²⁸ Las acciones que implican estos nexos pueden ser distintas, motriz, perceptiva, intuitiva.

²⁵ *Id.*

²⁶ Neuchâtel, Suiza, 9 de agosto de 1896 - 16 de septiembre de 1980, Ginebra.

²⁷ Jean Piaget, *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Seix Barral, 1981, p. 61.

²⁸ Piaget, *op. cit.*, p. 62 y ss.

Durante los años de educación primaria, las niñas y los niños utilizan operaciones mentales y progresión lógica para reflexionar hechos, éstas pueden invertirse o negarse mentalmente y se piensa en las transformaciones.²⁹ La última etapa, posterior a la mencionada, es la de las operaciones formales, de los once años en adelante. Ahí los adolescentes comienzan a formarse un sistema coherente de lógica formal, hay razonamiento científico, combinatorio, probabilidad y proporción.

Para Jean Piaget, la cognición humana está basada en el principio de que el estudio del pensamiento debe postularse desde la perspectiva de un individuo que trata de comprender el sentido del mundo. Al pasar por cuatro etapas sucesivas,³⁰ el desarrollo cognoscitivo consiste en cambios cuantitativos³¹ de los hechos y habilidades, pero también en transformaciones respecto a cómo se organiza el conocimiento. Hay modificaciones para razonar el mundo.³²

Si se siguen textualmente algunas de estas ideas, podría comprenderse, cuando Piaget habló de formas de organización que cierran las anteriores y aseguran el equilibrio mientras se inauguran otras, que los estadios avanzan de manera continua sin otra opción, al menos en los infantes de población sin discapacidad.

Para Arthur D. Efland,³³ Piaget no afirmaba que niñas y niños pasaran de una etapa diferenciada a la otra, sugería que "... los estadios eran útiles para el observador que intentara conceptualizar el proceso de desarrollo."³⁴ Vinculando esta idea con la perspectiva de Imanol Aguirre Arriaga,³⁵ no debería ignorarse que "... en todo aprendizaje se produce una evolución (aunque no sea lineal ni por estadios) del

²⁹ Seriación, clasificación y conservación.

³⁰ Etapa sensorio-motora (del nacimiento a los dos años), etapa preoperacional (de los dos a los siete años), etapa de las operaciones concretas (de los siete a los once años) y etapa de las operaciones formales (de entre los once y doce años en adelante). Piaget, *op. cit.*, *passim*.

³¹ Piaget daba menos importancia a materias como el arte o la música, que implican afecto. Piaget consideraba el afecto como la energía del patrón de comportamiento, mientras que el aspecto cognitivo tenía que ver con la estructura del patrón. La evolución de las estructuras cognitivas era el objeto principal de su investigación. Arthur D. Efland, *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2004, p. 63.

³² *Vid.*, *infra* cita 101.

³³ Doctor por la Universidad de Stanford. Es profesor emérito en el Departamento de Educación Artística de la Universidad Estatal de Ohio. Fue autor de las directrices de educación artística para primaria y secundaria en el estado de Ohio, por lo que recibió el premio a la excelencia de la Asociación Nacional de Educación Artística.

³⁴ Efland, *op. cit.*, p. 50.

³⁵ Maestro y Doctor en Filosofía. Es profesor titular del Área Didáctica de la Expresión Plástica del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra.

conocimiento.”³⁶ En el caso que me ocupó, fue importante considerar en cada integrante la aparición de rasgos de etapas anteriores o posteriores, individuales y grupales, como diagnóstico y material de planeación. Más adelante también sirvió para evaluar los adelantos cognoscitivos de cada miembro del taller.³⁷

Ahora bien, desde el punto de vista biológico existe en esta etapa comprendida entre los ocho y doce años desarrollo del sistema nervioso central y periférico. Como resultado del proceso, aparecen habilidades motoras finas, orientación y estructuración espacial, lateralidad, coordinación, concentración, memoria, lenguaje complejo y pensamiento abstracto.

Considerando estos marcos para ese primer momento, el taller presentaba tres variables significativas:

1. Si se tomaba en cuenta la edad, se enfrentaban dos rangos de desarrollo cognitivo equiparados a las etapas: la de operaciones concretas y la de operaciones formales. Además de que no se apreciaba una escisión y/o consecución claramente definida entre ellas.
2. Desde el punto de vista biológico existían disparidades en el desarrollo de pensamiento, procesamiento de la información y habilidades.
3. Y finalmente, las discapacidades matizaban por sus especificidades y grado, las dos variables anteriores.

Viktor Lowenfeld,³⁸ profesor austriaco de arte y estudioso del desarrollo del dibujo en los niños junto con W. Lambert Brittain, publicaron en 1947 *Desarrollo de la capacidad creadora*. En ese trabajo, establecieron una diferencia entre “inteligencia” y “capacidad creadora,” asumiendo que en términos generales la segunda poco tiene que

³⁶ Imanol Aguirre Arriaga, *Teorías y prácticas en educación artística*, Barcelona, Octaedro- EUB, 2005, p. 111.

³⁷ *Cfr.* El saber en las artes plásticas no es lineal, ni jerárquico, ni acumulativo. *S/a, op. cit.*, p. 39.

³⁸ Viktor Lowenfeld, pensaba que la expresión gráfica del niño es el resultado de la actividad de la mente. Lowenfeld reconocía el desarrollo intelectual en la evolución de la expresión gráfica del niño. También hacía referencia al desarrollo de esquemas específicos, o conceptos-forma que son el resultado de un proceso de experimentación que gradualmente permitía al niño extender su potencial de expresión. La definición de esquema de Lowenfeld no se relaciona con la de Piaget. En Lowenfeld refería un procedimiento o enfoque específico usado para la producción de una imagen determinada, como la figura humana, casas o flores. Por su parte, las etapas de desarrollo de Lowenfeld también son distintas de las de Piaget; aunque ambas dan cuenta del desarrollo, Lowenfeld le otorga especial importancia al aspecto emocional. Efland, *op. cit.*, p. 68.

ver con la primera.³⁹ La inteligencia sólo se evaluaba mediante un cuestionario estandarizado de CI,⁴⁰ y se enfocaba a una pequeña parte del funcionamiento total de la mente, el pensamiento convergente para el que existen respuestas correctas únicas. Mientras tanto, la capacidad creadora corresponde al pensamiento divergente,⁴¹ ya que en las artes no existe una respuesta correcta y se acepta cualquier número de soluciones posibles para un problema. A ello agregué que por consecuencia, no puede corresponder un modo estandarizado de valoración.

Pero ¿Cabía la posibilidad de considerar a la capacidad creadora un elemento de la inteligencia? ¿De qué me servía problematizarlo? ¿Cómo podía despertar esa facultad y cumplir el objetivo ante un objeto de estudio variado en su modo de comprender y representar el mundo?

En su fundamentación, el *Plan de estudios de iniciación artística*, considera la diversidad de potencialidades en el ser humano como materia de profundización de la enseñanza artística. A razón de ello, la definición de inteligencia que pretende asir, es la propuesta por el psicólogo Howard Gardner⁴² y que se entiende como la capacidad de resolver problemas, o la capacidad para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural.⁴³

³⁹ Viktor Lowenfeld; W. Lambert Brittain, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1990, p. 69.

⁴⁰ El coeficiente intelectual o cociente intelectual, es un número que resulta de la realización de una evaluación estandarizada que permite medir las habilidades cognitivas de una persona en relación con su grupo de edad. Este resultado se abrevia como CI o IQ, por el concepto inglés de *intelligence quotient*. Fue empleado por primera vez por el psicólogo alemán William Stern en 1912 como propuesta de un método para puntuar los resultados de los primeros test de inteligencia para niños. El *Mainstream Science on Intelligence*, fue una declaración pública emitida por un grupo de investigadores académicos en ámbitos relacionados con pruebas de inteligencia. Fue presentado por primera vez el 13 de diciembre de 1994 en el *Wall Street Journal*. El grupo propuso una segunda definición, corroborada por más de 50 investigadores. En ella se postula que la inteligencia incluye las habilidades de razonar, resolver problemas, pensar de forma abstracta, planear. Definición de, [en línea], 2008-2017, s. v. "coeficiente intelectual," Dirección URL: <http://definicion.de/coeficiente-intelectual/>, [consulta: 1 de febrero de 2016].

⁴¹ Para el psicólogo Joy Paul Guilford - Nebraska, Estados Unidos, 7 de marzo de 1897-26 de noviembre de 1987, Los Ángeles, Estados Unidos -, el pensamiento divergente es una forma distinta de la inteligencia que se contrapone al pensamiento convergente que tradicionalmente se medía en las pruebas (test) más comunes de inteligencia. El pensamiento divergente para Guilford, equivale a la creatividad. María Teresa Esquivias Serrano, "Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones," [en línea], s. l., *Revista digital universitaria*, vol. 5, núm. 1, enero de 2004, p. 8, Dirección URL: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf, [consulta: 12 de febrero de 2017].

⁴² Scranton, Estados Unidos, 11 de julio 1943. Psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard. En el ámbito científico ha realizado investigaciones en el análisis de las capacidades cognitivas. Formuló la teoría de las inteligencias múltiples.

⁴³ Howard Gardner, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, México, D. F., Paidós, 1993, p. 44.

Los individuos resultan una colección de saberes, habilidades y actitudes más que una única facultad o destreza para resolver problemas. Reconocer y conocer las características y matices cognitivos dentro del taller, me permitió bocetar una primera postura para adecuar el material y conseguir el objetivo planteado.

Aunque traté las características del desarrollo de la población que constituía mi objeto de estudio desde la perspectiva psicogenética de Jean Piaget, y también la interpretación de inteligencia que mide el CI a través de pruebas estandarizadas aún vigentes; tuve conciencia de que las primeras no resultan de una consideración homogénea y lineal del desarrollo en el ser humano, mientras que la segunda se basó por mucho tiempo en una medición modelo de operaciones principalmente lógicas (lengua y matemáticas).

Con la definición de inteligencia de Howard Gardner,⁴⁴ determiné que la inclusión en este taller de arte demandaba adaptación a cada necesidad, que no exclusión y trabajo por necesidades educativas especiales. Todos los integrantes debían llegar en sus diferencias al mismo punto, y esto tendría que ocurrir en igualdad de condiciones. Fue momento de conocer más de cada discapacidad.

1.3.1 El concepto de discapacidad. Sordomudez, TDAH y retraso mental en el taller.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación.⁴⁵ Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal (físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo⁴⁶); las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas; y las restricciones de la participación son obstáculos para colaborar en situaciones vitales.

⁴⁴ Howard Gardner escogió en su trabajo el desarrollo artístico porque entrelazaba elementos cognitivos y afectivos, en oposición a la competencia exclusiva en el pensamiento lógico-científico. Estuvo en desacuerdo con la creencia de Piaget de que el pensamiento lógico-científico estaba por encima de otras manifestaciones de la inteligencia. Efland, *op. cit.*, p. 64.

⁴⁵ OMS, [en línea], 2017, s. v. “discapacidad,” Dirección URL: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>, [consulta: 30 de enero de 2016].

⁴⁶ ONU, [en línea], 2007, s. v. “personas con discapacidad,” Dirección URL: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>, [consulta: 30 de enero de 2016].

Como se aprecia, la discapacidad es un fenómeno complejo que escapa a una definición única e inmóvil. Al contrario, refleja una interacción multifactorial que incluye el contexto social. Dentro de este, la educación juega un papel importante como derecho humano. Para que el taller pudiera denominarse inclusivo, debí conocer de manera general las características de los participantes que la tenían. Esta información, permitió reestructurar una metodología de acción al interior y estudiar su funcionalidad. En la bastedad de su clasificación, sólo se abordaron las discapacidades que tuvo el grupo desde su inicio y que se mantuvieron durante el tiempo de la investigación.

Sordomudez

La ausencia de habla en esta denominación, es producto de una discapacidad auditiva. Este término es usado para describir todas las pérdidas de audición, que en grados consideran: suave, moderada, severa y profunda.⁴⁷ Las personas que la tienen, pueden o no utilizar audífono, pero se ayudan de indicios visuales y/o de lenguaje de signos para comunicarse. La voz puede resultar incomprensible para aquellos que no estén acostumbrados a la misma, aun así, muchos logran un alto nivel de lenguaje oral. Las ayudas por radio se usan a veces con las niñas y niños que tienen pérdidas auditivas graves o profundas.

La persona con esta discapacidad en el taller, tiene pérdida de audición profunda y no habla. No utiliza radio ni audífono, pero si lenguaje de señas -aunque yo no-. Tiene aguzado el sentido de la vista, por lo que la comunicación en general fue factible.

TDAH

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad es un término utilizado para describir la problemática de aquellas niñas y niños que muestran un comportamiento hiperactivo, una gran impulsividad y mucha dificultad para prestar atención. Cabe señalar que cualquier alumno independiente de su capacidad intelectual puede padecer TDAH.⁴⁸

⁴⁷ Viv East; Linda Evans, *Guía práctica de necesidades educativas especiales*, Madrid, Morata, 2013, p. 25.

⁴⁸ East y Evans, *op. cit*, p. 55.

Entre las principales características se encuentran: dificultad para seguir instrucciones y realizar tareas, dificultad para concentrarse en una actividad, distracción y olvido, inquietud, agitación, interferencia con el trabajo de los otros, deambulaci3n, desesperaci3n e impulsividad.

En la persona con TDAH sobresalieron la distracci3n, carencia de concentraci3n, exceso en la charla e interacci3n con los compa1eros, y dificultad para esperar el momento personal para externar dudas y comentarios. Pero realiza gran cantidad de actividades adem1s de 3sta,⁴⁹ por lo que su energ1a se distribuy3 de manera controlada.

Retraso mental

El retraso mental se caracteriza por una capacidad intelectual significativamente por debajo del promedio⁵⁰ con una edad de inicio anterior a los 18 a1os y d3ficit o insuficiencias concurrentes en la actividad adaptativa. Se presentan c3digos separados para retraso mental leve, moderado, grave y profundo, as1 como para retraso mental de gravedad no especificada.⁵¹

Hay d3ficit o alteraciones convergentes de la actividad adaptativa actual (esto es, la eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y por su grupo cultural), en por lo menos dos de las siguientes 1reas: comunicaci3n, cuidado personal, vida dom3stica, habilidades sociales/interpersonales, utilizaci3n de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades acad3micas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad. La capacidad adaptativa puede estar influida por distintos factores, entre los que se incluyen caracter1sticas escolares, motivacionales y de la personalidad, oportunidades sociales y laborales, as1 como los trastornos mentales y las enfermedades m3dicas que pueden coexistir.

Durante la primera etapa del taller, hubo s3lo una persona con esta discapacidad. Su categor1a es moderada, por lo que tiene habilidades de comunicaci3n oral y es capaz de

⁴⁹ Asist1a a la escuela primaria, practica deporte y tambi3n danza cl1sica en la misma EIA4, donde ha concluido satisfactoriamente su formaci3n de iniciaci3n en los tres a1os en nivel infantil. No consum1a medicamento.

⁵⁰ A los integrantes del taller no les fueron aplicadas pruebas para medir el CI. La informaci3n fue proporcionada por sus familiares y observada por m1 para orientar las estrategias y fomentar la convivencia sana y el respeto a la diferencia. Esa informaci3n no tuvo variantes significativas.

⁵¹ S/a, *Manual diagn3stico y estad1stico de los trastornos mentales*, coord. Manuel Vald3s Mijar, Barcelona, Masson, 1995, p. 41.

atender su cuidado personal. Se trasladó independientemente por lugares que le fueron familiares y tiene gran adaptación a la vida comunitaria.⁵² De manera excepcional manifestó apatía a seguir instrucciones y frustración. A su discapacidad mental se suma discapacidad física por escoliosis.⁵³ Las implicaciones de la misma se reflejan en falta de desarrollo de habilidades motoras gruesas y finas, equilibrio endeble, reflejos aletargados, tensión muscular y falta de control en los movimientos. Para la segunda etapa, se integró otra persona con esta discapacidad también moderada. Con ocho años, se le dificultó la comprensión de lenguaje complejo, pero mostró siempre mucha atención e interés por las actividades del taller y por socializar.

El taller quedó conformado por seis integrantes, tres niños y tres niñas con y sin discapacidad, en un grupo inclusivo.⁵⁴ Se asumió con antelación que como en cada grupo, el conocimiento previo, el grado de dibujo, las habilidades y actitudes serían heterogéneas. Y se decidió continuar con la elección inicial del método y adecuarlo durante el proceso, sobre todo por ser población infantil. Hubo la necesidad de repensar el objetivo y analizarlo tanteando empíricamente.

1.4 Dibujar con el lado derecho del cerebro de Betty Edwards. La habilidad de la observación estimativa en la representación realista.

El primer ejercicio del método de Betty Edwards, un buen número de ellos y sus secuencias, están destinados a dibujar retratos. Las razones según la autora son: los alumnos piensan que es lo más difícil de representar, el hemisferio derecho se especializa en reconocer rostros y su ejecución ejercita la observación estimativa.⁵⁵

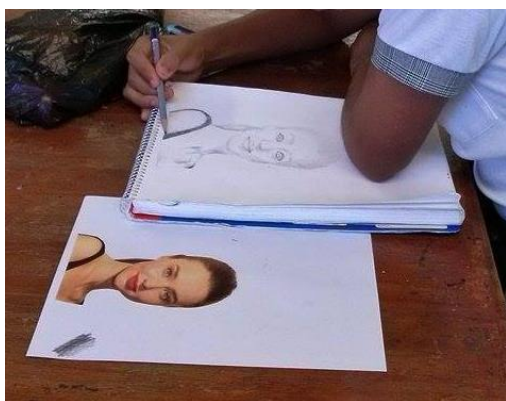
⁵² Ha terminado la educación primaria, practica además box, natación, cestería y ajedrez.

⁵³ Deformación morfológica tridimensional de la columna vertebral. Philippe Souhard; Marc Ollier, *Escoliosis. Su tratamiento en terapia y ortopedia*, México, D. F., Panamericana, 2002, p. 15.

⁵⁴ Se determinó que los más pequeños debían ir a otro grupo, ya con su propia metodología y que sienta los precedentes de este taller infantil. En él, las actividades tienden más a ejercicios que privilegian lo manual y en ocasiones, interactúa con el nivel adulto. Dentro de la EIA4, está a cargo de la profesora de escultura Graciela Reyes Abraham, formada en la Escuela de Artesanías (EA por sus siglas) del mismo INBA. Desde éste, provenía uno de sus integrantes con sordomudez, quien estuvo en clases *circa* por dos años.

⁵⁵ Habilidad perceptiva compuesta de cinco relaciones parciales, la última es la consecuencia de haber adquirido las otras cuatro: percepción de los contornos, percepción de los espacios, percepción de las relaciones, percepción de luz y sombra, percepción de la totalidad o Gestalt. *Vid.*, cita 19. Edwards, *Aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro. Curso para aumentar la creatividad y la confianza artística*, p. 24.

La estrategia principal que elegí, consiste en invertir la fotografía referente, y dibujar sólo lo que se percibe sin conceptualizar las partes.⁵⁶ De esta manera según la autora, el hemisferio izquierdo no invade la acción. Cinco de los seis alumnos con algunas fallas, mejoraron sus dibujos (imágenes 5 y 6). El niño con sordomudez y la niña con TDAH, trabajaron rápidamente con resultados positivos. No obstante el niño con retraso mental, regresaba la fotografía a la dirección donde su lógica indicaba (imágenes 7 y 8). Su retrato se conservó esquemático, y no consiguió luces, sombras, ni percepción de relaciones. Pero interactuando verbalmente y haciendo señalizaciones en la imagen –al igual que con los demás pero al derecho-, observó e incluyó detalles que habían pasado desapercibidos al inicio. Se sensibilizó también tocando la dirección de su cabello. Estos trabajos no fueron pintados.



Imágenes 5 y 6. Dibujos de retrato elaborados con la estrategia de Betty Edwards invirtiendo el referente. Ambos niños lograron captar nuevos elementos en las imágenes y los representaron: contornos, espacios y relaciones, así como percepción de totalidad. De menor significación resultaron las escalas tonales y las texturas visuales. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2014.

⁵⁶ Los alumnos diestros dibujarán con la mano derecha y los zurdos con la izquierda. Betty Edwards aclara que incluso en el caso de que nuevos descubrimientos echaran atrás la ubicación de la facultad viso-espacial del hemisferio derecho, sus ejercicios seguirían vigentes. Esto se debe a que ellos preparan las condiciones que provocan el cambio mental a un modo diferente de procesar la información visual. Interviene una determinada función cognoscitiva.



Imágenes 7 y 8. Dibujo de retrato que resultó ilógico para el alumno. Regresando su imagen al derecho, se fueron señalando con los dedos las características que observamos juntos él y yo. El dibujo final resultó enriquecido en detalles. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2014.

Las relaciones cognitivas entre causa y efecto, así como inversión y transformación, se tambalearon para las niñas y niños durante la representación. Pero aunque no parecían comprender el cómo, la acción perceptiva había intervenido en la gráfica. Se tuvo como resultado un sentido ampliado de las partes en relación a un todo (sistema) y del espacio principalmente.

Con respecto a los bodegones, éstos no se incluyen como tales en el método de Betty Edwards, pero asumiendo que todo dibujo es lo mismo según la autora, de manera inmediata posterior a los retratos, se probó representar uno de ellos pero ya del natural, dejando momentáneamente de lado las imágenes.

En mi percepción, en la currícula para el sistema semiescolarizado propuesta por el INBA para las EIAs, el orden por progresión de complejidad lógica, siempre considerando la edad, el desarrollo mental y las motivaciones e intereses, comienza con el dibujo-copia del modelo estático y avanza hasta figura humana. Así que se regresamos a ese postulado.

Comenzamos con un ejercicio para conseguir simetría donde los elementos - con las mismas cualidades gráficas en ambos lados divididas por un eje vertical - se dibujaron con relativa facilidad. Pero observé nuevamente en las personas con retraso mental, un

cambio. El método de Betty Edwards, aclara la misma autora, causa una sensación normal de desconcierto, el mensaje es extraño y el cerebro se confunde.⁵⁷ A causa de esto y como un resabio de la estrategia anterior, uno de los alumnos invirtió las ubicaciones del vertedero y asas de la jarra que veía; así las representó en su dibujo (imagen 9). Lo notamos durante la revisión el alumno y yo. Su desconcierto era gráfico. Y se tomó la decisión de no insistir de momento en la estrategia del retrato en el caso de niñas y niños con retraso mental.

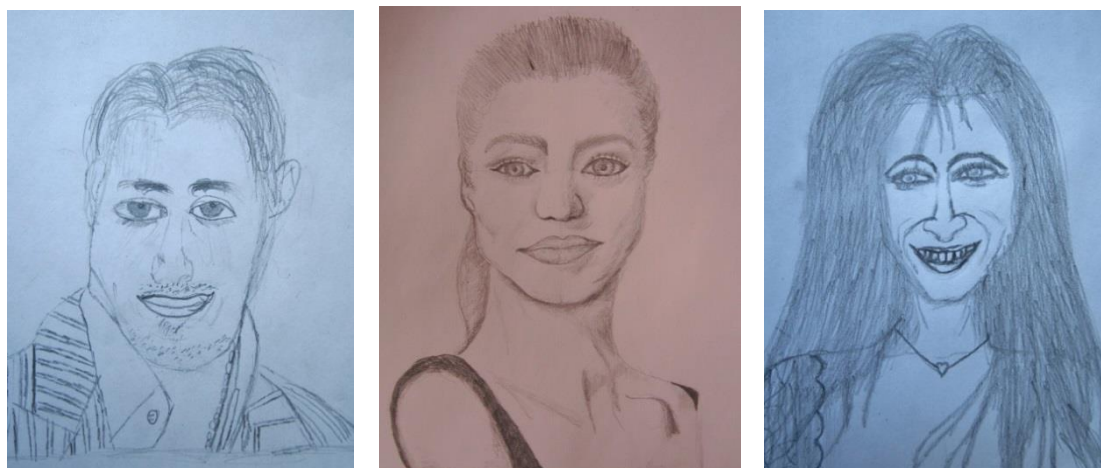


Imagen 9. Dibujo de jarra elaborado por un alumno con retraso mental, donde debido a la confusión que genera el cambio cognitivo del método, se invirtieron los elementos de un lado a otro. Se observan dos intentos con igual resultado. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2015.

La observación estimativa había dado sus frutos respecto a la habilidad manual realista tal como se esperaba, pero aprecié que la estrategia para conseguirla no era la única, que no se trasladaba por añadidura de un tema a otro,⁵⁸ y que si bien había sido pertinente con cinco de los miembros del taller (imágenes 10, 11 y 12), dos de ellos en dos etapas de aplicación distinta, habían presentado procesos muy confusos que podían terminar en frustración y abandono.

⁵⁷ Edwards, *op. cit.*, p. 66.

⁵⁸ De bidimensión a bidimensión; y de tridimensión a bidimensión.



Imágenes 10, 11 y 12. Dibujos de retrato elaborados por alumnos del taller mediante inversión del referente. En cada uno puede apreciarse un avance importante en la observación y por ende en la representación de tres de las cinco habilidades planteadas por Betty Edwards: contornos, espacios y proporciones (de las partes con respecto al todo). Sólo el trabajo central tiene indicaciones de luces y sombras. Corresponde a un alumno sordomudo con aguzados niveles de observación. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2014/2015.

En la edición de 1999 *Nuevo aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro*, el método expuesto experimentó cambios en algunos procedimientos, añadiendo otros y eliminado otros cuantos. No obstante, la autora continúa sosteniendo en ediciones posteriores, que dibujar es una habilidad global que sólo precisa de un número limitado de componentes básicos.⁵⁹ Si bien no había operado la garantía como tal, constaté que las capacidades que a modo de entramado forman la habilidad del dibujo realista, se presentaron como elementos de un proceso metódico de percepción visual. Es quizá por ello que la autora no le confiere gran responsabilidad a la habilidad manual.

Hasta este punto conservaba un acuerdo con la representación realista. Hubo que movilizar un cambio cognitivo en el cual, se privilegiara la potencialización de las capacidades del hemisferio derecho y con ello la percepción (visual);⁶⁰ por ello apliqué

⁵⁹ Betty Edwards, *Nuevo aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro*, p. 19.

⁶⁰ Los paréntesis que aclaran el tipo de percepción son míos. En 1968 aparecieron las primeras noticias acerca de la investigación del psicobiólogo Roger W. Sperry sobre las dos funciones de los hemisferios del cerebro humano, por las que más tarde se le concedería el premio nobel. Si bien los científicos continúan discrepando en cuanto a la localización, y con respecto a muchos otros aspectos de la investigación del cerebro, la existencia de dos modalidades cognitivas fundamentales ha dejado de ser controversia. En la mayoría de las personas, la información basada en datos lineales y secuenciales se procesa principalmente en el hemisferio izquierdo, mientras que la basada en datos perceptivos y globales lo hace sobre todo el derecho. Edwards, *op. cit.*, p. 24. El hemisferio derecho del cerebro – y en particular las porciones posteriores del cerebro - es el sitio más importante para el procesamiento espacial. Pacientes con daño en el hemisferio derecho muestran particulares dificultades para hacer dibujos. Los dibujos de este tipo de pacientes tienden a incluir detalles de lugares disparatados, a carecer de un contorno global y a mostrar el abandono de la mitad izquierda del espacio que es una secuela peculiar de las enfermedades del hemisferio derecho. Parece firmemente establecida la participación del hemisferio derecho en las

sin perder de vista lo sucedido con el retrato y los objetos, otras dos estrategias que parecían más sencillas antes de empezar con las referentes al color.

El ejercicio denominado “copas y caras,” fue planteado de la siguiente manera. En el primer intento, verbalicé las instrucciones sin realizar un ejemplo gráfico; expliqué de manera concreta qué es un perfil (y me coloqué en esa posición), y luego indiqué a niñas y niños que debían dividir su hoja en dos y trazarlo del lado izquierdo con la nariz apuntando hacia el centro. El resultado fue una lluvia de dudas y gestos que expresaban confusión.

Ante la información poco clara de mi parte, realicé una segunda operación siguiendo las instrucciones del método. Y llevé a cabo el ejercicio ante ellos. Como todos los integrantes del taller fueron diestros y yo también lo soy, dibujé en uno de los cuadernos un perfil a lápiz del lado izquierdo del campo gráfico mirando hacia el centro; mientras lo realizaba, fui verbalizando las partes dibujadas: de arriba hacia abajo, frente, nariz y así sucesivamente (o bien con la opción de comenzar al contrario). El paso siguiente, consistió en trazar en el lado derecho otro perfil, sin dejar de ver el centro para que ambas caras quedaran confrontadas. Esta ocasión todos lo intentaron, pero ninguna niña ni niño lo logró.

Consideré entonces colocar mi rostro en el pizarrón para dejar bien claro cómo y dónde debía ubicarse la figura y enseguida, tracé como ejemplo el perfil inventado. De manera posterior proyecté dos líneas horizontales por la parte superior e inferior del perfil y una línea punteada prefigurando una mitad (imagen 13). El modo de conseguir la simetría denominada técnicamente axial o especular⁶¹ para completar la copa, fue repetir la dinámica del otro lado girando mi cabeza.

tareas espaciales, y en especial la participación del lóbulo parietal. Parece que las neuronas temporales inferiores participan en la codificación de los atributos físicos de los estímulos visuales, quizá sirviendo como integradores de esa información acerca de la profundidad, color, tamaño y forma que se registra en las cortezas preestriadas. Howard Gardner, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, México, D. F., FCE, 2009, pp. 224-227.

⁶¹ Transformación en la que un punto X es transformado en un punto X' mediante un eje (de simetría o espejo) de tal manera que el segmento XX' es perpendicular al eje y ambos puntos X y X' son equidistantes del eje. Matetam, [en línea], 2010, s. v. “reflexión (simetría) axial o especular,” Dirección URL: <http://www.matetam.com/glosario/definicion/reflexion-simetria-axial-o-especular>, [consulta: 12 de febrero de 2016].

Quizá los niños se encontraban en el límite que establece la autora para iniciar la búsqueda de una representación realista y de ahí la confusión al usar las estrategias; o quizá también esto era aplicable a su desarrollo cognitivo en tanto pudiera corresponder mejor al estadio de las operaciones formales. Pero intuyendo lo que yo hacía física y gráficamente, y entendiendo la causa-efecto, una niña se ofreció a colaborar en el proceso ya comprendido y ambas completamos la explicación (imagen 14).

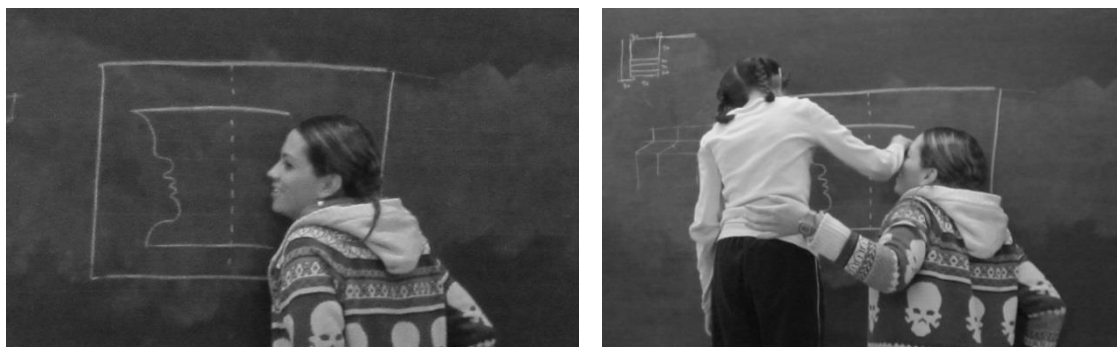
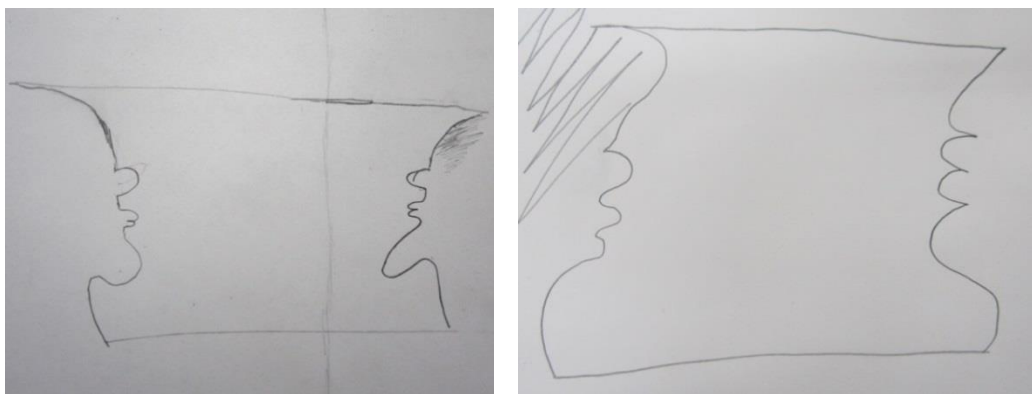


Imagen 13 (izquierda). Me coloqué primero del lado izquierdo para evidenciar el perfil utilizando mi cara como referencia, luego me separé y lo tracé junto con las horizontales y la línea punteada. Imagen 14 (derecha). Con ayuda de una niña que se ofreció voluntariamente, se trazó el lado contrario. Así se consiguió simetría axial o especular con las dos partes de la copa. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2015.

Como resultado de la operación, el resto de los miembros del taller se sintieron algo turbados e incluso se detuvieron por algunos instantes dejando de delinear en el cuaderno. Ciertamente, el objetivo del ejercicio es crear un enfrentamiento entre las instrucciones habladas que apelan al funcionamiento del hemisferio izquierdo y la acción espacial que debe ejecutar el derecho. Pero para mi sorpresa la visualización en el pizarrón y/o pensar en su cuerpo ante la superficie plana hizo el proceso más rápido y claro. De nuevo, cinco de los seis niños en un lapso menor a los seis minutos consiguieron resolver de ese modo el ejercicio. Por momentos pausaban intentando comprender qué debía suceder del lado en blanco y luego dibujaron. Todos ellos comenzaron de arriba hacia abajo aunque hubo libertad de elección,⁶² y sólo algunos recordaron enunciar las partes. De la misma manera, casi todos tuvieron los elementos más importantes que representan el perfil de un ser humano.

⁶² Se infiere que el hecho del orden para trazar de arriba hacia abajo, se debe a la convención cultural que se sucede por la lógica de escribir de esa manera. Esto determina ciertas preferencias visuales. Mismo caso del trazo de la copa, porque la dirección de escritura es de izquierda a derecha. D. A. Dondis, *La sintaxis de la imagen*, Barcelona, GG, 1998, p. 42.

En lo que se refiere a la primera y segunda aplicación, la estrategia les resultó un poco más compleja a los alumnos con retraso mental. A pesar de todo, a diferencia de la primera vez, ambos consiguieron el producto esperado. Aunque fue más tardado, simplificando la forma del primer perfil - no obstante conservando su remitente con la realidad - y señalando físicamente con el dedo el camino lento de sus bordes y cómo quedarían representados en el otro lado, ambos obtuvieron al final dos perfiles de lados contrarios (imágenes 15 y 16). Niñas y niños se ayudaron de sus propios recursos. Observar cómo colocaban sus caras en la libreta, señalaban con el dedo y se saltaban pasos fue motivo de registro en un diario con el que trabajé hasta el final. En este momento, dicho recurso capturaba la imagen, cuándo operaban y no las adecuaciones, y qué iban sugiriendo los integrantes; luego se complejizó. Destacó del ejercicio por ejemplo, que entendiendo la causa-efecto ya casi ninguno utilizó las líneas auxiliares horizontales ni la línea punteada para la inversión.



Imágenes 15 y 16. Copas y caras realizadas por dos niños con retraso mental que muestran que se obtuvo favorablemente el ejercicio. No sólo se utilizó la observación para conseguirlo, sino el uso del cuerpo en general y la señalización manual en particular. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2015.

La última estrategia utilizada en este período fue la denominada “aspectos positivos del espacio en negativo.” La complicación del ejercicio consiste en ver lo que no está. Pretende sobre todo trabajar en contornos, espacios y relaciones que incluyen proporción y el todo. De modo asiduo se utiliza en el nivel de iniciación con adultos cuando un alumna/o no consigue dibujar una figura.⁶³ Ver lo que la circunda e intentar representarlo⁶⁴ a menudo arroja como resultado a la misma. La figura en este caso, se denomina espacio positivo; lo que está fuera de ella, negativo. Para Betty Edwards, el hecho de no saber nada de la figura y focalizar en los espacios, permite ver con claridad

⁶³ Entiéndase como perímetro o contorno.

⁶⁴ El entorno o lo que circunda a la figura o contorno.

y trazar correctamente.⁶⁵ El ejercicio se realizó de bidimensión a bidimensión en el campo gráfico retomando el ejercicio de los perfiles.

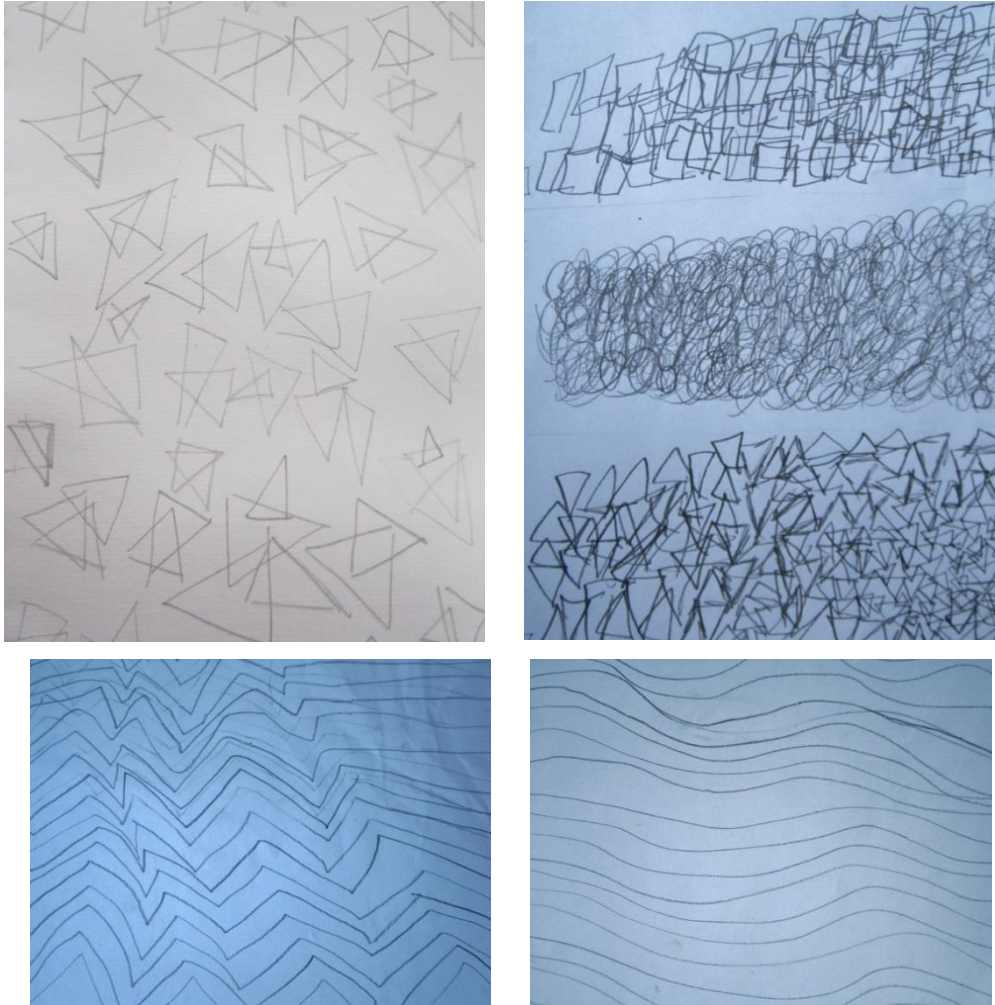
Las alumnas y alumnos llenaron con trazos libres el entorno de la copa, así, todos pudieron ver con más claridad las caras, asignando a la copa el nombre de positivo y al espacio exterior negativo (imágenes 17 y 18). De esta manera, viendo primero qué sucedía en los ejercicios, fui sembrando también conceptos, poco a poco.



Imágenes 17 y 18. Positivo y negativo según una alumna y un alumno del taller. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2015.

Estas tres estrategias fueron alternadas constantemente con ejercicios clásicos para adquirir habilidad manual aún sin solicitarlos el método, tales como dibujo de figuras yuxtapuestas de diversas escalas y clases de líneas con trazos ininterrumpidos (imágenes 19, 20, 21 y 22).

⁶⁵ Edwards, *ibid.*, p. 146.



Imágenes 19, 20, 21 y 22. Tipos de formas yuxtapuestas y líneas según varios integrantes del taller. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2015.

Con todas las ganancias, fue evidente que había infecundidad en ciertos ejercicios y que la propia iniciativa de los niños y la flexibilización⁶⁶ por mi parte, se hicieron cada vez más presentes. Existió más de una posibilidad por la cual esto había acaecido y se había previsto, pero esta vez con las ideas sumadas a la práctica:

Primera, podría ser que ubicando a la población en la etapa del desarrollo denominada por Jean Piaget de las operaciones concretas, aún sin desconsiderar la etapa previa

⁶⁶ Para la educación inclusiva, no es la niña o el niño quien debe adaptarse al sistema educativo, sino al contrario. Un ejemplo de ello lo constituye la Ley Orgánica de Educación en España (LOE) quien en 2006, promociona la autonomía de los centros para adaptar la normativa a las características de su entorno y la población que atienden considerando la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos, entre ellos el pedagógico. Uno de los principios más destacados en que se inspira es: la flexibilidad para adaptar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado. Mario Toboso Martín, *et. al.*, “Sobre la educación inclusiva en España,” [en línea], Madrid, *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, vol. 6, núm. 1, 2012, p. 284, Dirección URL: <http://eprints.ucm.es/34972/1/Sobre%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20en%20Espa%C3%B1a%20pol%C3%ADticas%20y%20pr%C3%A1cticas.pdf>, [consulta: 18 de febrero de 2017].

llamada preoperacional y la posterior o formal, se estaba viendo al grupo como un bloque indiferenciado. Esto no se relaciona con que los integrantes estuvieran o no ubicados en el estadio de razonamiento que les permitiera combinar elementos percibidos en trazos, proporcionar formas y desarrollar una noción sistemática en que las partes abstractas formaran el todo concreto y realista en el campo gráfico. Más bien, se vinculaba al hecho de que cada niña y niño eran elementos singulares y excepcionales.

Según Howard Gardner, el concepto de las operaciones de Jean Piaget, surge en una forma fragmentaria, habiendo demostrado su efectividad sólo con determinados materiales o contenidos, no logrando ser invocados con otros materiales.⁶⁷ La cognición humana es única, así que forzar a las niñas y niños a entrar en un estadio, pudiera contradecir el propio principio de Jean Piaget de verla como una comprensión del sentido del mundo. Había un modo previo de ver, uno de representar culturalmente aprendido, pero además organizaciones de la cognición individuales y nuevos materiales. Ver y dibujar realista no implicaba sólo un salto de nivel ni un cambio de modalidad cognitiva.

Segunda, había un conflicto importante generado por el cambio de modalidad cognoscitiva del mundo y que no tenía que ver ya con el hemisferio izquierdo, sino con una percepción guiada por el hemisferio derecho del cerebro. En palabras de la misma Betty Edwards, porque las principales materias de estudio son verbales y numéricas, por lo que la percepción se piensa como una consecuencia natural de la preparación de técnicas verbales y analíticas.⁶⁸ No hay una formación o una educación para este hemisferio. Pero además, la percepción no era sinónimo del sentido de la vista. Las niñas y niños estaban enviando información muy valiosa usando el cuerpo, visualizando posibles soluciones.

Y tercera, quizá se estaba forzando el método y a los alumnos a transitar por un camino no previsto en el marco de la inclusividad, ya que Betty Edwards no contempla población con discapacidad. Durante los ejercicios se vieron obstáculos en la estructuración espacial y la ubicación real de los elementos, principalmente en los

⁶⁷ Gardner, *op. cit.*, p. 53.

⁶⁸ Edwards, *op. cit.*, p. 68.

miembros con retraso mental. Había complicación en la comunicación⁶⁹ durante las instrucciones para realizar las acciones y por ende, en el procesamiento de la información y su ejecución, así como en la motricidad fina. Pero también era un hecho que estaban resolviendo los ejercicios con recursos como la señalización o verbalización. Una modificación en las indicaciones, en la información gráfica de la estrategia para la organización de los recursos de cognición, podía ser un camino viable.

La posibilidad de flexibilizar el método o diseñar uno a partir de la experiencia de su aplicación, hacerlo realmente inclusivo, se vinculó directamente a la definición de inteligencia de Howard Gardner citada.⁷⁰ Y se extendió con la aclaración de mecanismo neural o sistema de cómputo que en lo genético está programado, pero también con la existencia de la posibilidad real de activarse o “dispararse” con determinadas clases de información presentada interna o externamente.⁷¹

Con la experiencia adquirida tomé distancia de los primeros acercamientos teóricos circunscritos a datos ajenos. Conté con información valiosa desde mi diario para reaplicar, enriquecer y rediseñar un método inclusivo en el contexto del taller de dibujo y pintura infantil. Si la captura de datos giraba de entrada en torno a una adecuación de acceso a estrategias dadas, comenzó aquí a complejizarse como un instrumento para el planteamiento de nuevas estrategias propias. Empecé a acompañar el documento de preguntas clave que luego reordenaba según la constancia de los datos, por ejemplo ¿Qué sucedería con un ejercicio cuyo principio fuera tocar o señalar con los dedos? ¿Podría la verbalización ser un elemento incluido, y de qué forma? ¿El producto final podría ser completado con información particular por parte de cada niña y niño?

1.4.1 El color. La habilidad de combinar colores y la observación estimativa.

El color como teoría, participa de variadas cualidades emocionales, asociativas, simbólicas, químicas y físicas. El taller abarcó todas en alguna medida, pero hizo énfasis en las últimas. Betty Edwards, ha publicado también un libro en el que se

⁶⁹ También hubo algunas en el caso de la relación del alumno sordomudo y la instructora, sobre todo en lo que se refiere a conceptos complejos. Sin embargo, las señas –que no las de lenguaje codificado- siempre fueron buen recurso para clarificar lo mejor posible la información.

⁷⁰ *Vid.*, cita 44.

⁷¹ Gardner, *op. cit.*, p. 49.

abordan diversos aspectos de la teoría del color, donde la define como el estudio de las reglas, ideas y principios que se aplican al color como tema general, hasta cierto punto separado del trabajo práctico.⁷² Esta aseveración resulta conveniente en el sentido de que la teoría del color se estudia y practica al igual que el dibujo, de manera previa al ejercicio de la pintura.

En el primer contacto con dicho texto, llamó mi atención un aspecto que sin duda se liga a la importancia de la observación estimativa. Trabajar con el color es un proceso nuevamente consecutivo y lógico. Se aprende según la autora a dibujar con líneas, espacios y formas en proporción, y luego perspectiva. Enseguida viendo y dibujando valores tonales. Después se aprende a ver y obtener colores; y antes de combinar dibujo y pintura, hay que percibir valores en el color.⁷³

Esto tiene todo el sentido causativo y secuencial propio de un procedimiento con sus respectivas transformaciones, pero si el color había de percibirse como un valor, es decir como una “escala de grises,” ya se tenía un nuevo problema inmediato, puesto que una de las limitantes más importantes en el proceso de aprendizaje del dibujo como puntualicé, fue la observación y representación de tonos en las formas. La pregunta fue entonces si resultaba fundamental en ese momento alcanzar dicho requisito para continuar y pintar. Las funciones receptoras para el color y la pintura requieren según Betty Edwards de las mismas funciones visuales perceptivas (observación estimativa) no verbales del hemisferio derecho, pero además, la intervención del hemisferio izquierdo, verbal y secuencial para obtener los colores mediante mezclas.⁷⁴

Existe pues, un espacio común al dibujo según la autora, donde se comparte el estado cerebral de la modalidad derecha. Pero considera que la complicación de los materiales, que son más variados al pintar, interrumpen ese estado mental dando paso al otro - el izquierdo - y así alternativamente. En otras palabras, se sale de una modalidad hasta que se necesita hacer una mezcla y se entra en otra.

⁷² Edwards, *El color. Un método para dominar el arte de combinar colores*, p. 14.

⁷³ Edwards, *op. cit.*, p. 3.

⁷⁴ Edwards, *ibid.*, p. 6.

De lo que habla Betty Edwards es de la necesidad de verbalizar los nombres de los colores para obtener una especie de fórmula escrita en el hemisferio izquierdo, que dará como consecuencia el croma requerido. Todavía más, esta práctica combinada con el trabajo del hemisferio derecho, ha de dar como resultado el grado de valor de un color, que es el grado de claridad u oscuridad fundamental para crear el efecto realista de volumen o tridimensión.⁷⁵

En dibujo, esta escala tonal suele estudiarse trazando rectángulos verticales que a su vez, divididos en celdas, serán rellenados con valores desde el blanco hasta el negro, variado la presión en el trazo de un solo lápiz de grafito, o bien, intercalando lápices duros y blandos.⁷⁶ En lo que respecta a color, esto puede conseguirse del modo más simple adicionando blanco o negro ¿Cómo debía procederse si ésta era una de las habilidades en dibujo que no habían logrado prosperar significativamente?

Alcanzar figuras con apariencia tridimensional no es sencillo para un aprendiz joven o adulto de dibujo, a menudo cuando otros rasgos se han logrado, la dimensión o profundidad continúa endeble. Cabe puntualizar que la autora, no propone estrategias específicas para obtener dicha habilidad, sino que la encuentra nuevamente como una derivación de la observación meticulosa del todo.

De acuerdo a lo planteado por Betty Edwards, la observación estimativa y la verbalización para mezclar y obtener colores, se puede llevar a cabo aprendiendo a ver del siguiente modo. Hay que identificar el color en sus tres atributos: color (nombre del color); valor (grado de claridad u oscuridad en él); e intensidad (viveza o apagamiento del mismo);⁷⁷ y luego llevar a cabo la mezcla. Lo cierto es que para este ejercicio, se requiere de más de una habilidad entre las que destacan a mi juicio, memoria visual cromática, conocimiento de una paleta de color con nombres específicos, discernimiento de los colores a mezclar y sus cantidades proporcionales aproximadas, gráficas de observación para poder cotejar el grado y la intensidad a imitar, por mencionar algunas.

⁷⁵ Efecto de profundidad.

⁷⁶ Lápices de grafito, mezcla de arcilla y grafito. De acuerdo a su dureza se clasifican con el sistema europeo que usa una graduación continua descrita por H (para la dureza; del inglés *Hard* = duro) y B (para el grado de oscuridad; del inglés *Black* = negro), así como F (para el grado de finura; del inglés *Fine* = fino). El lápiz estándar o medio es el HB. Los lápices duros tienen un trazo que tiende al gris, mientras que los suaves o blandos al negro. Existen series sucesivas de cada uno; nosotros en el taller como puede cotejarse en los materiales solicitados *supra* capítulo I, sólo utilizamos HB.

⁷⁷ Edwards, *ibid.*, p. 28.

Como dibujo y pintura en el taller iban de la mano y apelando a la experiencia que hasta ahora tenía, opté por usar un método más simple en el que si bien, se hacía necesaria la enunciación de los colores, no fue indispensable reparar en minuciosidades, ni cotejar con otro material. De esta manera, teoría del color quedó entendida de un modo más sencillo como la percepción sensorial de los fenómenos cromáticos y sus relaciones sensibles.⁷⁸

Si sus relaciones eran sensibles, valió la pena recordar por qué se decidió usar pinturas acrílicas en el taller. Son de secado rápido, los pigmentos están contenidos en una emulsión de polímero acrílico por lo que son solubles en agua pero al secarse se vuelven resistentes a la misma, y son susceptibles de mezclas físicas. A estas pinturas, se les otorga la cualidad de tener color real, por lo que su mezcla y mixtura da nuevamente como resultado un color verdadero.⁷⁹

Determiné establecer un círculo cromático a partir de los tres colores primarios⁸⁰ y a su vez, generar los secundarios⁸¹ y terciarios⁸² (imágenes 23, 24, 25 y 26). Con esto, tuvimos de entrada doce colores. Existen muy diversas teorías del color a lo largo de la historia, pero quizá como indica Betty Edwards, la rueda es su imagen más universal.⁸³

⁷⁸ Johannes Pawlik, *Teoría del color*, Barcelona, Paidós estética, 2007, p. 11.

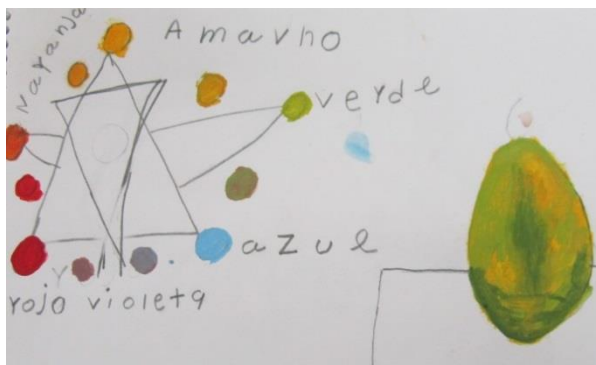
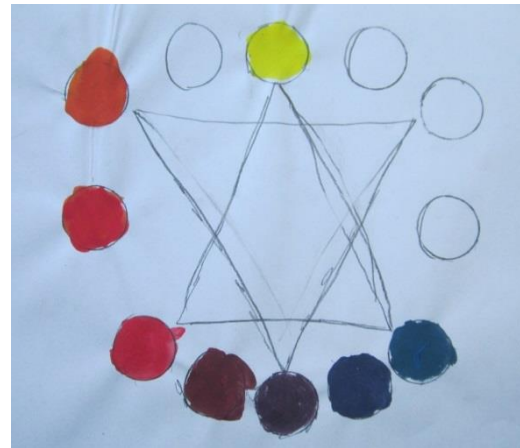
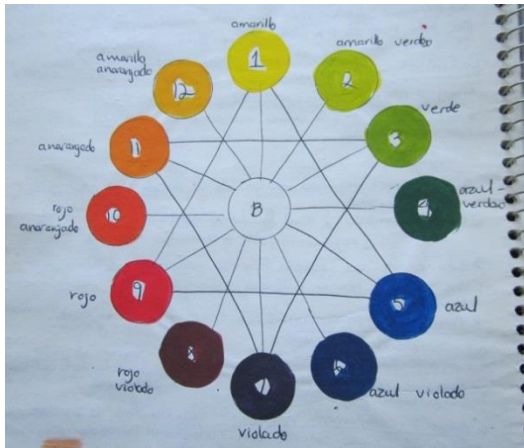
⁷⁹ Pawlik, *op. cit.*, p. 16.

⁸⁰ Rojo, azul y amarillo. En la marca mexicana Politec que utilizamos: rojo, azul (cobalto o ultramar) y amarillo (limón hanza o medio).

⁸¹ Verde, naranja y violeta obtenidos de mezcla de dos primarios respectivamente.

⁸² Amarillo verdoso, azul verdoso, azul violáceo, rojo violáceo, rojo anaranjado y amarillo anaranjado.

⁸³ Fue el pintor hamburgués Otto Runge (1777-1810), quien diseña un orden en la esfera cromática con tres colores, aún hoy utilizable, válido y claro para mezclas físicas. Las referencias específicas de este ejercicio, se remiten al trabajo del pintor francés Ferdinand-Victor-Eugène Delacroix (1798-1863), quien recalca su triángulo cromático con tres colores básicos, tres mixtos o colores complementarios y su ampliación de otros tres. Forma de tal manera el círculo cromático de doce partes (con la estrella formada por dos triángulos).



Imágenes 23, 24, 25 y 26. Círculos cromáticos terminados y en proceso según cuatro alumnos de distinta edad, con y sin discapacidad. En dirección opuesta a cada color primario aparece su complementario, compensatorio o recíproco. Al lado de cada primario aparecen dos terciarios del mismo ámbito cromático. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2015.

El espectro de doce colores fue accesible para cada niña y niño, pero faltaba la denominación de los cromas, las mezclas respectivas y los colores tierra. Aunque repasamos por un par de clases los nombres de los colores terciarios, la mezcla para obtenerlos, así como los denominados tierra, el ejercicio resultó pesado y se olvidaba. A propósito de esto, establecí dos soluciones.

Para comenzar, hice un cartel grande que permaneció en el salón indicando el color en sí, su nombre y flechas para indicar las mezclas y el resultado; así como los complementarios y familia. Y enseguida realizamos adivinanzas en cada clase para crear cada color. Cotejándolo al inicio con el cartel, poco a poco las alumnas y alumnos fueron aprendiendo las partes que formaban otros cromas, el opuesto o complementario y para terminar, se estableció el concepto de familia para los análogos. Para ilustrar, si rojo es el apellido de un color primario rojo-rojo, a sus primos les cambia el segundo

apellido; pero siguen siendo familia y conservan el primero tal como nos sucede a nosotros: rojo anaranjado y rojo violáceo.⁸⁴

Si bien los nombres se olvidaban en algunas clases, noté un avance en la observación. Los miembros del taller daban la información, yo la verificaba, y ocasionalmente preguntaba de cuál cromas aún le hacía falta; entonces advertían: más rojo, más azul, por ejemplo (imágenes 27 y 28). La fórmula de los cromas tierra quedó fijada de manera sencilla como una mezcla de los tres primarios que cambia según la cantidad de cada uno.⁸⁵



Imágenes 27 y 28. Mediante un trazo libre con lápiz, se generaron diversas formas aleatorias a través de las intersecciones. Éstas, fueron pintadas por completo con un color y texturizadas con puntos con su cromas complementario. A la izquierda, primera parte del ejercicio; a la derecha, segundo momento. Como el alumno que ejecutó esta última instrucción tiene dificultades motoras para manipular el pincel, le sugerí hacer los puntos con la parte contraria a las cerdas, así tuvo más control. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2015.

Otro ejercicio que consideré importante para la observación durante la segunda ejecución del taller, fue experimentar en crear colores de forma lúdica, sin seguir la instrucción y antes bien la intuición (imágenes 29, 30 y 31). Se entendió el experimento como prueba y como vivencia.⁸⁶

⁸⁴ Algunos meses después tomé una clase con el método inclusivo de piano del maestro Gabriel Sierra Fincke *Piano jugueteón de gatito pelón*, publicado en el año 2014. Ahí noté la importancia de vincular el aprendizaje con experiencias cotidianas y afectivas. Las teclas del piano se convierten en papá, mamá, gatito, hermana y Jacinta, así que sin leer notas, existe un acercamiento afectivo que estimula el interés del aprendiz que se escucha tocar desde el primer momento.

⁸⁵ A veces, para lograr el color deseado, alguna alumna o alumno obtenía más pintura de la esperada, así que establecimos de manera natural la costumbre de compartirla. De esta manera no desperdiciábamos material y se fortalecieron otros valores al interior del taller.

⁸⁶ No quise desapegarme de los aspectos metodológicos que en la etapa introductoria sugiere el plan de estudios de la EIA4, aunque ya he aclarado que el nivel infantil no cuenta con un programa propio y es inexistente como población dentro de todo el sistema INBA. Se habla de resolver el problema de la adquisición de conocimientos teóricos de elevado nivel, a base de relacionar sus principios básicos con ejercicios experimentales que permitan a los estudiantes conceptualizar el funcionamiento de las distintas materias y poder aplicar los resultados a la obra que ellos mismos elijan. S/a, *op. cit.*, p. 43.



Imágenes 29, 30 y 31. Experimentos cromáticos según tres alumnos del taller. De izquierda a derecha, como puede verse en la primera paleta, ya se incluye el uso de color negro; la segunda corresponde a un ámbito cromático o familia de colores; y la tercera trabajó sobre los cromas tierra. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.

En algunas ocasiones se adicionaron a esta paleta cromática el blanco y el negro. Esta dimensión del color es denominada por algunos autores como la diseñadora Donis A. Dondis⁸⁷ saturación y se refiere a la pureza de un color respecto al gris.⁸⁸ El color saturado es más primitivo, simple y emocional, para ella también, el favorito de los niños. Entre más blanco se agregue a un color, este tiende a neutralizarse y se percibe más moderado. La adición del negro tiende no sólo a agrisar, sino a ensuciar y opacar el color. Esta última condición, no resultó de interés para las niñas y niños, por lo que no se usó frecuentemente.

Con mezclas físicas y directas, la experiencia arrojó resultados cercanos a los esperados, pero con algunas excepciones que plantearon nuevos retos a enfrentar. La población en general, conoció, reconoció y aplicó bien los colores de los triángulos de cromas primarios y secundarios, así como sus variantes en lo que se refiere a saturación. Esta operación que de acuerdo con Betty Edwards, es una combinación de la labor del hemisferio derecho con el hemisferio izquierdo, se consiguió sin obstáculos en seis nombres y tres combinaciones. Los colores tierra tampoco presentaron mayor problema. Pero por el contrario, ocurrió un desfase en el tercer círculo. Había alumnas y alumnos que ya eran capaces de recomendar qué color le faltaba sumar a la mezcla, e incluso a veces, cuál se había agregado de más, pero para los nombres compuestos se requirió seguir observando el cartel. Se sabía familia de quién era, pero no qué miembro específico. El ejercicio físico de las mezclas resultó de mayor interés y eficacia por sobre su denominación. La estimación estaba siendo más observada que enunciada. Por lo que se refiere a los alumnos con retraso mental, el acceso al tercer círculo no sugirió

⁸⁷ 1924-1984.

⁸⁸ Dondis, *op. cit.*, p. 42.

mucho afecto en ninguno de los dos ámbitos y cada vez que sucedió, el producto fue aleatorio. Para seguir en una lógica más empírica dados los hechos, el cartel con nombres se sustituyó por uno con nombres y colores únicamente.

Quizá la escasez más importante desde la perspectiva de Betty Edwards fue que poco se logró ver al color como un valor. Siempre que las alumnas y alumnos colocaron algún tipo de sombra o luz en su representación,⁸⁹ fue porque una imagen bidimensional proporcionaba su evidencia y solo se imitó. Para Donis A. Dondis, este elemento del color, se refiere al brillo⁹⁰ y va de la luz a la oscuridad. Betty Edwards lo explica como la valoración de los tonos en el color. De esto, únicamente señalaré una observación de D. A. Dondis que resulta relevante: "...la presencia o ausencia de color no afecta al tono, que es constante."⁹¹ No se había conseguido aún observarlo en la realidad, ese seguía siendo el centro del problema. El dibujo y la pintura sólo estaban remarcando su exigüidad.

Para abreviar, si era por causa de su desarrollo (había cuatro miembros del taller con sólo ocho años de edad, dos por biología y dos por desarrollo mental), por aplicar el método en etapa infantil y forzarlo a interactuar con algunas discapacidades, o porque el tono es tan natural a la sobrevivencia del ser humano que puede pasar desapercibido, era un hecho que esta era la habilidad más compleja de lograr.

Aun así la ventaja de los ejercicios de teoría del color resaltaba en su cualidad física. Constatar mezclas reales a través de la vivencia, manipular el material jugando, emparentar los cromas como en sus propias familias, había sensibilizado a niñas y niños respecto a la naturaleza de la pintura e incluso las herramientas y posibilidades para aplicarla. A la par, se aclararon relaciones de causa y efecto, así como de operación y transformación. A continuación, debí pensar cómo llevar esto a la percepción de los objetos tridimensionales y por tanto, a la representación de los mismos.

⁸⁹ Sombra propia y proyectada; luz directa y refleja.

⁹⁰ Dondis, *ibid.*, p. 68.

⁹¹ *Id.*

Capítulo II. El Constructivismo y la Educación Artística.

A partir de la aplicación del método *Dibujar con el lado derecho del cerebro* de la investigadora estadounidense Betty Edwards, su problematización y análisis, elegí el Constructivismo como perspectiva cognitiva de la realidad para luego llevar a cabo el ejercicio de la representación.

Para ello, retomé tres autores para quienes el Constructivismo es la base epistemológica de la cognición. Otra vez a Jean Piaget cuyo perfil he mencionado, es psicogenético y aborda lo cognitivo como un proceso de adquisición de la información fundamentado en la internalización; Lev Vygotsky con un punto de vista sociocultural donde el conocimiento se adquiere por el privilegio de la interacción social desde la externalización del procesamiento de la información; y David P. Ausubel como síntesis de ambos ya que para él, ambos procesos cognitivos intervienen la reestructuración activa de la información comprendiendo ya la cognición como conocimiento alcanzado.

Con este enriquecimiento del marco teórico, se cimentaron y muestran dos últimas estrategias de la primera aplicación del taller infantil de dibujo y pintura como fundamentación de la solución elegida. En ellas se utilizan dos organizadores previos a fin de vincular la nueva información con la previa dando paso a la reestructuración de ambas: las figuras geométricas y el dibujo esquemático figurativo.

Con base en los resultados, su análisis y crítica, se erigió una evaluación paulatina que dio paso a una acción posterior. Ésta se presenta en el capítulo tercero como solución elegida con sus respectivas recomendaciones.

2.1 El Constructivismo como marco de replanteamiento. El principio de la propuesta del taller infantil de dibujo y pintura.

Betty Edwards exhorta a cambiar, desaprender u olvidar el modo en el que se había visto y luego dibujado antes de practicar su método. Desconsidera el previo, la interpretación de lo percibido, y los rasgos simbólico-culturales aprendidos. Volver a valorar los recursos que fueron significativos y operantes para cada niña y niño, fue para

mí otro dato fundamental para replantear las estrategias del método a partir de organizadores previos.

Los organizadores previos son según Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández,⁹² un conjunto de conceptos y proposiciones que permiten relacionar la información que ya posee la alumna y el alumno con la información que tiene que aprender.⁹³ Teniendo un contexto conocido, la estrategia de enseñanza/aprendizaje puede adecuarse y hacerse diversa.⁹⁴ A partir de la observación centrada en la figura (como objeto real, interpretado o visualizado) que privilegiamos las niñas, los niños y yo en el taller - cuando se utilizó y no el método propuesto por Betty Edwards para dibujo y pintura - ubiqué dos puntos de cruce comunes en los recursos previos de los miembros del taller: las figuras geométricas y la capacidad de generar esquemas de simbolización.⁹⁵

Con el material recopilado de la vivencia y dispuesto después de ella, fue necesario centrarse como primer acercamiento metodológico, a un fundamento teórico cuya producción pudiera permear los problemas de la formación del conocimiento respecto al fenómeno del dibujo y la pintura infantil en un taller inclusivo.

Al observar que el conocimiento se estaba configurando de manera activa, a través de las aportaciones de todos, determiné la elección del Constructivismo. Hablar del Constructivismo como uno solo es complicado en más de un aspecto. Basta pensar en su origen, contextos, teorías y aplicaciones. Existe una variedad amplia de posturas que intervienen en el ámbito educativo, la epistemología, la psicología del desarrollo y otras disciplinas.

En un proyecto cuyos ejes fueron la Educación Artística infantil y la inclusión, el marco con el que se abrió la propuesta de intervención que se lee enseguida, se fundamentó en tres perspectivas con sus correspondientes autores: el Constructivismo psicogenético de

⁹² Doctora en Pedagogía y Maestro en Psicología Educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México respectivamente.

⁹³ Frida Díaz-Barriga; Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, D. F., McGrawHill, 2002, p. 434.

⁹⁴ Caso del ejercicio de “copas y caras,” así como las “familias de colores.”

⁹⁵ *Vid.*, Zona de desarrollo próximo: La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución de problemas de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto, o en colaboración con iguales más capacitados. J. Bruner, “Vygotsky: A historical and conceptual perspective” *apud* J. Wertsch, *Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives*, Nueva York, Cambridge University Press, 1985, pp. 21-34.

Jean Fritz Piaget; el Constructivismo sociocultural de Lev Semenovich Vygotsky,⁹⁶ y el Constructivismo cognitivo de David Paul Ausubel.⁹⁷

Como se vio a lo largo del capítulo I, los procesos cognoscitivos se concentraron primero en la percepción visual con el método elegido, y enseguida, en las aportaciones realizadas por las niñas, niños y yo, para llevar a término las estrategias. Así que en este replanteamiento, se consideraron de los autores citados sólo los postulados útiles al respecto de lo sucedido en el taller y sus procesos para la intervención subsecuente.

Entre Jean Piaget y Lev Vygotsky, hay principios metodológicos y epistemológicos comunes, tales como la perspectiva genética, la acción, los procesos, los cambios cualitativos y el enfoque dialéctico. De éste, destacan los denominados procesos de internalización y externalización a los cuales otorgan distinta importancia, porque se vinculan con los modos de construcción de la cognición.

El proceso de internalización que prioriza Jean Piaget va “de dentro hacia afuera,” lo que significa que los procesos cognoscitivos se construyen internamente y después, esa construcción tiene repercusiones externas que modifican la relación del niño y su ambiente. Por su parte, el proceso de Lev Vygotsky llevaría mayor peso “de afuera hacia adentro” es decir, que primero el niño establecería relaciones con los otros, y estas relaciones internalizadas construirían la base de los procesos cognoscitivos.⁹⁸

En Jean Piaget el proceso de internalización⁹⁹ aumenta una actividad estructurada de asimilación,¹⁰⁰ que opera paso a paso en la conducta experimental de ensayo-error,

⁹⁶ Orsha, Bielorrusia, 1896 – 1934, Moscú, Unión Soviética. Abogado y psicólogo, fundador de la Psicología histórico-cultural.

⁹⁷ Nueva York, Estados Unidos, 1918 – 2008. Psicólogo, psiquiatra y médico, escribió extensivamente sobre Psicología cognitiva.

⁹⁸ Eduardo Martí, “Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky,” *apud Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento*, coords. Anastasia Tryphon y Jaques Vonèche, Buenos Aires, Paidós Educador, 1996, p. 82.

⁹⁹ Para Piaget el desarrollo cognitivo no es un proceso pasivo, se produce como resultado de acciones realizadas por el sujeto que aprende.

¹⁰⁰ Piaget observó que todos los organismos vivos se adaptan constantemente a cambios en las condiciones ambientales y la organización del entorno. Así Piaget consideró los actos cognitivos como actos de organización y adaptación. Introdujo cuatro conceptos básicos identificados por los términos esquema, asimilación, acomodación y equilibrio. *Esquema*: estructura abstracta de información. Es abstracta porque resume información de muchos casos distintos. Es estructurado porque representa las relaciones entre componentes. Es apto para caracterizar el conocimiento, porque la esencia del conocimiento es la estructura. *Asimilación*: proceso cognitivo por el que una persona integra nueva materia perceptiva o acontecimientos estímulo en los esquemas o patrones de comportamiento existentes. Este proceso no cambia los esquemas pero permite su crecimiento. *Acomodación*: se refiere al proceso de cambio de las estructuras cognitivas. Cuando los aprendices se encuentran frente a un nuevo estímulo, pueden intentar asimilarlo dentro de un esquema existente, pero esto no siempre es posible. Con el tiempo

dando paso a dos cuestiones esenciales, “la invención y la representación.”¹⁰¹ De esta idea, se rescata la posibilidad de que la actividad estructuradora interna en cada niña y niño, no requiere necesariamente y todo el tiempo de datos perceptivos visuales a imitar que provengan de la realidad, porque puede inventar para representar. Al mismo tiempo, la representación depende de la invención. Eduardo Martí¹⁰² explica que la imitación diferida en Jean Piaget, es el mecanismo esencial que le permite al sujeto evocar modelos físicos y humanos ausentes. “Estas imitaciones son gradualmente internalizadas como esquemas”¹⁰³ pero también “... forjadas en el curso de la interacción social...”,¹⁰⁴ y ambas hacen posible la imaginación. Por tanto, la información perceptiva queda registrada pero además, se recrea y combina en cada niña y niño en la representación, centralmente de manera individual; aunque también en relación con sus contextos.

Vygotsky le atribuye una importancia mayor a la función externa, la cognición nace de lo social. Para este autor “Es necesario que todo en las formas internas y superiores haya sido externo... haya sido para otros lo que ahora es para uno mismo... Cuando hablamos de un proceso, “externo” significa social.”¹⁰⁵ Y es que las formas denominadas superiores que se adquieren por aprendizaje cultural como la imaginación - a diferencia de las elementales entre las que estarían atención elemental, percepción y memoria - emplean signos,¹⁰⁶ simbolización. Para Vygotsky, la actividad mental sólo es humana y nace como resultado del aprendizaje social “... a través de la adquisición del lenguaje...”¹⁰⁷ De esta manera, la actividad mediada por signos aparece primero en el contexto de “... la interacción social, y se manifiesta en formas externas con signos

el niño diferencia los esquemas al desarrollar estructuras mentales. El esquema original se modifica para acomodar diferentes clases de estímulos basados en grupos de características similares. Es la creación de nuevos esquemas o la modificación de los viejos. *Equilibrio*: estado de equilibrio cognitivo entre asimilación y acomodación. Se considera condición necesaria hacia la que el organismo se esfuerza constantemente. Efland, *op. cit.*, pp. 46-49. Betty Edwards afirma por su parte que a la hora de adquirir cualquier habilidad global nueva, el aprendizaje suele convertirse al principio en una lucha primero contra cada habilidad parcial y después contra la integración fluida de todas ellas. Cada nueva habilidad que se aprenda se irá fundiendo con las ya aprendidas. Edwards, *Nuevo aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro*, p. 21.

¹⁰¹ Jean Piaget, *The origins of intelligence in children*, Nueva York, Norton, 1936, p. 341 *apud* Martí, *op. cit.*, p. 87.

¹⁰² Barcelona, España, 1950. Psicólogo evolutivo, colaborador de Jean Piaget.

¹⁰³ Martí, *ibid.*, p. 88.

¹⁰⁴ Martí, *ibid.*, p. 92.

¹⁰⁵ Lev Vygotsky, *Mind in society*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1978, p. 162 *apud* Martí, *op. cit.*, p. 94.

¹⁰⁶ Sistemas de signos, como el lenguaje, la escritura, los sistemas numéricos, las obras de arte.

¹⁰⁷ Efland, *op. cit.*, p. 55.

externos.”¹⁰⁸ Así la construcción del conocimiento no sólo viene desde fuera, sino que la simbolización es construida culturalmente. Para Vygotsky, lo más importante no es la representación, sino lo que comunique a un grupo esa representación.

Desde el punto de vista de Arthur Efland, para Piaget el entorno social era un conjunto de influencias o factores externos con los que el individuo interactuaba, de forma que se afectaba al desarrollo de ese individuo. En el desarrollo cognitivo, los individuos construyen representaciones del entorno social con forma de construcciones personales o esquemas. Para Vygotsky, las formas superiores de la vida mental empiezan solo cuando se internalizan las influencias externas.¹⁰⁹

Finalmente, Ausubel postula que la cognición implica una “... reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.”¹¹⁰ De ahí la importancia de considerar el conocimiento previo. Dentro de la reestructuración, se contemplan procesos de internalización y externalización en igualdad de importancia, porque el sujeto cognoscente tiene una estructura que ha sido significada por ambos elementos dialécticos. Frida Díaz Barriga clasifica la postura de David P. Ausubel como “... constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz).”¹¹¹

De esta manera y con este último autor, el aprendizaje de la forma en la Educación Artística puede conciliar las dos posturas expuestas, la de la Psicología genética de Jean Piaget y la de la Psicología sociocultural de Lev Vygotsky, en dos ámbitos de importancia para el taller: las de los modos como se adquiere el conocimiento, por internalización y externalización; y las de las formas en que ese conocimiento se va incorporando en las estructuras exclusivas (incluyendo el conocimiento previo) pero socializadas de cada niña y niño.

Así, las representaciones del mundo en cada uno se van adecuando para explicar, revelar y expresar su entorno interior, aumentando su comprensión; interactuando con

¹⁰⁸ Martí, *op. cit.*, p. 96.

¹⁰⁹ Efland, *op. cit.*, p. 57.

¹¹⁰ Díaz-Barriga y Hernández, *op. cit.*, p. 35.

¹¹¹ Frida Díaz-Barriga, *Aprendizaje significativo y organizadores anticipados*, México, D. F., UNAM, 1989 *apud* Díaz-Barriga y Hernández, *id.*

los otros, ponen en juego sus acciones personales respecto a las de su entorno exterior. Entre ambas inferí entonces, hay un vínculo que constantemente estabiliza y da paso a nuevas estructuras mentales y por ende de representación. La habilidad de la representación realista, no evidencia un aumento o complejización del uso de recursos cognitivos y por tanto de comprensión y expresión del mundo, sino el desarrollo de una habilidad visual y manual. La construcción de la representación sí.

Cabe destacar que estas aportaciones para la cognición desde el Constructivismo, se sujetan a la idea de Howard Gardner ya comentada en la que la inteligencia puede activarse o dispararse con información interna y externa.¹¹²

Con esta idea confrontada respecto al método de Betty Edwards, validé que ni los organizadores previos ni los esquemas culturales de simbolización eran elementos prudentes a borrar en la representación; ni el realismo era la única respuesta correcta a la misma. Ello porque la reestructuración se lleva a cabo en el aprendizaje como una asimilación de información constantemente renovada, interpretada, resuelta.

Ante la pregunta entonces, qué es el Constructivismo, coincidí con el argumento de Mario Carretero:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia... el constructivismo no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.¹¹³

Para mí, la representación dependió entonces en esta etapa de la infancia y bajo las condiciones inclusivas del taller, de los conocimientos y representación que se tenían,

¹¹² *Vid.*, cita 72.

¹¹³ Mario Carretero, *Constructivismo y educación*, Zaragoza, Edelvives, 1993, p. 21.

de la información nueva y la actividad a ejecutar, y de los procesos cognitivos vías interna y externa que la niña o niño reestructuraban y resolvían a ese respecto.

La vuelta a plantear dos últimos ejercicios, retomó los organizadores previos mencionados, las figuras geométricas y los esquemas simbólicos figurativos. Al formar parte de lo que cada integrante conocía y tenía, el aprendizaje del dibujo y la pintura se produjo como conflicto entre lo que ya sabían y lo que iban a saber. En esta trama de enseñanza-aprendizaje, construimos nuevos puentes.

2.1.1 El dibujo con figuras geométricas.

El dibujo con figuras geométricas es empleado con frecuencia como estrategia de enseñanza-aprendizaje del dibujo. Es con el pintor francés Paul Cézanne,¹¹⁴ con quién esto se hace evidente, pues interesado en la simplificación de lo percibido, develó la posibilidad de que las formas tuvieran por decirlo de alguna manera, una esencia geométrica. Se hallaba cerca de una voluntad racional de captar el orden, la medida y el equilibrio estructural de la realidad.¹¹⁵ Así, había que aprender a pintar todo sobre la base de tres formas simples: la esfera, el cono y el cilindro.

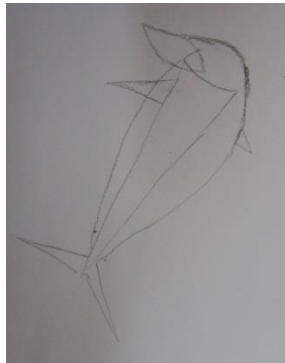
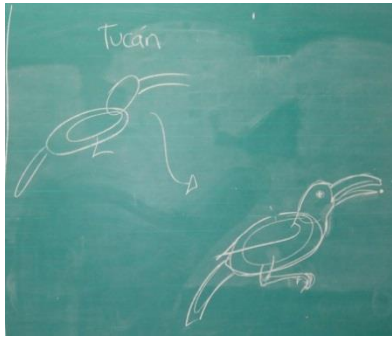
Al ser los miembros del taller una comunidad que compartíamos al menos el tercer año de educación primaria, si bien algunos no sabían del trazo dimensionado de esas figuras,¹¹⁶ todos conocían sus versiones planas,¹¹⁷ entre las que se encontraban círculo, rectángulo, cuadrado y triángulo. Siguiéndome pero trabajando además en equipo, recurrimos a una imagen o bien a un modelo natural que después se esquematizaba a través de ellas en el pizarrón. Se descompuso parte por parte y cada integrante colaboró trazando las figuras, redibujando y borrando (imágenes 32, 33, 34, 35 y 36).

¹¹⁴ 1822-1906. Considerado por algunos autores como el padre de la pintura Moderna, fue el precursor de algunas de las líneas de actuación más importantes que se desarrollaron en el siglo XX. Joan Minguet, *Cézanne. La obra de una vida*, Madrid, PML, 1994, p. 5.

¹¹⁵ Minguet, *op.cit.*, p. 22.

¹¹⁶ Que implican la representación de tres dimensiones: largo, alto y profundo.

¹¹⁷ O bidimensionales, con largo y alto.



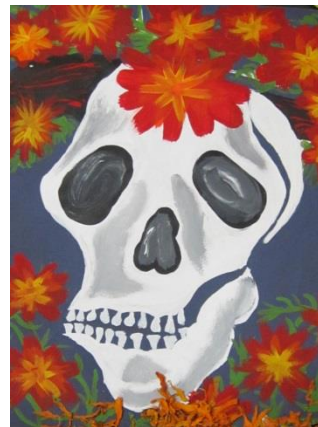
Imágenes 32, 33, 34, 35 y 36. Algunos de los esquemas realizados durante la clase. Se aprecia el uso de formas conocidas que se alargan, contraen, acuestan. Siempre círculo, rectángulo, cuadrado y triángulo. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2015.

El ejercicio resultó conveniente y acertado, ya que de manera previa se habían realizado algunos ejercicios que se centraban en la percepción de figura fondo, la posición en el espacio, las relaciones espaciales y la coordinación visomotriz,¹¹⁸ como facultades básicas de percepción. En la misma línea, se notó que reconocidas las organizaciones a través de las figuras geométricas, se hizo también más fácil la percepción¹¹⁹ y representación de modelos. El esquema se trasladó al campo gráfico y finalmente se pintó (imágenes 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 y 46).



¹¹⁸ Marianne Frostig; David Horne; Ann-Marie Miller, *Programa para el desarrollo de la percepción visual. Figuras y formas. Guía para el maestro*, México, D. F., Panamericana, 2003.

¹¹⁹ Joy Paul Guilford, *Sicología general*, México, D. F., Diana S. A., 1959, p. 246.



Imágenes 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 y 46. Mosaico de las pinturas realizadas con la estrategia de representación a través de figuras geométricas. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2015.

Lev Vygotsky¹²⁰ y posteriormente Viktor Lowenfeld y Lambert Brittain,¹²¹ coinciden en la premisa de que durante la etapa de entre los nueve y diez años, los niños experimentan una aspiración a la representación de tipo realista. Para Betty Edwards, muchas niñas y niños al encontrarse ante la imposibilidad de acceder naturalmente a la modalidad del hemisferio derecho y conseguirlo, abandonan el proyecto. Junto a esto ocurre otro fenómeno, llenan sus obras de detalles, en un intento de otorgarles mayor realismo, que es el objetivo quizá máspreciado.¹²² ¿Por qué no considerar que se trata de logros importantes en la observación estimativa y la representación si se perciben texturas visuales, calidades de línea, dirección en los trazos, diferencia entre figura-fondo, variedad cromática e incluso representación de más de un plano? ¿Por qué no valorar que la adición de esta información gráfica habla de la evidencia en la reestructuración de esquemas cognitivos que se enriquecen para representar? (Imágenes 47 y 48).



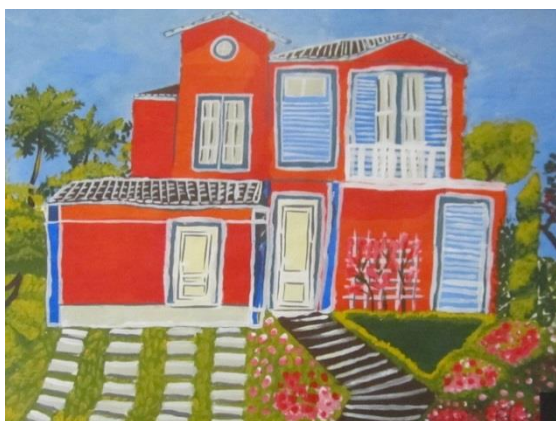
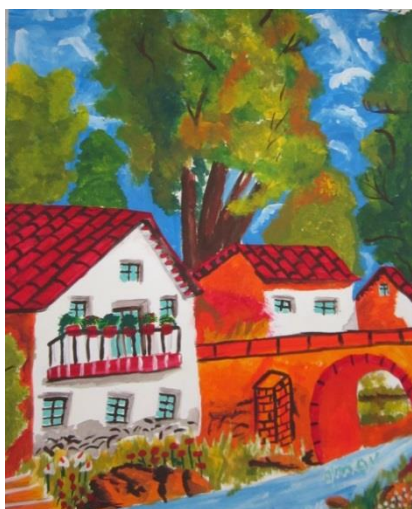
Imágenes 47 y 48. Dos representaciones de figura animal donde las formas geométricas construyeron el dibujo; la pintura es rica en detalles mínimos como se aprecia en las pinceladas finas y rítmicas del plumaje. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2015.

¹²⁰ Lev S. Vygotsky, *La imaginación y el arte de la infancia*, México, D. F., Akal, 2007. Original editado en 1930.

¹²¹ Viktor Lowenfeld y W. Lambert Brittain, *op. cit.*, Original editado en 1947.

¹²² Edwards, *Nuevo aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro*, p. 103.

Percibí otra situación repetida que en el caso del taller pudo vincularse y reforzarse con el uso de formas geométricas. Comprendiendo aunque sea parcialmente la estructura de las figuras, los miembros del taller intentaron que se vieran dos o tres caras y no una sola mirada de frente.¹²³ En un ejercicio cuyo tema fueron “casas en distintos paisajes,” niñas y niños plasmaron los ángulos que forman las vistas de las mismas. Y con ello mostraron otro acercamiento cognitivo a la representación de dimensión (imágenes 49, 50, 51 y 52).



Imágenes 49, 50, 51 y 52. Mosaico de pinturas cuyo motivo son las vistas. Pueden verse variaciones en la concordancia de algunas líneas en los ángulos de inclinación que les corresponderían, pero hay más de una cara por lo que se aprecia dimensión. Por otra parte hay de nuevo profusión en el trabajo de detalles mínimos como las flores, persianas y cancelos, tejados, césped y escaleras. Algunos planos también se hacen profundos gracias a los cambios de los matices. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2015.

¹²³ Edwards, *op. cit.*, 106.

Betty Edwards sostiene que la mejor opción sería reprimir este deseo de darle una lógica y sólo plasmar lo que se ve. Quizá esto sea lo más razonable si la modalidad del hemisferio derecho ya opera de manera dominante, pero esta estrategia se utilizó para ampliar las limitantes de las primeras y también tuvo sus ganancias.

El uso de las figuras geométricas para abstraer la realidad en el dibujo, y las formas pintadas a partir de ellas, agregaron una serie de características que fortalecieron los trabajos. A pesar de las distorsiones en el trazo o contorno, hubo mayor proporción entre los elementos de las composiciones, encaje entre los cuerpos, observación de ángulos y correspondencia entre ciertas líneas que no son rectas sino diagonales y que insinuaron volumen; hubo una complejización del proceso cognoscitivo para representar. En lo que se refiere al color en el dintorno destacó que varios planos se dividieron gracias a las diferencias cromáticas usadas en distintos muros de la misma casa aun siendo saturados; y como contraste, hubo también una división más clara entre figura y fondo.

2.1.2 El dibujo con esquemas simbólicos.

Si bien el dibujo con figuras geométricas es material para la formulación de estrategias en diversas metodologías y rangos de edad, el dibujo esquemático se reconoce la mayoría de las veces como un obstáculo o una etapa a superar. Siguiendo a Viktor Lowenfeld y Lambert Brittain, en este ejercicio puede definirse el esquema¹²⁴ como el concepto al cual ha llegado el niño respecto de un objeto real “... y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya sobre él.”¹²⁵

Esta manifestación acaecida en niñas y niños a los 10 años de edad aproximadamente, usa el esquema porque éste se convierte en una posibilidad de definir a través de la representación simbólica conceptos. Por ejemplo objetos, figuras, personas, animales que forman parte de su realidad, realidad que desea volver a presentar claramente. Pero así como el contexto define una parte, el modo hace otro tanto. Y aquí la importancia de

¹²⁴ Entendido como esquema de representación gráfica. Distinto de esquema como estructura abstracta de información. *Cfr.*, cita 101.

¹²⁵ Lowenfeld y Brittain, *op.cit.*, p. 173.

la síntesis de los procesos de internalización y externalización en la noción de cognición de David P. Ausubel.¹²⁶

Es innegable que los contextos de cada niña y niño influyen en la manera de construir un esquema. Esto se liga al proceso sociocultural a través del cual se aprenden los signos según Lev Vygotsky, y que se ha tratado al inicio del capítulo. Elliot W. Eisner¹²⁷ señala que fue Rudolph Arnheim¹²⁸ uno de los primeros autores en ocuparse del análisis sobre la relación de la concepción con la representación. Rudolph Arnheim describe cómo en el transcurso de su desarrollo,¹²⁹ los niños generan invenciones gráficas mediante las cuales las formas que ellos perciben, se reformulan dentro de los límites del medio con el que trabajan. Lo que las niñas y niños pueden representar, “... está influido por el medio o la forma simbólica disponible.”¹³⁰

Para ilustrar se puede regresar a un par de esquemas simbólicos compartidos por varias generaciones de mexicanos en cuestión de dibujo, e incluso de pintura. Primero como se recuerda, se solicitó para ingresar al taller, un autorretrato de cuerpo completo. Para representarse, las cualidades que las niñas y niños mantuvieron como constantes fueron las siguientes: la cara casi siempre basada en un círculo, contó indispensablemente con

¹²⁶ *Vid.*, citas 111 y 112.

¹²⁷ Chicago, Illinois, 10 de marzo de 1933 – 10 de enero de 2014. Profesor de Arte y Educación. Maestro y Doctor en Educación de la Universidad de Chicago, fue activo en varios campos incluyendo la Educación artística. Sus obras incluyen cientos de artículos y más de una docena de libros. Presidió la American Educational Research, la International Society for the Education through Art, y la John Dewey Society. En 1992 se convirtió en el ganador del Premio Mundial de Educación José Vasconcelos en reconocimiento a sus treinta años de trabajo académico y profesional. En las décadas de 70 y 80, en Estados Unidos de Norteamérica se desarrolla la tendencia conocida como Discipline Based Art Education (DBAE), impulsada por los estudios promovidos por el Getty Center, y en particular por la figura de Elliot Eisner.

¹²⁸ Berlín, Alemania, 1904 – 2007. Psicólogo y filósofo que influido por la teoría de la Gestalt, realizó contribuciones para la comprensión del arte visual y otros fenómenos estéticos.

¹²⁹ La visión de Arnheim sobre el desarrollo artístico del niño está cerca de Piaget en el sentido de que considera el desarrollo gráfico un proceso cognitivo. Para él, la percepción visual es pensamiento visual, y la creación del arte es una especie de resolución de problemas visuales. Según Talcott Parsons (sociólogo estadounidense teórico de la *acción social*, 1902-1979), Arnheim planteó dos argumentos que apoyan la visión de que la habilidad artística implica cognición: a) La percepción sensorial ya es cognitiva en cuanto que el que percibe selecciona, generaliza y hace abstracciones de aspectos de los objetos recibidos por la mente; los actos de selección evidencian actividad mental, se trata de conocimiento constructivo desde el inicio de la percepción, no pasivo. b) La representación de objetos exige la habilidad de pensar dentro de los medios que proporciona un medio determinado y construye un equivalente estructural bidimensional que representa el mundo tridimensional. Para Parsons, el artista es alguien que resuelve problemas. Efland, *op. cit.*, pp. 70 y 71.

¹³⁰ Rudolph Arnheim, *Consideraciones sobre la educación estética*, Barcelona, Paidós estética, 1993, p. 19.

ojos, nariz, boca y en menor importancia cejas y orejas;¹³¹ eso hace que se pueda comprender con nitidez que se trata de tal.

A su vez, lo más importante del cuerpo fueron el tronco con cuello y las cuatro extremidades. Separando un poco las inferiores, sean líneas o figuras, fue posible que el personaje se mantuviera en pie y cargara la cabeza; pero incluso con detalles, la observación no fue más lejos de momento (imágenes 53 y 54).



Imágenes 53 y 54. Dibujos de autorretratos realizados por un niño (izquierda) y una niña (derecha), ambos de ocho años, con y sin discapacidad respectivamente. Esquemáticamente cumplen con conceptos formales que les permiten expresar la idea que tienen de sí mismos con sus componentes. Esto incluye que culturalmente han aprendido a establecer caracteres físicos a partir de simbolizaciones como el uso de la media circunferencia en el rostro para representar rasgos. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2014.

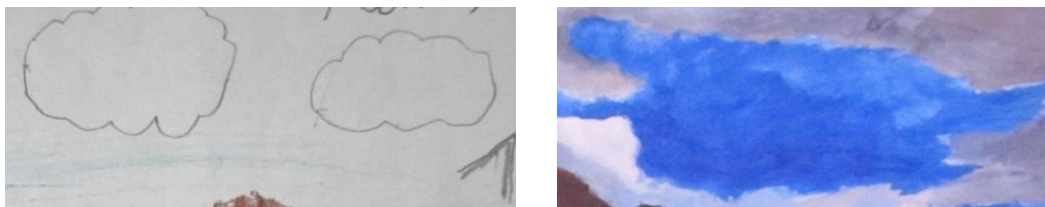
Betty Edwards respecto al dibujo esquemático, afirma que el hemisferio izquierdo no tiene paciencia para la percepción detallada a través de la siguiente anécdota: “Efectivamente es una silla... es todo lo que necesito saber. En realidad ni me molesto al mirarla, porque ya tengo un símbolo de ella... añádele unos cuantos detalles si quieres, pero no me fastidies con eso de mirar.”¹³²

Otro botón de muestra de esquema simbólico en el dibujo y que puede extenderse a la pintura es la representación de las nubes. En la mayoría de los grados que preceden al

¹³¹ Tales elementos simbólicos permiten expresar gestos según su disposición; una media circunferencia o medio círculo indica sonrisa, de manera invertida, arriba y por duplicado un par de cejas, en individual de lado o al centro una nariz, y por fuera y pegados a la circunferencia de la cara, orejas.

¹³² Edwards, *op. cit.*, p. 108.

inicio de la educación formal,¹³³ el primer formato de trabajo es un cuaderno cuadriculado y las primeras herramientas lápices de colores, o bien pinturas acrílicas. En él, las nubes ocupan un determinado número de cuadros en el cuadrante horizontal-vertical, las intersecciones marcan dónde se deben colocar los lóbulos y suelen saturarse con color azul (imágenes 55 y 56).¹³⁴



Imágenes 55 y 56. Representaciones simbólicas de nubes. Ambas tienen una lógica horizontal y son lobuladas. La primera se dejó en blanco por sugerencia mía, acompañé a la autora a ver las nubes por la ventana. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2014-2015.

Mediante conceptos gráficos o símbolos se resuelve el problema de la representación. Los símbolos nacen en la infancia y se desarrollan en sistemas propios, se graban en la memoria y se dejan listos para usarse.¹³⁵ Esto tiene mucho sentido, incluso porque una parte de la población adulta continúa con su uso, lo que implica asimismo una convención.¹³⁶

Aun así, esto no quiere decir que los esquemas simbólicos no tengan valiosas variantes intrínsecas y motivaciones e intervenciones extrínsecas que funcionen, y además también se desarrollen. A esto se refiere el Constructivismo de David P. Ausubel, el de

¹³³ La educación formal alude al sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Coombs y Ahmed, *op. cit.*, p. 27. Educación que en México se denomina básica e implica primaria y secundaria comenzando a los 7 años cumplidos. Actualmente para ésta, existe una programación para el área artística.

¹³⁴ Analogía color-objeto, según Lowenfeld y Brittain.

¹³⁵ Edwards, *Nuevo aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro*, 109.

¹³⁶ Efland opina al respecto que las obras de arte son también convenciones sociales con un cierto carácter arbitrario. Efland, *op. cit.*, p. 72. En el *Curso de lingüística general*, escrito en 1916, Saussure define el signo como una entidad ideal con dos partes, significante y significado, cuya relación es arbitraria. Esta relación se establece por convención en el seno de una comunidad; es cultural. En el sistema lingüístico, el significante es una «imagen acústica» y el significado, «un concepto» cuya relación es psicológica. Pero, puesto que ni uno ni otro tienen existencia independiente, solo en el seno del sistema alcanzan su valor. Un sistema de signos es un sistema de oposiciones, en el que cada signo se define por el lugar que ocupa en el campo en relación a los otros. Por ejemplo, no hay nada en el color rojo que signifique peligro, pero en el sistema de las señales de tráfico tiene un valor opuesto al verde y adquiere frente a este el significado de peligro. Arbitrariedad y diferencia se complementan en la semiología de Saussure y pasan a ser los rasgos fundamentales en la concepción estructuralista de signo. Para ampliar esta perspectiva *vid* la arbitrariedad del signo: Francisca Pérez Carreño, “El signo artístico” *apud* S/a, *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas vol. II*, coord. Valeriano Bozal, Madrid, La balsa de medusa, 1999, pp. 71-85.

Mario Carretero y los elementos para disparar la inteligencia en Howard Gardner. Y fue otro de los caminos por donde una ruptura dio paso a un cambio en el dibujo y la pintura del taller.

El modo en que cada alumna y alumno apelan a los recursos de una generalidad a través de la selección en función de un contenido, moviliza la conciencia de sus efectos más adecuados respecto al tema.¹³⁷ Para ejemplificar, se recurre nuevamente a una imagen del autorretrato de cuerpo completo. En este caso (imagen 57), el autor tiene más edad, pero además, practica fútbol soccer. Si bien la estructura del cuerpo se mantuvo casi igual a la descrita con anterioridad, algunos elementos como las orejas y la boca no se resolvieron con semicírculos, sino que fueron más elaborados, implicando una insinuación de profundidad en las primeras y dientes en la segunda. No sólo se extendió el número de símbolos, sino que el esquema parece tener una función prevista: las piernas son más consistentes y se diferenciaron como forma dando otra posibilidad.



Imagen 57. Variante de modo en la representación realizada por un niño de mayor edad. Aunque se repiten rasgos esquemáticos simbólicos, parece haber conciencia de que para practicar fútbol soccer - y cuando ello se dibuja -, se necesitan piernas consistentes. Hay una particularidad en la forma de las mismas que no se reduce a resolver el soporte. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2015.

Las motivaciones personales o proceso de internalización también hacen que los esquemas varíen de un niño a otro debido a su personalidad, preferencias, creatividad

¹³⁷ Serafín Moralejo, *Formas elocuentes. Reflexiones sobre la teoría de la representación*, Madrid, Akal, 2004, p. 125.

por mencionar algo. En lo que se refiere a las motivaciones e intervenciones extrínsecas o proceso de externalización podrían agregarse desde el consumo de cierta cultura visual, el desarrollo de la habilidad de la observación estimativa, el aprendizaje del dibujo y la pintura de manera formal, hasta los esquemas aprendidos.

A este respecto cabe pertinente de nuevo, una especificación de Viktor Lowenfeld y Lambert Brittain, que confieren la posibilidad de cambio a una experiencia afectiva que influya y determine el aspecto formal.¹³⁸ El fútbol soccer apasiona al autor del dibujo, así que hizo méritos gráficos para lucir como un gran jugador. Fue con base en ello que construyó gráficamente la representación de sí mismo como un ser humano alegre y relajado; también vinculado a un equipo y con elementos particulares como balón y zapatos deportivos.

De aquí se tendieron otras plataformas para continuar. Al principio de estas dos estrategias, de lo que las niñas y los niños dieron cuenta como momento de la representación, fue de un avance cognoscitivo fundamental. Mientras que dibujaron (por lineal y atonal que haya sido), percibieron una de las partes más importantes que implica la existencia real de algo: la estructura y con ella, un orden de relaciones. Pasando ya a la figura, para Rudolph Arnheim se construye la base de una habilidad del razonamiento. La niña y el niño tienen que encontrar una forma de representar la esencia.¹³⁹ Luego, habiendo resuelto ambas, el esquema fue susceptible de ser flexibilizado y hubo espacio para otros valores (imagen 58).

¹³⁸ Lowenfeld y Brittain, *op. cit.*, p. 175.

¹³⁹ Arnheim, *op. cit.*, p. 15.



Imagen 58. Paisaje de una niña de nueve años que ilustra flexibilidad en el esquema. Se repiten símbolos en la imagen: un panel azul arriba para representar el cielo, un verde abajo para representar el césped, el sol en una esquina como un semicírculo del que salen rayos. Pero también trabajo de textura visual en el pasto; flores y nubes blancas con más de un tono y la insinuación de un ala posterior a las dos frontales en la mariposa. Esto se logró observando nuevamente el cielo y el césped desde la ventana y prefigurando la mariposa con las manos. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.

Viktor Lowenfeld y Lambert Brittain, consideran que la percepción de la realidad es la parte más importante del esquema; para Arnheim, da cuenta de un avance cognitivo porque se ha razonado el sistema que compone lo representado desde la realidad; Jean Piaget por su parte, establece entre los siete u ocho años la capacidad de simbolización como resultado del desarrollo psicológico hacia las operaciones concretas entre las que se incluye la noción de sistema.

Los hechos significativos fueron para mí, que se puede aumentar la información de los referentes de la realidad para la construcción de los esquemas; que parte importante de su repetición en un grupo, como un salón de clases y un taller, es que al convertirse en símbolos son convencionales y tienen permanencia y pertinencia en un tiempo y un espacio. Pero que no son inflexibles, y en ello estaba la esencia de la representación de dibujo y pintura de este taller inclusivo.

Los procesos de internalización y externalización ejecutan en cada niña y niño una reestructuración activa de sus esquemas cognitivos y por ende, otra de las mismas

características en sus esquemas simbólicos. Ambas susceptibles de aumentar juntas; los últimos con sus propias características formales.

Al recapitular, los organizadores previos que a la luz del Constructivismo se integraron a la metodología elegida para taller, contribuyeron significativamente al acercar en otro paso a las niñas y niños a la representación. Pero las estrategias de Betty Edwards se quedaron a la mitad de la esfera que comprende para ella la representación realista, es decir, hubo resultados en la percepción de contornos, espacios y proporciones, aunque no así en luces y sombras y por tanto en totalidad. No obstante, lo que la autora advierte como una compensación por crisis, aguzó la observación en ciertos factores, teniendo como consecuencia una comprensión, reestructuración, cognición y representación más profunda de las estructuras de lo representado, así como el enriquecimiento de sus detalles, las texturas visuales y las diferencias cromáticas. Se apreció mayor accesibilidad a la representación del todo y a resolver conflictos bidimensionales como sistema y forma que la mera observación no arrojó en directo al campo gráfico con las otras estrategias.

Globalmente y desde la adición de estas estrategias ampliadas bajo mi diseño y guía, el taller cerró su primera aplicación con la resolución de no omitir o tratar de borrar el material y recursos, grupales e individuales, que pudieran utilizarse como organizadores previos. El cambio cognitivo de la metodología de Betty Edwards, implicaba desaprender todo antecedente en cuestión de representación, pero habían sido estos recursos que pusimos en práctica, como internalización y externalización, los que habían subsanado los hiatos de sus estrategias. La observación estimativa fue apreciada, pero el realismo dejó de ser una meta contra los avances cognitivos que observé, aunque el tono siguió siendo asunto pendiente.

Por último surgió una inquietud complementaria: los objetivos. Las características particulares de cada niña y niño, del taller inclusivo, la experiencia acerca de las posibilidades de representación de los seis integrantes y de mi guía vistas desde el constructivismo, arrojaron material empírico y teórico para plantear nuevos posibles problemas y soluciones.

La finalidad primero de percepción y luego de representación perseguida a través del método de Betty Edwards, se reestructuró. En ese orden, valoré que lo percibido está influido por nuestras preferencias, por lo que elegimos mirar, por lo que entendemos de lo que miramos y que esto se concatena con lo que se conoce con anterioridad, con lo que se repite socialmente, así como con el interés y los propósitos al volverlo a presentar en un dibujo o pintura. Dentro de esta idea Arthur D. Efland subraya el hecho de que, al hacernos conscientes de nuestra percepción, hacemos de la misma un objeto de pensamiento. Así la actividad perceptiva "... se ha convertido en un concepto de nuestro pensamiento."¹⁴⁰ Lo percibido-pensado-evocado por niñas y niños en presencia y ausencia de los objetos se reestructura como objeto, comprensión del mundo y representación.

Observé que había en cada una y cada uno un proceso cognoscitivo que les estaba permitiendo movilizar recursos propios y solventar. Para que no ocurriera un desfase, era preciso trabajar en una acción coordinada.

Sobre todo en relación con la entrada y procesamiento de la nueva información, detecté la necesidad de encontrar recursos para que a través de condiciones más horizontales, las capacidades, aptitudes y actitudes se potenciaron de manera más equitativa. Haber flexibilizado una metodología y agregar dos estrategias desde el Constructivismo, fue un primer procedimiento incluyente respecto a las edades, la discapacidad, los saberes y recursos individuales y sociales. En el siguiente escalón planteé intersectar otros puntos a fin de optimizar más competencias en dibujo y pintura dentro del taller.

¹⁴⁰ Efland, *op. cit.*, p. 37.

Capítulo III. El taller infantil de dibujo y pintura. Propuesta en la segunda aplicación: arte, competencias y estrategias.

El tercer capítulo se abre con una aproximación teórica para definir lo que entendimos por arte dentro del taller infantil de dibujo y pintura. Si bien es cierto que no pretende abarcar todo lo que implicó y significó, subraya en esencia tres cosas: su importancia al constituir un sistema de valores en los diversos contextos que penetró; el entendimiento del mismo como un derecho humano universal para expresarnos; y un elemento educativo propicio para desarrollar la cognición y la creatividad en cada uno de sus integrantes.

A partir de estos puntos, se amplió la perspectiva del Constructivismo. El Constructivismo, pretende generar aprendizaje significativo, activo, útil, vinculado con la vida y persiguiendo la meta de desplegar competencias.

Las competencias o inteligencias, se abordan de entrada como un compromiso en el proceso del aprendizaje. En un momento posterior ya como meta, se aclaró que las competencias no son saberes o conocimientos, habilidades y actitudes en sí mismos. Antes bien, movilizan, integran y organizan estos recursos en herramientas. De ahí la relevancia de cada uno de los miembros del taller, como colaboradores en la construcción de la cognición desde sus aportaciones.

Se desplegó también la competencia docente para sistematizar la información y generar una nueva propuesta. A partir de ella, decidí que juntos abordáramos la representación del dibujo y la pintura como un problema único a resolver para cada una y uno. Entonces las estrategias se comprendieron como secuencias integradas de procedimientos para alcanzar competencias.

Expuesta la teoría, formulé la propuesta metodológica para la investigación. Se trató de un programa de tipo cualitativo bajo los métodos híbridos de estudio de caso e investigación-acción. Las técnicas para obtención de datos, abarcaron la recuperación de información a partir del diario de investigación, narración visual en fotografías, registro de productos finales y fuentes teóricas.

Se muestran nuevos objetivos con base en el material empírico que generó la propuesta siendo el principal, desarrollar competencias artísticas y creativas en niñas y niños,

donde cada grupo de herramientas cognitivas movilizadas y organizadas, ofrezca diversas soluciones para cada conflicto en la representación de dibujo y pintura.

Hacia la última parte, la que considero el planteamiento de soluciones posibles y recomendaciones para el taller infantil, se muestran de manera fundamentada “Nuestras estrategias.”

Los seis procesos que comprenden fueron re-diseñados o diseñados por mí, quedando fuera uno que por término del ciclo del taller y conservando sólo a la mitad de los integrantes se incluye como anexo. Partí de una sensibilización e intento de percepción transversal que va más lejos del sentido de la vista, apoyándose en otros. Propuse para estimular la representación, usar nuevamente las figuras geométricas y los esquemas simbólicos figurativos problematizados en el segundo capítulo. Y di la bienvenida a todo aquel recurso que pudo sumarse como herramienta para la construcción de competencias artísticas y creativas.

“Nuestras estrategias” fueron preparadas y organizadas hasta un punto de andanza general como grupo, y abiertas a cierres diversificados en lo individual. A su vez, aumentaron de manera paulatina el grado de complejidad de la representación en dibujo, pintura, y cognición. Para esto, el problema a resolver se formuló cada vez como un aprendizaje situado.

Los resultados se exhiben a través de la evaluación personal de cada niña y niño en un cuadro que contiene: la categoría a evaluar, cinco indicadores, la técnica o táctica con herramientas organizadas que les permitieron resolver el conflicto, y las competencias que evidenciaron cada una de ellas y ellos.

Cada estrategia es susceptible de ponerse en crisis nuevamente, por ello las conclusiones son parciales y pertinentes para su tiempo y espacio. “Nuestras estrategias” no son únicas ni infalibles, fueron el resultado de un trabajo intenso de dos años, pero las considero una aportación para la Educación Artística en un contexto de inclusión y como un derecho humano. Las niñas, los niños, sus procesos y sus obras, proclaman competencias para el arte, la creatividad y la vida.

3.1 Una definición de arte para el taller infantil de dibujo y pintura.

En el período escolar 2015-2016, se llevó a cabo la segunda aplicación del taller infantil de dibujo y pintura. Ya que conté con una experiencia previa, fue necesario buscar una definición de arte que le resultara propia y adecuada. Si con anterioridad el eje conductor que guiaba la representación, era principalmente el realismo¹⁴¹ y en él se basaron algunas metas, ahora su propósito fue más vasto.

La fundamentación de las estrategias en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, su característica de inclusivas, y los conocimientos, habilidades y actitudes que se hicieron presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje activo mediante los organizadores previos y el diálogo, incitaron la indagación de una definición de arte cuyo alcance gozara de mayor transversalidad.¹⁴² Desde la perspectiva antropológica de Alfred L. Kroeber¹⁴³ se entendió en esta fase que:

El arte expresa valores. Aborda esos valores de una manera quizá más directa que cualquier otra actividad cultural. Este sistema de valores es lo que da cohesión a una civilización y lo que más cerca está de resumirla. No puede sorprendernos que las artes sean una de las principales expresiones de este sistema de valores y tal vez su indicador más sensible.¹⁴⁴

Al ser un sistema, el arte infantil de este taller expresó y expresará contenidos estimados en distintos ámbitos: el cultural, para el que en primera instancia los productos plásticos de este grupo resultan valiosos; el cognitivo, basado en la educación estética y la representación, desde dentro y desde fuera; el formal, expresado a través de las producciones dibujístico-pictóricas; el social, como inclusión educativa; y el humano, como una manera de ver y entender el mundo manifestada en un objeto.

¹⁴¹ *Vid.*, citas 17 y 18.

¹⁴² El adjetivo transversal, puede hacer foco en el objeto o elemento que se encuentra atravesado de un lado hacia otro extremo, o que se interpone de manera perpendicular con aquello de que se trata. El término, también puede hacer mención a lo que se desvía de la orientación recta o principal. *Definición de*, [en línea], 2008-2017, s. v. “transversal,” Dirección URL: <http://definicion.de/transversal/>, [consulta: 10 de septiembre de 2016].

¹⁴³ Nueva York, Estados Unidos, 11 de junio de 1876 - 5 de octubre de 1960, París, Francia. Antropólogo cultural con importantes contribuciones a la Arqueología. Su legado consistió en las relaciones que estableció entre la investigación etnográfica y los datos arqueohistóricos.

¹⁴⁴ Alfred L. Kroeber, “An anthropologist look at History,” 1963 *apud* G. Kubler, *La configuración del tiempo*, Madrid, Nerea, 1988, p. 17.

Antropológicamente también, una forma de expresión individual es algo que forma parte de las convenciones artísticas socio-culturales y a la vez no. Las manifestaciones obtenidas como resultado de la movilización de recursos cognitivos, dieron cuenta de una variedad estilística mucho más amplia e igualmentepreciada que el realismo. La destreza de imitar la naturaleza a través de un tipo de forma, no sólo resultó limitante, sino que también dejó de considerar la riqueza plástica y cognoscitiva evidente.

El arte como expresión subjetiva en un contexto incluyente, es ante todo, un derecho humano que tiene como metas, desarrollar capacidades personales, mejorar la calidad de la educación y fomentar la expresión de la diversidad.¹⁴⁵ Las declaraciones de la UNESCO ven en este derecho la posibilidad de educación y oportunidades para un desarrollo pleno y armonioso en niñas y niños. Enuncian al respecto que “... la Educación Artística es un derecho universal, para todos los educandos comprendidas las personas que suelen quedar excluidas de la educación, como por ejemplo... las minorías culturales y las personas discapacitadas.”¹⁴⁶

La educación ha de desplegar la personalidad, las aptitudes, la capacidad mental de niñas y niños en condiciones de igualdad. Una de las aportaciones de la Educación Artística que he mostrado desde el primer capítulo, es su facultad para desarrollar la cognición a través de la representación. Esto fue posible por el método flexibilizado y las estrategias; y también porque todos los seres humanos tienen un potencial creativo, mismo que intervino de manera conjunta e individual para resolver los ejercicios cuando la consecución de pasos no fue suficiente. Pero no es el único, “La educación artística proporciona a las personas que aprenden las habilidades que se requieren de ellas y, además, les permite expresarse, evaluar críticamente el mundo que les rodea y participar activamente en los distintos aspectos de la existencia humana.”¹⁴⁷

Las artes como expresión que se extiende a un grupo, proporcionan una trama y ejercicio donde se participa de experiencias, procesos, medios, desarrollos creativos y

¹⁴⁵ S/a, *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia mundial sobre la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*, [en línea], Lisboa, UNESCO, marzo de 2006, Dirección URL: [http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja de Ruta para la Educaci%F3n Art%EDstica.pdf/Hoja%20de%20Ruta%20para%20la%20Educaci%F3n%20Art%EDstica.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja%20de%20Ruta%20para%20la%20Educaci%F3n%20Art%EDstica.pdf), [consulta: 16 de septiembre de 2016].

¹⁴⁶ S/a, *op. cit.*, p. 1.

¹⁴⁷ S/a, *ibid.*, p. 3.

con ello, de la iniciativa, la imaginación, la inteligencia emocional y una reflexión crítica. Niñas y niños orientan sus acciones a través de una consciencia propia, libertad de pensamiento y determinación en sus actos. Y aprenden a comprender, apreciar y experimentar sus creaciones y las de los otros como existencia y coexistencia.

La Educación Artística integra facultades físicas, intelectuales, emocionales y creativas que permiten relaciones diversificadas para los individuos y los grupos humanos. Vincula los procesos emocionales a los cognitivos. Permite reconocer las motivaciones propias, las razones y las emociones que dan derecho a ejecutar decisiones a través de un ejercicio, y también a entender y apreciar el de los demás. Muestra de ello fue la empatía y reconocimiento del mérito a cada trabajo con estilo distinto al realista por parte de cada integrante. Se vivieron y apreciaron los saberes, habilidades y actitudes de cada uno como miembros de un todo. En la Educación Artística hay una interacción que demanda desde las unidades, participación y cooperación, respeto y fraternidad.

El arte manifestó para nosotros, una estima o valor al derecho de ser, al derecho de hacer, y al derecho de tener, como seres humanos y como grupo.¹⁴⁸ Personas, cosas y hechos en el arte de este taller infantil fundaron una nueva acción. Y para llevarla a cabo, se me presentó el reto de recrear y crear estrategias que tocaran los puntos comunes de las niñas y los niños para abarcar la inteligencia visual y sus compañeras ineludibles con la menor cantidad de obstáculos en una inclusión más real.

¹⁴⁸ Conuerdo también con la idea de Vea Vecchi: El arte me aporta, en síntesis, la posibilidad de ver antes las relaciones que los términos relacionados; un relativismo que huye de lo absoluto de las leyes generales; una ruptura con los excesos totalizantes que algunas ciencias tratan de poseer; un rechazo de los conjuntos de ideas cerrados y determinantes: una idea de protesta, de escándalo, de deconstrucción, de lo insensato, de lo disparatado, del antiprograma; la búsqueda de una tensión expresiva; el rescate del concepto del espacio imaginado o ilusorio; la búsqueda de la multiplicidad; un carácter democrático de comunicación intersubjetiva; una visión de búsqueda plástico-imaginativa que conlleve una apreciación estética del mundo; un encuentro creativo con lo absurdo, con lo imprevisto; una combinación inesperada y enigmática con el mundo; una reacción contra la monotonía, alternando sus combinaciones habituales, rompiendo esquemas normalizantes; una no distinción entre lo real y lo imaginario, entre lo exterior y lo interior; un gusto por lo pequeño, por el detalle; y también en ocasiones por lo grandioso; una incesante búsqueda de formas de expresión ligadas a los descubrimientos científicos y tecnológicos contemporáneos; y, sobre todo, una irremediable necesidad de identificar sinergias interactivas que pongan en relación las ideas y las acciones como lugar de búsqueda de significados, como una irremediable necesidad de pasar las ideas a la acción. Vea Vecchi, *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*, Madrid, Morata, 2013, p. 27.

Se ha tratado el Constructivismo como fuente cognitiva¹⁴⁹ de dibujo y pintura a través de los organizadores previos en la representación. Para la intervención seguida, éste se amplió como la corriente que estructuró el proceso enseñanza-aprendizaje de nuestro taller. Se profundiza en cómo la existencia de sujetos cognoscentes únicos, valiosos y susceptibles de expresar en un producto artístico valores diversos, se vincula al paradigma¹⁵⁰ educativo denominado competencias.

3.2 El origen y enfoque del paradigma de las competencias. Los tipos de competencias según los roles en el taller.

La UNESCO expresó en 1998, durante la Conferencia Mundial de Educación Superior en el siglo XXI, que existe la necesidad de propiciar una educación diversificada y consciente, preparada con nuevas competencias para enfrentar desafíos.¹⁵¹

Para el año 2000, la misma UNESCO dentro del Foro Mundial sobre la Educación en los “Marcos de acción regionales” que corresponden a las Américas, hizo saber que los países miembros se comprometían respecto a educación básica e inclusión, entre otras cosas a: Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles recuperando las experiencias formales y no formales¹⁵² innovadoras, para atender las necesidades de todos... en atención a que la educación debe proporcionar habilidades y

¹⁴⁹ Coincido con la idea de que el cognitivista probablemente estudie el comportamiento situado en contextos sociales para obtener inferencias acerca de los aprendices y sus modos de construir el conocimiento. Efland, *op. cit.*, p. 42.

¹⁵⁰ Conjunto de ideas, valores y modelos que constituyen una visión del mundo, de lo que se debe hacer en un ámbito determinado. Centrado en lo propiamente educativo, para organizarlo, existe una serie de opciones técnicas y pedagógicas a partir de las cuales se toman las decisiones concretas que permiten alcanzar las definiciones político-ideológicas. Estas opciones estructuran y subyacen un aparato concreto que conforma un sistema educativo. Modelan una forma específica de cómo se organiza y cómo es el sistema educativo. Expresan el compromiso para responder a las demandas de los demás sectores de la sociedad. Lo que se entienda por conocimiento, aprendizaje y contenido dentro de un paradigma educativo, tiene que ser redefinido de tal modo que se exprese en la práctica. Inés Aguerrondo, “El nuevo paradigma de la educación para el siglo,” [en línea], Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura, junio de 1999, Dirección URL: <http://campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm>, [consulta: 16 de febrero de 2017].

¹⁵¹ S/a, *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, [en línea], s. l., UNESCO, octubre de 1998, Dirección URL: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm, [consulta: 27 de agosto de 2014].

¹⁵² *Vid.*, citas 4 y 134.

competencias para la vida.¹⁵³ Y considera para la formación integral de las personas, la importancia y el valor de los ámbitos artístico y cultural.¹⁵⁴

Dentro del contexto mexicano la educación por competencias con el diseño de planes y programas se inició formalmente en las normales¹⁵⁵ desde el año 1999, implicando a la educación secundaria en 2006.¹⁵⁶ Para el año 2016, un nuevo modelo educativo surge como planteamiento pedagógico de la reforma educativa de la SEP (Secretaría de Educación Pública).¹⁵⁷

Aunque no se llevó a cabo por diversas razones, las EIAs también tuvieron su propio proyecto para llevar a cabo el ejercicio de la Educación Artística a la luz de esta fuente.¹⁵⁸ ¿De dónde provino mi interés por trabajar con este paradigma si el taller infantil inclusivo no pertenece a la educación básica, no forma parte de la SEP sino a la Secretaría de Cultura, y las EIAs para este momento no trabajamos por competencias?

El paradigma de las competencias en el ámbito de la educación, tiene con razón sus críticas y detractores.¹⁵⁹ De entre ellos, me parece fundamental la observación de Ángel

¹⁵³ S/a, *Foro mundial sobre educación. Marco de acción de Dakar*, [en línea], Senegal, UNESCO, abril de 2000, p. 38, Dirección URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>, [consulta: 13 de abril de 2017].

¹⁵⁴ La adquisición de habilidades y competencias abarcan la satisfacción de necesidades para el desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida, y comprenden también vínculos y oportunidades en los campos de la salud, el medio ambiente y el trabajo. Esto pretende lograrse mediante reformas educativas que generen cambios para que las competencias formadas en los sistemas educativos se ligen a los requerimientos de otros factores de la sociedad en un espacio y tiempo. *Id.*

¹⁵⁵ En México, las escuelas responsables de formar maestros. La primera escuela normal regional fue la de Tacámbaro, Michoacán, empleando la propuesta pedagógica de John Dewey.

¹⁵⁶ Laura Frade Rubio, *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria*, México, D. F., Calidad educativa consultores, 2009, p. 11.

¹⁵⁷ Contempla las competencias que se adquirirán en la educación como un compuesto de conocimientos, habilidades y actitudes; y considera las artes y la cultura como elementos indispensables del desarrollo personal y social y junto con otras, como competencias para la vida. S/a, *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*, [en línea], Ciudad de México, SEP, 2016, p.p. 42 y 46, Dirección URL: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf, [consulta: 13 de abril de 2017].

¹⁵⁸ Para el momento actual, el INBA pertenece a la Secretaría de Cultura, razón por la cual definirá o no su propio paradigma educativo separado de la reforma educativa de la Secretaría de Educación Pública.

¹⁵⁹ J. Gimeno Sacristán, realiza en 2008 una compilación de trabajos bajo el título *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* En estos textos, dicho paradigma es puesto en crisis a través de diversos argumentos entre los que destacan: ignorar los significados y las valoraciones de grupos pequeños; deslegitimación de los mismos; déficit en la organización significativa de datos y valores dentro de contextos sociales y simbólicos específicos que mejoren la realidad; desconsideración de los significados como representaciones subjetivas y polisémicas de la realidad así como su apertura; poca aceptación y reconocimiento de significados dentro de las comunidades humanas como referencia de lo real; evaluar evidencias como resultados finales cuando ésta debería ser formativa como fuente de

Díaz-Barriga,¹⁶⁰ quien argumenta que este paradigma no ha generado tiempos para analizar los resultados de lo que propone. Una innovación para identificar sus aciertos y límites, no debería agotarse por el momento de una política global o particular, o bien, la permanencia de las autoridades en determinada función.¹⁶¹

Parece que el hecho de que el paradigma por competencias considere que el proceso enseñanza-aprendizaje debe vincularse con la vida de manera real, lo hace una buena opción. Pero antes de constituir una profesionalización en el ámbito artístico y cultural relacionado con un contexto laboral y económico en una mirada futura ¿qué puede aportar como herramienta a la vida de niñas y niños en una iniciación artística?

Para que este proceso relativamente actual, sea antes que valorado, experimentado, es necesario que en la práctica se lleven a cabo acciones pedagógicas específicas y también reales. Sólo así sus aciertos y limitaciones pueden dar paso a una verdadera reflexión y aprehensión que por fuerza será cotejada con nuestras prácticas precedentes, y cuyos resultados coordinarán nuevos procesos constantemente mejorados en los tiempos por venir.

Recupero de nuevo la preocupación de la UNESCO por la que surgió este paradigma, donde el aprendizaje se detectaba como un proceso limitado,¹⁶² era poco relevante en el sentido de que se obtenía de manera pasiva y se olvidaba con el tiempo, no se relacionaba y enriquecía con otros, y no se utilizaba fuera del sitio donde se había recibido. El aprendizaje escolar y la vida parecían ir por senderos distintos.

aprendizaje a través de las partes inconexas y los datos observados empíricamente; no evalúan de manera dialógica los procesos por lo que no logran expresar la riqueza sobre el número de competencias adquiridas; incapacidad de relacionarse con una cultura; ser intrínsecamente creativas sin sustancia; ser prácticas; entre otras. Cfr. J. Gimeno Sacristán, *et. al.*, *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.

¹⁶⁰ Doctor en pedagogía por la UNAM.

¹⁶¹ Ángel Díaz-Barriga, “El enfoque de las competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” [en línea], México, *Perfiles educativos*, vol. 28, núm. 111, enero de 2016, Dirección URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002, [consulta: 14 de abril de 2017].

¹⁶² Limitado a la currícula y sus temas.

De este nexo surgió por ejemplo la crítica del sociólogo suizo Philippe Perrenoud.¹⁶³ En consecuencia, lo que planes y programas diseñados por competencias desean impulsar, es la correspondencia entre lo que sucede en la vida y la escuela.¹⁶⁴ Lo que se pretende llevar a cabo en aulas y talleres, es el logro del aprendizaje significativo, un aprendizaje desde y para la vida, de manera individual y colectiva, considerando entre sus cualidades que la alumna y alumno se involucren directamente en su producción desde ejes lo más articulados posibles.

La definición de arte para el taller infantil inclusivo de dibujo y pintura, unido a un trabajo educativo basado en competencias, supuso una orquestación conciliada que comprendió un cambio. Éste, primero con respecto a la primera intervención y la búsqueda de una meta formal; pero también relativa a los recursos cognitivos particulares y sociales dialogados así como la creatividad de las niñas y niños, a fin de permitirles desarrollar competencias y continuar una producción plástica autónoma y reflexiva, valiosa para sí mismos y sus contextos.

Uno de los elementos de conflicto en el escenario de las EIAs, fue la poca precisión existente respecto al concepto de competencia. Laura Frade Rubio,¹⁶⁵ ofrece una explicación clara refiriendo dos acepciones cuyo origen puede dilucidar el desacuerdo. La palabra competencia viene del verbo competir, del griego *agon*, *agonistes*, que quiere decir ir al encuentro de otra cosa, encontrarse, responder, rivalizar, enfrentarse para ganar, salir victorioso de las competencias olímpicas que se jugaban en Grecia antigua. Y en el siglo XVII, deriva del latín *competere*, que quiere decir pertenecer, incumbir, comprometerse con algo.¹⁶⁶

Es la última referencia la que adquirió lugar en el Constructivismo. Lejos de una disputa, lo que implica el aprendizaje por competencias en un marco constructivista, es

¹⁶³ Suiza, 1944. Sociólogo, Doctor en Antropología y Sociología, e investigador y profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la educación de la Universidad de Ginebra. Fundó, junto con Mónica Gather, The Hurler, el laboratorio de investigación *Innovation-Formation-Education* (LIFE).

¹⁶⁴ Frade Rubio, *op. cit.*, p. 12.

¹⁶⁵ Río de Janeiro, Brasil, 28 de julio de 1962. Pedagoga México-brasileña, Doctora en Educación. Ha participado en varias investigaciones internacionales sobre los financiamientos que otorga el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo en los sectores de educación, salud y desarrollo social. Ha investigado por más de diez años la capacidad de educar como una más de las inteligencias múltiples.

¹⁶⁶ Yolanda Argudín, *Educación basada en competencias*, México D. F., Trillas, 2005 *apud* Frade Rubio, *ibid.*, 47.

comprometerse con algo. Compete al sujeto de aprendizaje su saber, desarrollar habilidades, interactuar con los demás, desenvolverse en ambientes donde se pongan en juego sus capacidades.¹⁶⁷

Laura Frade Rubio a su vez refiere que fue Noam Chomsky¹⁶⁸ al estudiar el lenguaje - definiéndolo como una capacidad innata en los seres humanos -, quien le atribuyó competencias específicas que se expresan en la capacidad de crearlo, usarlo y transformarlo de manera permanente. Y a partir de ahí, el término se empezó a utilizar en el entorno de la Psicología.

Desde 1980 la expresión se empleó desde un punto de vista cognitivo. Este sería el caso en el que se encuentra la definición de Howard Gardner: “En lo que sigue afirmo que hay evidencias persuasivas sobre la existencia de varias competencias intelectuales humanas relativamente autónomas que en lo sucesivo abrevio como inteligencias humanas.”¹⁶⁹

¿En qué se relaciona entonces el Constructivismo con las competencias? Para Philippe Perrenoud, el Constructivismo es antes que nada, una teoría general del aprendizaje “Como tal, vale también para el desarrollo de competencias. Tal vez cobre más pertinencia aún por el hecho de que las competencias no se enseñan, de manera que su desarrollo impone pasar por la creación de situaciones de desarrollo...”¹⁷⁰ Y de ahí la importancia de haber incidido por mi parte, en la creación de situaciones que propiciaran la gesta de recursos novedosos para desarrollarlas o desarrollar la inteligencia en dibujo y pintura. Este ejercicio, sin despegarme nunca de los elementos

¹⁶⁷ Ángel Díaz-Barriga establece una clasificación y ordenación de las competencias elaborada a partir de la observación sobre las diversas formas en que autores y programas conciben a las mismas en el ámbito de la educación y en particular en planes y programas de estudio; infiero aluden por lo tanto a la educación formal. a) *Competencias genéricas*: Para la vida (competencia ciudadana, de convivencia). Académicas (competencia comunicativa, lectora); b) *Desde el currículo*: Disciplinarias (competencia anatómica). Transversales (competencia clínica); c) *Desde la formación profesional*: Complejas o profesionales (integradoras). Derivadas (su riesgo es regresar al tema de comportamientos). Sub-competencias o competencias genéricas (usar un software, competencia para entrevistar) (generales de formación profesional); d) *Desde el desempeño profesional*: Competencias básicas (la transición en los cinco años de estudios universitarios de una práctica supervisada). Competencias iniciales (la transición de una práctica supervisada a la independiente, primera etapa del ejercicio profesional). Competencias avanzadas (las que pueden mostrarse después de cinco años de práctica independiente). Díaz Barriga, art. cit.

¹⁶⁸ Noam Chomsky, *Rules and representations*, 1980 apud Frade Rubio, *ibid.*, p. 48.

¹⁶⁹ Gardner, *op. cit.*, p. 40.

¹⁷⁰ Philippe Perrenoud, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona, Graó, 2012, p. 87.

constructivos que ya niñas y niños me habían ofrecido durante la flexibilización activa del primer método, y de aquellos que tenía la certeza estarían por venir nuevamente a través del diálogo en una segunda intervención.

De esta manera quedó instaurado también, que las competencias intelectuales o inteligencias¹⁷¹ se relacionan con factores internos y externos determinantes que se disparan, como los conocimientos, los recursos cognoscitivos, las habilidades, la motivación, el contexto geográfico, el social, la cultura, el salón de clases o la modalidad de un taller, sus objetivos y los roles o papeles que se juegan en el proceso enseñanza-aprendizaje por mencionar algunos.

Por tanto, cuando Howard Gardner enuncia que la cultura permite examinar el desarrollo y la aplicación de las competencias intelectuales desde una diversidad de perspectivas - incluyendo el papel de los valores en la sociedad, las ocupaciones en las que alcanzan pericia los individuos, la especificación de dominios en que el prodigio, el retraso mental o incapacidades del aprendizaje individual que se pueden encontrar, y las clases de transferencia de habilidades que podemos esperar en los ambientes educativos¹⁷²-, hizo permisible y comprensible que los conocimientos, habilidades y actitudes implicadas en la inteligencia espacial se adaptaran al taller de dibujo y pintura infantil con todas sus pormenorizaciones; y dio la posibilidad de construir una serie de estrategias susceptibles de adecuación constante para que ésta sea explayada. Estas estrategias se visualizaron como situaciones de desarrollo de problemas a resolver de manera general, a través de competencias artísticas de manera particular.

Como punto de encuentro, considerando siempre el rango de edad inicial del taller, la competencia artística y cultural en el programa de Educación Artística de tercer año de educación básica se define como:

Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el pensamiento artístico mediante

¹⁷¹ *Vid.*, cita 170.

¹⁷² Gardner, *op. cit.*, p. 93.

experiencias estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural.¹⁷³

Estos componentes, se unen a otras competencias para la vida en el tiempo/espacio de los programas de estudio 2011 en México. Las alumnas y alumnos han de integrar aspectos socioculturales, cognitivos y afectivos para formular opiniones, tomar decisiones, responder a retos y resolver problemas en forma creativa.

Para Andrea Giraldez,¹⁷⁴ el desarrollo de este último punto - la creatividad- dentro de la competencia cultural y artística "... resulta decisivo para favorecer la imaginación y el pensamiento divergente, para tomar decisiones o asumir riesgos... escuchando a otras personas, experimentado y probando diferentes posibilidades..."¹⁷⁵

La creatividad evocada en este taller, no se presume como cualidad innata sino de carácter constructivista, que en palabras de Fernando Hernández¹⁷⁶ se entiende como "... un proceso mental o/y operacional de los seres humanos de tipo productivo, subsidiario de la intencionalidad del proyecto o de la finalidad que persigue (factual o psíquica)."¹⁷⁷ Es decir, no ubiqué el fenómeno de la creatividad en sujetos excepcionales con una facultad innata; sino que realizamos un proceso constructivo donde mediaron distintos factores, desde las habilidades, conocimientos y actitudes, hasta mi intervención motivacional o estableciendo puentes cognitivos. Todo para resolver la representación en dibujo y pintura por parte de cada niña y niño.

¹⁷³ SEP, [en línea], 2011, s. v. "competencia artística y cultural," Dirección URL: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/3ergrado/artistica/PRIM_3ro2011_Artistica.pdf, [consulta: 20 de septiembre de 2016].

¹⁷⁴ Profesora superior de Pedagogía musical y Doctora en Filosofía y Ciencias de la educación. Titular del Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal de la Universidad de Valladolid. Profesora invitada de los programas de doctorado "Modelos didácticos: interculturalidad y aplicación de las nuevas tecnologías y las instituciones educativas" y "Formación del profesorado en la didáctica y organización de las áreas del currículum y evaluación de las instituciones educativas de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia)." Ha colaborado con el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) como asesora externa en el desarrollo de los currículos de Educación Artística y Música.

¹⁷⁵ Andrea Giraldez, *Competencia cultural y artística*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 66.

¹⁷⁶ Profesor de diversas áreas como Psicología, Historia de la educación artística, Educación de las artes y Cultura visual en el Departamento de Dibujo de la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, España. Coordinador del programa experimental de formación de profesores de arte para secundaria. Ha investigado sobre la educación artística, la psicología del arte, las currículas de arte y la creatividad entre otros temas.

¹⁷⁷ Fernando Hernández, "Las teorías implícitas sobre la creatividad," *Luego*, pp. 18-19 *apud* Aguirre, *op. cit.*, p. 180.

Nunca dudé que la creatividad innata - el don natural - en dibujo y/o pintura, estuviera presente en cada una de ellas y ellos. Pero intenté no deslindarme en ningún momento de lo que implicaba como grupo el proceso enseñanza/aprendizaje en el taller. Sumada a esta idea, tuve presente que la creatividad es a su vez, un concepto contextual que obedecía a este tiempo y espacio, por lo que algunos de sus recursos fueron construidos socialmente.

El aprendizaje por competencias requiere equitativamente un enfoque constructivo, dinámico por parte de alumnas y alumnos así como del instructor o instructora. Laura Frade Rubio en esta vertiente, distingue otro tipo de inteligencia además de las de Gardner:¹⁷⁸ la educativa.

La inteligencia educativa es concebida como la capacidad que tienen las personas para educar a otros e influir en el desarrollo de su aprendizaje en la vida. Sus competencias se centrarán en la intermediación de una persona más preparada con otras y otros que aprenden. Usará entonces, instrumentos que hagan posible que el sujeto a educar haga suyos los diversos procesos que requieren ser aprendidos y que los intervenga. Desde la localización de la inteligencia educativa, el concepto de competencia representó aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos¹⁷⁹ para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, organizan tales recursos.
2. Esta movilización no sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento,¹⁸⁰ las cuales permiten determinar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.

¹⁷⁸ Lingüística, matemática, cinética o de movimiento, espacial - en la cual hace énfasis este trabajo -, interpersonal, intrapersonal y musical. También con la colaboración de algunas de éstas.

¹⁷⁹ Ver, nombrar, señalar, por mencionar algunos.

¹⁸⁰ *Vid., supra* capítulo I.

4. Las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.¹⁸¹

Es conveniente cerrar estableciendo que, sobre la base de la definición de inteligencia desarrollada y que se relacionó intrínsecamente con la acepción de competencia intelectual y de competencia cultural y artística, el paso que siguió fue la búsqueda de las maneras que movilizaron los recursos cognitivos comunes a niñas y niños en el taller. Para ese fin se encuentran algunas de las herramientas tratadas con anterioridad y otras agregadas de manera complementaria.

Si es el sujeto cognoscente quien pasa por una actividad mental de reorganización o reestructuración de lo conocido y de las habilidades desarrolladas, respecto a los elementos nuevos que han de ser integrados, mi papel fue echar a andar esa actividad, darle sentido, hacerla eficaz en procedimiento, tiempo y pulcritud. Y para ello, las actividades denominadas estrategias, se pensaron en función de los obstáculos cognitivos vividos y analizados que se enfrentaron y enfrentarían: “No se pueden desarrollar competencias sin poner a los estudiantes ante situaciones y problemas similares a los que encontramos en la vida. Por lo mismo la enseñanza tiene que inventar situaciones y problemas.”¹⁸²

Considero que antes de pensar en una profesionalización unida al ámbito laboral, a los requerimientos sociales y económicos de un país, enfrentarse a una clase de dibujo y pintura con determinadas metas educativas, con tiempos por cumplir, con expectativas propias y ajenas, es para una niña y un niño un problema vinculado a su vida. Una competencia artística como mejora de la realidad de un infante, debe relacionarse en directo con su carácter de persona única y al mismo tiempo, ser de amplio acceso y desarrollable en la justa dimensión de su complejidad. En este sentido, mi propuesta pretendió llegar en común a un punto de desarrollo a través de las competencias; pero ese lugar debía tener la calidad de una iniciación para nivel infantil y la susceptibilidad de conectarse con un siguiente nivel, más avanzado. Y a eso se refiere también su engarce con los intereses y aspiraciones de cada niña y niño también para su vida.

¹⁸¹ Philippe Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, 1999, p. 11.

¹⁸² Perrenoud, *op. cit.*, p. 93.

Desde la diferencia y la credibilidad en la inclusión educativa del arte, la representación del dibujo y pintura se planteó - igual que muchos asuntos de la vida - como una situación a resolver, única para las posibilidades de cada niña y niño. La puesta en práctica de los recursos cognitivos y habilidades adquiridas con anterioridad necesitó una selección, un orden y un diseño. Al conflicto de la representación le siguió, acompañado de las competencias, el planteamiento y aplicación de una serie de estrategias cuya salida fue creativa.

3.3 Estrategias que buscan competencias.

Aunque hoy está en boga el estudio de las estrategias en el campo de la Psicología y la educación, hay que ubicar - como sucedió con el concepto competencia - que éstas no fueron originalmente un término de los ámbitos mencionados. Más bien, estrategia refiere una expresión militar que remite a lo que debía hacerse para llevar a cabo un plan, previo a una operación bélica con el dominio de diferentes tácticas o técnicas.

Las actividades comprendidas en una estrategia, suponen pasos o etapas a la hora de ponerlas en práctica. Esto implica que los individuos que la ejecuten, deben poseer una serie de herramientas cognitivas. Dichas herramientas, se fomentaron e hicieron presentes con anterioridad en las acciones en cada niña y niño. Y podrían ser divididas en tres grandes categorías, según Phillipe Perrenoud: Los saberes (a los que yo denomino también conocimientos coincidiendo con Díaz-Barriga y Hernández¹⁸³), las habilidades, y otros recursos¹⁸⁴ (entre los que podrían encontrarse la motivación, la disposición, el interés, experiencias afectivas bajo mi punto de vista). Estas categorías pueden ser amplias y confusas, así que se definen enseguida para los propósitos de este estudio.

Los saberes o conocimientos que aquí interesan, privilegian los contenidos de tipo procedimental “saber cómo hacer.”¹⁸⁵ Siendo de tipo práctico pueden concretarse en un comportamiento, puesto que ya se han ido desarrollando y aplicando de manera

¹⁸³ *Vid.*, Díaz-Barriga y Hernández, *op. cit.*, p. 54.

¹⁸⁴ Perrenoud, *op. cit.*, p. 59.

¹⁸⁵ Perrenoud, *ibid.*, p. 60.

paulatina en ejercicios puntuales. En el taller, repetimos, observamos, imitamos, verbalizamos una y otra vez; por ejemplo, ya sabíamos cómo abstraer una forma animal mediante el trazo de figuras geométricas. Se puede hablar de habilidades, “... si se trata de dominar una operación específica que no basta por sí sola para enfrentar y manejar la totalidad de los parámetros.”¹⁸⁶ Como muestra, ya ubicamos los colores primarios y sus posibles mezclas dando como resultado los colores secundarios, entre ellos el verde; pero eso no resuelve por completo el conflicto del animal a representar. Y otros recursos, podrían centrarse en las actitudes que se vinculan al saber cómo hacer reflejado en un comportamiento y a las habilidades como acciones específicas; para cerrar, si quisimos que el animal pareciera un quetzal, cada integrante propuso cuál trazo para realizar las plumas le parecía el más cercano y accesible a lo que quería.

Valle, Barca, González y Núñez,¹⁸⁷ afirman que mientras las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procedimientos orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje; las tácticas o técnicas del mismo son los procedimientos específicos, individuales, incluidos en las estrategias para conseguir las metas de aprendizaje. La puesta en práctica de lo anterior requiere una serie de conocimientos o saberes, habilidades y actitudes, que la alumna y el alumno poseen o han desarrollado en la práctica como herramientas cognitivas.¹⁸⁸ Lo que implica organización, movilización y acción.

Con estas ideas, definí que construir las estrategias me correspondía a mí, pero de manera inseparable respecto a las alumnas y alumnos. En el taller, destacó la intervención dialogada con los últimos. Fueron las experiencias vividas en una aplicación pasada, las que aportaron el material para modificar o diseñar otros

¹⁸⁶ Perrenoud, *id.*

¹⁸⁷ Antonio Valle Arias. San Vicente de la Peña, Begont, España, 30 de enero de 1962. Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de A. Coruña. Catedrático de Psicología de la educación y director del Departamento de Psicología evolutiva y de la educación de la Universidad de A. Coruña; Alfonso Lozano Barca. Psicólogo evolutivo y de la educación. Trabaja en líneas de investigación tales como la motivación académica, los procesos de aprendizaje escolar y dificultades de aprendizaje en la Universidad de A. Coruña; Ramón González Cabanach. Doctor en Psicología evolutiva y de la educación. Es catedrático y coordina el grupo de Investigación psicosocial y de Rehabilitación funcional en la Universidad de A. Coruña; José Carlos Núñez Pérez. Doctor en Psicología, dirige el Departamento de la misma área en la Universidad de Oviedo. Trabaja líneas de investigación tales como variables cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje escolar y dificultades de aprendizaje.

¹⁸⁸ Antonio Valle, *et. al.*, “Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual,” [en línea], Colombia, *Revista latinoamericana de Psicología*, vol. 31, núm. 3, 1999, p. 428, Dirección URL: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>, [consulta: 16 de septiembre de 2016].

ejercicios. Al mismo tiempo al ser las técnicas individuales, cada niña y niño se comprometería con sus herramientas generando finalmente competencias artísticas.

Se estableció entonces que una competencia agrupa conocimientos o saberes, habilidades y actitudes, que usadas como herramientas de organización y movilización en diferentes situaciones, pueden suscitar más de una opción, acción o respuesta ante la representación, atándose a la enseñanza-aprendizaje constructivista. La actitud concreta frente al conflicto, se convierte de tal modo en una capacidad para hacer algo¹⁸⁹ a través de la convergencia de puentes cognitivos.

Concluí asentando que en una parte, las estrategias son secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen o planifican con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.¹⁹⁰ Y también, actividades y procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales, la alumna y el alumno elige y recupera de manera coordinada, lo que necesita completar para una determinada demanda.¹⁹¹ Por último, su práctica individual, es la técnica o táctica con que la niña y niño dibuja o pinta construyendo competencias o inteligencias incluso como cognición.

3.4 Propuesta metodológica para la investigación.

Como tipo de investigación y de acuerdo a las características del taller, opté por la metodología cualitativa. Esta no procede de ninguna tradición filosófica pura, sino que se basa en diversas posiciones epistemológicas que la fundamentan y también la critican.¹⁹² Por esta causa, las técnicas para obtener información y de análisis, también son variadas.

¹⁸⁹ Frade, *op. cit.*, p. 52.

¹⁹⁰ D. F. Dansereau, "Learning strategy research," 1985. J. Nisbet; J. Shucksmith, *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana, 1887 *apud* Antonio Valle, *et. al.*, "Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar," [en línea], España, *Revista de psicodidáctica*, núm. 6, 1998, p. 55, Dirección URL: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>, [consulta: 5 de marzo de 2016].

¹⁹¹ C. Monereo, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó, 1994 *apud* Valle, art. cit., *id.*

¹⁹² José Carlos Tójar Hurtado, *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*, Madrid, La muralla, 2006, p. 140.

Dada esta aclaración, la definición de investigación cualitativa desde el punto de vista de Norman K. Denzin¹⁹³ e Yvonna S. Lincoln¹⁹⁴ readaptada de estudios culturales,¹⁹⁵ se estableció para esta fase del trabajo como:

... un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Las personas que la practican son sensibles al valor de un enfoque multimétodo. Están comprometidas a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana.¹⁹⁶

Este programa de investigación fue inductivo. Al ser la instructora, jugué el papel de participante completo,¹⁹⁷ investigué en el entorno real de mi trabajo (estudí los procesos y los reconstruí), intenté comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas desde lo individual, tomé decisiones con pleno derecho y advertí la posibilidad de que la validez o autenticidad del trabajo sea interna.¹⁹⁸

Esta investigación fue confeccionada bajo los métodos híbridos de estudio de caso¹⁹⁹ e investigación-acción,²⁰⁰ relacionando tres posibles niveles: factual, interpretativo y

¹⁹³ Profesor e investigador de Comunicación, Sociología y Humanidades en la Universidad de Illinois. Es coeditor de la revista *Métodos de investigación cualitativa* y editor fundador de *Los estudios culturales/metodologías críticas* y *Revista Internacional de investigación cualitativa*.

¹⁹⁴ Profesora e investigadora de Administración de educación superior y Desarrollo de recursos humanos en la Universidad de Texas. Tiene diversas publicaciones de investigación cualitativa.

¹⁹⁵ La metodología de los Estudios Culturales proporciona un marco incómodo, de hecho no tiene una metodología específica, no tiene una estadística única, una etnometodología o un análisis de texto propio. Su metodología, ambigua desde el principio, puede ser vista mejor como una herramienta. Su práctica, es pragmática, estratégica y autorreflexiva. Los estudios culturales son interdisciplinarios, transdisciplinarios, y a veces, contradisciplinarios; operan en la tensión entre sus tendencias a adoptar lo ajeno, lo antropológico y más estrechamente la concepción de cultura. Cary Nelson; Paula A. Treichler; Lawrence Grossberg, *Cultural Studies*, Psychology Press, 1992, pp. 1-7.

¹⁹⁶ N. K. Denzin; Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, Londres, Sage, 1994 *apud* Tójar, *op. cit.*, p. 144.

¹⁹⁷ Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson, *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*, México, D. F., Paidós, 2003, p. 105.

¹⁹⁸ Álvarez-Gayou, *op. cit.*, pp. 23-27.

¹⁹⁹ Estudio intensivo de una sola unidad con el fin de comprender una unidad más grande o unidades semejantes. Una unidad connota un fenómeno espacialmente delimitado observado en un solo punto en el tiempo o sobre un cierto período de tiempo también delimitado. John Gerring, "What is a case study and what is it good for?," *American Political Science Review*, vol. 98, núm. 2, mayo de 2004, pp. 341-354, Dirección URL: <http://www.jstore.org/stable/4145316>, [consulta: 27 de agosto de 2016].

evaluativo.²⁰¹ Como antecedente mostré una presentación y relatoría de la primera aplicación. Ésta se acompañó con la indicación de sus objetivos, resultados analizados y definición del problema obtenido “La investigación no se entiende sin acción, transformación y mejora, y la acción tampoco sin investigación. La principal estrategia de investigación y cambio es la *reflexión crítica* de todos los participantes... y la secuencia puede representarse en una espiral... con un diagnóstico inicial...”²⁰² Con base en ello y dado que el grupo se alimentó de nuevos integrantes y retos, la investigación se convirtió en acción haciendo un replanteamiento que fue nuevamente estimado.

Para este segundo bloque planteé la investigación, el rediseño y diseño de las estrategias, ya vinculados a una reforma y mejora a partir de la crítica. Ubicadas las necesidades e identificados los obstáculos, realicé sobre la marcha las primeras decisiones para el cambio.²⁰³ Para las recomendaciones que se muestran enseguida, establecí una serie de actividades encaminadas a transformar esas situaciones pasadas.

Aparecen en adelante una serie de estrategias más, cimentadas teóricamente en los apartados 3.1, 3.2 y 3.3. El giro se sugirió al partir de manera grupal, desde los recursos cognoscitivos comunes a los integrantes del taller (ver, tocar, señalar), los saberes o conocimientos procedimentales (cómo dibujar con esquemas y figuras geométricas), las habilidades obtenidas (mezclas de color), y las actitudes. Todas ellas, ya entendidas como herramientas cognitivas susceptibles de movilización y organización social e individual.

Los resultados por su parte, fueron comprendidos como tácticas o técnicas personales y creativas es decir, soluciones a los conflictos en estilos formales variados en cada

²⁰⁰ El estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella. Álvarez-Gayou, *ibid.*, p. 159.

²⁰¹ E. G. Guba; Y. S. Lincoln, *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*, San Francisco, Jossey Bass, 1981, p. 347 *apud* Tójar, *op. cit.*, p. 114.

²⁰² Tójar, *ibid.*, p. 108.

²⁰³ Durante la gestión de la investigación, muchas veces las decisiones corren paralelas al transcurso de la misma. Ese fue el caso de la primera aplicación.

integrante.²⁰⁴ Todo esto con miras a desarrollar competencias artísticas y creativas para la vida de las niñas y niños integrantes del taller.

3.5 Nuevos objetivos.

En el capítulo primero, manejé como objetivo principal reconocer, conocer y utilizar los elementos fundamentales de la representación en dibujo y pintura, para alcanzar la destreza del realismo. Para ello se llevó a cabo la aplicación y problematización de la observación estimativa a través del método de Betty Edwards, varias de sus estrategias y la valoración de los resultados.

Pero proyectar la posibilidad de diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje como una construcción, en la que tanto las alumnas y alumnos como yo éramos agentes responsables, transformó los objetivos. La inteligencia espacial fue acrecentada y auxiliada aquí, por la suma del uso del hemisferio izquierdo,²⁰⁵ y también por los recursos de otros sentidos e inteligencias que no se limitaron a la vista ni al grado de parecido con lo imitado.

Hubo un marco de referencia común en las competencias artísticas que estableció algunas prioridades tales como ocasionar forma, escala, textura, color, ritmo, tono, y eso remitía a un código. Combinar algunos elementos era ya una posibilidad de expresión ¿Pero qué sucedía con las técnicas o tácticas en las que había reorganización o reestructuración, elección, uso y desenlace de las herramientas cognitivas de cada integrante del taller?

A las metas, se sumó la creatividad y la apertura estilística. Al respecto Howard Gardner, establece que: “Cuando se da un estímulo o un problema, las personas creativas tienden a hacer asociaciones diferentes, algunas de las cuales, al menos, son peculiares y posiblemente únicas.”²⁰⁶ Pero la búsqueda no eran solamente las

²⁰⁴ Por ser un diseño de investigación cualitativo, el número de participantes no es trascendente y no se utilizan instrumentos estandarizados.

²⁰⁵ Limitado en el dibujo para Betty Edwards, y sólo invocado en el color debido a sus funciones de manejo de información lógica, matemática, memoria verbal, aspectos lógicos gramaticales del lenguaje, planificación, toma de decisiones y memoria a largo plazo, entre otras.

²⁰⁶ Howard Gardner, *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 38.

asociaciones diferentes en una persona dotada, sino indagar desde dónde, todos y cada uno podían desarrollar al máximo sus capacidades.

Aunque los objetivos fueron para cada uno los mismos, también se adaptaron objetivos²⁰⁷ específicos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades, destrezas, intereses y capacidades de cada alumna o alumno.²⁰⁸ Y en esto, se incluyeron sus técnicas como modos de búsqueda singular. De esto determiné:

Objetivo principal.

- Desarrollar competencias artísticas y creativas en niñas y niños, donde cada grupo de herramientas cognitivas movilizadas y organizadas, ofrezca diversas soluciones para cada conflicto en la representación de dibujo y pintura.

Para lograr este propósito y mostrar su camino fueron necesarios:

Objetivos secundarios.

- Planear estrategias y usar herramientas transversales que produzcan conocimiento incluyente, construido, contextual, reflexivo y multimetódico²⁰⁹ en dibujo y pintura.
- Evaluar y exponer cualitativamente categorías e indicadores que permitan mostrar las trayectorias individuales de los integrantes del taller en la construcción de competencias.

Al ser participante completo en la investigación, estrategia con estrategia, argumenté qué competencias se dispararon, incrementaron o alcanzaron ejecutando el plan, a través de la movilización y reorganización de herramientas cognitivas (conocimientos o

²⁰⁷ La actividad nunca es un objetivo en sí. Tampoco sirve para mantener a los alumnos ocupados. Está pensada en función de los obstáculos cognitivos que obliga a enfrentar. Perrenoud, *op. cit.*, p. 91.

²⁰⁸ Susan Stainback; William Stainback, “Un currículo para crear aulas inclusivas” *apaud S/a, Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, coords. Susan Stainback; William Stainback, Madrid, Narcea, 2011, p. 59.

²⁰⁹ Incluyente, que no minusvalora el conocimiento vulgar ni el sentido común; construido, que no está en el investigador ni en la teoría sino que es construido en las vivencias y experiencias; contextual, valiendo para este espacio y tiempo, susceptible de ser mejorado y modificado una y otra vez; reflexivo, como proceso individual, social e interactivo común; y multimetódico porque el conocimiento se construye por procedimientos sistemáticos y también creativos.

saberes, habilidades y actitudes) en cada alumna o alumno,²¹⁰ estimando su creatividad y sus valores. Se permeó el dibujo, la pintura y la vida.

3.6 “Nuestras estrategias” en el taller y sus resultados en competencias.

En el grupo, conservé la estrategia que consideré más funcional y significativa del método de Betty Edwards. No perdí de vista sus conflictos y el análisis de los mismos, de ahí provienen las diversas adaptaciones e intervenciones.

“Nuestras estrategias,” las planifiqué a partir de una coherencia en la que se tocaron de entrada puntos comunes o transversales de percepción y sensibilización. Fue por ello que reaprender a ver o desarrollar la observación y luego representar, fueron acciones que no tuvieron como elemento cognoscitivo sólo el sentido de la vista. Antes bien, apelaron a la receptibilidad variada, a fin de enfrentar situaciones más homogéneas desde la heterogeneidad.

Elliot Eisner²¹¹ argumenta en *El arte y la creación de la mente*, que los sentidos son nuestras primeras vías hacia la conciencia. “Sin un sistema sensorial intacto no seríamos conscientes de las cualidades del entorno a las que ahora respondemos. Esta ausencia de conciencia nos haría incapaces de distinguir...”²¹² Bajo esta idea estructuré los recursos cognitivos en la base de procesos más equitativos²¹³ de percepción, encaminados a la enseñanza-aprendizaje del dibujo y la pintura. Experimentar un mundo cualitativo, tuvo un carácter inicial reflexivo.

²¹⁰ Alison Ford; Linda Davern; Roberta Schnorr, “Educación inclusiva. Dar sentido al currículo” *apaud S/a, id.*

²¹¹ Privilegiaba la creatividad y expresividad, reconociendo el valor cognitivo del arte. Eisner postulaba que la esencia de la mente es el proceso de formar representaciones de la propia existencia. Puesto que los símbolos se crean con vistas a la representación, su visión es esencialmente del tipo de proceso de símbolos. Estas formas de representación para él, tienen su origen en la experiencia obtenida a través de los sentidos. Efland, *op. cit.*, p. 94.

²¹² Elliot W. Eisner, *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 18.

²¹³ Diferente de igualdad, porque ésta no incluye los casos concretos sino lo universal. De ahí la importancia de considerar lo particular y su inclusión. Por ejemplo en el taller, no todos los miembros escuchan, pero todos pueden tocar; no todos tienen desarrollo de habilidades motoras finas, pero todos pueden manipular una herramienta como el pincel de diversos modos.

El aprendiz entendido como organismo solitario de esfuerzos de comprensión también solitarios en Piaget, fue extendido. Recuperé la Zona de Desarrollo Próxima²¹⁴ de Vygotsky, realizando como intervención el andamiaje para que niñas y niños internalizaran el conocimiento externo, pero también para que lo usaran para resolver el conflicto de la representación. Cada estrategia fue guiada y ejecutada en el taller buscando ya Zonas de Desarrollo Potencial, entendidas como lugares de negociaciones sociales acerca de significados. En este contexto de Educación Artística fue “... un lugar en el que docentes y alumnos pueden apropiarse de las comprensiones del otro.”²¹⁵

“Nuestras estrategias” se plantearon como un problema organizado.²¹⁶ Para enfrentarlo, invité a trabajar a ambos hemisferios del cerebro; a conocimientos o saberes, habilidades y actitudes; y también a tender eslabones creativos de cada niña y niño respecto a los nuevos requerimientos. Técnicas o tácticas arrojaron a su vez soluciones individuales. Se cosechó de esta manera más de una respuesta correcta, cognitiva y de representación, teniendo como vehículo de salida procedimientos diferenciados.

Aclaré cada ocasión, que todas y todos ya teníamos herramientas con qué resolver los problemas. Que toda posible respuesta creada con cada grupo de herramientas era correcta. Que era momento de tomar decisiones e intercambiar ideas. Así la cognición no se recibió, la construimos a través de competencias.²¹⁷

Si uno de los argumentos fundamentales que establece la educación por competencias, es la importancia de vincular lo que se aprende con la vida, la justificación de la Educación Artística constructivista no se limitó a ver y copiar simplemente como un

²¹⁴ *Vid.*, cita 96.

²¹⁵ Sheldon White, “Prefacio,” *The construction zone: Working for cognitive change in school*, coords. D. Newman; P. Griffin; M. Cole, Nueva York, Cambridge University Press, 1989, p. XXI *apud* Efland, *op. cit.*, p. 58.

²¹⁶ Esta idea pudo ser abordada de manera previa por Arnheim. Al respecto C. Golomb argumenta que “Arnheim ha sido el portavoz más claro de una posición que hace hincapié en la lógica interna del desarrollo de la representación como una actividad mental de resolución de problemas con sentido.” C. Golomb, *The child's creation of a pictorial world*, Berkeley, University of California Press, 1992 *apud* Efland, *ibid.*, p. 71.

²¹⁷ A pesar de la complejidad del término, para Ángel Díaz-Barriga supone la combinación de tres elementos: a) Una información; b) El desarrollo de una habilidad y; c) Puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar. Díaz Barriga, art. cit.

cambio de modalidad cognitiva ligada al desarrollo de una habilidad perceptual y manual.

Una primera vertiente formal, subrayó el desarrollo de las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo, usando las necesidades y oportunidades concretas de los estudiantes y su contexto. La segunda, enfatizó que "...contribuye en una experiencia y tipo de conocimiento humano que sólo el arte puede ofrecer."²¹⁸ De manera personal, creo que algunas de ellas fueron que los integrantes del taller interpretaron bajo su propio filtro el mundo, conjugaron sus herramientas y las complejizaron, fueron críticos, tomaron decisiones, propusieron, y se sintieron satisfechos valorando resoluciones en sus obras y las de los otros.

Desarrollar la percepción visual y la representación realista a través de la mimesis, fue al contrario de lo que se creía al inicio, sólo un primer escalón cognitivo, dirigido al desarrollo de la inteligencia espacial. El enfoque de construcción de conocimiento transversal, plurisensorial, para ambos hemisferios cerebrales, creativo, apeló al todo. Esto permitió echar a andar acciones cognoscitivas múltiples adaptadas a cada situación e individuo en su tiempo-espacio.

"Nuestras estrategias" planteadas a continuación, son producto de una reflexión de grupo construida de manera vivencial y experimental a lo largo dos aplicaciones. Como investigación-acción, cada propuesta sigue siendo puesta en crisis desde el taller por las niñas y los niños y repensada por mí.²¹⁹ La consigna de que cualquier programa de mejora que involucre a la creatividad "... debería considerar que es completamente necesario un serio conocimiento de la disciplina en que se actúa..." pues sólo así "...es posible el planteamiento de estrategias diversificadoras sobre lo existente, la ruptura de sus límites, la asociación atípica o la combinación interdisciplinar"²²⁰ estuvo y está siempre presente.

²¹⁸ Elliot W. Eisner, *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós educador, 1972, p. 2.

²¹⁹ Según Mihály Csikszentmihalyi (Fiume, Italia, 29 de septiembre de 1934. Profesor de Psicología de la Universidad de Claremont, jefe del Departamento de Psicología de la Universidad de Chicago y del Departamento de Sociología y Antropología en la Universidad Lake Forest) o Gardner, la creatividad como la inteligencia son capacidades vinculadas a ámbitos concretos del saber y no genéricamente aptas para cualquier circunstancia.

²²⁰ Aguirre, *op. cit.*, p. 202.

Se caminó y camina bajo la premisa de que una profesora o profesor que tiene el horizonte limitado de una experiencia no recapitada, también generará un horizonte limitado en sus estudiantes. Se requiere vivir una experiencia de crítica, autorreflexión, autoanálisis, introspección y desarrollo de una habilidad docente básica y colaborada: la toma de decisiones.²²¹

Estas estrategias no son las únicas, ni son infalibles. Tampoco quizá pueden determinarse como correctas si formaran un programa educativo bajo otras condiciones, y de ahí la importancia de contextualizar el programa de investigación en un estudio de caso.

Destaco de nuevo, que fueron planificadas desde la valoración de un sistema de referencia espacio-temporal concreto, abordado en el capítulo primero y resultando oportunas en su aplicación y resultados; y que formulé en cada estrategia condiciones de aprendizaje situado.

Esto a su vez sacó a la luz en las niñas y niños del taller, la búsqueda de soluciones creativas a partir de diversos elementos perceptivos y técnicos, movilizándolo y reorganizando herramientas cognitivas previas y adquiridas que desarrollaron el pensamiento. En palabras de John Dewey y extendiéndose a la Educación Artística en dibujo y pintura en este taller:

... la intención fundamental no es divertir ni transmitir información con un mínimo de esfuerzo ni aún adquirir destrezas aunque estos resultados puedan obtenerse como productos secundarios, sino ampliar y enriquecer el alcance de la experiencia y mantenerla alerta y eficiente el interés por el progreso intelectual.²²²

²²¹ Martín López Calva, "Prácticas educativas y visión ética de la educación" *apaud S/a, Esperanza en los tiempos de cambio. Propuestas para la educación*, coord. Guillermo Hinojosa Rivero, Puebla, Universidad Iberoamericana, 2012, p. 147.

²²² John Dewey, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995, p. 201.

Cada una de “nuestras estrategias” fue construida y evaluada a través de una categoría, producto de una codificación teórica;²²³ cinco indicadores; y la medición de competencias personales adquiridas. Cuando hablo de medir, estoy de acuerdo con Martha Craven Nassbaum²²⁴ quien afirma que “... las capacidades deben combinar de manera compleja la preparación interna con la oportunidad externa, y que esta medición no puede responder o conformarse en ninguna escala cuantitativa.”²²⁵ La medición de las competencias se obtuvo a través de los datos del diario de investigación, la narración fotográfica, y el dibujo o la pintura realizados por cada niña y niño; siempre cotejados con el sustento teórico.

Las estrategias siguieron un orden que fue - según mi criterio - de menor a mayor complejidad, tanto en el ámbito representativo como en el cognoscitivo. Aunque no se abordó en el estudio, a veces también se incorporaron comentarios acerca de la comprensión conceptual - y no gráfica - de los integrantes. Las competencias incluyen toda movilización de herramientas cognitivas que suscitaron un cambio en la representación y en la vivencia.

La importancia del desarrollo de competencias artísticas y creativas en “nuestras estrategias,” fue que el plantearlas como algo a resolver, abrió las puertas a cada niña y niño para despertar una inquietud de compromiso consigo mismos y con los demás. Con ello hubo diversos códigos artísticos formales, libertad de expresión, autocrítica, diversidad y respeto, iniciativa y autodeterminación. Este programa constituyó el planteamiento de posibles soluciones a la investigación-acción; así como nuestras recomendaciones y aportaciones desde el taller infantil de dibujo y pintura a la Educación Artística inclusiva.

²²³ Codificación se comprende como la identificación de las categorías a estudiar. Estas se obtuvieron por quien escribe a partir de la primera experiencia, los incidentes y hechos observados. Son conceptos significativamente relacionados con las realidades de la interacción, pero no soy yo quien los teoriza en esta parte como hago constatar, sino que me apoyo en diversos autores. Álvarez-Gayou, *op. cit.*, p. 93.

²²⁴ Nueva York, Estados Unidos, 6 de mayo de 1947. Es licenciada en Letras por la Universidad de Nueva York; Maestra y Doctora por la Universidad de Harvard. Filósofa centrada en la filosofía antigua, la filosofía política, la filosofía del derecho y la ética. Ha recibido títulos honoríficos de cincuenta y seis universidades de los Estados Unidos, Canadá, América latina, Asia, África y Europa. Ha escrito sobre las políticas de educación enfocadas solamente hacia la rentabilidad, donde las humanidades y las artes están siendo eliminadas. Las primeras enfatizan una educación que produzca lucro, contra las posibilidades de una educación para una ciudadanía más incluyente.

²²⁵ Vechi, *op. cit.*, p. 29.

3.6.1 Nuestra estrategia de sensibilización.

A través de la siguiente estrategia, se analizó si el recurso cognitivo del tacto intensificó la sensibilidad respecto al conocimiento físico de un objeto; y si ello se reflejó en la resolución del problema plástico de su representación, primero en dibujo y luego en pintura.

- a) **Sensibilización.** “Aprender a conocer entrando en contacto directo con los objetos a través de los sentidos, ya que sólo mediante dicho contacto se puede construir un fundamento firme para la abstracción intelectual.”²²⁶

El entorno es cualitativo y se compone de imágenes, sonidos, texturas, sabores, olores que se experimentan por medio de nuestro sistema sensorial. A través de él, nos hacemos conscientes de nosotros mismos y del entorno.

En esta estrategia apelamos a la información que el sentido del tacto pudo otorgar, para enriquecerse después, a través de la movilización de herramientas cognitivas, en la representación. Seres humanos que se hicieron conscientes ante algo que palparon: dureza, suavidad, lisura, textura real, tamaño, forma. Y enseguida, de lo que representaron: textura visual, escala, tono, color, organización. Así el arte ayuda a redescubrir el importante papel de la sensibilidad en el desarrollo y funciona “... como una imagen de lo que podría ser la vida.”²²⁷

“Manos que también son ojos”

Las alumnas, alumnos y yo, nos sentamos en los bancos frente a los restiradores formando un circuito. Ellas y ellos tuvieron los ojos vendados. Pasé y ayudé a pasar un objeto con cualidades físicas específicas a través de las manos de cada integrante. Al mismo tiempo, los exhorté a verbalizar las características que fueron palpadas, por ejemplo, sus bordes son redondos, es pequeño, suave, tiene patas (imágenes 59, 60, 61 y 62). Esto con la finalidad de que trabajaran los dos hemisferios del cerebro y la

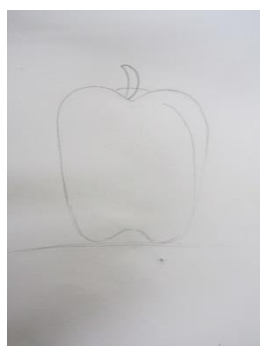
²²⁶ Eisner, *op. cit.*, p. 82.

²²⁷ Eisner, *ibid.*, p. 11.

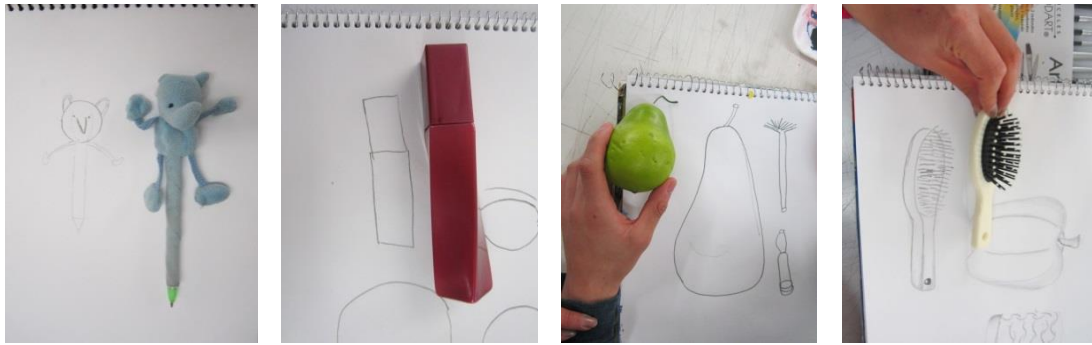
información verbal incentivara la visualización. Al finalizar el ejercicio, cada niña y niño con los ojos descubiertos, dibujaron el objeto sensibilizador en su cuaderno. Sólo pudieron verlo, una vez concluido su boceto, para pintarlo.



Imágenes 59, 60, 61 y 62. Niñas y niños con los ojos cubiertos tocando y describiendo los objetos asignados por la instructora. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.



Imágenes 63, 64, 65 y 66. Primeras representaciones en dibujo después de tocar los objetos. Pueden apreciarse rasgos de sensibilización importantes como el lóbulo del pimiento, la boquilla y número del pegamento, la dirección del pelo del pincel de abanico y la asimetría del guaje. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.



Imágenes 67, 68, 69 y 70. Bocetos cotejados con sus modelos originales. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.



Imágenes 71, 72 y 73. Resultados en pintura. La sensibilización táctil y la descripción verbal, contribuyeron en la percepción del volumen, lo que despertó interés por reflejarlo a través de algunas sombras. Así, los objetos podían ser vistos por los demás como los sintió cada uno, dicho en palabras de una alumna. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.


Análisis de resultados y competencias obtenidas por las alumnas y alumnos.

Alumno E²²⁸


Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias adquiridas. ²²⁹	individuales
------------	---	--------------------	---	--------------

²²⁸ Estudio de casos. Para resguardar la integridad y el anonimato de las niñas y niños miembros del taller, cada uno será estudiado denominándolo por la primera inicial de su nombre propio. El orden en que se presentan es alfabético.


²²⁹ Se insiste en que con este término se alude al desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo. UNESCO, Oficina Internacional de Educación, [en línea], 2014, s. v. “competencia,” Dirección URL: <http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/enfoque-por-competencias.html>, [consulta: 22 de marzo de 2016]. Y visto el aprendizaje como un problema a resolver, las competencias evocan la capacidad de movilizar varias herramientas cognitivas para hacer frente a un tipo de situaciones. Vid., Perrenoud, *op. cit.*, p. 11.

Sensibilización.	<p>* Percibe táctilmente y verbaliza a partir de la estrategia en el taller: bordes, tamaño, texturas reales: F</p> <p>* Dibuja el objeto sensibilizador acercándose a la forma real sin verlo: contorno, escala, texturas visuales: PV</p> <p>* Desarrolla la representación con más elementos realistas al pintar: colores, tonos, sombras: F</p>	<p>El alumno E con retraso mental representó en dibujo sus objetos con elementos formales de parecido general; más en concreto con esquemas simbólicos. Verbalizó sobre las características pero no consideró tan importante detenerse en detalles. La observación de tales en la última fase, fue lo que le permitió incluir algunos pormenores a través de la pintura.</p>	<p>El alumno E fue capaz de describir los objetos haciendo analogías sencillas, por ejemplo: es redondo. No representó elementos dimensionados pero diferenció correctamente y en la generalidad un objeto de otro sin confundirse. Su aplicación en el dibujo mostró esas variaciones al diferenciar gráficamente las formas. No desarrolló volumen pero estableció detalles cromáticos cuando observó.</p> 
------------------	--	--	--

Alumna G


Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Sensibilización.	<p>* Percibe táctilmente y verbaliza a partir de la estrategia en el taller: bordes, tamaño, texturas reales: S</p> <p>* Dibuja el objeto sensibilizador acercándose a la forma real sin verlo: contorno, escala, texturas visuales: S</p> <p>* Desarrolla la representación con más elementos realistas al pintar: colores, tonos, sombras: S</p>	<p>La alumna G identificó de manera lenta y cuidadosa las formas de sus objetos. Regresó a tocarlos más de una vez para tener claridad. Decidió verbalizar una gran cantidad de cualidades ayudándose de los dedos cordial, índice y pulgar. Dibujó inmediatamente después de retirarle la venda de los ojos. Se distrajo un poco en la segunda etapa porque es una alumna muy activa.</p>	<p>La alumna G recogió información táctil y caracterizó las formas de los objetos con precisión. Experimentó el tacto con ambas manos y luego descubrió detalles utilizando concretamente tres dedos. Explicó en qué era diferente cada objeto mientras los alternaba. Formuló una propuesta para dibujar uno de los objetos un poco hacia un lado, aunque nunca tuvo posibilidad de tocarlo erguido. Alentada por el atino de la forma en dibujo, puso gran entusiasmo en observar antes de pintar, logrando luces y sombras.</p> 

Alumno G

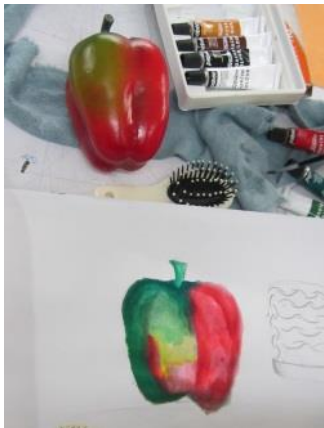
Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Sensibilización.	<p>* Percibe táctilmente y verbaliza a partir de la estrategia en el taller: bordes, tamaño, texturas reales: PV</p> <p>* Dibuja el objeto sensibilizador acercándose a la forma real sin verlo: contorno, escala, texturas visuales: F</p> <p>* Desarrolla la representación con más elementos realistas al pintar: colores, tonos, sombras: F</p>	<p>El alumno G con retraso mental tocó los objetos con ambas manos para reconocerlos. No le resultaron especialmente interesantes el tamaño ni los detalles. En el último paso se sintió atraído por reforzar las formas con color. Indagó en detalles cromáticos interactuando de manera directa, física o verbal con otras compañeras, compañeros y la instructora.</p>	<p>El alumno E repite con frecuencia lo que escucha y tiende a reproducir lo que han hecho los demás. Pero aunque su verbalización no fue puntual, ilustró de manera individual y correcta los objetos y sus diferencias generales. Contrastó las formas en bidimensión. Hizo un buen uso del color observando solo y aumentó un par de detalles del mismo tipo con la ayuda de los demás.</p> 

Alumno J

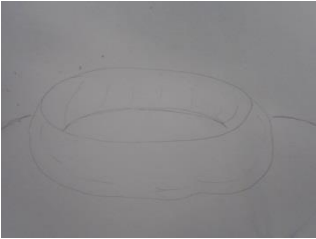
Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Sensibilización.	<p>* Percibe táctilmente y verbaliza a partir de la estrategia en el taller: bordes, tamaño, texturas reales: CS</p> <p>* Dibuja el objeto sensibilizador acercándose a la forma real sin verlo: contorno, escala, texturas visuales: S</p> <p>* Desarrolla la</p>	<p>El alumno J identificó al tacto y describió los objetos con gran detenimiento. No reparó tanto en el tamaño como en la forma. Consideró prudente buscar siempre que los objetos se ubicaran de manera frontal, quedando así claros para él y en la segunda etapa para los demás. Habiendo observado detenidamente, antes de</p>	<p>El alumno J reconoció, distinguió y describió los objetos que se le asignaron sobre todo en los contornos y texturas. Resolvió cómo hacerlos ver diferentes en el campo gráfico no sólo por el contorno sino realizando pequeños trazos con el lápiz imitando textura. Planeó y seleccionó con interés los recursos pictóricos para terminarlos.</p>

	<p>representación con más elementos realistas al pintar: colores, tonos, sombras: S</p>	<p>pintar colocó indicaciones de sombras y texturas en el dibujo.</p>	
--	--	---	--

Alumno O

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Sensibilización.	<p>* Percibe táctilmente y verbaliza a partir de la estrategia en el taller: bordes, tamaño, texturas reales: CS</p> <p>* Dibuja el objeto sensibilizador acercándose a la forma real sin verlo: contorno, escala, texturas visuales: S</p> <p>* Desarrolla la representación con más elementos realistas al pintar: colores, tonos, sombras: S</p>	<p>El alumno O con sordomudez no pudo comunicarse con sus compañeros con señas como habitualmente sucede. Palpó minuciosamente cada objeto deteniéndose en las formas y las texturas. Con el dedo índice y pulgar buscó los elementos exentos como cerdas y tallos. Dibujó los objetos en diversas perspectivas no frontales, insinuando volumen desde el boceto.</p>	<p>El alumno O identificó detalladamente cada objeto y su forma. Aunque no verbalizó cualidades, compartió sus impresiones del aspecto de las cosas a través de sus bocetos. Distinguió y reprodujo en el dibujo elementos de dimensión tales como protuberancias, huecos y partes exentas. Comparó y separó los objetos en escala. Se apoyó en la observación del color para pintar las formas variando los tonos. Imitó las superficies y sus texturas.</p> 

Alumna Y

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Sensibilización.	<p>* Percibe táctilmente y verbaliza a partir de la estrategia en el taller: bordes, tamaño, texturas reales: CS</p> <p>* Dibuja el objeto sensibilizador acercándose a la forma real sin verlo: contorno, escala, texturas visuales: CS</p> <p>* Desarrolla la representación con más elementos realistas al pintar: colores, tonos, sombras: F</p>	<p>La alumna Y palpó con cuidado cada objeto pero su verbalización fue breve. Usar sus manos para tocar el interior de los mismos fue importante para ella dentro del ejercicio. Borró un par de veces antes de dibujar y mostrar al grupo lo que había tocado. No pintó debido a que se ausentó.</p>	<p>La alumna Y obtuvo información valiosa tocando varios de los objetos por dentro. Sólo señaló verbalmente algunas características, aunque las memorizó y fue capaz de ajustarlas borrando varias veces en el dibujo. Fue así que representó volumen desde el boceto lineal.</p> 

Es innegable que la percepción visual juega un papel fundamental dentro de la representación. Pero dibujar los objetos sin haberlos visto y sí tocado, argumentó también la colaboración entre diferentes fuentes sensoriales para conocer la realidad a través de un objeto, caso de los interiores y volúmenes variables en los mismos.

Una competencia destacada para todas y todos fue el traslado de información tridimensional a bidimensional. Y dar cuenta desde la visualización posterior al tacto, de qué era lo tocado y adjudicarle un posible concepto y un esquema. Resultó interesante que tocar las cosas y luego representarlas sin verlas, construyó procesos mentales que arrojaron bocetos cercanos al realismo. En este proceso, recogieron información que se movilizó en diversas vertientes al establecer diferencias y abstracciones, contraste de formas, estructuración sistemática de lo palpado en soluciones gráficas puestas en el campo.

Se probó en la estrategia que los sistemas de representación espacial son compatibles como fuente cognitiva a la experiencia visual o a la táctil; y que no existe por fuerza “...

una relación privilegiada entre la entrada visual y la exigencia espacial.”²³⁰ La colaboración del hemisferio izquierdo del cerebro, se hizo también presente para movilizar herramientas cognoscitivas en lo que refiere a las mezclas de color a través de su recuperación como conocimiento o saber. Una evidencia más, generada por la actitud, fue el interés de niñas y niños por imitar de nuevo las texturas reales.

3.6.2 Nuestra estrategia de representación.

La representación que contemplé en esta estrategia es de tendencia realista y la rediseñé para trabajarse de manera individual. En ella apareció la movilización de herramientas de un ejercicio ya conocido pero con innovaciones. Corresponde a la primera estrategia propuesta por Betty Edwards, cuyos resultados han sido referidos en el primer capítulo.²³¹ Para esta vez, tenía valoradas las figuras geométricas y los esquemas simbólicos como organizadores previos susceptibles de ser utilizados y enriquecidos para la representación.

Se jugaron en ella dos relaciones. Primera “...estudiando la sensibilidad para con los modos en que el innovador hace uso de la cosmovisión del niño pequeño.”²³² Y en ello usé como pilares, pasos o rutas conocidas, tales como cuadrantes y números. Y segunda, la determinación de no eclipsar sino fortalecer la actitud de cada niña y niño para elegir qué usar, qué no y cuándo, apreciando el uso de organizadores previos habituales y herramientas nuevas.

- b) **Representación**. Se refiere al grado en que una producción tiene un significado basado en la realidad, o sea, nos cuenta una historia. “Las artes representativas poseen un contenido, un asunto, además de la forma mediante la cual lo expresan.”²³³

La estrategia del “retrato invertido” se trae porque consideré que muchos enlaces cognitivos se tendieron a partir de este ejercicio. Aunque le faltaba más por aportar y eso es lo que se presenta a continuación.

²³⁰ Gardner, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, p. 231.

²³¹ *Vid.*, imágenes 5-12.

²³² Gardner, *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, p. 26.

²³³ A. L. Kroeber, *El estilo y la evolución de la cultura*, Madrid, Guadarrama, 1969, p. 34.

“Al rerecho y al devés”

Para seguir la estrategia de Betty Edwards en la primera aplicación, se colocó de manera invertida la imagen referente - es decir el retrato - que se dibujó, a fin de focalizar la percepción de bordes, espacios, luces y sombras, y partes en relación al todo.

La primera variante en este caso, consistió en que fijé las imágenes al restirador con cinta adherente. La segunda incluye que, tanto en la imagen como en el campo gráfico para dibujar, tracé un eje vertical que dividió la cara por la mitad, y luego tres ejes horizontales, formando ocho rectángulos.²³⁴ Para terminar, cada una de estas ocho figuras contuvo un número arábigo, por lo que fue más difícil perderse pero además se pudieron comprender las partes relacionadas unas con otras (imagen 74).



Imagen 74. En la fotografía se aprecia la intervención en la imagen pegada, seccionada y numerada por parte de la instructora. En el primer plano, un alumno dibujando el retrato con sus propios cuadrantes, aumentando la escala. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.

A las alumnas y alumnos se les invitó a usar las fracciones que ya conocían en la escuela, una por una, hasta completar el entero. La estrategia se cerró revirtiendo la imagen al derecho en el momento de rectificar. Las niñas, niños y yo verbalizamos,²³⁵

²³⁴ Las líneas en las imágenes las tracé yo. Las líneas en el campo gráfico las trazaron niñas y niños.

²³⁵ Todas las niñas y niños tienen sus puntos fuertes y debilidades. Para oponerse a algunas jerarquías típicas basadas en las actuaciones de los miembros (por ejemplo la niña y niño que dibuja mejor, que más rápido lo hace), la instructora o instructor debe hacer que todos participen compartiendo y validando muchos tipos de excelencia. También puede conseguir que sus alumnas y alumnos dialoguen sobre las

señalamos con el dedo y cada uno agregó libremente elementos que les parecieron útiles para terminar su dibujo (imagen 75).



Imagen 75. Alumnos y alumna trabajando en la estrategia; cada uno a su propia velocidad y con sus propios conocimientos, habilidades y actitudes. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.

Análisis de resultados y competencias obtenidas por las alumnas y alumnos.


Alumno E

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Representación.	<ul style="list-style-type: none"> * Respeto la imagen invertida y localiza trazando cada cuadrante: S * Clasifica las partes y consigue un todo: S * Genera alguna decisión respecto al resultado final de su dibujo: PV 	<p>El alumno E reconoció la estructura geométrica sobre la imagen y la trazó en su campo hasta que quedó lo más parecida al referente. Aunque tuvo algunas complicaciones para unir los rectángulos consiguió encajar la figura. Trabajó en limpiar su dibujo con goma y re-trazar.</p>	<p>El alumno E, le dio prioridad a la pulcritud de los contornos y logró una calidad de línea homogénea. Encajó las partes en el todo e hizo correcciones al mismo proceso ya con la imagen al derecho. No dejó líneas sueltas que para él carecían de sentido si no expresaban algo - líneas de expresión, cabello, cuello, blusa -. Decidió no agregar nada a su dibujo una vez resuelto el contorno; sólo borró los rectángulos.</p>

conductas “de ayuda;” crear y practicar formas adecuadas de ofrecer y recibir ayuda o rechazarla. Mara Sapon Shevin, “Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas” *apaud S/a, Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, p. 48.


			
--	--	--	--

Alumna G

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias adquiridas. individuales
Representación.	<p>* Respeto la imagen invertida y localiza trazando cada cuadrante: S</p> <p>* Clasifica las partes y consigue un todo: S</p> <p>* Genera alguna decisión respecto al resultado final de su dibujo: S</p>	<p>La alumna G localizó y trazó de manera rápida los rectángulos. Interpretó el estampado clasificando rombos de diversos tamaños. Acabando este paso, integró las partes faltantes. Diferenció e integró más de un tono en cara y cabello. Diseñó un fondo que ella denominó “de paisaje” con algunos esquemas simbólicos figurativos.</p>	<p>La alumna G utilizó una figura geométrica para generar una textura visual, y como consecuencia, tonos en la ropa de su modelo. De manera intencional repasó cara y cabello consiguiendo también insinuaciones importantes de volumen. Decidió ponerle un entorno a su figura colocándola en un espacio abierto usando esquemas simbólicos figurativos.</p> 

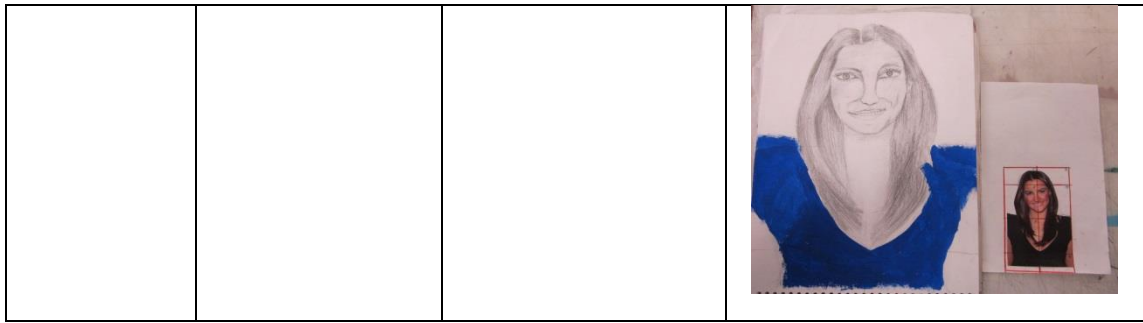
Alumno G

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias adquiridas. individuales

Representación.	<p>* Respeta la imagen invertida y localiza trazando cada cuadrante: S</p> <p>* Clasifica las partes y consigue un todo: S</p> <p>* Genera alguna decisión respecto al resultado final de su dibujo: S</p>	<p>El alumno G reconoció los rectángulos y trazó con gran interés sus contornos y figuras a la vez, sin ninguna complicación para encajarlas. Cabe destacar que usó los rectángulos a veces de manera desordenada y no se perdió. Fueron de importancia los detalles como barba y accesorios. Borró hasta que el esquema simbólico de las orejas quedó orientado mediante una espiral al sitio que deseaba - simetría por refracción -</p>	<p>El alumno G reconoció, localizó y utilizó los cuadrantes con gran habilidad y sin un orden puntual. Integró las partes al todo consiguiendo además emular la cabeza ladeada de su modelo - esto se refuerza en la disposición de la nariz y la inclinación de las cejas-. Evaluó y resolvió la lógica de las orejas con un esquema simbólico al que corrigió la simetría por refracción. Interactuando con todas sus compañeras y compañeros acerca de las actividad practicada por el sujeto dibujado, trazó la gorra - con indicios de tridimensión -, colocó con detalle tipografías a la ropa y le puso más cabello. En siguiente sesión nos habló de los corredores de autos.</p> 
-----------------	---	--	---

Alumno J

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Representación.	<p>* Respeta la imagen invertida y localiza trazando cada cuadrante: S</p> <p>* Clasifica las partes y consigue un todo: S</p> <p>* Genera alguna decisión respecto al resultado final de su dibujo: S</p>	<p>El alumno J siguió con mucho orden los rectángulos, su traslado al campo gráfico y también la realización del dibujo. Señaló con su dedo índice las variaciones de tono y así las trabajó en cara y cabello. Realizó correcciones de proporción una vez que tuvo el todo. Pintó la blusa con pintura acrílica azul.</p>	<p>El alumno J desde los contornos, utilizó diversas calidades de línea. Encajó las partes al todo sin problemas y no perdió las proporciones. Generó más de tres tonos de grises en rostro y cabello. Analizó y detectó un error en la separación de los ojos que corrigió. Evaluó que una blusa negra era triste y opacaría su trabajo con lápiz por ser un área grande, así que determinó críticamente pintarla de azul.</p>





Alumno O

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Representación.	<p>* Respeto la imagen invertida y localiza trazando cada cuadrante: S</p> <p>* Clasifica las partes y consigue un todo: S</p> <p>* Genera alguna decisión respecto al resultado final de su dibujo: CS</p>	<p>El alumno O puso un gran cuidado en ver la cuadrícula de la imagen y reproducirla lo más parecida posible en el campo gráfico. Privilegiando la observación trazó todos los contornos externos e internos, siempre en orden ascendente. Luego superpuso trazos variados por capas generando tono y al mismo tiempo texturas visuales. Le gustó mucho su dibujo y determinó sólo borrar las líneas de los rectángulos.</p>	<p>El alumno O, trabajó con eficacia y velocidad rápida la estrategia. Interpretó de manera clara el procedimiento de trazo de contornos, y además diferenció cuándo y dónde subir los tonos. Experimentó con las texturas visuales, jugando con direcciones y longitudes en el trazo. Determinó que lo mejor que podía hacer por su dibujo era limpiar el contexto.</p>

Alumna Y

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.

<p>Representación.</p>	<p>* Respeto la imagen invertida y localiza trazando cada cuadrante: S</p> <p>* Clasifica las partes y consigue un todo: S</p> <p>* Genera alguna decisión respecto al resultado final de su dibujo: S</p>	<p>La alumna Y solía llegar tarde debido a que venía directamente de la escuela, de manera que optimizaba sus herramientas. Trazó con gran velocidad los cuadrantes y enseguida comenzó a encajar las formas privilegiando contornos sobre proporciones, aunque nunca se escindieron las partes. Saturó ciertas áreas según lo observado e interactuando conmigo.</p>	<p>La alumna Y trabajó con gran velocidad la estrategia. Aunque las partes que descompuso encajaron con el todo, al momento de asignar los grises, juzgó críticamente algunas desproporciones. Por la premura del tiempo, decidió limpiar el dibujo lo mejor que pudo con goma y resaltar algunos detalles, como ojos y dientes.</p>  <p>Prefirió realizar nuevamente el ejercicio en casa, ya que no le agradó el producto final. Este fue el segundo resultado.</p> 
------------------------	---	---	--

Gracias a las adaptaciones a partir de los organizadores previos, y a sus propias propuestas, niñas y niños realizaron este ejercicio en tres horas. La competencia más destacada la constituyó el hecho de establecer como causa-efecto una relación sistemática entre lo percibido y lo representado; las partes y el todo. Construyeron también a partir de un proceso de percepción mediante inversión y reversión, pero ambas en un curso más lógico. Hubo además una ubicación centrada respecto del espacio del campo gráfico.

Además de sus avances en la figura, valoré el interés de incluir tono, ya como forma, de manera autodeterminada. Aunque interactuaron conmigo de manera constante, comenzaron a tomar decisiones, a corregir y abundar por criterio propio. Esta

competencia en luces y sombras, se obtuvo en la mayoría de los casos por un procedimiento ordenado de repaso, sobreponiendo de manera paulatina ya al derecho, estratos de tono ayudándose por la señalización de sus propios dedos.

A un año de distancia, sorprendieron trabajos con competencias como las calidades de línea, la simetría por refracción y el borrado de líneas auxiliares usándolas sólo como tales.

Sin haber hecho énfasis por mi parte en las emociones o gestos de las personas dibujadas, los miembros del taller lograron transmitirlos gracias a las examinaciones ejecutadas con la imagen al derecho. La representación de una persona, comenzó a considerar dónde querían verla o qué implica que usen determinada ropa según su oficio. La pulcritud en cada niña y niño fue un aspecto crítico en sus trabajos que antes no tenía mayor peso.

3.6.3 Nuestras estrategias para representar dimensión.

Aunque no se repare en ello detenidamente, el tono y la profundidad de lo que existe en la realidad, es la conexión más importante que el ser humano tiene para sobrevivir. Con los tonos, se calculan distancias, pesos, tamaños para interactuar de manera general con el entorno.

Las dos estrategias que se presentan a continuación, fueron diseñadas para realizarse una vez más de manera personal. Con ellas busqué expandir los límites que quedaron establecidos en las primeras aplicaciones; pero sobre todo, hacer consciencia en lo cognoscitivo de su importancia en la existencia y en la representación. Se consideró una habilidad vital que permite interpretar información (a través de diversos recursos cognitivos) en lo cotidiano, y como una habilidad de representación que permite expresar gráficamente muchas cosas además de tridimensionalidad. De entre ellas destacan las emociones.

- c) **Tono.** Intensidades de oscuridad o claridad del objeto visto. Las variaciones de luz, o sea el tono, constituyen el medio con el que distinguimos ópticamente la realidad del entorno.²³⁶ Sombras y luces

²³⁶ Dondis, *op. cit.*, p. 61.

usadas con lógica es decir, la luz al incidir, crean claros y sombras con una determinada disposición.²³⁷

El tono suele explicarse desde el inicio del proceso del dibujo como consecuencia de cómo una fuente lumínica incide sobre un objeto. Lo que buscó nuestra primera estrategia para representar dimensión, fue usarnos a nosotros mismos como objeto para comprender desde ese habitar, la función de la luz en un cuerpo de tres dimensiones. Por otra parte, no se trató de un ejercicio de mimesis o autorretrato. Si la cara sirvió para indicar dónde van luces y sombras, no sirvió como modelo a imitar; hubo que inventar un rostro, apelando así a otra función cognitiva de las artes: la visualización.

En el proceso de visualización,²³⁸ creación o invención, se enfrenta el problema de representar sin modelo.²³⁹ Mediante este esfuerzo, se estabiliza lo que de otro modo sería efímero, las ideas y las imágenes se mantienen al ser registradas en un material. Las posibilidades permiten examinar con detalle las ideas propias, sea que surjan del lenguaje, la música o una imagen visual.²⁴⁰ No fue primordial que el retrato se pareciera a alguien, “... una cosa es la realidad y otra cómo va a aparecer.”²⁴¹

En la estrategia posterior para representar dimensión, con ayuda de una lámpara he cooperado con las niñas y niños dirigiendo la luz. La luz va por un camino, con una dirección. Un recorrido kinestésico²⁴² antes del ejercicio, nos ayudó a los miembros del taller a asociar una función de la luz con el tono y con lo que ella hace sentir - en individual o de manera grupal - cuando es usada de una manera determinada.

²³⁷ Edwards, *op. cit.*, p. 222.

²³⁸ Distinto de ver. Visualización espacial entendida como memoria visual para la formación de figuras a representar en dos dimensiones objetos tridimensionales. T. Pérez Carrión; M. Serrano Cardona, *Ejercicios para el desarrollo de la percepción visual*, Alicante, Universidad de Alicante, 1998 *apud* Sergio Álvarez Rodríguez, “Procesos cognitivos de visualización espacial y aprendizaje,” [en línea], España, *Revista de Investigación en educación*, núm. 4, 2007, p. 63, Dirección URL: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/33/28>, [consulta: 22 de marzo de 2016].

²³⁹ *Vid.*, cita 102 y ss.

²⁴⁰ Eisner, *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, p. 28.

²⁴¹ Susan Woodford, *Cómo mirar un cuadro*, Barcelona, GG, 1993, p. 26.

²⁴² El término está vinculado a dos vocablos griegos: *kinesis* (“movimiento”) y *áisthesis* (“sensación”). Conceptualiza la repercusión que tiene en nosotros el movimiento. Estudia el aspecto físico, sensorial y emocional del movimiento. *Definición de*, [en línea], 2008-2017, s. v. “kinestesia,” Dirección de URL: <http://definicion.de/kinestesia/>, [consulta: 25 de mayo de 2016].

“El retrato inventado”

Nos sentamos con cuidado en los bancos; las alumnas y alumnos siguiéndome, tocaron su cara con ambas manos, primero de manera general. Las dos únicas palabras que invité a usar en voz alta mientras rozaban distintas áreas fueron: volumen y hueco; volumen para las superficies más prominentes de la cara, hueco para las que están más hundidas. Las niñas, niños y yo, nos miramos mientras realizábamos este ejercicio.


En el siguiente paso, sólo utilizamos los dedos o dedo a fin de que la percepción fuera más fina y detallada. Cada uno debió elegir de manera personal, un recorrido ordenado (de abajo hacia arriba, de un lado al otro) que tentó parte por parte. Las dos únicas palabras - sustituyendo a las primeras - que pudimos utilizar en voz alta mientras tocamos las distintas áreas fueron: luz y sombra; luz para las superficies más prominentes de la cara, sombra para las que están más hundidas. Todos seguíamos mirándonos.

Los últimos pasos de la secuencia consistieron en dibujar y pintar respectivamente. Como el ejercicio no fue de mimesis, cada uno eligió el género de su persona a representar. Los rasgos también fueron colocados a criterio, pero colaboré con preguntas guiadas que llevaron a las niñas y niños a interesarse por algunos detalles, por ejemplo ¿tiene ojos saltones?, ¿sus mejillas se hundan en la parte de en medio?, ¿los orificios de su nariz son grandes? Para finalizar, pintaron con los mismos dedos su dibujo. La única instrucción general fue que usaran un tono más claro para las luces y uno más oscuro para las sombras que palparon y vieron en los rostros.

Análisis de resultados y competencias obtenidas por las alumnas y alumnos.

Alumno E

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Tono.	* Diferencia mientras toca volumen de hueco y lo expresa con esos términos: F * Conecta y sustituye los	El alumno E palpó con cuidado y a velocidad lenta su rostro. Más que las manos, él prefirió utilizar los dedos. No recurrió demasiado a la verbalización porque le resultó confusa. Puso	El alumno E señaló en su cara volúmenes y huecos. Aunque no logró usar diferenciadamente los términos, al aplicarlos ilustró que si los entiende como separados para dos funciones. Se cuestionó si debía poner color oscuro dentro de las orejas, bajo el labio inferior y en el


	<p>conceptos volumen y hueco con luz y sombra: PV</p> <p>* Combina y asocia los colores claros y oscuros con luz y sombra mientras pinta: S</p>	<p>atención y expresaba su inquietud por trabajar con dos colores para pintar.</p>	<p>cuello. Resolvió por sí mismo afirmativamente. La forma del rostro es bastante simétrica. Uso también críticamente el croma café para cabello y ojos “porque los míos son así,” argumentó.</p> 
--	---	--	---

Alumna G


Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Tono.	<p>* Diferencia mientras toca volumen de hueco y lo expresa con esos términos: S</p> <p>* Conecta y sustituye los conceptos volumen y hueco con luz y sombra: S</p> <p>* Combina y asocia los colores claros y oscuros con luz y sombra mientras pinta: S</p>	<p>La alumna G encontró útil realizar primero un recorrido general y desordenado con las manos, para posteriormente establecer uno de arriba hacia abajo con los dedos. Verbalizó varias partes correctamente y sin problemas aunque se distraía levemente.</p>	<p>La alumna G identificó volúmenes y huecos y no tuvo problema en equiparlo a los conceptos finales de luz y sombra. Notó sombras particulares como la de debajo de la nariz o el doblez interior de las orejas. Contrastó correctamente los colores. Desarrolló un muy buen grado de simetría. Incluyó detalles específicos que remarcaron el género de su retrato inventado, como pestañas, cejas, labios a color y un peinado que le gusta: “una mujer muy bonita como mi mamá.” Colocó y retocó con precaución, ayudándose por iniciativa propia con un pincel, el controno del iris, pupilas y pestañas. Fondeó su figura con temática de paisaje y dos corazones, sus figuras favoritas.</p>

			
--	--	--	---

Alumno G


Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Tono.	<p>* Diferencia mientras toca volumen de hueco y lo expresa con esos términos: PV</p> <p>* Conecta y sustituye los conceptos volumen y hueco con luz y sombra: PV</p> <p>* Combina y asocia los colores claros y oscuros con luz y sombra mientras pinta: S</p>	<p>El alumno G encontró más adecuado tocar su cara sólo con los dedos. Para él no fue tan importante verbalizar lo que tocaba; se mostró confuso y apurado por comenzar. Se sintió más atraído por el trabajo con dos colores en el rostro.</p>	<p>Al alumno G no le resultó significativo usar los conceptos. Reconoció y señaló sobre todo los huecos. Extendió esta comprensión hasta los laterales del rostro y orejas, lo que en su pintura creo la sensación de volumen. Contrastó ambos cromas de manera clara y se inclinó por ocupar otros en cabello, ojos y labios. Quiso poner pestañas determinando el uso de pincel imitando a su compañera G. Decidió pintar un fondo para su figura a partir de la paleta de que disponía agregando blanco a la mezclas.</p> 

Alumno J

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Tono.	<p>* Diferencia mientras toca volumen de hueco y lo expresa con esos términos: S</p> <p>* Conecta y sustituye los conceptos volumen y hueco con luz y sombra: S</p> <p>* Combina y asocia los colores claros y oscuros con luz y sombra mientras pinta: S</p>	<p>El alumno J realizó primero un recorrido lento y general usando ambas manos y teniendo cuidado en usar los conceptos. Enseguida compuso otros dos trayectos, uno de arriba abajo y viceversa, únicamente con los dedos y reemplazando con la misma cautela los términos. Utilizó primero el croma más claro y luego el oscuro al pintar.</p>	<p>El alumno J resolvió con claridad y precaución los pasos. Se mostró inquieto por no poder incluir - debido al uso de los dedos para pintar - mayores detalles. Refirió que sus mejillas eran “llenitas” pero que “había personas que tienen los cachetes hundidos,” y colocó ahí sombra. Con la mezcla de ambos cromas, pintó sombras más tenues al derredor de ojos, a los laterales del rostro, bajo la nariz, y también bajo la boca. Uso croma café para cabello y cejas; y negro para los ojos. Se mostró muy divertido y enunció que su retrato “parecía espantado,” asignándole así una emoción.</p> <div data-bbox="986 967 1334 1429" style="text-align: center;">  </div>

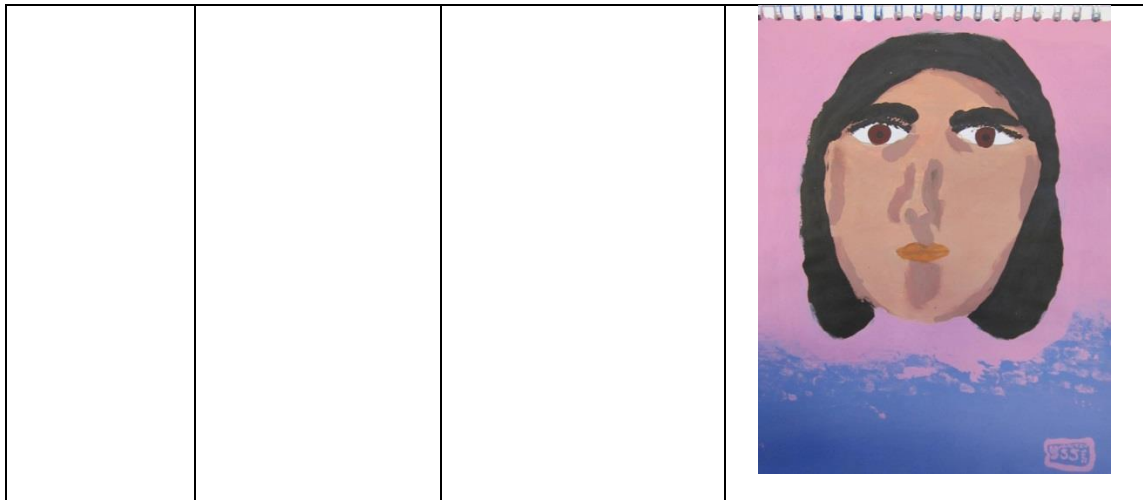
Alumno O

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Tono.	<p>* Diferencia mientras toca volumen de hueco y lo expresa con esos términos: S</p> <p>* Conecta y sustituye los conceptos volumen y hueco con luz y sombra: S</p>	<p>El alumno O consideró pertinente realizar primero el recorrido general con las manos y enseguida con los dedos. Por medio de señas puntualizó los conceptos de volumen y hueco. Fue innecesario</p>	<p>El alumno O identificó detalladamente los huecos, discutió para sí mismo las diferencias entre ellos y prologó el ejercicio hasta el cuello. Usó categorías en el tono trabajando con más de dos. Consiguió un alto nivel de simetría. Argumentó luz con la iniciativa de usar color blanco en el rostro. Como</p>

	<p>hueco con luz y sombra: S</p> <p>* Combina y asocia los colores claros y oscuros con luz y sombra mientras pinta: S</p>	<p>sustituirlos por luz y sombra. También tocó su cuello.</p>	<p>es casi un adolescente, tocar el cuello colaboró para representar un rasgo de sus cambios físicos, colocando la nuez o bocado de Adán. En los ojos eligió una insinuación de brillo dejando libres pequeñas áreas blancas. Utilizó fondo. Sus compañeras y compañeros más pequeños observaron y le comentaron con señas: “a lo mejor O se verá así de más grande, y seguirá siendo serio.”</p> 
--	--	---	---

Alumna Y

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Tono.	<p>* Diferencia mientras toca volumen de hueco y lo expresa con esos términos: S</p> <p>* Conecta y sustituye los conceptos volumen y hueco con luz y sombra: CS</p> <p>* Combina y asocia los colores claros y oscuros con luz y sombra mientras pinta: S</p>	<p>La alumna Y realizó ambos recorridos de manera muy ordenada. Diferenció volúmenes y huecos y le fue sencillo trasladar los conceptos a luz y sombra, pensándolos con detenimiento pues se confundía levemente. No se interesó por explorar más lejos del perímetro de su cara, aunque utiliza el cabello tras las orejas.</p>	<p>La alumna Y reconoció los volúmenes y huecos a través de la ejecución puntual de los dos primeros pasos. Esto fue ilustrado en el uso de dos cromas para la piel, incluyendo de hecho sombras para algunas partes del contorno de la cara. Seleccionó también para ello la parte inferior de los ojos, el hueco entre la nariz y el labio superior, así como el que está debajo del labio inferior. Consiguió muy buen grado de simetría. Decidió aclarar el croma de los ojos agregando rojo, ponerles pupila en negro, colocarles pestañas apretando la yema de su dedo y agregar color a los labios. Jugó con los dedos para realizar una textura en el fondo con sus “colores favoritos.”</p>



Más allá de los pasos propuestos por la estrategia con sus complicaciones, tales como el uso conceptual y de sustitución de luz y sombra, destacó la competencia artística de lo que su uso significó para la representación. La señalización e identificación de las diferencias en la propia cara, llevaron a niñas y niños a contrastar una información real que fue trasladada críticamente a los retratos. El uso de la misma herramienta para internalizar y externalizar la información, los dedos, permitió un primer vínculo directo que sin embargo no se quedó en tal.

Los miembros del taller ataron conceptos vitales a los nuevos, más propios de las artes plásticas, y argumentaron su comprensión en el trabajo. Sumaron conocimientos escolares o de observación para agregar detalles pertinentes como las partes del ojo y algunos reflejos de su propio desarrollo físico. Esto sucedió por la concatenación de lo que existe respecto a la forma, por las habilidades desarrolladas en dibujo y la práctica del color, y por los puentes que tendieron desde su iniciativa.

Cada integrante, puso un esfuerzo personal de visualización y memoria en que la persona dibujada y pintada pareciera un ser humano, como ellos o como aquellos con quienes conviven. De ahí la importancia de las discusiones personales y sociales durante el proceso y hacia el final de la aplicación.

En cada caso, las alumnas y los alumnos representaron el género al que pertenecen. Hubo actitudes connotadas a la imagen generada, donde los rasgos que consideran femeninos o masculinos se estructuraron con interés. Otros elementos de autodeterminación, fortalecieron competencias a través del uso de algo más que sus

dedos, de aumentar las paletas de color, de adicionar fondos, y de representar más que una persona indeterminada, a quienes admiran o en quienes han de convertirse.

“El caminito de la luz”

Coloqué un modelo real²⁴³ con tres piezas que contrastaban,²⁴⁴ en un lugar que fue accesible espacial y visualmente a todos los miembros del taller. Ubicado al centro del salón de clases, niñas y niños pudieron rodearlo antes de sentarse en los restiradores, por lo que cada uno pudo elegir su punto de vista.

Al mismo tiempo, la composición de objetos fue iluminada con una lámpara orientada desde arriba, dirigiendo los focos. Únicamente se cuidó que los elementos no quedaran desde algún ángulo demasiado oscuros o imperceptibles (imagen 76).

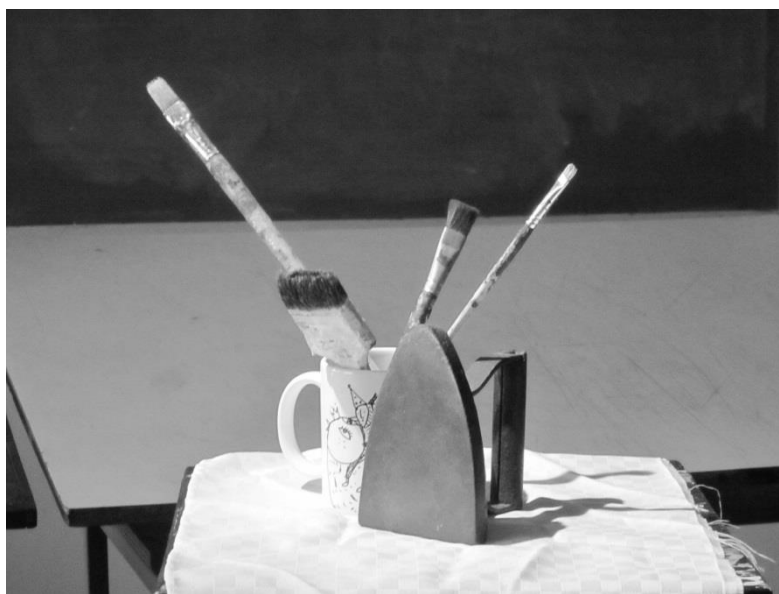


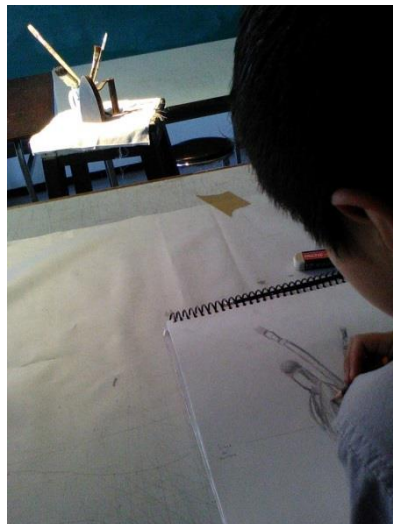
Imagen 76. El modelo colocado sobre un pedestal en el centro del salón de clases. Los focos que se usaron para la luz dirigida se ubicaron arriba a la izquierda de la imagen. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.

Invité a los miembros del taller a que señalaran con el dedo índice el camino que dibuja la luz, verbalizando además si querían, lo que les hacía sentir. Con la instrucción de que la composición debía quedar dibujada en el centro del campo gráfico y los objetos con

²⁴³ Trabajamos de tridimensión a bidimensión.

²⁴⁴ Por tamaño, color, forma y textura.

tamaños equivalentes a los reales, niñas y niños trazaron primero de manera lineal. Cuando estuvieron cómodos con su boceto, dieron tono con escalas (o valores) de grises, únicamente con su lápiz. En este caso, algunos tuvieron la iniciativa de interactuar con la instructora haciendo preguntas acerca de dónde y qué tan oscuras se veían (imágenes 77, 78 y 79).

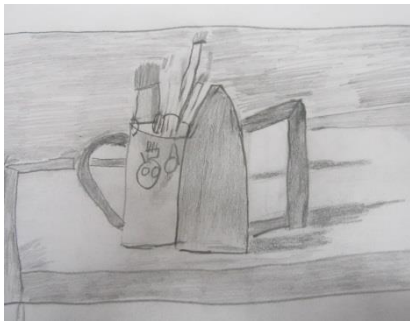


Imágenes 77, 78 y 79. Miembros del taller dibujando el modelo. Algunas niñas y niños interactuaron verbalmente conmigo y solicitaron mi opinión acerca de cómo percibía los tonos de grises y la luz, intercambiando impresiones. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.

Análisis de resultados y competencias obtenidas por las alumnas y alumnos.


Alumno E

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias adquiridas.	individuales
------------	---	--------------------	--------------------------	--------------

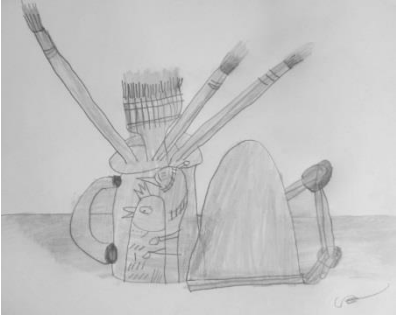
Tono.	<p>* Ubica o define de dónde a dónde se estableció el recorrido de la luz: PV</p> <p>* Boceta los elementos con línea de contorno: F</p> <p>* Asocia la luz con las formas y por consecuencia con las sombras en el dibujo: PV</p>	<p>El alumno E dibujó un gran rectángulo a manera de margen y luego uno más pequeño. Enseguida comenzó a colocar los elementos. Tuvo complicaciones para establecer las posiciones de pinceles y asas, pero presentó gran interés por resolverlo, por lo que realizó preguntas constantes solicitando sugerencias. Usó tonos generales para rellenar cada figura, que sin embargo son distintos entre sí.</p>	<p>El alumno E asoció el rectángulo pequeño que dibujó con la mesa, también rectangular. De esta manera pudo calcular la ubicación de los elementos sobre ella y no en una de las líneas de la primera superficie. Aunque tuvo algunas dificultades con las posiciones y escalas, clasificó los elementos por tamaño. Con la verbalización, modificó la figura de la plancha para que quedara frente a la taza. Se interesó por los detalles de las cerdas y el dibujo de la taza. Varió las direcciones de trazo en el dintorno de objetos y fondo. Valoró unos elementos más claros que otros y aceptó la sugerencia de colocar sombras proyectadas una vez que las señalamos juntos y con el dedo índice sobre la mesa.</p> 
-------	---	---	--

Alumna G

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Tono.	<p>* Ubica o define de dónde a dónde se estableció el recorrido de la luz: S</p> <p>* Boceta los elementos con línea de contorno: S</p> <p>* Asocia la luz con las formas y por consecuencia con las sombras en el dibujo: S</p>	<p>La alumna G que se encontraba sentada junto al alumno E, siguió al inicio su técnica. De esta manera dibujó un rectángulo pequeño evocando la base de la mesa. Yuxtapuso sola las formas. Al estar confundida con las direcciones de los pinceles, solicitó mi ayuda. Le sugerí trazar líneas diagonales de diferentes alturas, y así consiguió escalas y posiciones. Señaló</p>	<p>La alumna G repitió el primer paso de la técnica de su compañero E - trazar un rectángulo pequeño - valorándolo apropiado. Diferenció en el dibujo las figuras completas de las incompletas por si misma. Aplicó la sugerencia de la instructora para obtener los tamaños y ubicaciones de los pinceles. Separó y conectó el juego del luces y sombras con distintas intenciones. Varió las direcciones del trazo en objetos y fondo. Verbalizó lo que le provocaba la composición “la luz los hace verse viejos.”</p>


		claramente el recorrido de la luz. De una sola pasada consiguió al menos cinco tonos.	
--	--	---	--

Alumno G

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Tono.	<p>* Ubica o define de dónde a dónde se estableció el recorrido de la luz: S</p> <p>* Boceta los elementos con línea de contorno: S</p> <p>* Asocia la luz con las formas y por consecuencia con las sombras en el dibujo: PV</p>	<p>El alumno G tuvo muy claro desde dónde salió la luz y a dónde llegó, pero no consideró que fuera tan relevante lo que hacía en los objetos. Bocetó gran parte de los contornos y usó medio tono para todos los objetos. Superpuso la plancha a la taza, aunque al momento de colocarle tono se mostró dudoso. Le señalé una sombra propia en la base de las cerdas de un pincel y otra proyectada por la taza; él las reprodujo en todos los elementos.</p>	<p>El alumno G definió verbalmente la dirección de la luz. Aunque uso medio tono para la mayoría de los objetos, cada uno se diferencia del otro gracias la dirección del trazo. Las formas se representaron bien definidas e individuales. Consiguió yuxtaponer una figura sobre otra y darles un lugar en el espacio colocándolas a distintas alturas. También en los pinceles se aprecian las diferentes ubicaciones ordenadas. Incluyó detalles como la imagen en la taza. Decidió críticamente utilizar la “línea de horizonte,” un conocimiento aprendido en la aplicación anterior del taller. Reprodujo sombras propias y proyectadas que yo le señalé.</p>
			

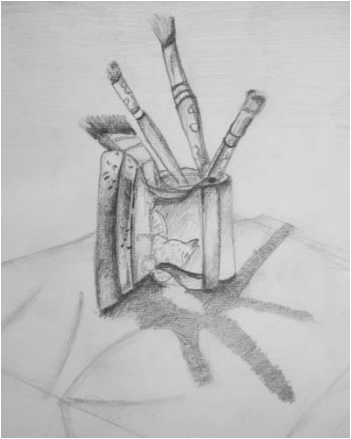
Alumno J

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.

	siempre; siempre.		
Tono.	<p>* Ubica o define de dónde a dónde se estableció el recorrido de la luz: S</p> <p>* Boceta los elementos con línea de contorno: S</p> <p>* Asocia la luz con las formas y por consecuencia con las sombras en el dibujo: S</p>	<p>El alumno J definió claramente el recorrido de la luz. Marcó una pequeña cruz para dibujar la composición al centro. Ubicó las figuras yuxtapuestas con línea de contorno comparando a la vez las distintas alturas en el campo. Le dio dos pasadas con distintas intensidades de saturación al dintorno de su dibujo.</p>	<p>El alumno J ubicó claramente el recorrido de la luz y expresó verbalmente lo que le hacía sentir “los objetos tienen colores tristes, pero la luz amarilla los hace verse alegres.” Apreció y trazó solo los objetos yuxtapuestos con diferencias de escala y ubicación. Hubo un gran avance en la observación que le permitió encajar las formas considerando los espacios negativos. Produjo profundidad desde el trazo. Integró también por yuxtaposición los tonos consiguiendo más de tres. Determinó utilizar “línea de horizonte” y un fondo con dirección de trazo y tono distinto.</p> 

Alumno O

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Tono.	<p>* Ubica o define de dónde a dónde se estableció el recorrido de la luz: S</p> <p>* Boceta los elementos con línea de contorno: S</p> <p>* Asocia la luz con las formas y por consecuencia con las sombras en el</p>	<p>El alumno O señaló con el dedo claramente el recorrido de la luz. Bocetó cada elemento considerando el anterior con todo detalle. Asoció el recorrido de la luz con las formas y entonó primero las sombras propias y luego las proyectadas.</p>	<p>El alumno O ubicó y señaló el recorrido de la fuente de luz. Bocetó todos los elementos yuxtaponiéndolos y basándose en una escala común. Encajó las formas y las dimensionó desde el trazo. Uso distintas alturas al dibujar los objetos. Asoció la luz con las sombras y observó detenidamente para representar las escalas de grises; estimó y utilizó más de cuatro tonos. Reprodujo el ángulo de inclinación de la mesa en la base de la plancha.</p>

	dibujo: S		<p>Observó y representó detalles como el tipo de pincel, las manchas de pintura en los mismos, las arrugas de la tela. Como en la fotografía con que se empieza a documentar la estrategia, en el dibujo los tonos de pinceles y taza son más homogéneos; mientras que la plancha se percibe más oscura. Asignó un fondo con distinto tono y dirección de trazo.</p> 
--	------------------	--	---

Alumna Y

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Tono.	<p>* Ubica o define de dónde a dónde se estableció el recorrido de la luz: S</p> <p>* Boceta los elementos con línea de contorno: CS</p> <p>* Asocia la luz con las formas y por consecuencia con las sombras en el dibujo: CS</p>	<p>La alumna Y señaló claramente la dirección de la luz. Se acercó al modelo y expresó lo que sentía. Bocetó sus contornos y le dio más importancia a las diferentes alturas que a los anchos y ubicación espacial. Puso atención a los tonos dentro de los objetos pero no utilizó medio tono. Colocó sombras proyectadas.</p>	<p>Aunque la alumna Y no diferenció las alturas de las bases de los objetos, las formas generales no muestran dificultades en la similitud con el modelo. Cada elemento contó con información prudente del punto de vista donde estaba, eso puede verse en las asas. Asoció la luz con las formas y separó las calidades tonales de la taza y la plancha. Clasificó el dintono de los objetos considerando al menos tres tonos de gris. Entonó más saturadas las sombras proyectadas reforzando el uso de la fuente lumínica. Utilizó “línea de horizonte” y un fondo con diferente dirección de trazo. Expresó que se veía como cuando “extrañas usar algo.”</p>



“El caminito de la luz,” mostró que los esquemas simbólicos no dejan de elaborar representaciones funcionales. Hay movilizaciones causa-efecto que dieron posibles soluciones para dibujar. Por ejemplo en el caso de la mesa, pensarla como un rectángulo, ofreció una opción para que los objetos estuvieran desde el inicio contenidos en un espacio igual incluso, que el de la libreta. Misma situación inicial de dibujar los objetos de manera frontal y completa con recursos bien asumidos que se siguen imitando de miembro a miembro.

Pero de nuevo hubo posibilidad de flexibilizarlos, y ahí la verbalización y señalización tuvieron presencia. Al final de la estrategia, cada niña y niño, logró como competencia dentro del espacio yuxtaponer un objeto al otro, ampliando la diversidad de relaciones entre ellos en la representación; incluso los que en principio se mostraron reservados dibujando formas completas, comprendieron lo visto parcialmente y reconstruyeron sus bocetos. Otro caso fue la relación de penetración de los pinceles respecto a la taza, donde todos consiguieron una transformación en la longitud y el ángulo en que se ubicaban y representaron. Ver los objetos interrumpidos, arrojó también en algunos casos diferencia en la colocación de los mismos dentro del campo, mostrando escala y planos.

Niñas y niños diferenciaron y separaron, pero ninguno dibujó objetos aislados como ocurría al inicio, así concretaron otra competencia bajo la representación sistemática de conjunto y en función de ello organizaron y coordinaron el espacio del que disponían.

Acentúo para concluir, un comentario que se suscitó en la charla al final de la estrategia. El alumno J, dijo que la luz se porta como nosotros “... de dónde salimos y para qué, depende a dónde llegamos.” Cerré señalando que pude poner la luz en otro sitio, y eso habría cambiado el lugar en el que estaban las sombras y además, las emociones que nos había provocado y que algunos se animaron a expresar.

3.6.4 Nuestra estrategia para la abstracción.

Esta estrategia buscó andar de manera inversa un proceso ya trabajado. Las niñas y los niños hicieron uso de la abstracción para llegar a la figuración.²⁴⁵ El problema a enfrentar esta vez, fue en sentido contrario.

Mi intención al formularla - consciente del grado de dificultad -, fue poner en conflicto las nociones de sistema, causa-efecto, operación, progresión lógica y transformación desde la complejización de la inversión o negación como proceso cognitivo propio de la infancia en su rango de ocho a doce años de edad.

- d) **Abstracción.** Lo que participa de lo inorgánico. De estilo geométrico, la representación que se estructura según las leyes de la simetría y el ritmo. A ellas obedece la simple línea y su desarrollo. No reproduce al objeto en su corporeidad tridimensional, sujeta al espacio, ni en su apariencia visual.²⁴⁶

Esta estrategia no fue la única que trabajó con la reducción de elementos. De hecho, el proceso de dibujo con figuras geométricas que aparece en el segundo capítulo lo fue. Pero en él, el cerebro de las niñas y niños se dispuso a construir formas donde la geometría terminó por desaparecer cediendo a la figuración, e incluso a la tridimensión con el tono. La abstracción iba en la base y se incrementaba al realismo.

En este ejercicio hubo que reducir todo lo que vimos a elementos visuales básicos,²⁴⁷ y eso le comportó un grado alto de complejidad. Hubo que encontrar de manera individual y sólo usando líneas rectas de diferentes calidades, un árbol que a pesar de todo, siguiera pareciendo un árbol. El aprieto que hubo que enfrentar entonces fue, desde el realismo, restar elementos y llevar al árbol a su expresión mínima.

Esta estrategia representó el mayor reto, pues implicó inversión. No dependió de un conocimiento decantado en un comportamiento, de una habilidad entendida ya como operación específica, ni sólo de una actitud creativa; sino de movilizar, reestructurar y reorganizar en el escalón más alto posible para ese momento, las herramientas cognitivas que habían construido las competencias anteriores.

²⁴⁵ *Vid., supra* subtema 2.1.1

²⁴⁶ W. Worringer, *Abstracción y naturaleza*, México, D. F., FCE, 1953.

²⁴⁷ Dondis, *op. cit.*, p. 91.

“El árbol abstracto”

Los miembros del taller primero, dibujaron y pintaron en la mitad del campo gráfico un árbol. El modelo fue obtenido de la realidad cuando la ubicación lo permitió, imitado a partir de una imagen o bien, visualizado.

Enseguida hablamos de las operaciones matemáticas básicas que todos compartíamos,²⁴⁸ adición y sustracción. Estuvimos de acuerdo en que una agregaba y la otra quitaba. Les comenté que en nuestros anteriores ejercicios habíamos sumado elementos en dibujos y pinturas, y les pedí ejemplos que enunciaron sin complicación. Ahora íbamos a restar, el punto era cómo.



En la mitad del campo gráfico que les sobraba, debían representar un nuevo árbol, un árbol al que le restaríamos todos los elementos posibles. Así dibujaron el mismo árbol con una regla principal: sólo pudieron usar líneas rectas aunque de distintas calidades y en diferentes direcciones. Generé un ejemplo gráfico en el pizarrón, pero recomendé que ningún árbol debía repetirse. Las niñas y niños se detuvieron a pensar por un tiempo considerable cómo lo realizarían, pidieron opiniones y realizaron varios ensayos que a su vez borraron. Al final, pintaron su propia versión de un árbol abstracto.

Análisis de resultados y competencias obtenidas por las alumnas y alumnos.

Alumno E


Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Abstracción.	* Diferencia y representa un árbol de cualidades realistas: S * Separa un árbol realista de un abstracto y conecta cómo puede dibujar	El alumno E se hace acompañar de sombra. Ella realizó rápidamente su árbol (es adulta), así que en el primer ensayo le dijo al alumno E cómo debía realizarlo. El alumno E no comprendía claramente qué problema debía	El alumno E había imitado el trabajo de su sombra, copiando las representaciones de los árboles sin problematizarlas. Cuando intencionalmente verbalmente conmigo, comprendió e infirió una idea de lo que significaba “restarle” a una imagen. Ante la sugerencia de su sombra “tu hazlo como puedas,” él se mostró molesto e hizo caso omiso “déjame, yo puedo

²⁴⁸ Mencioné que la edad mínima para ingresar al taller fueron ocho años. Para este momento, en la materia de matemáticas y desde el primer bloque, el programa educativo para segundo año comprende la resolución de problemas que involucren distintos significados de la adición y la sustracción (avanzar, comprar o retroceder). SEP, [en línea], 2013, s. v. “segundo grado-Matemáticas,” Dirección URL: <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/matematicas-2?sid=171>, [consulta: 25 de septiembre de 2016].


	<p>el último: CS</p> <p>* Reordena la información y decide cómo representar el árbol abstracto: S</p>	<p>solucionar. La instructora los separó y luego interactuó verbalmente con E. Acordaron en el diálogo por abstracto la menor cantidad de líneas que dibujaran un árbol. El alumno estuvo pensando solo por largo tiempo cómo resolver su representación. De manera muy ordenada, sobrepuso la hoja de protección que es translúcida a sus árboles de cualidades realistas, y luego pintó los nuevos. Utilizó “guiones” en diversas direcciones con dos colores, respetando la forma de sus primeras representaciones.</p>	<p>hacerlo solo, no me digas cómo, ese es tuyo. Ya pensé lo que voy a hacer.” Eligió la hoja translúcida de protección y decidió con pequeños guiones en distintas direcciones, adaptar sus árboles copiados en una nueva combinación de elementos. Conservó cuidadosamente los mismos colores “...porque estos también son árboles.”</p>  
--	---	--	--

Alumna G

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Abstracción.	<p>* Diferencia y representa un árbol de cualidades realistas: S</p> <p>* Separa un árbol realista de un abstracto y conecta cómo puede dibujar el último: S</p> <p>* Reordena la información y decide cómo representar el árbol abstracto: S</p>	<p>La alumna G decidió pintar un “árbol de navidad” en el bosque. Se ayudó para ello de un esquema ya conocido, un triángulo y un rectángulo. Aunque podría decirse que se trata también de un árbol abstracto, de una figura geométrica primero perimetrada y luego saturada de color; pasó a una profusión de líneas que conservaron la dirección del primer</p>	<p>La alumna G definió el primer árbol a partir de un esquema simbólico conocido. Al ser interpelada por mí, argumentó verbalmente comprender que el primero también era abstracto, así que defendió el uso de la línea como “más abstracto.” Estimó la diferencia entre un área y un conjunto de líneas. Separando ambos componentes, modificó el segundo árbol a la manera de si hiciéramos un acercamiento al follaje del primero. Combinó y adaptó de manera multiplicada las dos líneas diagonales que le resolvieron el primer problema. Conservó los</p>

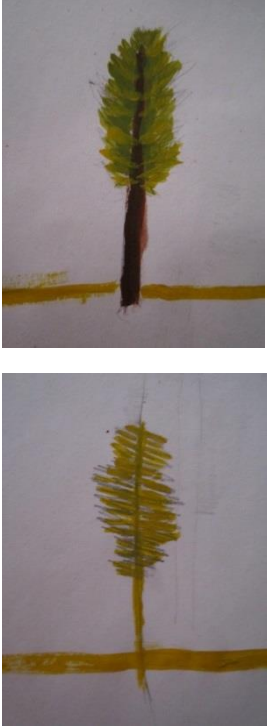
		árbol como fundamento (diagonal ascendente).	mismos colores en ambos árboles. 
--	--	--	--

Alumno G

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Abstracción.	<p>* Diferencia y representa un árbol de cualidades realistas: S</p> <p>* Separa un árbol realista de un abstracto y conecta cómo puede dibujar el último: PV</p> <p>* Reordena la información y decide cómo representar el árbol abstracto: N</p>	<p>El alumno G nombró y discutió las partes que tiene un árbol: tronco, hojas, frutas. Así dibujó y pintó el primero del lado izquierdo de su libreta. Enseguida se negó a realizar un segundo árbol diferente. Duplicó el trabajo gráfico. Consideró importante que hubiera cielo y pasto. Aceptó la sugerencia de colocarle un cromatismo más oscuro a la base del follaje, mismo caso del tronco y el pasto.</p>	<p>El alumno G recordó, nombró y localizó las partes que deseaba fueran contempladas en la representación de su árbol, destacando las naranjas. Reprodujo el segundo árbol de manera casi idéntica. Integró ordenadamente los elementos que más le interesaban. Combinó sus decisiones con algunas de mis sugerencias. Se manifestó alegre por el resultado. Luego, en una obra elaborada de manera colectiva, enunció que “ya le estaba gustando el arte abstracto.”</p> 


Alumno J

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.


Abstracción.	<p>* Diferencia y representa un árbol de cualidades realistas: S</p> <p>* Separa un árbol realista de un abstracto y conecta cómo puede dibujar el último: CS</p> <p>* Reordena la información y decide cómo representar el árbol abstracto: CS</p>	<p>El alumno J consideró innecesario observar un árbol para dibujarlo y pintarlo, así que no tuvo referente. Durante la sesión, le quedó clara la diferencia entre realista y abstracto, pero le costó bastante trabajo pensar cómo bocetar el último, por lo que tuvo que borrar en más de una ocasión.</p>	<p>El alumno J representó el árbol de cualidades realistas sólo visualizándolo, sin copiar. Utilizó más de un croma en el follaje para que luciera más real. Estableció pronto la diferencia entre ambas representaciones quedando categorizadas las características. A pesar de la complejidad se negó a abandonar la estrategia sin resolverla. Tomándose un tiempo pertinente para pensar, logró representar el árbol de manera abstracta reestructurando la dirección de la línea del follaje por una sola, también continua. Por cansancio, decidió usar sólo un color en la representación final.</p> <div style="text-align: center;">  </div>
--------------	--	--	---

Alumno O

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Abstracción.	<p>* Diferencia y representa un árbol de cualidades realistas: S</p> <p>* Separa un árbol realista de un</p>	<p>El alumno O decidió observar árboles a través de la ventana por unos minutos. Después de trazar y pintar el primero, lo retomó como referencia para</p>	<p>El alumno O reconoció la diferencia entre ambas representaciones y experimentó de manera pronta cómo podía explicarlas en el dibujo. Identificó y transfirió la forma general del árbol observado en un boceto que luego pintó. Para el</p>

	<p>abstracto y conecta cómo puede dibujar el último: S</p> <p>* Reordena la información y decide cómo representar el árbol abstracto: S</p>	<p>construir el segundo. Su línea se hizo levemente curva en las ramas. Diversificó las direcciones y longitud de línea de todos los elementos compositivos. Pintó conservando colores iguales.</p>	<p>segundo árbol, formuló patrones a través de líneas de diversa longitud y dirección, lo que le dio gran dinamismo al árbol abstracto. Valoró los mismos colores para ambos árboles en más o menos las mismas áreas.</p> 
--	---	---	--

Alumna Y

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias individuales adquiridas.
Abstracción.	<p>* Diferencia y representa un árbol de cualidades realistas: CS</p> <p>* Separa un árbol realista de un abstracto y conecta cómo puede dibujar el último: CS</p> <p>* Reordena la información y decide cómo representar el árbol abstracto: S</p>	<p>La alumna Y dibujó y pintó su primer árbol visualizándolo. Utilizó un esquema simbólico. Practicó varias veces un trazo más orgánico - realizado con pinceladas curvas - antes de colocar los colores. Tuvo interés en que éstos se integraran. Para ella en el segundo árbol, lo más significativo fue la diferencia entre líneas y mi indicación de usar más las rectas. Algo de esa elección, fue asociado a que los colores no fueron mezclados como en el primer caso.</p>	<p>La alumna Y recordó un esquema simbólico que había usado de manera previa y lo reusó, el follaje hecho con lóbulos de color. Logró explicar el segundo árbol parafraseando mi indicación sobre las líneas rectas, aunque sin restar demasiado. Destaca el juego del movimiento del pincel y los efectos de color ópticos del segundo árbol, por su decisión de no fundirlos.</p> 

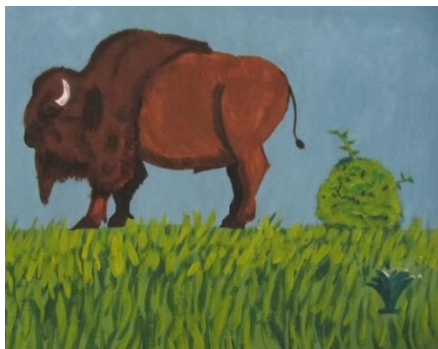
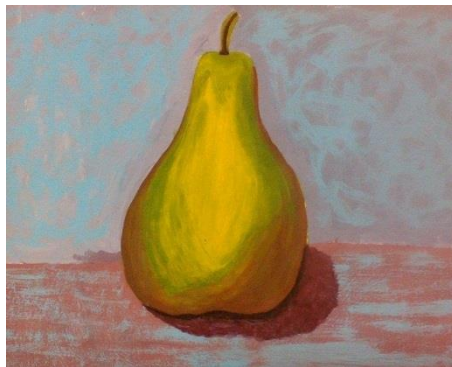
Esta fue una de las estrategias más difíciles de la segunda aplicación. Abstractar una forma solos, sin la clave de las figuras geométricas, conllevó un proceso altamente desafiante. Al invertir un concepto de manera verbalizada - hemisferio izquierdo del

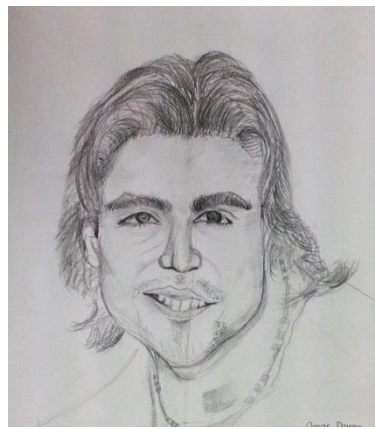
cerebro - y también gráfica - hemisferio derecho del cerebro -, se cuestionó una realidad que había sido nuestra a lo largo de casi dos años. Y hacerlo nos puso en crisis: la lucha para encontrar realismo y en él dimensión, se puso verdaderamente al revés y como otra aspiración.

Cada niña y niño construyeron sus competencias. Debatieron consigo mismos un punto que no podía resolverse sino interpelando muchos de sus conocimientos o saberes previos. Dejaron de lado la opción de ejecutar en inmediato una operación específica o equiparable a un comportamiento. Fue la base del tanteo como juego de herramientas cognitivas, de la lucha pensando, tranzando y borrando una y otra vez, y sus valiosas y valientes actitudes las que arrojaron el resultado final.

Todos se situaron en un alto compromiso, en el modo de ofrecer una respuesta trabajada, movilizada, desarrollada y resuelta por completo desde sí mismos. La competencia más importante para el arte y para la vida, se desarrolló en torno a dejar la lógica sucesiva que habíamos seguido; negar sus modos de representación seguros y probados por ellos mismos; visualizar la oposición abstracta a la naturaleza verdadera de un árbol; experimentar, tantear, borrar, desesperarse y no abandonar el problema. Criticaron, decidieron, propusieron y solucionaron.

Cierro esta estrategia sin embargo, con una observación que realicé de manera posterior, y que pudo sesgar los procesos y resultados que presenté. La definición de abstracción que elegí, quizá limitó las herramientas utilizadas para resolver el problema planteado. Dirigí la atención sólo a las líneas en diversas calidades y direcciones; y recuerdo haber hecho énfasis en las rectas, especificación que no se encuentra en la codificación teórica. No sólo intervine y guie de alguna manera el proceso cognitivo; sino quizá, también restringí la abstracción a un recurso gráfico, escapando posibilidades como la mancha o el punto.









Imágenes 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103 y 104. Mosaico de los dibujos y las pinturas realizadas entre “Nuestras estrategias.” Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.

Capítulo IV. Conclusiones del taller infantil inclusivo de dibujo y pintura: validez o autenticidad, triangulación, codificación e interpretación.

En este último capítulo se presentan las conclusiones grupales del taller infantil de dibujo y pintura, correspondientes a la segunda intervención. Aunque se han mostrado ya de manera individual las competencias adquiridas y desarrolladas por cada niña y niño, un análisis final, fue conformado por una codificación grupal de los procesos y trabajos.

La finalidad de establecer mediante este ejercicio un cierre parcial, obedeció a la importancia del trabajo como taller, donde la labor dialogada, el apoyo mutuo, los símbolos compartidos y la valoración de la diversidad estilística de dibujos y pinturas, aprecian a niñas y niños como actores individuales y sociales de la enseñanza-aprendizaje del arte en un contexto real con sus ganancias y errores. El taller infantil de dibujo y pintura continúa, por eso no dejé fuera lo que salió bien, lo que fue objeto de crítica y el material posible para un replanteamiento.

Hago constar que sus resultados fueron obtenidos a partir de lo sucedido y en concreto de la propuesta denominada “Nuestras estrategias.” Dejé fuera mis propias creencias acerca de los posibles procesos, mis puntos de vista sobre los términos y la predisposición dirigida a los resultados. Esto, porque todo ocurrió sin alejarme del universo empírico e inductivo que constituyó el taller y su conocimiento directo.

El programa de investigación, su objeto de estudio, sus objetivos y las intervenciones, gozaron siempre de coherencia interna. Desde la justificación, el análisis de los hechos y definición del problema, el planteamiento de soluciones posibles y su fundamentación, presenté una relación sistemática de las distintas partes entre sí, encaminada a desarrollar de manera inclusiva la representación dibujístico-pictórica en niñas y niños.

Con esta construcción ordenada y al haber creado, aplicado y evaluado “Nuestras estrategias” de manera rigurosa - más no inflexible y homogénea -, doy paso final a una propuesta de interpretación de la experiencia humana que compartimos. Expongo los resultados ahora grupales que le dan credibilidad a la investigación; así como validez o autenticidad y confiabilidad aún a nivel interno.

Validez o autenticidad, triangulación, codificación e interpretación.

Una parte de la validez o autenticidad ya se abordó con mi observación y narración como participante completa - a lo largo de diez y seis meses en sesenta y cuatro sesiones -, vinculada al diario de investigación, la narración fotográfica que incluye los procesos, los dibujos y las pinturas y la valoración de las competencias. El objeto de estudio, fue identificado, descrito, analizado y estimado, elemento por elemento.

La validez o autenticidad aludió al grado de saturación,²⁴⁹ de representatividad en los datos obtenidos de manera directa. Esta información, puede cotejarse en los cuadros descriptivos que contienen la técnica o táctica, el registro de las obras en proceso y las competencias obtenidas por cada niña y niño.

Desde este punto de vista la validez o autenticidad se centró en lo particular y la subjetividad, por lo que su medición no respondió o se conformó con ninguna escala cuantitativa,²⁵⁰ sino indagando desde mi percepción, en el proceso de cada infante al solucionar cada problema. Es posible hablar de saturación en este programa de investigación cualitativa, cuando cada uno y todos fueron construyendo su solución gráfica.

La confiabilidad por su parte, tiene la premisa de lograr y asegurar la obtención de datos de las situaciones verdaderas y las personas reales a quienes se investiga. Se refiere a resultados congruentes, iguales a sí mismos. De ahí mi interés de hacer hincapié cuando una flexibilización fue necesaria; cuando una estrategia fue parcial o totalmente inoperante; o cuando en alguna, por deficiencia del planteamiento o información limitada o poco clara, pudieron sesgarse los resultados.

Pero como avisé, en este apartado me interesé por evaluar de manera grupal “Nuestras estrategias.” Además de los datos tratados de manera individual, la validez o autenticidad y la confiabilidad “... se buscan en la investigación cualitativa mediante, por ejemplo, la triangulación de métodos o de investigadores.”²⁵¹ Esto implica utilizar diversos métodos para estudiar un mismo problema y verificar los resultados; o la

²⁴⁹ Para Álvarez-Gayou, en la investigación cualitativa es preferible y más descriptivo hablar de autenticidad que de validez. De esta manera, la saturación se refiere al momento en el que durante la obtención de la información, ésta empieza a ser igual, repetitiva o similar. Álvarez-Gayou, *op. cit.*, pp. 32 y 33.

²⁵⁰ *Vid.*, cita 226.

²⁵¹ Álvarez-Gayou, *op. cit.*, p. 31.

interpretación de más investigadores; o más de un espectro teórico. Para esto, la triangulación se ha considerado como "... la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación."²⁵²

Norman Denzin e Yvonna Lincoln proponen a la vez cuatro tipos de triangulación,²⁵³ de los que seleccioné uno para esta parte: "*Triangulación de teorías*. Utilizar múltiples perspectivas para interpretar un mismo grupo de datos."²⁵⁴ De este modo añadí al Constructivismo y la Educación Artística,²⁵⁵ el marco del Interaccionismo simbólico para la interpretación de las obras dibujístico-pictóricas de las niñas y niños. Los marcos de interpretación referencial, constituyen:

... acercamientos que se fundamentan en diversas corrientes de la sociología, la psicología, la lingüística, etcétera, que muestran la realidad subjetiva y la realidad social, íntimamente relacionadas, donde se inscriben las conductas y acciones humanas. A su vez, estos acercamientos parten de producciones teóricas distintas como el constructivismo social, la etnolingüística, la etnografía, la fenomenología, la búsqueda de interpretaciones y significados, así como el uso de diversas técnicas de recolección y análisis de la información...²⁵⁶

El ejercicio de proponer una triangulación a través de las tres teorías, pretende edificar una forma de ver dándole un marco más rico al fenómeno de la representación infantil, aunque no uno único y verdadero. La primera razón de trabajar con el conjunto obedece desde mi perspectiva, a que las tres teorías discuten cómo se llevan a cabo los procesos de representación de la realidad desde lo individual y lo social, según la situación en que

²⁵² Norman Denzin; Yvonna Lincoln, *Strategies of qualitative Inquiry*, Londres, Sage Publications, 1998 *apud* Álvarez-Gayou, *ibid.*, p. 32.

²⁵³ Triangulación de datos, triangulación de investigadores, triangulación metodológica. Valerie Janesick, agrega una quinta triangulación denominada interdisciplinaria en la que la participación de diversas disciplinas enriquece la interpretación. Valerie Janesick, "The dance of qualitative research design. Metaphor, methodology and meaning," *apud* Álvarez-Gayou, *id.*

²⁵⁴ Denzin y Lincoln, *id.*

²⁵⁵ Triangulo los autores que consideré fundamentales en dicha disciplina, Rudolph Arnhem, Elliot Eisner y Howard Gardner. Esta triangulación se centra, aun con sus diferencias, en la importancia que otorgan al proceso de simbolización dentro de la representación.

²⁵⁶ Ivonne Szasz; Susana Lerner, *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México, D. F., El Colegio de México, 1994, p. 11.

el ser humano se encuentre y actúe respecto a ello. Mi propuesta puntual fue aplicarlos a la representación dibujístico-pictórica de las niñas y niños del taller con sus implicaciones cognoscitivas como grupo.²⁵⁷

La segunda razón, la constituyó la oportunidad de trabajar esta investigación cualitativa como campo interdisciplinar, transdisciplinar e incluso contradisciplinar.²⁵⁸ En lo interdisciplinar, me acerqué a comprender el objeto de estudio entre la Psicología evolutiva y la Educación Artística; valoré las operaciones cognitivas que correspondían a la etapa de las operaciones concretas y lo que se podía esperar de la representación realista. Respecto a lo transdisciplinar, atravesé el Constructivismo como proceso que alentando con distinto peso lo personal y lo social, da cuenta del uso de herramientas que reconfiguran el aprendizaje; derivé que para cada ser humano, un dibujo o pintura testifican procesos cognitivos que avanzan, sin que necesariamente se reflejen en un solo estilo. Y en lo contradisciplinar, opuse a lo esperado por la Psicología evolutiva en la representación, a las estrategias que conocía de Educación Artística, a los modos en que los resultados se evalúan, y a la duda sobre el avance cognitivo en la enseñanza del arte, nuestro propio cuerpo de estrategias: mostré que nociones como causa-efecto, transformación, inversión, pueden aproximarse, descubrirse y/o despertarse en las niñas y niños y no solo aguardarse, que pueden diseñarse estrategias inclusivas de Educación Artística infantil que operen para la mayoría en un taller considerando recursos transversales desde el diálogo que luego serán herramientas, y que valorar un proceso arroja información importante para medir un avance cognitivo que ha generado competencias creativas, artísticas y para la vida.

Muestro entonces, los últimos puntos de encuentro teórico - más no los únicos - que apuntalan nuestra experiencia social como taller, caso específico del Interaccionismo simbólico que integro a este último bloque.²⁵⁹

²⁵⁷ En este caso, para Tójar Hurtado, la saturación estaría relacionada con la síntesis de las explicaciones teóricas de los fenómenos y comprendería dos preguntas: ¿cuál es la base social del fenómeno estudiado? y ¿cuáles son las características del proceso social de base? Tójar, *op. cit.*, p. 300.

²⁵⁸ Los campos disciplinares son rigurosos al definir métodos, metodologías y objetos, mientras los estudios culturales buscan utilizar metodologías diversas y hablar de lo que tradicionalmente han sido objetos distintivos de las disciplinas para aproximarse a estos desde teorías diferentes. Alude a las disputas culturales que están en juego en batallas explícitas contra las formas institucionales de producir conocimiento. Zoad Humar, “Aportes de las teorías transdisciplinares y los estudios culturales a la vida,” [en línea], Bogotá, *Mutis*, vol. 2, núm. 1, 2012, pp. 30-60, Dirección URL: <http://revistas.utadeo.edu.co/index.php/mutis/article/view/361/359>, [consulta: 12 de noviembre de 2016].

²⁵⁹ Una teoría cognitiva integrada armonizaría las principales características de las teorías. Cada orientación por separado tiene rasgos positivos y negativos. Efland, *op. cit.*, p. 112.

El Interaccionismo simbólico es perspectiva teórica y metodológica vinculada con la investigación cualitativa. A la par, es una corriente teórica y un marco metodológico en sociología. Con antecedentes en la escuela de Chicago,²⁶⁰ como en los casos anteriores presenta una amplia gama de exponentes. Para los fines de estas conclusiones, me basé esencialmente en los postulados de George Herbert Mead²⁶¹ y Herbert Blumer.²⁶²

De acuerdo a Herbert Blumer, se ha recurrido al término Interaccionismo simbólico “... para designar un enfoque relativamente definido del estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre.”²⁶³ Para el Interaccionismo simbólico el significado de una conducta, se forma en la interacción social. Etimológicamente, conducta proviene del latín *conducta* (prefijo *con*: junto, todo y *ductus*: guiado),²⁶⁴ que hace referencia a una manera de comportarse o conducirse.

De esta información, relacioné la Educación Artística dentro del taller infantil, con los modos sociales cognitivos y de simbolización que se efectuaron respecto a la representación. Por su parte, la enseñanza-aprendizaje constructivista, busca competencias a través de herramientas construidas con el conocimiento entendido como comportamiento o saber; las habilidades como operaciones específicas o saber hacer; y las actitudes o saber ser; todas a través de los procesos de internalización y externalización.

²⁶⁰ Se refiere al primer cuerpo de trabajos que emergieron en los años 1920-1930 especializados en sociología urbana y la investigación hacia el entorno urbano, combinando la teoría y el estudio de campo etnográfico en Chicago. Aunque recogía el trabajo de académicos de varias universidades de Chicago, el término se usa para referirse en concreto al Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago. Entre los principales investigadores de esta escuela se encuentran George Herbert Mead, John Dewey y Herbert Blumer. Abordó los problemas sociales privilegiando lo práctico sobre lo teórico; teniendo entre sus objetos de estudio un entramado de representaciones, significados y prácticas simbólicas en grupos sociales que comparten un tiempo-espacio.

²⁶¹ Massachusetts, Estados Unidos, 27 de febrero de 1863-26 de abril de 1931, Chicago, Estados Unidos. Filósofo pragmático, sociólogo y psicólogo social. Teórico del Conductismo social también llamado Interaccionismo simbólico en el ámbito de la comunicación. Cursó estudios en varias universidades de Estados Unidos y Europa e impartió clases en la Universidad de Chicago desde 1894 hasta su muerte.

²⁶² St. Louise, Missouri, Estados Unidos, 7 de marzo de 1900-13 de abril de 1987. Sociólogo de la Escuela de Chicago influenciado por la obra de George Herbert Mead. Acuñó el término Interaccionismo simbólico en 1937.

²⁶³ Herbert Blumer, *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona, Hora S. A., 1982, p. 1.

²⁶⁴ *Definición de,* [en línea], 2008-2017, s. v. “conducta,” Dirección URL: <http://etimologias.dechile.net/?conducta>, [consulta: 18 de enero de 2017].

En los tres marcos, el papel de la mente como espacio de estructuración y reestructuración de los procesos cognitivos relacionados con el dibujo y la pintura, ha sido central aún desde la diversidad de enfoques.

Mead por su parte, construyó una teoría de la mente que se relaciona en varios aspectos y de manera más cercana con las teorías sociales: de Educación Artística y Constructivismo, desde Eisner y Vygotsky, respectivamente. En ella, expone que la mente es un instrumento, el cual encuentra su realidad en manifestaciones conductuales:

... la mente no existe en la estructura²⁶⁵ sino en una conducta que no se limita al individuo mucho menos localizada en el cerebro. La significación pertenece a las cosas en sus relaciones con los individuos. La mente es una herramienta que busca una relación que se ajuste entre el individuo y su entorno.²⁶⁶

Es necesario recordar las diferencias epistemológicas planteadas de manera previa, a fin de vincular la idea de Mead sobre la mente, y aclarar en qué me sirvió como marco de interpretación. Para Jean Piaget, la mente es la actividad constructiva que crea representaciones simbólicas del mundo, y a través de la cual, el individuo llega a conocerlo, pero no descarta la participación de lo social. Para Lev Vygotsky, la mente no está en la cabeza, sino que emerge de las interacciones sociales de los individuos y es a través de éstas como se construye y adquiere el conocimiento. David P. Ausubel por su parte plantea la cognición como reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas individuales que el aprendiz posee en su estructura cognitiva; y en esta reestructuración, se contemplan procesos sociales en igualdad de importancia, porque el sujeto cognoscente tiene una estructura mental que ha sido significada por ambos, por ello es constructivista en la asimilación activa transformando esas estructuras e interaccionista interrelacionando la información exterior.

Por su parte, para Rudolph Arnheim la mente funciona en la identificación diferenciación y la organización de lo percibido - actividad cognitiva -, procesándose en

²⁶⁵ Idea contraria a la concepción de Howard Gardner.

²⁶⁶ Herbert Mead, "A behavioristic account of the significant symbol," *Journal of philosophy*, núm. 19, pp. 157-63, *apud* Bernard N. Meltzer; John W. Petras; Larry T. Reynolds, *Symbolic interactionism. Genesis, varieties and criticism*, Boston, Routledge & Kegan Paul, 1975, p. 30.

funciones superiores que generan un tipo de saber y comprensión para una conducta inteligente. Para Elliot Eisner, la mente está enraizada biológicamente en los diferentes sentidos y su contacto con la realidad, pero hay interacción entre ellos y también socialmente entre sus conceptos; y para Howard Gardner, las ideas de las diversas inteligencias están relacionadas con áreas cerebrales que corresponden en líneas generales a formas específicas de cognición, a estructuras de la mente, además de que a cada inteligencia le corresponde su propio sistema simbólico.²⁶⁷

Para Arthur Efland, estas visiones de la mente tienen tres vertientes:

... en primer lugar, la mente se caracteriza como una *función de creación de símbolos*, donde los símbolos son creados en el cerebro para representar conocimiento o realidad. En segundo lugar, se presenta como una práctica *sociocultural* entre individuos que interactúan entre sí, y en tercer lugar, como el significado construido a través de la experiencia. A su vez el conocimiento puede verse también en tres vertientes: en primer lugar como una estructura simbólica de la mente; en segundo lugar como los significados y capacidades que se derivan de las experiencias y situaciones sociales; y en tercer lugar, como una construcción personal de propia creación.²⁶⁸

Efland opina que estas vertientes para definir la mente y el conocimiento, son representaciones metafóricas cuyo valor descansa en dónde y hacia qué dirigen la atención en el proceso de aprendizaje: “No hay razón para afirmar que una visión u otra nos da una descripción de cómo son realmente las cosas... tenemos la libertad de escoger o combinarla en la forma que nos sea más ventajosa para la resolución de problemas.”²⁶⁹

El hecho de cómo se crean los símbolos en la mente o cómo el conocimiento se estructura simbólicamente, no fue objeto de indagación en este trabajo. Los significados construidos o ampliados gráficamente por la experiencia de cada niña y niño, el conocimiento como construcción personal, fue abordado en los capítulos II y III. ¿Pero qué tienen que decir los datos de cada una y cada uno analizados como conjunto? ¿Qué

²⁶⁷ Lenguaje, pintura, matemáticas.

²⁶⁸ Efland, *op. cit.*, p. 83.

²⁶⁹ C. Bereiter, “Constructivism, socioculturalism and Pooper’s world 3,” *Educational Researcher*, pp. 21-23 *apud* Efland, *ibid.*, p. 84.

realizó la mente como práctica sociocultural y el conocimiento como significados y capacidades dentro de la situación social del taller?

Considero que el Interaccionismo simbólico resultó pertinente como marco de interpretación para la triangulación, en tanto trata la conducta o el cómo se conducen los individuos. El Interaccionismo simbólico comulga con el proceso de enseñanza/aprendizaje del taller, donde un cúmulo de símbolos y sus significados fueron compartidos, debatidos, puestos en crisis, flexibilizados y ampliados por mencionar algo. Asimismo, contempla el componente individual y significativo que cada niña y niño estableció respecto a los objetos a representar y representados.

La mente de las niñas/os se desplazó entre el dentro y afuera; se relacionó con el cuerpo; modificó estructuras y simbolizaciones personales y sociales. Este juego dinámico de la inteligencia fue el que permitió la resolución de problemas dibujístico-pictóricos, operando también una transformación cognitiva reflejada en la representación estilística variada como modos de entender y expresar el mundo. Más allá de una lucha por alcanzar la habilidad manual de la mimesis, las estrategias dieron cuenta de los procesos de representación variados e individuales y también compartidos socialmente.

Las estructuras mentales como instrumento para conocer, para hacer, para facilitar, para ser, se construyeron en un proceso en el que niñas y niños, sus diversos contextos incluido el grupo, y las situaciones de aprendizaje y sus objetos elegidos, formaron un conjunto para crear en parte un sistema simbólico: “El poder de razonamiento en los seres humanos, tal como se manifiesta en su comportamiento individual y social, implica referencias a las relaciones entre las cosas mediante el uso de los símbolos que se aprenden a través de la interacción en una sociedad en particular.”²⁷⁰

En el capítulo II, traté los conocimientos o saberes de tipo procedimental del taller, “saber cómo hacer,”²⁷¹ y los hemos aplicado de manera plena en el capítulo III. De acuerdo con Philippe Perrenoud, coincidí en que siendo de tipo práctico, estos conocimientos o saberes que ya se tienen, pueden concretarse en un comportamiento. Pero con ello, no me referí a que los resultados obtenidos fueran homogéneos, o producto de una conducta inmediata y sin participación de una individualidad - y

²⁷⁰ Herbert Mead, *The philosophy of de Act*, University of Chicago, 1938, pp. 33, 35 y 36 *apud* Meltzer; Petras y Reynolds, *op. cit.*, p. 36.

²⁷¹ *Vid.*, cita 186.

agregaría una participación social - más o menos consciente. Aludí a las habilidades como una operación insuficiente para enfrentar por sí sola una totalidad de parámetros, pero que colabora en una parte para movilizar desde lo individual y social, el resto de las herramientas cognitivas para elaborar y poner en acción un lenguaje plástico.

El inicio de las intervenciones en la investigación-acción del taller, giró en torno a la recuperación de esquemas y figuras geométricas, ambos organizadores previos, y ambos símbolos. Estos principios, no se abandonaron en “nuestras estrategias.”

Howard Gardner, establece que los sistemas simbólicos como el lenguaje, la pintura, las matemáticas, se han vuelto importantes porque considera que “... una de las características que hace útil la capacidad de computación pura por parte de los seres humanos es su susceptibilidad a un ordenamiento por medio de un sistema simbólico cultural.”²⁷²

El Interaccionismo simbólico ya desde Herbert Blumer se fundamenta en tres premisas, cada una aplicable con sus matices a esta última valoración parcial. La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de los que éstas significan para él. Al decir cosas, se refiere a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo: objetos físicos como árboles o sillas; otras personas como una madre o un dependiente de comercio; categorías de seres humanos como amigos o enemigos; instituciones como una escuela o un gobierno; ideales importantes como la independencia individual o la honradez; actividades ajenas como las órdenes o las peticiones de los demás; y la situaciones de todo tipo que un individuo afronta en su vida cotidiana. La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge, como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera es que los significados se manipulan o modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.²⁷³

En el taller infantil de dibujo y pintura, la construcción mental de los procesos cognitivos subjetiva e individual, así como su interacción social y cultural para la representación creativa, se vio atravesada sin ser forzada por estos puntos de vista.

²⁷² Gardner, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, p. 102.

²⁷³ Blumer, *op. cit.*, 2.

En el salón de clases, las convenciones y convenios creativos emergieron interactivamente a través de conocimientos o saberes, habilidades y actitudes socializadas, manifestadas en la construcción de competencias artísticas. A partir de ellas ya como datos, sin dejar de lado ni mezclar cada uno de los tres marcos teóricos que forman la triangulación, expongo la codificación que me permitirá develar las estructuras del taller e interpretar las conclusiones válidas/auténticas y confiables de mi estudio de caso en su segunda intervención.

Por mi parte, entendí codificación como la representación de las operaciones por las cuales, los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir de diversas maneras. El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores dentro, llevando un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión de las preconcepciones de los temas objeto de discusión. Codificar es volver a ver.

Álvarez-Gayou, establece que una tarea fundamental posterior "... consiste en explicar las formas en que las personas comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas y particulares. Hay muchas interpretaciones posibles de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o de consistencia interna."²⁷⁴

Dadas las ideas anteriores sobre triangulación y circunscribiéndome a la investigación cualitativa bajo los métodos de estudio de caso e investigación acción, he realizado una nueva propuesta de análisis con tres recuadros, esta vez de tipo grupal-social por cada una de "nuestras estrategias."

Según la subsiguiente revisión del diario de campo, la narración visual y mi observación como participante completo, de derecha a izquierda y correspondiendo a cada estrategia se encuentran:

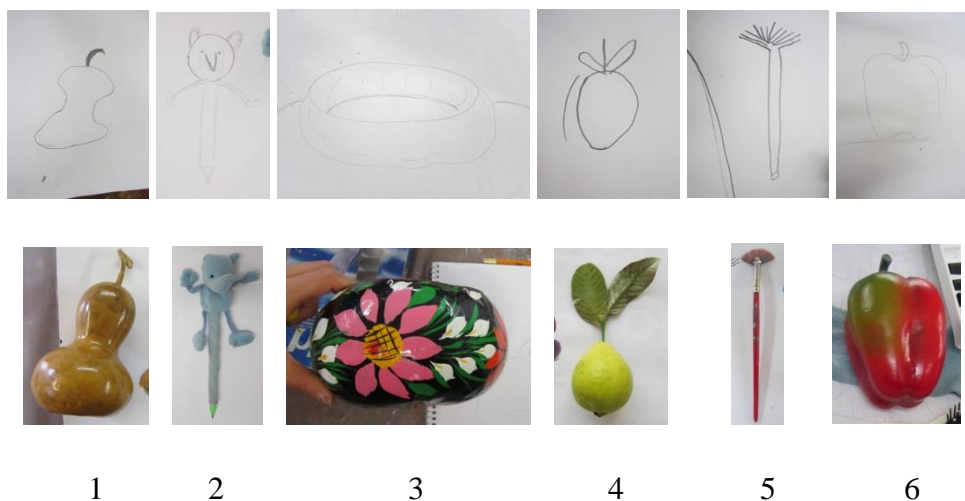
Codificación abierta: que expresa los datos y fenómenos en forma de conceptos. Se clasifican las expresiones por unidad de significado para asignarles conceptos (códigos).

Codificación axial: a partir de las categorías que se originaron en la fase anterior, se seleccionaron las que parecen más importantes para una elaboración adicional más abstracta. Hay relaciones entre ellas.

²⁷⁴ Mathew B. Miles; Michael Huberman, *Qualitative data análisis*, California, Sage publications, 1994 *apud* Álvarez-Gayou, *op. cit.*, p. 28.

Codificación selectiva: continúa la codificación axial en un nivel más abstracto, el propósito es elaborar la categoría central en torno a la cual, las otras categorías desarrolladas se pueden agrupar.²⁷⁵

“Manos que también son ojos”



Codificación selectiva	Codificación axial	Codificación abierta
<p><i>Verbalización y tacto como elementos de sensibilización y proceso cognitivo no visual</i></p>	<p>* Verbalización como recurso de sensibilización.</p> <p>* Verbalización bajo las categorías específicas de analogía y comparación como recurso de sensibilización.</p> <p>* Tacto como recurso de sensibilización.</p>	<p>* Se verbaliza mientras se palpa tratando de conocer el todo a través de los detalles de las partes.</p> <p>* Se establecen analogías conceptuales mientras se palpa para descubrir el todo.</p> <p>*Se establecen diferencias conceptuales mientras se palpan objetos alternadamente.</p> <p>* Se intenta descubrir el todo por medio directo del tacto.</p>

²⁷⁵ Benilde García Cabrero; Hilda Paredes Dávila, “El análisis de datos y el reporte escrito,” ponencia presentada en la cátedra de *Métodos cualitativos 2*, Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana CDMX, verano de 2016.

Las alumnas y alumno 1, 2 y 3, siguiendo los pasos de la estrategia, verbalizaron en ese orden la mayor cantidad de características y detalles de los objetos palpados. Sin embargo, sus técnicas se diversificaron a la comparación alternada entre cosas, énfasis en las texturas y partes internas respectivamente. Los alumnos 4 y 5, ambos con retraso mental, establecieron analogías verbalizadas con figuras geométricas como el círculo y elementos conocidos como el pelo de las cerdas del pincel. El último alumno cuya discapacidad es la sordomudez, centró su atención en los detalles palpados.

Para Vygotsky, los primeros puntos de apoyo que encuentra la niña y el niño para la creación, es lo que ve y oye, acumulando material para luego construir; pero sigue después “... un proceso harto complejo para elaborar estos materiales, cuyas partes fundamentales son la disociación y la asociación de las impresiones percibidas.”²⁷⁶ Impedidos para ver, lo verbalizado y auto-escuchado generó una primera visualidad de lo que el objeto podía ser, previa la representación. Pero el hecho de separar las características de una cosa, de las características de otra por disociación, agregó información más compleja a lo que se presentaba desconocido. Los elementos, también se individualizaron por asociación, caso de quien comparó su objeto con una figura geométrica y los objetos conocidos previamente. En el último caso, asociación y disociación, pueden intuirse de estos recursos con preponderancia en la información táctil.

Coincidió con el Constructivismo de Ausubel y con Herbert Mead en la idea de que “... la nueva acción siempre emerge de, guarda relación con un contexto de acción conjunta previa, y no puede concebirse fuera de dicho contexto.”²⁷⁷ Hay un vínculo con las formas precedentes, como acción individual y como acción conjunta en cada dibujo. Quizá no se habría entendido la nueva forma de percepción táctil sin incluir además, el mundo natural de esa vida en su análisis, la continuidad establecida respecto a lo que se conoce. Como botón de muestra se puede observar el único de los dieciocho elementos cuya representación fue poco clara (imagen 105):

²⁷⁶ Vygotsky, *La imaginación y el arte de la infancia*, p. 31.

²⁷⁷ Blumer, *op. cit.*, p. 15.



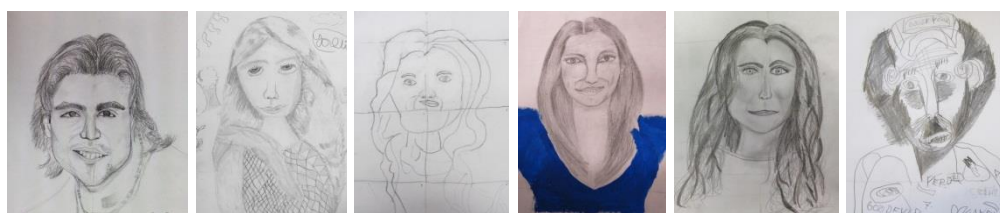
Imagen 105. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.

Se trataba de un porta-vela de cuyos costados emergían dos hojas apuntando hacia arriba, similares a las de un tulipán. La dirección en que se presenta, corresponde a aquella en que fue dibujada. Aun así, información fundamental fue captada a través del tacto y la verbalización.

“En ningún caso, una inteligencia depende del todo de un sistema sensorial ni tampoco ningún sistema sensorial ha sido inmortalizado como una inteligencia.”²⁷⁸ Prueba de ello, es que la inteligencia espacial se vio ampliada en la representación con la verbalización y tacto como proceso de conocimiento no visual de un objeto. No hubo una sola alumna o alumno que no representara la forma general o alguna de las características específicas de los objetos sensibilizadores, aunque fueron más accesibles y claros, aquellos cuyas partes o entero correspondían con objetos conocidos.

²⁷⁸ Gardner, *op. cit.*, p. 103.

“Al rerecho y al devés”



1 2 3 4 5 6

Codificación selectiva	Codificación axial	Codificación abierta
<p><i>Seguimiento y autodeterminación como procesos de construcción de un todo por sus partes</i></p>	<p>* Uso de la trama y/o los números de la estrategia como referentes para construir una unidad.</p> <p>* Toma de decisiones sobre la representación.</p>	<p>* Utilización de la trama superpuesta a la imagen y los números de manera ordenada.</p> <p>* Utilización de la trama superpuesta a la imagen y los números de manera desordenada.</p> <p>* Realiza aportaciones y/o correcciones.</p> <p>*No realiza aportaciones y/o correcciones.</p>

Las alumnas y alumnos 1, 2, 3, 4 y 5, utilizaron de manera progresiva según la numeración, la información señalada en las imágenes mediante cuadrantes para su representación. Sólo el alumno 6 utilizó la numeración de manera alternada pero sin perder la noción de un todo, por lo que también logró encajar la forma. Asimismo aunque podría decirse que la alumna y alumnos 3, 5 y 6 no realizaron aportaciones agregadas, todos ejecutaron correcciones de proporción y simetría mediante el borrado y re-trazado, salvo el alumno 1. Por su parte la alumna 2 y el alumno 4, colocaron un fondo con figuras simbólicas y color respectivamente. Es de esta manera, que concluí que todos tomaron decisiones, aún el alumno 1 no interviniendo su dibujo salvo al borrar sus líneas auxiliares generando limpieza.

Para la alumna y alumno concebido como procesador activo de la información, “... el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo...”²⁷⁹ Y es por ello que los pasos no se reducen a su seguimiento puntual y final, sino al descubrimiento. Si bien, la imagen se encontraba invertida y pegada al restirador, seguir los pasos y luego revertirla, los llevó a descubrir nuevos hechos, inferir relaciones y generar determinaciones para ajustar y agregar o no elementos.

Estos arbitrajes personales tampoco son aleatorios. Cada uno compartió y deliberó de manera grupal y/o personal si debía llevarse a cabo. El actuar en una forma distinta a la norma o instrucción para John Dewey “... depende de lo que el individuo ha apreciado específicamente como profundamente significativo en situaciones concretas.”²⁸⁰ La totalidad de los miembros por ejemplo, notaron que los elementos internos del rostro estaban mucho mejor ubicados que en sus primeros retratos, apreciaron orgullosos la limpieza, la variedad de líneas y de grises, y valoraron que tenían detalles representativos como “la sonrisa,” “la belleza,” o “el uniforme.”

En los seres humanos, la conciencia del *sí mismo* bajo la función de las circunstancias en las que ha de actuar grupalmente, lleva a cada uno según Mead, a una interpretación del acto y no sólo a una respuesta indicada: “Las actividades de los demás intervienen como factores positivos en la formación de su propio comportamiento; ante los actos ajenos una persona puede abandonar una intención o propósito, reconsiderarla, verificarla o cancelarla, intensificarla o sustituirla.”²⁸¹ Los trabajos se mostraron desde cada lugar hacia los otros; de esta manera se suscitaban comentarios que niñas y niños valoraban y decidían si ejecutar o no, por ejemplo, “tiene los ojos muy separados,” o “si se ve como si estuviera de lado,” o “se parece un buen.”

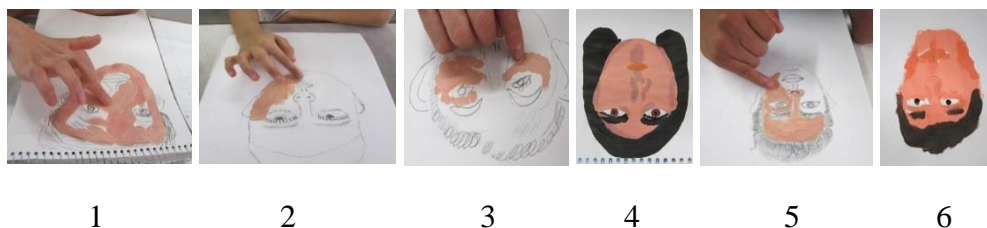
En cada alumna y alumno destacó, además del progreso técnico, la autocrítica y corrección, la capacidad de autogestión para la toma de decisiones escuchando a los demás, y la separación de estilos artísticos individuales; todo al interior del trabajo grupal en el taller con excepción de la alumna 5, que repitió la técnica en casa.

²⁷⁹ Ausubel *apud* Barriga y Hernández, *op. cit.*, p. 35.

²⁸⁰ Dewey, *op. cit.*, p. 201.

²⁸¹ Blumer, *op. cit.*, p. 6.

“El retrato inventado.”



Codificación selectiva	Codificación axial	Codificación abierta
<p><i>Luz y sombra en un retrato visualizado</i></p>	<p>* El modo en que se usa el color, no sigue una idea que se relacione con los altos y bajos que ha tocado en su cara.</p> <p>* El modo en el que se usa el color, sigue una idea que se relaciona con los altos y bajos que ha tocado en su cara.</p>	<p>* Los colores asignados a luz y sombra se utilizan indistintamente.</p> <p>* El color asignado a la luz se utiliza primero.</p> <p>* El color asignado a la luz y el color asignado a la sombra se utilizan de manera alternada y distinta.</p>

El alumno 1 utilizó indistintamente los colores asignados para luz y sombra; no tendió un vínculo con el ejercicio de tacto realizado sobre su rostro, pero repintó observando los procesos de retrato de sus compañeras y compañeros. Las alumnas y alumno 2, 4 y 3 respectivamente, utilizaron primero el cromas claro indicado para las partes más voluminosas tocadas en su cara. Los alumnos 5 y 6 utilizaron de manera alternada, distinta y con su propio orden de aplicación, ambos cromas.

Si se considera el Constructivismo sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje en contexto y comunidad permitió al alumno número uno, una interiorización y apropiación de representaciones y procesos.²⁸² Aunque la percepción táctil de su cara no consiguió establecer una primera relación con los cromas, la percepción de los trabajos

²⁸² Díaz Barriga y Hernández, *op. cit.*, p. 31.

de sus compañeros le permitió resolver el suyo imitando el uso de ambos símbolos cromáticos.

Para Mead, las funciones de percepción son fundamentales como experiencia mediadora para el individuo en las relaciones entre él mismo y el entorno social: "... pensar y percibir tienen un valor instrumental, y esto define la experiencia para el individuo."²⁸³

A la primera mancha de los retratos, se agregó por iniciativa de todas las alumnas y alumnos ir a ver el trabajo de cada uno. Con esta acción, los seis miembros agregaron más sombras a la cara, observando por ejemplo que a algunos les faltaban formas como las orejas o manchas dentro de las mismas formas. Una alumna colocó pestañas, otro alumno le imitó. Hacia el final, los detalles del fondo se vieron ricos en individualidades.

Elliot Eisner enuncia que la diferenciación permite a los niños formar conceptos. Claro y oscuro, cromas diferentes, esbozaron los conceptos de luz y sombra. "Los conceptos, son imágenes basadas en una o más modalidades sensoriales que actúan como representantes de una clase de cualidades asociadas."²⁸⁴ Cuando no funcionó el vínculo con la percepción táctil, se integró la percepción de la representación gráfica del otro.

Niñas y niños consiguieron luz y sombra en la representación de un retrato visualizado.

²⁸³ Herbert Mead, "Concerning animal perception," *Psychological Review*, núm. 14, 1907, pp. 382-389 apud Meltzer; Petras y Reynolds, *op. cit.*, p. 32.

²⁸⁴ Eisner, *op. cit.*, p. 40.

“El caminito de la luz”



1

2

3

4

5

6

Codificación selectiva	Codificación axial	Codificación abierta
<p><i>* Uso de tono o tonos para diferenciar, caracterizar y ubicar objetos sobre una superficie</i></p>	<p>*Uso de un tono general para distinguir los objetos entre sí y tonos particulares para caracterizar a cada uno.</p> <p>* Uso sombra proyectada.</p> <p>* La superficie representada se establece por analogía o por repetición.</p>	<p>* Se diferencian los tonos entre objetos.</p> <p>* Se interpreta la incidencia de la luz como elemento que diferencia los tonos dentro de los objetos.</p> <p>* Se interpreta la incidencia de la luz para proyectar sombra.</p> <p>* La superficie representada se reproduce desde la original.</p> <p>* La superficie se representa con un conocimiento previo.</p>

Todas las alumnas y alumnos al observar, usaron en su representación tonos distintos entre los objetos; se puede apreciar de manera general una mayor saturación en la plancha comparada con la taza que contiene distintos pinceles. Los alumnos 1 y 2, realizaron distinciones sutiles en algunos tonos internos de sus objetos. Por su parte, la alumna 4, aunque no utilizó medio tono, plasmó al menos tres tonos de gris. La alumna y alumnos 3, 5 y 6, utilizaron más de cuatro. Interactuando de manera verbalizada o no, todos también representaron sombras proyectadas. Ello puede deberse en parte importante a un comentario mío, hecho en los primeros ejercicios “Casi todo lo que no tiene sombra proyectada está en un lugar con muchísima luz, o quizá es volador, pero este no es el caso.”

En lo que se refiere a la superficie de ubicación, el alumno 2 reprodujo un rectángulo, forma geométrica de la superficie que sostenía los objetos y que tuvo oportunidad de percibir de cerca con antelación. Sentada luego a su lado, la alumna 3 imitó la opción. Los alumnos 1, 4 y 5, apelaron a un conocimiento adquirido durante la primera aplicación del taller, la línea de horizonte. Finalmente el alumno 6 representó el plano inclinado de la mesa: siguió la manera de aquellos ejercicios con organizadores previos de figuras geométricas cuando dibujamos y pintamos casas; así hizo coincidir el ángulo del borde derecho de la mesa con la superficie de la plancha.

Arthur D. Efland, al revisar la relación entre arte y cognición en la perspectiva de Vygotsky, subraya que “... la mayor parte de lo que aprenden los individuos lo hacen a través de distintas formas de mediación social. Los individuos nacen en situaciones culturales específicas y adquieren las estructuras de conocimiento acumuladas de su cultura.”²⁸⁵ Desde estrategias anteriores - relacionadas tanto con el dibujo como con la pintura -, hice hincapié al interior del taller en la importancia de desarrollar tono, o escalas de grises en nuestras representaciones. Además de vincularse directamente con una habilidad perseguida por el plan de estudios de nuestra escuela, su ejercicio persigue una cualidad para distinguir la naturaleza y ubicación de los objetos, en este caso de una tercera a una segunda dimensión.

La situación creada para iluminar la composición, pretendió remarcar visualmente estas características y buscar como consecuencia, su traslado al campo gráfico. Los alumnos 1 y 2 principalmente, distinguieron los tonos generales de cada cosa sin incluir demasiados tonos internos; y también diferenciaron en sus representaciones diversas alturas como ubicación. Por su parte, las alumnas y alumnos 3, 4, 5 y 6, dedicaron más de tres tonos a las sombras internas; diferenciando levemente yuxtaposición y no alturas en la ubicación, sólo la alumna 4. Pero cabe prudente especificar, que quizá si yo hubiera dirigido en la planeación de la estrategia, la atención hacia otro factor central y otra meta, ésta había sido priorizado por niñas y niños.²⁸⁶ Focalicé en luz, tonos y

²⁸⁵ Efland, *op. cit.*, p. 65.

²⁸⁶ Resulta interesante considerar que el logro de la ilusión de la tercera dimensión fue un desarrollo tardío en el arte occidental, logro que apareció en el siglo XV. La invención de los mecanismos visuales necesarios para plasmar una cualidad tridimensional en una hoja de dibujo plana fue según Gombrich “No tanto un deseo general de imitar la naturaleza como una necesidad concreta de narrar de manera verosímil eventos sagrados.” Estos modos de ilusión e imitación visual no se adquirieron fácilmente. De modo similar, la niña y el niño empiezan a esforzarse por resolver los problemas a los que se enfrentaron los artistas de la Europa anterior al siglo XV. Eisner, *Educación la visión artística*, p. 91.

sombras, no en planos, alturas, por mencionar algo. Y a esto sumo, el crédito por sus aportaciones personales.

Entre las cosas que se tienen en cuenta a la hora de actuar, Herbert Blumer menciona “... los deseos y necesidades, los objetivos, los medios disponibles para su logro, los actos ajenos tanto realizados como previstos, la propia imagen y el resultado probable de una determinada línea de acción.”²⁸⁷ Respecto a los tonos, niñas y niños siguieron mediante sus propios recursos la meta de caracterización; algunos usando monotonos diferenciados, otros usando escalas tonales, o incluso unos más usando el propio color del papel. En lo que a ubicación se refiere, destacan entre los medios disponibles los conocimientos o saberes previos, caso de la línea de horizonte, así como la equiparación de la superficie plana-rectangular que contenía los objetos, y su proyección diagonal; las tres recordadas y utilizadas entre el grupo.

En esta acción me pareció relevante además de la representación con valores tonales, un avance importantísimo en la colocación de los objetos yuxtapuestos, y la distinción de alturas y direcciones en los mismos. La respuesta a la forma visual en la representación, osciló entre las cualidades de las formas y las cualidades sumadas y construidas de los observadores. Las ilusiones con forma de tres dimensiones, diferenciación de valores, luz y sombra dependen de que el niño adquiera mayor diferenciación perceptiva.²⁸⁸ Y esto fue un proceso alcanzado como grupo.

²⁸⁷ Blumer, *op. cit.*, p. 12.

²⁸⁸ La capacidad de ver y de construir, son capacidades que están profundamente afectadas por el tipo de experiencia que tienen los niños. Es precisamente en la facilitación de condiciones contextuales donde el profesor tiene una importante aportación que hacer en la educación en arte del niño. Eisner, *op. cit.*, p. 90.

“El árbol abstracto”



1



2



3



4



5



6

Codificación selectiva	Codificación axial	Codificación abierta
<p><i>* La línea recta como posible elemento de abstracción de la forma</i></p>	<p>* Línea recta no se entendió, indicó y autoindicó para abstraer la forma.</p> <p>* Línea recta se entendió, indicó y autoindicó para abstraer la forma.</p>	<p>* No hay uso de línea recta para crear la forma.</p> <p>* Uso de línea recta discontinua con una dirección para crear una forma.</p> <p>* Uso de línea recta discontinua con direcciones cruzadas para crear una forma.</p> <p>* Uso de línea recta continua con una dirección para crear una forma.</p>

Dentro de la codificación, el alumno 1 fue quien no utilizó la línea recta para realizar - sobre todo en el follaje - su representación del árbol que denominé abstracto. Los alumnos 2, 3, 4, 5 y 6, privilegiaron mi indicación - quizá sesgada y que no fue sencilla de explicar de manera teórica y práctica - de oponer lo orgánico a un estilo que antes de privilegiar lo geométrico, hizo énfasis en la línea recta y rítmica.

De este grupo, la alumna y los alumnos 2, 3 y 4, interpretaron la información bajo la posibilidad de segmentar la línea y darle una dirección específica para crear el dibujo y luego pintar las mismas líneas aún en una figura. Por otra parte pero dentro de la misma categoría que fragmentó, la alumna 5, siguió la misma dinámica de bocetaje, pero saturó la línea de la pincelada diversificando las direcciones para constituir la forma.

El alumno 6 finalmente, privilegió también el sentido lineal y rítmico en dibujo y pintura, pero a través de una línea continua eligiendo sólo una dirección de las dos posibles previstas en su primer ejercicio.

Cole y Scribner observan que Vygotsky aplicaba su concepto de mediación para incluir el uso de signos. Entendí signo, como un fenómeno que por relación natural o convencional evoca otro objeto; en el caso concreto de la estrategia y por mi instrucción, la línea recta susceptible de representar un árbol abstracto. Estos autores enuncian al respecto que "... cuando sistemas de signos como... las obras de arte se internalizan, tienen como resultado transformaciones del comportamiento que crean un puente entre las formas tempranas y posteriores del desarrollo..."²⁸⁹ Todos los integrantes del taller, realizamos desde la primera aplicación, ejercicios de habilidad manual que incluyeron el uso de tipos de línea. No es gratuito que cinco de los seis miembros, recurrieran a la relación línea-abstracción como resultado de sus conocimientos previos y mis indicaciones: "El mundo social humano está compuesto de signos. Así pues, la conducta está determinada no por los objetos en sí, sino por los signos unidos a estos objetos. Damos significados a los objetos que nos rodean y actuamos según estos significados."²⁹⁰ Por lo que aún bajo estas consignas, los resultados no son idénticos por sus significaciones también personales.

En el reacomodo de la información, la dirección del trazo de esos segmentos de línea es siempre única. Infiero, que primero obedece a la lógica del primer árbol representado, el árbol realista. Y que esto está íntimamente ligado a lo que cada niña y niño entienden en sus esquemas por árbol (árbol frutal, pino o árbol de navidad, árbol frondoso, árbol seco por mencionar algunos). Los dos árboles del alumno 1, son lobulados y de trazo orgánico continuo, con manchas en direcciones múltiples; la alumna 2, usó sus segmentos de línea en el sentido de las diagonales del triángulo a través del cual dibujó el de inicio; el alumno 3, acomodó las pequeñas líneas de manera concéntrica según su primer árbol de contornos redondeados; horizontales y verticales principalmente, son los guiones ordenadores del alumno 4; la alumna 5 genera tramas de pinceladas discontinuas, orgánicas y geométricas según sus dos árboles; y para terminar, el alumno 6 utilizó línea continua con una sola dirección respecto a las dos primeras que estableció.

Para el Interaccionismo simbólico, el significado de todas y cada una de las cosas ha de formarse, aprenderse y transmitirse a través de un proceso de indicación que constituye,

²⁸⁹ M. Cole; S. Scribner, "Introduction," *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge M. A., Harvard University Press, 1978, pp. 1-15 *apud* Efland, *op. cit.*, p. 55.

²⁹⁰ *Id.*

necesariamente, un proceso social; y aquí puede evocarse desde el concepto de abstracción, hasta el modo en el que yo lo pasé a niñas y niños. Dentro de este mismo sistema, hay que agregar el modo en que los seres humanos van formando, sustentando y transformando los objetos de su mundo a medida que les van confiriendo un significado. En este sentido, y explicando el fenómeno antes descrito: "... los objetos carecen de *status* fijo... Nada es tan evidente como el hecho de que los objetos... pueden experimentar un cambio en su significado."²⁹¹

El primer árbol, corresponde quizá a convenciones o esquemas representativos que forman parte de la estructura de cada niña y niño: árboles de copas frondosas, pinos. Pero también cada ser humano es único. El mismo Interaccionismo simbólico considera que el individuo es social en un sentido mucho más profundo: como organismo capaz de entablar una interacción social consigo mismo formulándose indicaciones y respondiendo a las mismas.

Cada niña y niño, respondió a los factores que actuaron sobre ellos a través de mí, y también ante lo que percibieron: "Estas percepciones las enfrenta entablando un proceso de autoindicación mediante el cual convierte en objeto aquello que percibe, le confiere un significado y utiliza éste como pauta para orientar su acción."²⁹² Esta autoindicación ha surgido en cada uno como resultado de una interpretación, de un filtro. No sólo hubo una respuesta a mi solicitud, sino un modelado de lo que se haría basándose en lo que consideraron significativo.

Entre lo ya conocido y compartido, y lo nuevo, se tendió un puente que propuso una resolución individual en cada árbol. Para Elliot Eisner "... cuando una persona desarrolla habilidades como artista, es capaz de abordar las decisiones sobre las formas que utiliza dentro de un campo visual en relación a otras formas que ya ha desarrollado o va a desarrollar."²⁹³ El pensamiento entre ambos polos, generaron un criterio para determinar las figuras o formas en cada caso.

Aun cuando se validaron los procesos cognitivos y de representación en niñas y niños mediante la gestación de competencias artísticas, creativas y para la vida de manera

²⁹¹ Blumer, *op. cit.*, p. 9.

²⁹² Blumer, *ibid.*, p. 11.

²⁹³ Eisner, *op. cit.*, p. 64.

individual, una parte esencial del taller habría quedado fuera sin exponer su validez grupal.

Gracias a una nueva codificación de esos mismos procesos y representaciones, se expuso además de la triangulación de datos, una triangulación de teorías. Este ejercicio, valida o autentifica los procesos sociales de simbolización e intercambio de recursos entre los miembros del taller para resolver problemas. Aporta por otra parte como estudio de caso, información valiosa acerca de la accesibilidad de la información, preferencias, aciertos y errores a considerar en la tercera vuelta de la espiral como investigación acción.

A voz personal, a pesar de lo intrincada que luce la definición que utilicé de investigación cualitativa, me resultaba necesario que el proyecto participara y demostrara rigor metodológico. El apego a ello, me deja abierta la posibilidad tanto de volver a conjugar datos con otros objetivos de investigación, como de reusar estos ya dialogados y aplicados para la mejora del taller infantil inclusivo de dibujo y pintura en la EIA4.

Conclusiones generales

Es un hecho que muchos aspectos de la experiencia compartida en torno a la Educación Artística infantil e inclusiva en dibujo y pintura de este taller, han podido quedar fuera de este trabajo de investigación, que abarca hasta junio de 2016 en sus dos primeros giros. Es el mismo caso de los ejercicios que por carencia de tiempo, porque sus pretensiones fueron más experimentales, lúdicas y catárticas, o porque las mismas niñas y niños debieron ausentarse del grupo, quedaron también fuera.

Pero el taller no se ha cerrado. Y la espiral de la investigación-acción se prolonga con todos sus pormenores. A modo de reflexión final y general, como instructora del taller, participante completo, e investigadora de este estudio de caso, agrego las siguientes ideas:

- A partir de mi trabajo derivo que, un programa de Educación Artística inclusiva para infantes, debe implicar la preparación de estrategias bien estructuradas, con reglas y generalizaciones que apliquen a la mayor cantidad de casos, donde las herramientas cognitivas de cada uno puedan ser movilizadas y aplicadas también por cada uno; ser flexible. El lado contrario, se acerca a la exclusión por necesidades especiales y a una formación más bien individual, no social.

Esto no quiere decir que este programa sea directamente aplicable a cualquier grupo inclusivo. Las características únicas de niñas y niños con y sin discapacidad son incuantificables. Una de mis aportaciones fue detectar en nuestro tiempo, lugar y espacio, la esencia informativa que constituye un grupo. Y desde dónde se pueden sentar bases para construir un método inclusivo de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia no sólo de la replicabilidad de los ejercicios, sino de la re-planeación lógica en función de cada grupo durante cada nueva intervención.

- Este estudio de caso, constituye también una observación metodológica a un ejemplar bibliográfico sugerido por el INBA para las EIAs en su nivel infantil (que insisto es inexistente para este momento) para artes plásticas. No es suficiente proponer un método sin ponerlo antes en crisis, incluso no

es suficiente flexibilizarlo. Si no ha sido tanteado, puede que los datos teóricos se escindan de lo que está sucediendo con evidencias en el grupo o taller. Cuando esto acaece, se incurre en el error de asumir que la niña y el niño se adaptarán al método y al sistema educativo, cuando el ejercicio visto desde la perspectiva de la inclusión debe ser el contrario.

Por otra parte, habría que profundizar en diferentes metas, o incluso en lo que buscamos a través de la Educación Artística. He desplegado su valor humano, expresivo, disciplinar, material, cultural, pero sobre todo cognitivo ¿Podemos dejar de dar sólo prioridad a las habilidades manuales y estilísticas, en función de la cognición? Para mí, al constatar los avances en cada integrante del taller, sí. De ahí mi propuesta metodológica en la que avanzamos como grupo hasta un punto común de herramientas construidas, y luego, éstas se diversifican conjugadas en líneas de acción de posibilidades individuales. Abre oportunidades reales tanto para formar alumnas y alumnos de calidad en un taller dentro de la educación no-formal, como candidatos a una formación profesional.

- El paradigma de la enseñanza-aprendizaje por competencias, fue un instrumento elegido de entre otros posibles. Reitero que las competencias no se enseñan se construyen, y nunca se tienen por completo pues son objeto de mejora constante. Lo importante, fue usar sus recursos hasta convertirlos en herramientas, y comprometernos como individuos y comunidad en crearlas y usarlas. De ahí que los objetivos fueran desarrollar competencias artísticas y creativas que permitieran acciones a partir de capacidades de conjugación únicas; no solo qué acciones se deben cumplir, caso del primer objetivo.

Si las competencias permean nuestros programas en el INBA aunque pertenezcamos a la Secretaría de Cultura, habrá que estar alerta respecto al nuevo paradigma que se acerca para la educación formal en México, la competencia de aprender a aprender.²⁹⁴ Aun en caso contrario, destaco que

²⁹⁴ S/a, *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*, p. 48.

este taller aporta en su planeación y ejecución, el fundamento y las posibilidades para que niñas y niños busquen respuestas a problemas o inquietudes plásticas, fomentando por sí mismos la cognición.

- La creatividad, entendida como la capacidad para resolver un problema gráfico, fue y es un elemento que puede desarrollarse en la inteligencia personal, porque no sólo es innata, sino que puede trabajarse siendo también cultural. La creatividad en sus ámbitos específicos, en dibujo y pintura, es susceptible también de tener sus metodologías. No basta mencionar su importancia, sino trabajar en ella, tal como sucedió en esta experiencia.
- Diferentes técnicas, tácticas o respuestas formales/estilísticas; distintas competencias logradas en el arte y la creatividad, expresan a través de sus procesos, variados avances cognitivos de niñas y niños en el ejercicio del dibujo y la pintura. Y algo fundamental, en el ámbito infantil, una competencia para la vida es ser competente en la escuela. Sin la valoración de los procesos plásticos acaecidos en lo individual y en lo social, quienes enseñamos alguna disciplina artística seremos incapaces de darnos cuenta de sus avances cognitivos, sensibles y sociales, tanto en los procesos de representación, como en las actitudes que responden a valores propiamente humanos. Sólo estimando la práctica de la educación artística en lo individual y lo social, se pueden optimizar sus trayectorias, las nuestras como profesoras y profesores, las de los sistemas educativos y sus programas.
- El grupo del taller infantil de dibujo y pintura, puede ser en todo caso, un grupo piloto. Si el proyecto a futuro es que nuestra institución continúe andando por el sendero de la inclusión y dentro del mismo, abra el nivel infantil, este es sólo su primer paso. Habrá que generar nuevos proyectos de investigación que hagan factible el acceso al resto de las materias que comprende el plan de estudios. Y evaluar cuáles con pertinentes, cuáles no, cuáles pueden agregarse y cómo se diseñarían y aplicarían sus metodologías.

- En la tercera vuelta de la espiral, que opera en este momento, dos niños con discapacidad que ya son jóvenes, están tomando algunas sesiones con el nivel adulto también en mis clases. Posterior a la segunda aplicación - es decir al concluir el segundo año - han superado las estrategias con sus técnicas y también sus intereses iniciales de representación dibujístico-pictórica. Ha ocurrido un nuevo desfase. Es necesario ahora, pensar un programa para el nivel juvenil también inexistente; y/o analizar si podrían incorporarse a otras clases en el nivel adulto y bajo qué términos.

Anexo I

Las estrategias que se describen a continuación, quedaron fuera debido a la finalización del período del taller en su segunda vuelta. Para la tercera aplicación, una de las alumnas y tres de los alumnos regresaron; de ellos se presentan los trabajos. Los cuadros de valoración aparecen como propuesta futura.

3.6.5 Nuestras estrategias para incentivar la imaginación y la creatividad.

Estas dos estrategias estuvieron vinculadas entre sí. Persiguieron en un primer momento, la construcción de un todo gráfico a través del collage, reflexionando y encajando partes de algo sin remitente - o conocido como tal - en la realidad. Se trabajaron las nociones de sistema, causa-efecto y transformación. Esto se apoyó con algunos ejemplos visuales, descripción verbal y diálogo. En un segundo momento, la representación de ese algo, resolvió el proceso desde los medios y criterios de cada alumna o alumno.

e) **Imaginación**. Forma de pensamiento que engendra imágenes de lo posible.²⁹⁵

L. S. Vygostky, la describe a su vez como toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones a partir de una segunda función creadora o combinadora.²⁹⁶

Estas estrategias surgieron a raíz de una inquietud repetida en las dos experiencias anteriores del taller, por el deseo de dibujar como refirió una de las integrantes "...a alguien como una persona pero que no lo es, porque tiene partes de animales."

A lo establecido por Jean Piaget, Viktor Lowenfeld y Lambert Brittain, Betty Edwards, acerca del interés infantil en este rango de edad por alcanzar el realismo, contrapuse los argumentos de Evelyn Arizpe y Morag Style: los aspectos no realistas resultaron tan atractivos para las niñas y niños como los realistas, mostrándose fascinados por los

²⁹⁵ Eisner, *El papel de las artes en la transformación de la conciencia*, p. 21.

²⁹⁶ Vygotsky, *op. cit.*, pp. 36 y 37.

humanos extrañamente metamorfoseados a los que les crecían pies membranosos, cuerpos rayados y colas.²⁹⁷

De manera cognitiva, en un tiempo-espacio donde las imágenes y su profusión son cotidianas y ampliamente accesibles, encontrar estrategias y procesos de recuperación y empleo de esta información se considera una consecuencia fundamental de la educación,²⁹⁸ sea artística o de otro tipo. Aunque el producto de ésta no sea la representación de algo real, toma sus elementos de ahí explorando sus nuevas posibilidades.

“La criatura fantástica” parte 1

Yo leí para las niñas y los niños la descripción física de una criatura fantástica, en concreto una sirena.²⁹⁹ De igual modo, mostré imágenes diversas donde ésta fue representada. Intercambiamos ideas acerca de los diferentes aspectos que podía tener esta criatura, así como otros elementos o seres que podrían acompañarla dado su contexto.



Imagen 106. John William Waterhouse, *Ulises y las sirenas*, óleo sobre lienzo, 100 x 201.7 cm, 1891. Una de las obras vistas durante la sesión. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2017.

²⁹⁷ Evelyn Arizpe; Morgan Styles, *Lectura de imágenes. Los niños interpretan los textos visuales*, México, D. F., FCE, 2003, p. 90.

²⁹⁸ Ford; Davern y Schnorr, *op. cit.*, p. 56.

²⁹⁹ Las sirenas son “... para Ovidio, aves de plumaje rojizo y cara de virgen; para Apolonio de Rodas, de medio cuerpo arriba son mujeres y, abajo, aves marinas; para Tirso de Molina, la mitad mujeres, peces la mitad.” Jorge L. Borges, *El libro de los seres imaginarios*, Barcelona, Bruguera, 1982, p. 185.

De manera posterior, de un conjunto de ilustraciones y otros materiales bidimensionales, las alumnas y alumnos eligieron y recortaron partes de animales (mariposas y aves) libremente, a fin de configurar una nueva forma. Con mi apoyo, repasaron e incluyeron algunas ideas practicadas en la construcción de un todo, por ejemplo equilibrio. Pegaron y dibujaron lo que decidieron, obteniendo así un boceto. Agregaron al mismo, un fondo construido de los mismos materiales sobrantes y/o dibujado.

Cuadro de valoración propuesto

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias adquiridas. individuales
Imaginación.	<ul style="list-style-type: none"> * Recorta y ordena experimentalmente las partes de cosas, animales y personas para crear otra criatura: * Integra esas partes recordando conceptos como centralidad y/o equilibrio: * Arregla y completa su boceto con elementos dibujados: 		

- f) **Creatividad.** Cuando se da un estímulo o un problema, las personas creativas tienden a hacer asociaciones diferentes, algunas de las cuales, al menos, son peculiares y posiblemente únicas.³⁰⁰

Dos características importantes de la creatividad son: la ampliación de límites y la invención. La ampliación de límites se refiere a la facultad de romper los usos definidos de algo con el fin de darle un uso nuevo; y la invención, a partir de lo conocido, por asociación o transformación, producir algo nuevo.

La complejidad mayor que planteó esta estrategia, fue dibujar y pintar una imagen de algo o alguien que se ha construido de partes y lógicas disímiles. Si dice Elliot W.

³⁰⁰ Vid., cita 207.

Eisner que el problema de crear un dibujo o pintura, no consiste solamente en enfrentarse a formas concretas, sino que se trata de organizar estas formas con el objetivo de conseguir cierta totalidad cohesionadora,³⁰¹ entonces aquí el conflicto es doble.

Por ejemplo, la criatura fantástica ha de “soportar” su cabeza, y a la vez tener “pegada” la cola de pez al torso o el cuerpo de ave. Si está bajo el agua, hay que preguntarse si flota; y si está en tierra, dónde se paró. En la misma dinámica, visualizar si se despeinará o peinará de manera distinta. Si la sirena tiene algún problema de visión por estar sumergida “y ve borroso,” será bueno “ponerle lentes.” O si no se encontró una parte adecuada, habrá que dibujarla antes de pintar. Cada causa probable tiene un efecto con distinto nivel de interés al ampliar un sistema.

Por otro lado ese ser transformado, fantástico pero armonioso, se situará en un contexto con el que también será parte de un todo. Así finalmente, además del encajado de la criatura (contorno y dintorno), se compone su mundo (entorno); y hay que decidir qué agregar, qué colores usar, cómo, dónde y por qué.

“La criatura fantástica” parte 2

Con el boceto generado en la estrategia anterior, las alumnas y alumnos procedieron a representar la criatura fantástica en el campo gráfico. Marcaron referentes para ubicar los elementos que luego fueron personalizados a criterio. Se rectificaron finalmente escalas y espacios estabilizando la figura misma, ella respecto al fondo y otros elementos que le acompañaron. Cuando esto fue concluido, se procedió a pintar para integrar.

Al tratarse de una figura fantástica y habiendo practicado la generación de una paleta de color, las y los integrantes del taller elegirán los cromas y detalles extras. Pueden vincularla a alguna historia o emoción. De la misma manera interpretarán las formas y texturas visuales a partir de sus propios recursos en cuanto conocimientos, habilidades y actitudes en el manejo del material y la toma de decisiones.

³⁰¹ Eisner, *Educación la visión artística*, p. 93.

Cuadro de valoración propuesto

Categoría.	Indicador: nunca; pocas veces; frecuentemente; casi siempre; siempre.	Técnica o táctica.	Competencias adquiridas. individuales
Creatividad.	<ul style="list-style-type: none"> * Estabiliza las partes de la criatura en una totalidad: * Integra la figura estabilizándola en su contexto: * Apoya sus decisiones respecto al color en alguna idea o emoción: 		

Alumno E



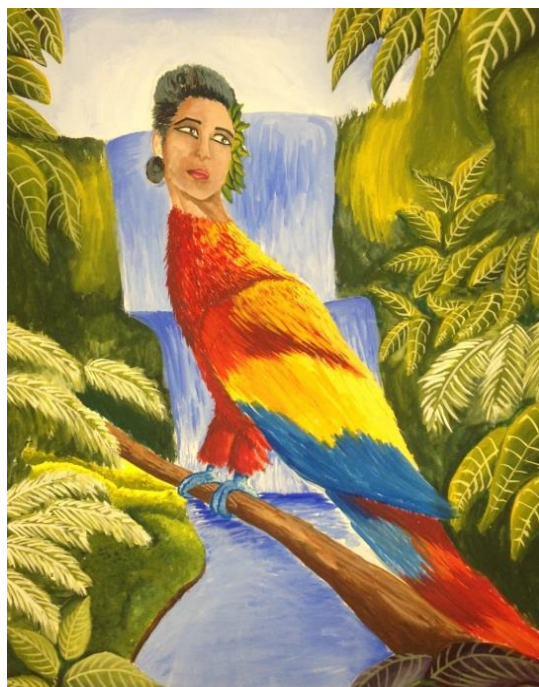
Alumna G



Alumno G



Alumno O



Anexo II

“Un acercamiento a una pintura abstracta”

Y si he de depositar mi confianza en algún sitio, la otorgaría a la psique del observador sensible y libre de las convenciones del entendimiento. No tendría ninguna aprensión respecto al uso que este observador pudiera hacer de estas pinturas al servicio de las necesidades de su propio espíritu; porque, si hay necesidad y espíritu al mismo tiempo, seguro que habrá una auténtica transacción.

Marcus Rothkowitz



Imagen 107. “Un acercamiento a una pintura abstracta.” Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.

Las estrategias que sufrieron adecuaciones o bien las diseñadas cuyo fundamento o tema fue la abstracción,³⁰² motivaron la curiosidad entre los integrantes del taller a lo largo de las dos aplicaciones tratadas en este estudio. ¿Alguien pinta así? ¿Significa algo como nuestro trabajo, como lo real? ¿Eso dónde se ve? ¿Cómo hacemos una pintura abstracta? Fueron algunas de las preguntas que eventualmente salían a la luz ante un ejercicio, término o comentario que aludiera a este código.

Como se describió, la labor que realizamos de manera habitual, se lleva a cabo bajo mi tutoría y siempre al interior de la escuela. Pero desde mediados de la segunda aplicación, nuestro trabajo ha suscitado interés en otros miembros de la EIA4.

³⁰² Vid., *supra* capítulo II apartado 2.1.1; y capítulo III estrategias 3.6.2 y 3.6.4.

Ante nuestra propia inquietud, el afecto colaborativo, así como la ausencia de contacto organizado con una institución museal, esboqué un acercamiento a una obra abstracta. La finalidad fue ampliar nuestros modos de conocer, comprender y reconstruir el mundo a través de la representación en dibujo y pintura; pero también pensar e indagar de manera ordenada y lúdica, qué y quiénes están detrás de una obra que luego se muestra en un lugar determinado, y que a su vez puede inspirar otras como sucedió aquí.

Para tales fines, acentué también el apoyo que de manera fundamental, generó el contacto teórico, la problematización y reflexión más amplia en torno al sistema del arte, dentro de la cátedra de *Interpretación y crítica museal*. Ésta imprimió otros cuestionamientos y enlaces que se agregaron para planear este ejercicio.

Usando una obra de Mark Rothko³⁰³ inmersa en el expresionismo abstracto, la acción giró antes de la representación, en torno a los tópicos de la curaduría, la mediación y la Educación Artística como fundamentos en la construcción del contacto.

El uso de estos conceptos y su discusión, no se abordó necesariamente en el orden enunciado; aclarando sus diferencias, permearon unos a otros sus ámbitos durante la práctica. Por lo demás, advirtiendo que se incluyeron imprevistos y dificultades, resta establecer que la acción de aprendizaje se proyectó esta vez por vía de dos transversalidades: las herramientas cognitivas compartidas entre los miembros del taller y la obra de arte.

El museo, la curaduría, la obra. De la institución a la escuela.

Los fines del museo como institución son múltiples, a la vez que innegable su vínculo con la educación. Un contenido importante de su organización se sistematiza en función de ello. Para este tiempo-espacio, la educación museal juega entre otras acciones la de legitimizar y reforzar lo que se ve - iniciando desde su lugar físico y condiciones, hasta el discurso del propio organismo -; ser argumento y justificación de la relevancia social

³⁰³ María J. Delpiano ubica Nueva York como una de las vitrinas del arte moderno para la escena artística de la década de los cuarenta, incluyendo artistas emergentes como Mark Rothko. No se abordará la revisión histórica en la que se articuló la vanguardia neoyorkina en el escenario cultural estadounidense. Pero se destaca el rol del movimiento denominado Expresionismo abstracto o Escuela de Nueva York, que tras su consolidación puso a Estados Unidos en la tradición moderna del arte occidental. María J. Delpiano, “Articulación y emergencia del arte estadounidense. El papel de *Art of this century* y la figura de Peggy Guggenheim,” [en línea], s. l., *Letras en línea*, 2012, Dirección URL: <http://www.letrasenlinea.cl/wp-content/uploads/2013/01/Mar%C3%ADa-J.-Delpiano-Articulaci%C3%B3n-y-emergencia-de-la-vanguardia-estadounidense.pdf>, [consulta: 16 de abril de 2016].

del arte; perfilarse como la voz autorizada para la lectura del mismo a través de la mediación; y proponer la dimensión creativa en mecanismos de salida a través de los talleres infantiles, por mencionar algo.

De esta estimación general, surgió la idea de realizar un simulacro. Saltar de la institución a la escuela sin salir de ella. Aún con el sesgo que implica, esto resultó si no correcto, al menos pertinente como momento prístino.³⁰⁴ La primera puesta en crisis, giró en torno al contexto físico y enseguida, los roles que debían participar al construir la experiencia. El aula donde dibujamos y pintamos los integrantes del taller, es demasiado iluminada pero además, espacio cotidiano. Causa de esto, se convocó a otra docente con experiencia en el ámbito de la educación en museos. Así, la maestra Paola de Anda³⁰⁵ invitó a realizar la proyección de una obra pictórica en el espacio de la galería de nuestra escuela.

Siguiendo a Cuauhtémoc Medina en la idea de que la curaduría es una función que debe reinventarse cada vez que se asume,³⁰⁶ acordamos que la pintura a proyectar debía ser novedosa con respecto a nuestro consumo habitual, que re-generara y profundizara un interés en el público de niñas y niños contra la apariencia del programa seguido. Y también, que su aportación consistiría en reinventar como reza el autor, un dispositivo de circulación, visibilidad y producción en nuestro ámbito educativo de arte.

Con el espacio de la galería dispuesto, se analizó si la obra - de la que sólo se sabía sería una pintura - debía ser proyectada en sus dimensiones reales a la manera de una reproducción. El modo en que esto operaba, implicaba que dicha acción se llevara a cabo en un muro. Esto en consecuencia trajo varios conflictos: las alumnas y alumnos sólo podrían ver la proyección a una cierta distancia debido a las condiciones de la galería que es estrecha. Se llevaría a cabo la percepción de algo inmaterial sobre un formato incapaz de reflejar corporeidad al modo de un bastidor, lo que la desvinculaba doblemente de la pintura. La textura de la pared intervendría la textura de la obra

³⁰⁴ La decisión obedeció a las siguientes razones: al día y la hora en el que el taller se reúne no coincidía con los horarios de ningún museo. No tenemos transporte escolar a disposición inmediata y para un grupo reducido. Y salvo un miembro que se hace acompañar de sombra, existen discapacidades motrices que complican el uso de transporte público.

³⁰⁵ Docente titular de dibujo para primer, segundo y tercer año en el nivel adulto de la EIA4. Con estudios en la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda” del INBA; la Escuela Nacional de Artes Plásticas en la “Academia de San Carlos;” y SOMA México. Además artista plástica en activo.

³⁰⁶ Cuauhtémoc Medina, “Sobre la curaduría en la periferia,” s. l., *Laberinto*, 24 de septiembre de 2008, Dirección URL: http://salonkritik.net/08-09/2008/09/sobre_la_curaduria_en_la_perif_1.php, [consulta: 15 de abril de 2016].

proyectada. Y limitábamos la posibilidad de una cavilación y puente posterior con otra manifestación artística.³⁰⁷

Si el trabajo del curador consiste en colocar en el espacio de arte expositivo determinados objetos que ya tienen un estatus de arte,³⁰⁸ este simulacro de exposición narraba una historia, obligando a las pequeñas espectadoras y espectadores a moverse siguiendo un cierto orden. Paola de Anda a modo de resolución, dispuso las siguientes condiciones: la obra pictórica debía proyectarse sobre una mampara exenta, con una distancia perimetral pertinente; este objeto debía obtenerse en el formato más grande que pudiera ofrecer la escuela; hacia el frente, niñas y niños debían estar en posibilidad de acercarse y alejarse; los espacios laterales colaborarían para que alumnas y alumnos no cubrieran con su sombra la imagen; y habría más de una posibilidad de desplazamiento para el recorrido físico y visual, estando de pie o sentados.

Al recapitular, existía el lugar, una propuesta para mostrar o curar la obra, y la condición latente de saltar de la institución del museo a la escuela sin salir de ella. El salto no se refería únicamente a la topografía, sino a la obra como representación, significación y apertura. Si se entiende política como un gobierno, ni el museo ni la escuela son libres. Ambos sistemas tienen sus condiciones y el que yo había alentado en el taller, se correspondía a la representación realista. Parafraseando a Peter Mayo, cabía la pregunta ¿De qué lado estamos cuando educamos, cuando enseñamos, cuando actuamos?³⁰⁹ Lejos de formar una contradicción, uno de los objetivos de esta práctica fue generar una alternativa a la representación en la educación del dibujo y la pintura. El eje era la obra aun cuando se trató de una proyección. El lado que se buscaba de manera despolitizada o quizá re-politizada, era sencillamente otro.³¹⁰

Lo que se supondría una paradoja fue lo que efectuó la apertura. A causa de esto, el volver a presentar que se eligió, fue una pintura abstracta. Continuando con Mayo, si las

³⁰⁷ El objeto vs. el cuerpo. Y la plataforma respecto por ejemplo al collage o al arte objeto.

³⁰⁸ Boris Groys, “El curador como iconoclasta,” [en línea], La Habana, *Criterios*, núm. 2, 15 de febrero de 2011, Dirección URL: <http://www.criterios.es/denken/articulos/denken02.pdf>, [consulta: 13 de abril de 2016].

³⁰⁹ Nora Sternfeld, “Unglamorous tasks: what can education learn from its political traditions?,” [en línea], Vienna, *e-flux*, núm. 14, marzo de 2010, Dirección URL: <http://www.e-flux.com/journal/14/61302/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/>, [consulta: 2 de marzo de 2016].

³¹⁰ Si no hay contradicción entre el arte y el arte político tal vez sea porque la contradicción esté en el centro de la experiencia y la educación estética. Jaques Rancière, *Sobre políticas estéticas*, Barcelona, Museu d’Art Contemporani de Barcelona, 2005, p. 26.

formas de poder no se ven como bloques unidimensionales sino como campos de batalla, la educación podría convertirse en una práctica en que lo decible, pensable y factible puede ser negociado.

Se eligió una obra perteneciente al Expresionismo abstracto³¹¹ del pintor ruso nacionalizado estadounidense Marcus Rothkowitz. Las razones para ello fueron variadas. Van desde su condición de abstracta³¹² y las relaciones de sustracción ya conocidas por las niñas y niños que podrían establecerse con una representación concreta;³¹³ el tamaño del formato, que excedía en mucho los límites que trabajan y con los que han experimentado incluso perceptivamente; la implicación de pensar sobre lo que se ve, haciendo uso de hemisferio izquierdo;³¹⁴ y la idea misma del artista, que enuncia que estaba con la forma grande porque tiene el impacto de lo inequívoco “...no hay tal cosa como una buena pintura acerca de nada.”³¹⁵ Este último argumento, fue el que proyectó un enlace tanto para el ejercicio de mediación como para el de interpretación.

³¹¹ Tomada Francia (perteneciente a las potencias aliadas, junto con Inglaterra, Estados Unidos, la URSS y China) por los alemanes en 1940, Estados Unidos vio en esta caída la posibilidad de arrebatar la capital del arte. Muerta como símbolo, la cultura occidental yacía encadenada y la libertad de expresión estaba amenazada. Afianzándose Estados Unidos este rol, tuvo la necesidad de crearse una identidad, y ésta nacería ya con la emigración (caso Rothko), ya con artistas autóctonos instalados en Nueva York.

³¹² Lo que participa de lo inorgánico. De estilo geométrico... no reproduce al objeto en su corporeidad tridimensional, sujeta al espacio, ni en su apariencia visual. *Vid.*, Worringer, *Abstracción y naturaleza*, cita 247.

³¹³ Restar hasta dejar lo esencial, al contrario de la mayoría de nuestros procesos. Las alumnas y alumnos han trabajado bodegones y paisaje; parte de su vocabulario visual, ya he mencionado, es la línea de horizonte.

³¹⁴ Y no sólo el hemisferio derecho encargado de la viso-recepción.

³¹⁵ S/a, “Carta de Mark Rothko, Adolph Gottlieb y Barnett Newman (7 de junio de 1943),” *Poesía y poética (Ciudad de México)*, núm. 23, México, D. F., Universidad Iberoamericana, verano de 1996, pp. 84 y 85.

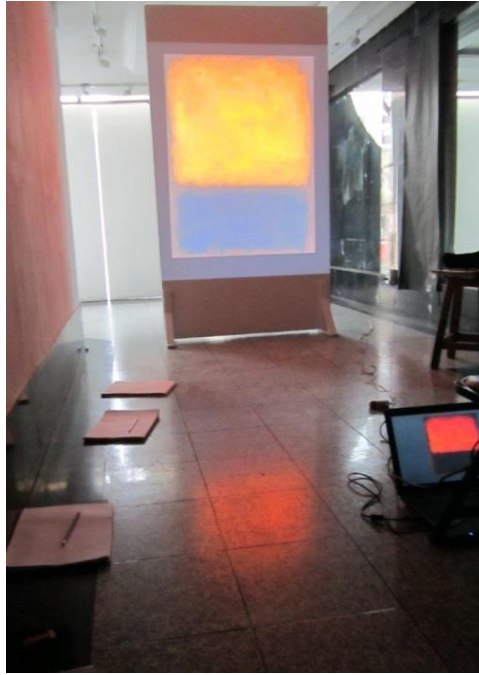


Imagen 108. Marcus Rothkowitz, óleo sobre lienzo, 268 x 290 cm, 1960. Proyección digital planeada por Paola de Anda en la galería de la EIA Núm. 4. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.

La mediación. La curadora, la educadora.

Maria Lind al discutir las funciones de la mediación, destaca la de crear superficies de contacto entre las obras de arte, los proyectos de curaduría y las personas, acerca de diversas formas e intensidades de comunicación sobre y alrededor del arte. Como término, parece abrirse lo suficiente para permitir una mayor variedad de modos de aproximación, intercambios entre arte, instituciones y mundos fuera del arte.³¹⁶

Con fundamento en esta aseveración, el ejercicio procedió del siguiente modo. Las alumnas y alumnos se acercaron a la obra menos como un didactismo y persuasión, y más como participación activa y constructiva. Se les instó así, a sentarse primero circundando la obra para ser dialogada en una lluvia de ideas. Se describieron los cromas que ya se conocían bien por las prácticas de teoría del color, las formas geométricas dominadas por el grado de educación común, y por iniciativa de los integrantes del taller, lo que dichas formas con sus colores y tamaños les recordaban o incluso hacían sentir. Destacaron así, la mención del rojo anaranjado, el azul ultramar y el negro; los rectángulos; y la línea de horizonte que suele marcar superficies y dividir

³¹⁶ Maria Lind, *Ten fundamental questions of curating*, Italy, Contrappunto S. R. L., p. 103.

zonas en bodegones y paisajes. Surgieron a raíz de esto, las primeras inquietudes sobre esta pintura que de facto, no se parecía mucho a lo que habían dibujado y pintado.



Imagen 109. Alumnas y alumnos del grupo interactuando verbalmente sobre los elementos conocidos y algunos otros interpretados durante la práctica. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.

Más adelante, Paola de Anda lanzó una serie de cuestionamientos sobre la naturaleza de aquello que se percibía. Algunas de las preguntas intercaladas fueron ¿Qué es esto antes que una imagen en la computadora? ¿Qué querrá decir el que lo haya puesto en una mampara? y ¿Se verá igual de cerca que de lejos? La aproximación dio un giro que movilizó el pensamiento más allá de la sensibilidad inmediata. Las respuestas fueron variadas: antes de una imagen “...es pintura colocada en algo, como las hojas de las libretas;” lo puso en la tabla para que “...nos imaginemos que no está pintado en la pared sino en otra cosa” que se cuelga o no en ella; “... no se ha de ver igual más cerca que lejos,” o en la proyección que “...en la vida real.”³¹⁷

La mediación siguiente, vino por parte de una alumna, Diana Mendoza,³¹⁸ que pertenece a la población adulta y trabaja como educadora ofreciendo visitas guiadas a niñas y niños en el museo Franz Mayer. Se tuvo una reunión previa en la que se le otorgó

³¹⁷ Refiriéndose a la crítica de arte y equiparado a este juego pre-interpretativo, se retoma la idea de que ésta, debe plantearse a la luz de nuestras capacidades. Lo que importa es recuperar nuestros sentidos y aprender a ver más. Susan Sontag, *Contra la interpretación*, Barcelona, Seix Barral, 1984, p. 9.

³¹⁸ Quien se sumó a la alumna Mayra Lazcano, voluntaria que colabora con apoyo plástico en el taller desde 2016.

además del material común,³¹⁹ libertad para abordar la obra según su experiencia. Ella comenzó con un par de datos históricos sencillos que pasaron desapercibidos. A continuación, sugirió a las niñas y niños ir borrando los elementos de un bodegón o paisaje imaginario hasta que quedaron los dos paneles de color y líneas horizontales. Los integrantes del taller se mostraron emocionados comprendiendo una posibilidad para el proceso en que se había realizado la obra. Diana siguió restando hasta los cromas y líneas para luego preguntar ¿Qué quedaría si me sigo llevando las figuras? Por reacción inmediata e igual que cuando realizan la operación matemática de la sustracción, varios respondieron a la vez: “nada.”



Imagen 110. La alumna de nivel adulto Diana Mendoza realizando su mediación como educadora. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.

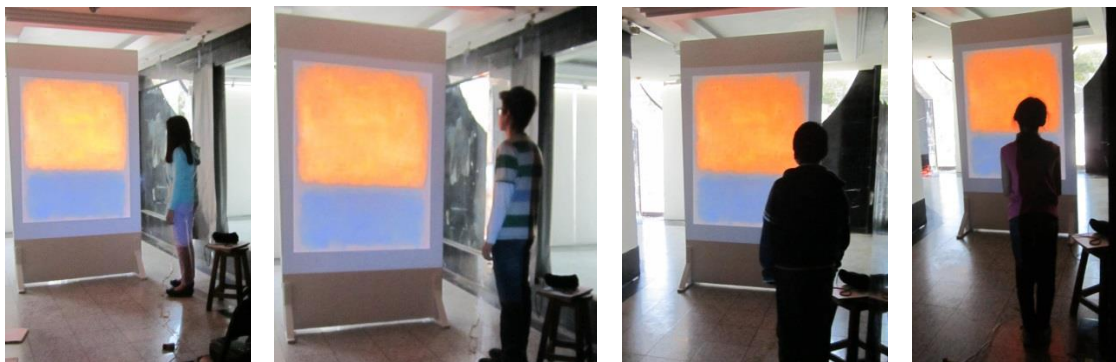
La educadora abandonó el guión que había preparado y realizó una última reflexión. Si viéramos la obra como es “en la vida real” y nos paráramos frente a ella a una distancia de 45 centímetros ¿Cómo nos sentiríamos? Como discute Carmen Mörsch,³²⁰ criterios y metas son negociados entre los principios y pretensiones de las educadoras, los visitantes, el curador y la institución, y estos intereses, no necesariamente coinciden.

³¹⁹ Éste comprendió una presentación en línea de la *National Gallery of Art* (ubicada en Washington, D. C.) sobre Marcus Rothkowitz. Y un documento escrito por mi sobre el expresionismo abstracto enfocado en el mismo autor y su relación con la categoría estética de lo sublime. Para éste último tópico, se retomaron ideas de filósofos como Immanuel Kant y Friedrich Schiller, así como algunas cartas publicadas por la revista *Poesía y poética (Ciudad de México)* de la Universidad Iberoamericana.

³²⁰ Carmen Mörsch, “La educación en museos y mediación educativa como práctica crítica,” *apaud S/a, Contradecirse a una misma. Museos y mediación educativa crítica*, coords. Alejandro Cevallos; Anahi Macaroff, Quito, Edilesa, 2012, p. 10.

Diana Mendoza quería hablar de la categoría estética de lo sublime, aunque el equipo había determinado que los términos filosóficos y sus implicaciones podrían resultar confusos y carentes de interés a las niñas y niños. Sin embargo, le solicitamos que continuara. Eludió así el término, e hizo énfasis a su modo siguiendo a Rothko en la idea de que una expresión simple en la pintura, abre sitio para pensar en muchas cosas.³²¹

Para terminar con la estancia en la galería, Paola de Anda invitó a niñas y niños a ponerse de pie y acercarse a la obra sin reflejar su sombra sobre la misma. Nuevamente haciendo preguntas intercaladas, los miembros realizaron un ejercicio de interpretación que no estuvo dispensado de lo que Nora Sternfeld llama “traducción salvaje.”³²²



Imágenes 111, 112, 113 y 114. Alumnas y alumnos percibiendo la obra proyectada a distancias desiguales. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.

De manera breve, cito algunos de sus comentarios sin intentar imprimir un orden que no tuvieron: “si me acerco mucho me siento como libre y se me ocurren muchas ideas, unas claras y otras no,” “no sé por qué, pero de cerca me da alegría y de lejos tristeza,” “si te quedas muy quieto es como que te metes,” “parece un charco, o el mar en la tarde como ahora que fui a Cancún,” “si te arrimas mucho hasta ves la olas, pero se siente que te pierdes en ellas,” “no hay formas,” “fíjense bien, si te pones lejos se ve quietecito, pero si te acercas mucho vibran las orillas y se abren,” “como que no se siente cuánto llevas ahí,” “es como cuando pinté el pájaro con las flores pero te vas sin obstáculos.”

³²¹ La obra de Rothko fue concebida bajo la premisa de hacer algo que él considerara tolerable para él mismo y para los demás, visual y emocionalmente, sensible e intelectualmente. S/a, “Carta de Mark Rothko, Adolph Gottlieb y Barnett Newman (7 de junio de 1943),” *id.*

³²² Formas imprecisas y salvajes para abordar de forma abierta el tema de lo expuesto. Reacciones a la obra mediante la reconstrucción de sus ideas a su manera. Sternfeld, art. cit., p. 12.

La no-estrategia educativa y las obras. La instructora, la voluntaria del taller, las niñas y los niños.

Terminado el simulacro de la visita, las alumnas y alumnos, la curadora, la mediadora, otra alumna de nivel adulto que en la última etapa del taller se ha mostrado interesada en el proyecto y colaborado conmigo Mayra Lazcano, y yo, regresamos al aula. Respetando las herramientas de la curadora y la mediadora, se había acordado confiar también en el talento individual y libre expresión de los miembros.³²³ Mayra Lazcano y yo, orientamos la labor plástica.

La metodología con que operó y opera el taller, como puede verse en los capítulos II y III, fue y es el diseño de estrategias por mi parte que plantean un problema. El conflicto se resuelve a la vez, con la técnica y movilización de herramientas cognitivas particulares de cada niña y niño. Retomando a Nora Sternfeld, este ejercicio en concreto no fue una estrategia y no buscaba una meta, sino explorar una parte del proceso educativo. Fueron reflexiones, tácticas y formas de tratar con las condiciones que se tenían y sus contingencias.³²⁴

De ahí que ya en el aula, la única indicación para las niñas y niños, fuera realizar una pintura abstracta retomando las ideas de la curadora, la mediadora y lo que cada uno había comprendido y reflexionado. Si se estaba yendo del otro lado de lo figurativo, el espacio de Educación Artística era más que nunca el de la experimentación y la creación.³²⁵ No había un problema como tal y la cantidad de respuestas plásticas a la petición era de nuevo infinita.

Los procesos de elaboración de los productos finales fueron diversos. Mayra Lazcano y yo, sólo fuimos elementos de apoyo a las inquietudes y dudas personales. Dibujaron escenarios con figuras y enseguida fueron borrando. Dibujaron formas geométricas. Pintaron directamente líneas saturadas en los perímetros y luego puntos en sus límites con las formas. Nos solicitaron la imagen de un paisaje. Pensaron en función de lo que el color haría sentir a los espectadores colocado en un determinado lugar. Superpusieron áreas de croma y texturas. A continuación, los resultados:

³²³ Mörsch, *op. cit.*, p. 16.

³²⁴ Sternfeld, art. cit., p. 13.

³²⁵ Irit Rogoff, "Turning," [en línea], *e-flux Journal*, núm. 00, 2008, p. 35, Dirección URL: <http://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>, [consulta: 12 de febrero de 2016].



Imágenes 115, 116, 117, 118 y 119. Pinturas libres realizadas en acrílico por cinco de los seis miembros del taller al final del simulacro. Aurora Díaz, *Taller de dibujo y pintura infantil*, Escuela de Iniciación Artística Núm. 4, INBA, 2016.

A modo de desenlace, las relaciones entre instituciones y personas en el sistema del arte, serán siempre políticas, por lo que implicarán de la misma manera focos y direcciones desde las que se ofertan ciertos productos artísticos, modos de consumo significativo e incluso opciones creativas de salida en la reinterpretación - para no entrar en la formación del “gusto”-. Lo que resultó y resulta fundamental entonces, es no perder de vista que por lejos que quede la obra en todo sentido, hay que anclarse a ella³²⁶ para enriquecer sus relaciones internas y externas.

Este acercamiento nos permitió experimentar sobre la ruptura de dos paradigmas: el museo como el lugar connatural al consumo del arte y la Educación Artística; y el realismo como único contenedor de sentido y conocimiento en el taller. Importó no soltar nunca la obra elegida porque permitió horizontalmente reflexionar sobre los significados de un espacio y las implicaciones de “curarla” en su incapacidad de mostrarse a sí misma.³²⁷

El encuentro inusual con una obra inusual, fue el que nos puso a todos de nuevo en crisis y lo que dotó de sentido a la acción hasta el último momento. Mediaciones e interpretaciones también demandaron a la forma en el proceso de movilización sensible, perceptual y activa, y también como proceso cognitivo.

Pero quizá lo más valioso, fue pensar en una obra abstracta la Educación Artística como un escenario desafiante ante una posibilidad de la otredad. Siguiendo a Camitzer si arte es una forma de pensar y la educación hoy está más bien entrenando,³²⁸ ¿Por qué no entrenar a los educandos para pensar, para cuestionar y cuestionarse, para interpretar lo que incluso ya ha sido interpretado? Las preguntas y respuestas de las niñas y niños, del equipo, abrieron sin duda otras nuevas que de momento, se suspenden en la hechura y crítica de sus propias obras.

Esta experiencia cerró con la idea de Rancière que expresa que la educación estética puede ser un proceso que transforma la soledad de la apariencia libre, en una realidad

³²⁶ Mónica Amieva, cátedra de *Interpretación y crítica museal*, Maestría en Estudios de Arte, Universidad Iberoamericana CDMX, primavera de 2016.

³²⁷ Groys, art. cit., p. 27.

³²⁸ Luis Camitzer, “Arte y pedagogía,” [en línea], s. l., *Esfera pública*, 17 de mayo de 2015, Dirección URL: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/>, [consulta: 2 de abril de 2016].

vivida que suprime esa apariencia y cambia la ociosidad estética en movimiento de una comunidad viva.³²⁹

³²⁹ Rancière, *op. cit.*, p. 29.

Anexo III

3.6.6 Nuestra estrategia colaborativa de despedida.

“Lo que aprendimos, lo que hicimos, lo que somos. Todos los mundos posibles”



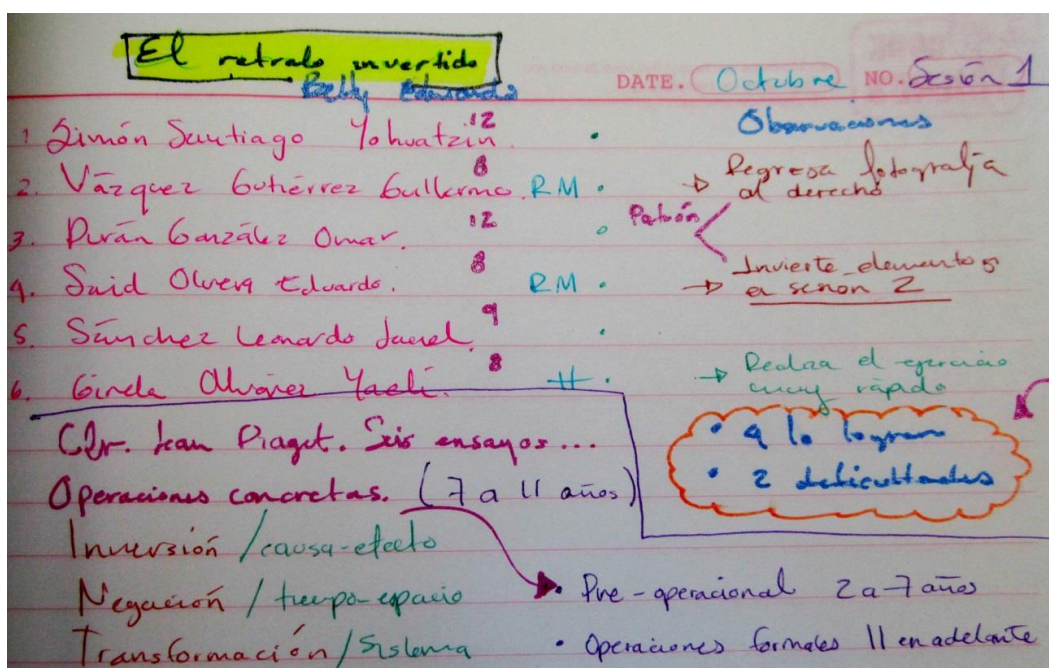


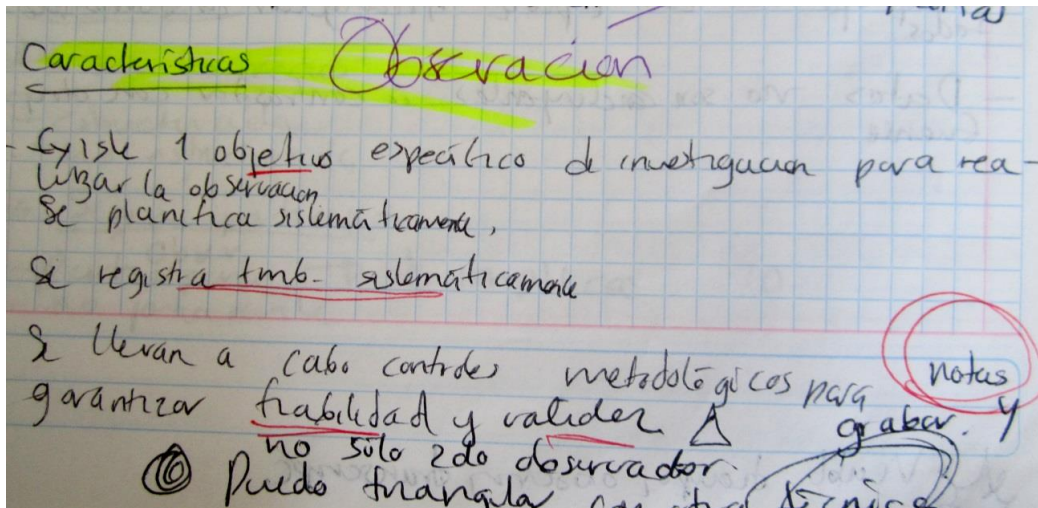
Anexo IV

El diario de investigación.

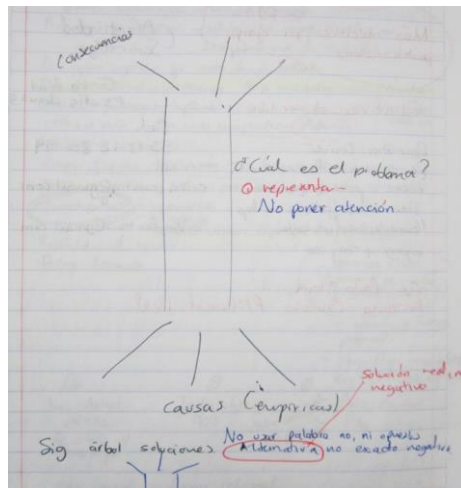
El diario de investigación que construí para este proyecto, fue enteramente personal. Durante el proceso, se fue sistematizando y complejizando; lo que me permitió diseñar mi propia metodología de investigación, y también crear el método dialogado para el taller infantil inclusivo de dibujo y pintura.

Al ser participante completo, la fase inicial del diario comenzó recabando una lista de asistencia con la fecha, el ejercicio a explorar según un método elegido de manera previa, y pequeñas descripciones sobre las diferencias individuales, los logros y obstáculos grupales. Y comencé con el registro fotográfico de los procesos. En mis primeros contactos como puede constatarse a lo largo del capítulo I, intenté no afectar el entorno sino observar con toda atención. Las descripciones producto de la observación me permitieron detectar patrones que ejecutaban las niñas y niños, y que luego cotejaba con las fotografías. Esos patrones se saturaban al repetirse, así focalicé información, realicé una valoración confrontada a los objetivos iniciales, y comencé a buscar fuentes.





Poco a poco, el diario de investigación se volvió más reflexivo a partir de la observación e ideas que se convertían en cuestionamientos. Hubo un periodo de confrontación con el material de otros investigadores del dibujo y la pintura infantil. Para qué realizaba determinados ejercicios, cómo los aplicaba y por qué, fueron parte de las primeras preguntas. Con el tiempo, estas bibliografías frente a nuestros hechos en el taller, se constituyeron herramientas para generar un árbol de problemas. Aunque se vio transformado más de una vez, de este proceso emergió la definición del problema.



- Hay meta de habilidad manual del realismo en el programa.
 - Edwards es bibliografía obligatoria.
 - Objetivos y temario son homologados.
 - ¿Por qué no lo lograron dos de los niños? (retraso mental).
 - ¿Por qué fue tan rápido para la niña hiperactiva?
- Pieget → Comarfeld → Edwards → Leonardov
- + Peligro de desfase y/o ... ¿? ||
- !!! PROBLEMA !!! ¿dedados? ¿disaparecidos?

Seleccionar las variables de información, el sí o no y lecturas dirigidas.
 * PROBLEMA!!! Porque el campo es super desestructurado.
 Plantear 1 buena pregunta de I+D+D.
 En sí el problema no resuelto.
 El artículo es reciente. Mi problema no resuelto.
 Limitarlas. Como evaluarlas / tiempo.
 Investigación, la tienes, la aplicas y ES honesto.
 Trabajar sobre procesos.
 Yo x mi formación debo tener un concepto claro, 1 definición y construye, 1 línea.
 2 o 3 variables.
 confía en la práctica, lo que puede decir proviene del mundo real y esto que más inside.
 ① Representar Nino real en condición real que saca de ahí.
 Que quiero y así actúo.

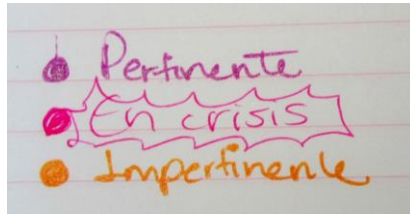
Durante mi estancia en la Universidad Iberoamericana, el primer Curso Monográfico de Estudios Iconológicos a cargo de la Dra. Luisa Durán, me ofreció una perspectiva cronológica del Arte y la Educación a un nivel general. El acercamiento a la misma y el constante intercambio de información con mi tutora, la Mtra. Estela Eguiarte, así como mis propias inquietudes, me fueron acercando a una bibliografía cada vez más amplia y al mismo tiempo específica de esta línea de investigación.

Joy Guilford ^{Cato prior.}
 HA29 491965 Estadística
 BF131 489 4to Psicología
 Kroeber → F817 M5
 CB19 K684 5to Una mirada antropológica a la historia.
 Gardner.
 Creatividad → BF908 43718 2010
 La teoría en la práctica → LB1060 437318 2001
 Invest. cualitativa. #62.765 *
 Guillermo Hinojosa ^{2er p.º} LC1202 U11 1-76
 Argudi.

Del cúmulo material de todo aquello que leía, surgió una segunda fase. Emergieron fuentes y pensamientos que clasifiqué como pertinentes e impertinentes para contextualizar el árbol de problemas.

2o. Problematiser Con base en las preguntas críticas, hacerlas más profundas, van a detonar los problemas. Vuelvo a ver mis preguntas críticas y decidir

① Yo ¿cuál es el problema principal de mi investig. q' tengo la capacidad de responder con los recursos: tiempo (2 años), objetivo y mi curiosidad intelectual. Metodo libando incano



● Pertinente

L.S. Vigotsky, La imaginación y el arte de la infancia, Akal/Basica de bolsillo, 8. ed., Madrid 2007.
 Cap. III El Mecanismo de la imaginación creadora.

23) "Lo que ~~pod~~ llamamos creación no suele ser más que un correcto -trófico parto anacional de larga gestación.

"... las primeras pautas de apoyo q' encuentra el niño para su futura creación es lo que ve y lo que oye, acumulando materiales de los que luego usará, para construir su fantasía.

"Sigue después un proceso harto complejo para elaborar estas materias, cuyas partes fundamentales son la asociación y la asociación de las impresiones percibidas. Toda impresión constituye un todo complejo compuesto de multitud de partes casadas.

p. 32 "Para agrupar más tarde los dos elementos debe el hombre ante todo, vulnerar la unificación natural de los elementos tal y como fueron percibidos.

Paulo Freire, Pedagogía del oprimido, ed. Siglo XXI, 59a ed., trad. Jorge Melab, México 2002.

● CRISIS

p. 99.

Esta búsqueda no lleva a sorprender en ella dos dimensiones - acción y reflexión - en tal forma solidas, y en una interacción tan radical que, superficial, aunque en 1 parte, una de ellas se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que nose a una unión inquebrantable entre acción y reflexión, y, por ende, que no sea praxis.

p. 100

Existir, humanamente es "pronunciar" el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, asuete, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. Los hs. no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión... Mas si decir la palabra

anunciar / comunicación / apropiación / cada persona / un rol de la / trabajo cotidiano

Metodología triangular

- Metodologías de las ciencias sociales y antropológicas a favor del entendimiento de la cultura de 1 país.
- Entender el arte y entender tu cultura.
- Equilibrar el estudio de los niños en las disciplinas.
- Metodología americana latina
- América Latina: Ana Mae Barbosa

↓

• **No de momento**

- Ed. formal de Berm ha sido dominada x occid.
- Lo cual resulta ser falso. (y no lo es).
- S. XX recuperar identidad cultural del tercer mundo.
- 2 usos de busq. de ident. cultural
 1. la europea, ya es 1 hecho. No se cuestionan saben d' un list
 - 3er mundo. se sigue pregunt x identidad cultural. Mestizos
- Vías p. conocer 1 cultura: discursivos, científicos; **(Barbosa)**
artísticos

↑

donde y cómo de
 Contextualiz de
 mi
 Comunidad

Producciones
 Como se produce
 Lectura visual
 a part. de 1 arte

Vocabulario línea
 azul. vde. plaz

Países en vías de desarroll.

Y quizás, sepa quien soy yo.
 y en q me beneficia

en clase, identidad

Visualicé para este momento mi investigación como un estudio de caso. Así, en el diario se recopilaron de manera deductiva y luego inductiva, desde las fichas de contenido teórico, resúmenes de contactos y su posible utilidad; hasta una primera posible flexibilización a los ejercicios por parte de las niñas, los niños y yo.

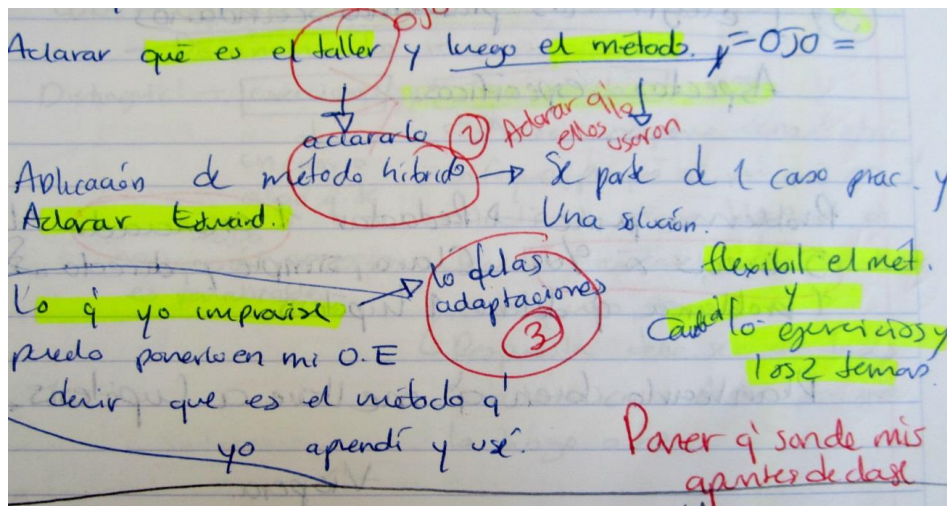
las b. ganan significación

56831566 → Mtra Estela
 5543613654

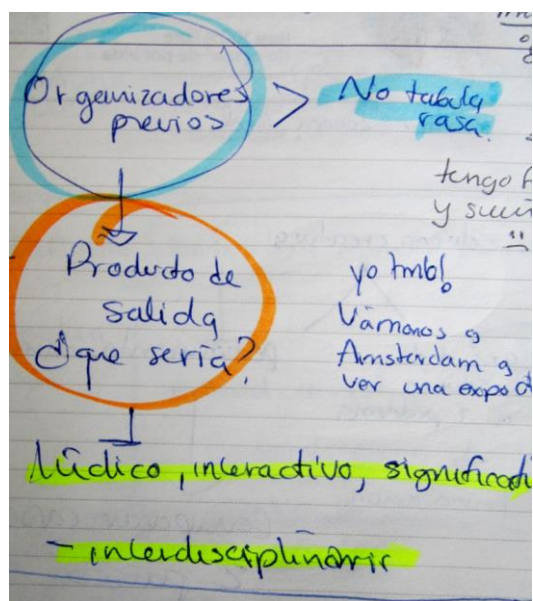
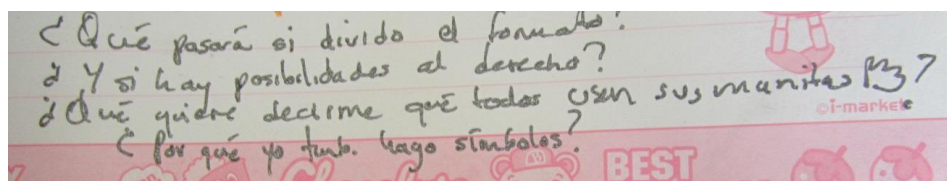
Erika Mart.
 Escutia de los 3 pm

Cel.
 55 18 12 85 79

- mail.
 erika_escutia@gmail.com
 erika_escutia.s@gmail.com

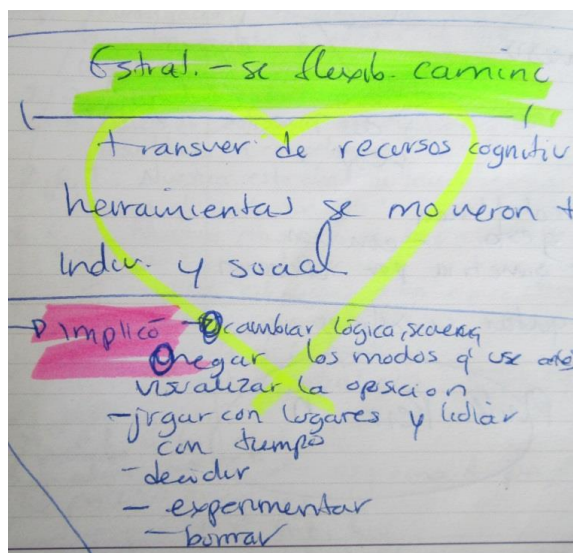


También agregué a mi recopilación de los datos mencionados con anterioridad, lo que los integrantes habían realizado por iniciativa propia. La observación ya era dirigida. Destacaron los recursos cognitivos independientes de lo visual; por ejemplo, uno de los más interesantes para mí, el sentido del tacto unido a la señalización constante con su dedo índice, y también los aspectos gráficos que los seis compartían. Esta fase del diario participó de la narración de casos individuales, del taller como comunidad, o ambos.



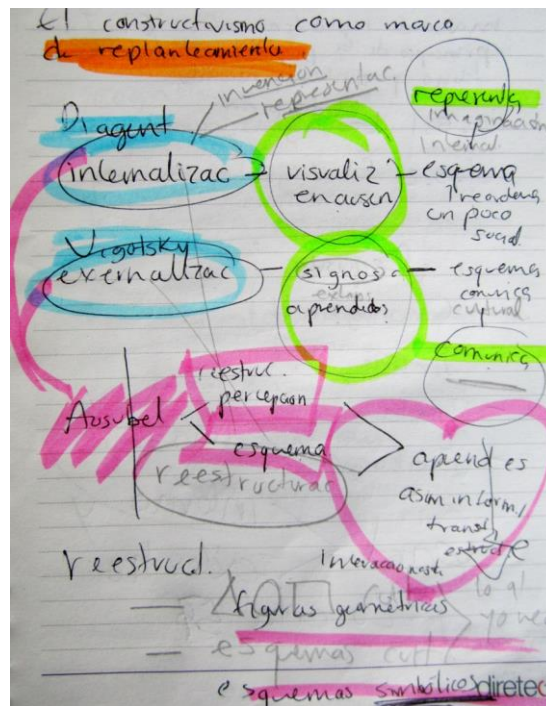
Ejecuté una primera intervención desde estos datos empíricos que ellos me ofrecieron; los incluí en los ejercicios. Valoré del estudio de caso los logros y los intrincamientos,

pero sobre todo los descubrimientos. Y así comencé a buscar una visión teórica-epistemológica que me permitiera explicar lo que estaba sucediendo y hacer una proyección futura.



Al procesar y pensar los datos en conjunto, caí en cuenta que una parte fundamental de abordar el árbol de tres problemas estaba no en mis ideas preconcebidas, sino en la visión y el abordaje del fenómeno desde las niñas y niños. Intenté entender cómo veían y tocaban, qué elegían de esa sensibilización, qué los movía a hacer ciertas cosas y no ciertas otras, qué símbolos compartían e imitaban, incluso en algunas ocasiones qué emoción había de por medio.

Su información, más la visión teórico epistemológica del constructivismo, me llevó a un posible planteamiento de soluciones. A la narración se sumaron preguntas más exploratorias, qué sucedería si hacemos esto o aquello. Esta fase intermedia fue la que empíricamente, hizo el taller inclusivo. Del análisis individual y social comprendí que la clave estaba en buscar la mayor cantidad de recursos comunes, no las diferencias. Y esta comunidad explicó para mí lo que las fuentes exponían acerca de la distinción entre integración e inclusión, no al revés.



Es ≠ inclusión q' integración.

diversidad de edad

Reducir la exclusión en y desde la ed. 7 discriminar

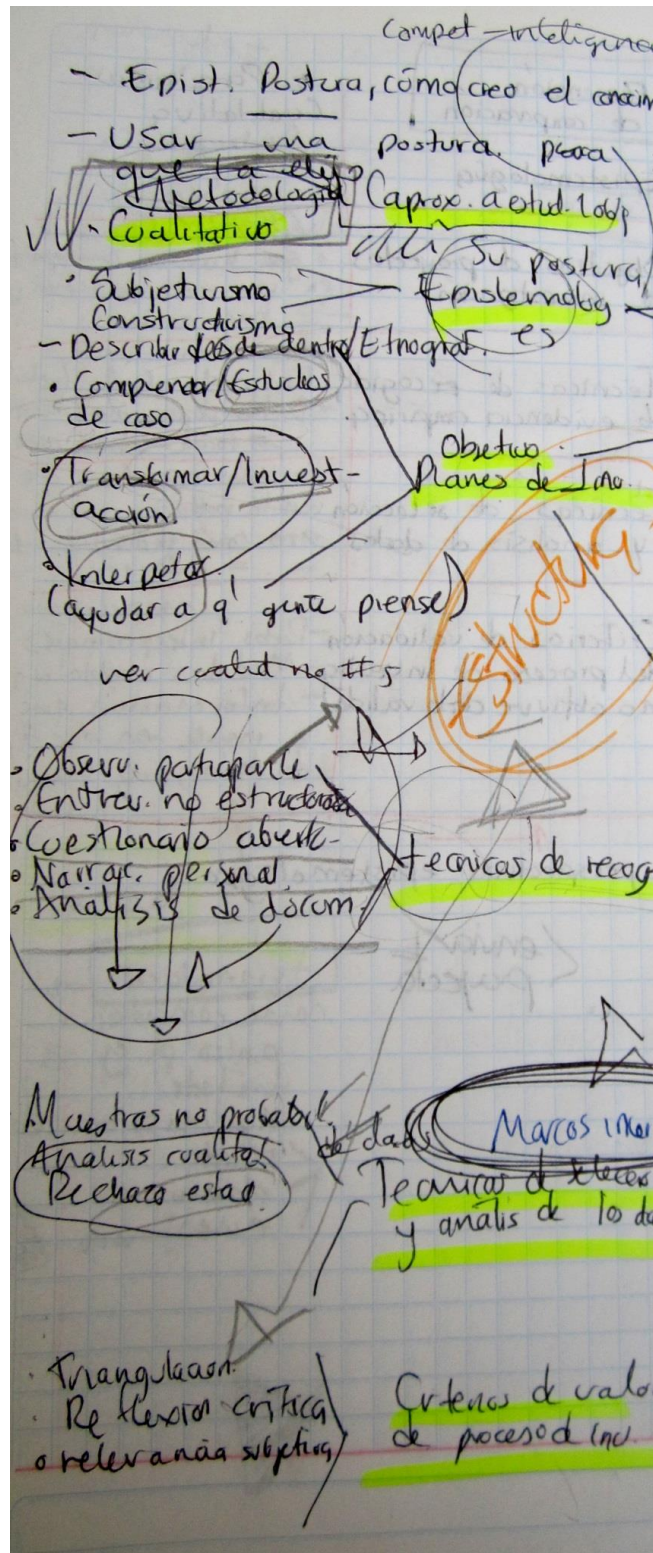
Dar acceso y permanencia.

Incluir no es ^{solo} aceptar o dar acceso sino más a penderge y de desarrollo de las potencialidad de cada persona. Así se integran.

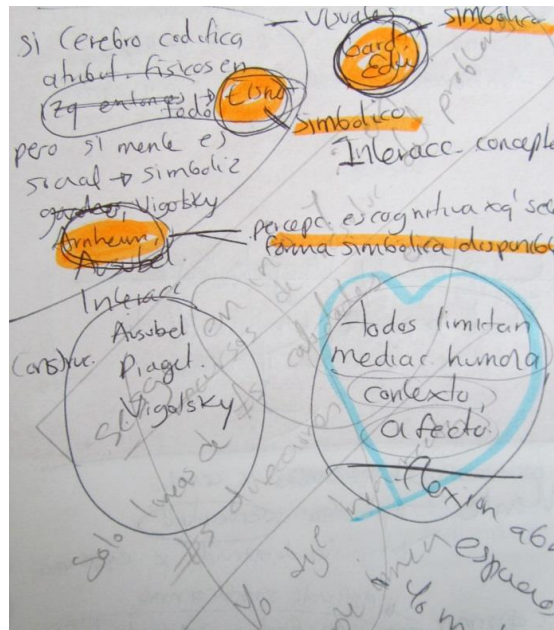
Los mismos datos comenzaron a tener otro orden que decantó en renovadas ideas acerca del planteamiento de estrategias y la valoración del avance de cada uno de los integrantes.

La tercera fase del diario, comprendió en su mayoría inferencias de las etapas una y dos; mismas que me permitieron diseñar nuestras propias estrategias. Analizados los hechos, identificados los problemas, y con los argumentos prácticos y teóricos, realicé una segunda intervención ya completa, nueva y bien sustentada; después de describir y narrar, puse en crisis y planteé.

Aquí mi metodología de investigación se acompañó de otro método híbrido, la investigación acción. Busqué una mejora. Y la estructura de mi estudio de caso, tomo cuerpo firme.



Para este momento, pude construir también un diálogo y confrontación, además de con mi comunidad de alumnas/os, también con los autores consultados y las perspectivas de mi institución.



● Pertinente

Larry Shiner, La invención del arte. Una historia cultural, Paidós estética, Barcelona, 2001.

80. Al mismo tiempo, los manuales de maneras italianas ya ponían el acento en la importancia del bordado como actividad que servía para ocupar las horas de las mujeres nobles, preservando de este modo su castidad y femineidad.

81. Hacia finales del siglo XVI, este sentido "científico" de la "invención" se vio enriquecido por cualidades asociadas con la idea del poeta, como la "imaginación", la "inspiración" y el "talento natural".

Vínculo Programa INBA

ojo

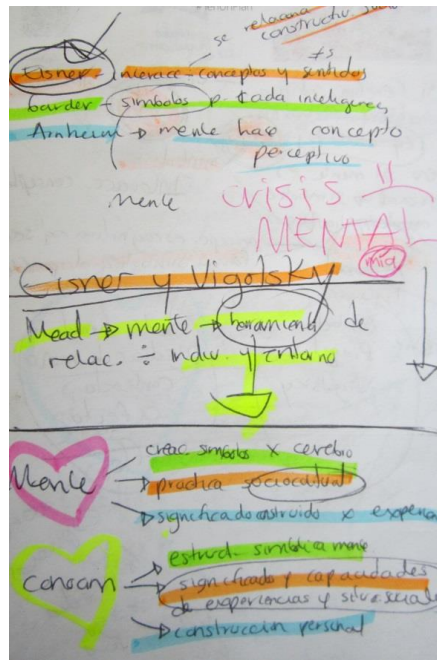
Rudolf Arnheim, Consideraciones sobre la educación artística, Paidós Estética, Barcelona, 1989.

● Pertinente

13. Arte y percepción visual, publicado 1954 fue un trabajo pionero que presentaba un análisis concienzudo e instructivo sobre la relación de la concepción de la representación. Describía cómo, en el transcurso de su desarrollo, los niños generan imágenes gráficas mediante las cuales las formas que ellos perciben se relacionan de los límites del medio con el que trabajan.

Habla de **Vínculos a sistemas simbólicos**

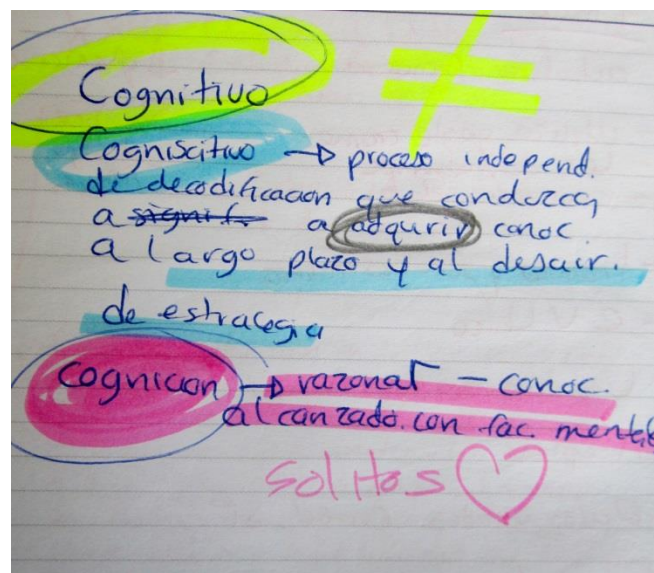
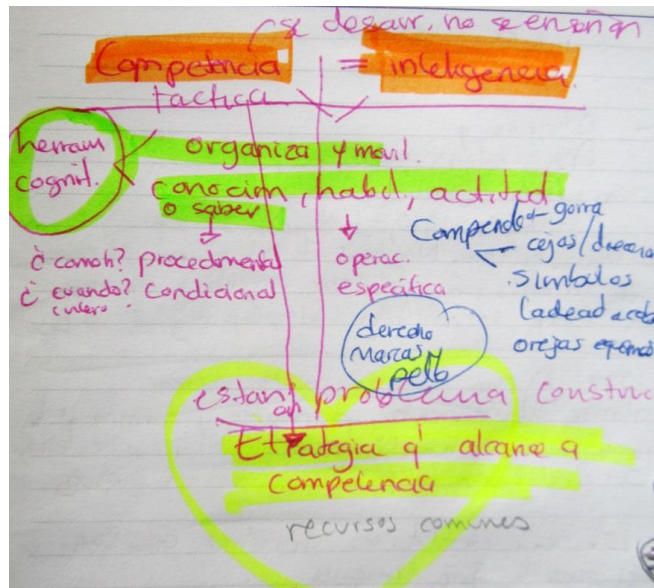
14. Arnheim procede de otra tradición: la psicología gestalt. Pero la psicología gestalt de Arnheim tiene un rico carácter cognitivo. Reconoce las **estructuras de la mente en cuestiones de percepción**. Reconocen la incentivo mediante la cual los niños transforman lo que ven en su equivalente estructural en un dibujo o en una escultura de arcilla. Valora la conexión entre la forma que adopta una **obra de arte** como reser-
na nuestro sistema nervioso con esa forma.



La espiral de la investigación-acción dio su primer giro real. Las limitaciones internas y externas se convirtieron en oportunidades de progreso mediante un plan general de acción, que ejecuté, analicé y volví a valorar. Así surgieron “nuestras estrategias” como posibles soluciones.



Este trabajo me permitió mediante “Nuestras estrategias” además de obtener competencias artísticas y creativas - antes parcialmente logradas -, comprender sus implicaciones cognitivas en cada niña y niño.

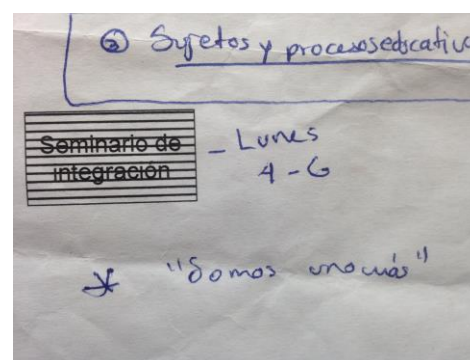
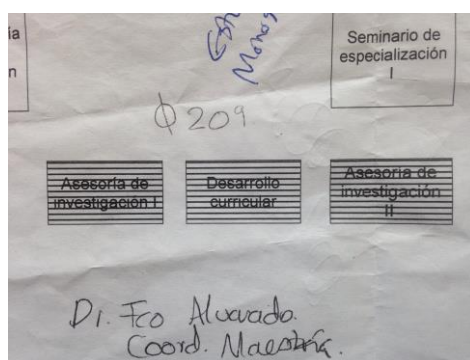
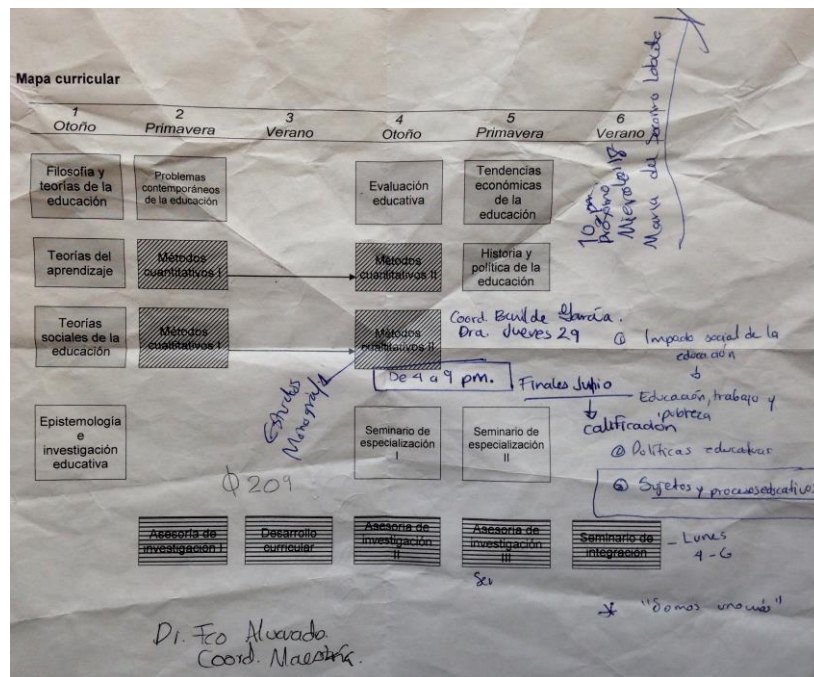


DATE. (Montes) NO. 250112

😊 El momento incómodo en que Lalo le pide a Comy que lo deje solo... mi momento feliz jijiji

Con el estudio de caso bastante avanzado, hablé con uno de mis lectores, el Dr. Luis Manuel Montes, y le expuse mi inquietud de tomar una materia en la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación (MIDE) dentro de la propia Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México. El Dr. Montes me explicó el modo en que podía proceder y me alentó a ejecutarlo.

Así conocí al Dr. Francisco Alvarado, coordinador de la MIDE, quien me sugirió la materia de Métodos Cualitativos, misma que me permitió construir el análisis final de mi investigación. Además de esa colaboración, gracias a él fui invitada en más de una ocasión a las sesiones del programa de inclusión social y educativa para jóvenes con discapacidad intelectual “Somos uno más.”





Horario	Actividad
09:30-10:00	Registro
10:00-10:05	Bienvenida Depto. Educación
10:05-10:45	Universidad Anáhuac Universidad Westhill Universidad Iberoamericana
10:45-11:00	Presentación del Programa de Inclusión Internacional: Panther Life de FIU, Jorge Pliego
11:00-11:15	CCAVI A.C.
11:15-11:35	Coffee Break
11:35-12:35	Panel 1- Presentaciones Instituciones Laborales - Best Buddies - Comunidad Down - Empleo con Apoyo
12:35-13:15	Panel 2. Presentaciones Instituciones Laborales - CONFE - DOMUS
13:15-14:00	Acuerdos



Institución	Contacto	Teléfono	Correo
Best Buddies	Tita Edid De Kahan Carlos Martínez	53391770	inclusionbbmx@gmail.com tirakahan.bbcmx@gmail.com
CEDAC	Mra. Carmen Mejía	53433912	mc_mnjia@hotmail.com
CELAMEX	Agustín Sangués		contacto@celamex.org.mx celamexiap@gmail.com
Cisse	Emma Rex		emimarg18@yahoo.com
Clima	Gloria Olivera		v79acuario@hotmail.com
COCONEH	Sandra Martínez		prng@comunidaddown.org.mx
Comunidad Down	Patty Rigenbach		mejorascontinua@confe.org.mx
CONFE	Carmen Jordan Herrejon Tanya Reynoso Mayoral		
Dauris	Marisol Paz Avedaño		judith.vaillard@institutodomus.orgmarisol.paz@institutodomus.org
Domus	Y Judith Villard		
Fundación John Langdon Down	Begoña Ortega		begonsortega@fiddown.org.mx
Kadima	Ann Margolis		inclusion@kadima.org.mx kadima@kadima.org.mx
Éntrale	Alejandra Piñero	56.39.17.87	empleoconapoyo@gmail.com
Empleo con apoyo	Alma Fernández	044.55.14.73.63.39	almaf19@hotmail.com
CCAVI A.C.			

Con esta experiencia, cuando analicé las competencias de manera social a través de una nueva codificación, obtuve también material para comprender los hechos como grupo inclusivo, e ir más lejos en un nuevo proceso de investigación que contempla un proyecto más avanzado para nosotros como nivel infantil o quizá, ya como juvenil.

Bibliografía

Aguerrondo, Inés, “El nuevo paradigma de la educación para el siglo,” [en línea], Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura, junio de 1999, Dirección URL: <http://campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm>, [consulta: 16 de febrero de 2017].

Aguirre Arriaga, Imanol, *Teorías y prácticas en educación artística*, Barcelona, Octaedro- EUB, 2005.

Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis, *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*, México, D. F., Paidós, 2003.

Amieva, Mónica, cátedra de *Interpretación y crítica museal*, Maestría en Estudios de Arte, Universidad Iberoamericana CDMX, primavera de 2016.

Argudín, Yolanda, *Educación basada en competencias*, México D. F., Trillas, 2005
apud Frade Rubio, Laura, *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria*, México, D. F., Calidad educativa consultores, 2009.

Arizpe, Evelyn; Styles, Morgan, *Lectura de imágenes. Los niños interpretan los textos visuales*, México, D. F., FCE, 2003.

Arnheim, Rudolph, *Consideraciones sobre la educación estética*, Barcelona, Paidós estética, 1993.

Bereiter, C., “Constructivism, socioculturalism and Pooper’s world 3,” *Educational Researcher* apud Efland, Arthur D., *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2004.

Blanco Guijarro, Rosa, “Marco conceptual sobre la educación inclusiva,” [en línea], Ginebra, *Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, noviembre de 2008, Dirección URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf, [consulta: 12 de febrero de 2017].

Blumer, Herbert, *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona, Hora S. A., 1982.

Borges, Jorge L., *El libro de los seres imaginarios*, Barcelona, Bruguera, 1982.

Bruner, J., “Vygotsky: A historical and conceptual perspective” *apud* Wertsch, J., *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Nueva York, Cambridge University Press, 1985.

Camitzer, Luis, “Arte y pedagogía,” [en línea], s. l., *Esfera pública*, 17 de mayo de 2015, Dirección URL: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/>, [consulta: 2 de abril de 2016].

Cano, Agustín, “La metodología del taller en los procesos de educación popular,” [en línea], Uruguay, *Revista latinoamericana de ciencias sociales*, vol. 2, núm. 2, julio/diciembre de 2002, Dirección URL: <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RELMECSv02n02a03>, [consulta: 16 de enero de 2016].

Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, Zaragoza, Edelvives, 1993.

“Carta de Mark Rothko, Adolph Gottlieb y Barnett Newman (7 de junio de 1943),” *Poesía y poética (Ciudad de México)*, núm. 23, México, D. F., Universidad Iberoamericana, verano de 1996.

Casper Bott, Gian, *Naturaleza muerta*, Madrid, Taschen, 2008.

Cole, M.; Scribner, S., “Introduction,” *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge M. A., Harvard University Press, 1978 *apud* Efland, Arthur D., *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2004.

Coombs, Philip H.; Ahmed, Manzoor, *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*, Madrid, Tecnos, 1975 *apud* Pastor Horms, María Inmaculada, “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal,” [en línea], España, *Revista española de pedagogía*, vol. 52, núm. 220, septiembre/diciembre de 2001, Dirección URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23701>, [consulta: 11 de febrero de 2017].

Chomsky, Noam, *Rules and representations*, 1980 *apud* Frade Rubio, Laura, *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria*, México, D. F., Calidad educativa consultores, 2009.

Dansereau, D. F., "Learning strategy research," 1985. Nisbet, J.; Shucksmith, J., *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana, 1987 *apud* Valle, Antonio, *et. al.*, "Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar," [en línea], España, *Revista de psicodidáctica*, núm. 6, 1998, Dirección URL: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>, [consulta: 5 de marzo de 2016].

Definición de, [en línea], 2008-2017, s. v. "conducta," Dirección URL: <http://etimologias.dechile.net/?conducta>, [consulta: 18 de enero de 2017].

Definición de, [en línea], 2008-2017, s. v. "kinestesia," Dirección de URL: <http://definicion.de/kinestesia/>, [consulta: 25 de mayo de 2016].

Definición de, [en línea], 2008-2017, s. v. "transversal," Dirección URL: <http://definicion.de/transversal/>, [consulta: 10 de septiembre de 2016].

Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Francia, UNESCO, 1997.

Delpiano, María J., "Articulación y emergencia del arte estadounidense. El papel de *Art of this century* y la figura de Peggy Guggenheim," [en línea], s. l., *Letras en línea*, 2012, Dirección URL: <http://www.letrasenlinea.cl/wp-content/uploads/2013/01/Mar%C3%ADa-J.-Delpiano-Articulaci%C3%B3n-y-emergencia-de-la-vanguardia-estadounidense.pdf>, [consulta: 16 de abril de 2016].

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S., *Handbook of qualitative research*, Londres, Sage, 1994 *apud* Tójar Hurtado, José Carlos, *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*, Madrid, La muralla, 2006.

Denzin, Norman; Lincoln, Yvonna, *Strategies of qualitative Inquiry*, Londres, Sage Publications, 1998 *apud* Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis, *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*, México, D. F., Paidós, 2003.

Dewey, John, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995.

Díaz-Barriga, Ángel, "El enfoque de las competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?," [en línea], México, *Perfiles educativos*, vol. 28, núm. 111, enero de 2016, Dirección URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002, [consulta: 14 de abril de 2017].

Díaz-Barriga, Frida, *Aprendizaje significativo y organizadores anticipados*, México, D. F., UNAM, 1989 apud Díaz-Barriga, Frida; Hernández, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, D. F., McGrawHill, 2002.

Díaz-Barriga, Frida; Hernández, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, D. F., McGrawHill, 2002.

Dondis, D. A., *La sintaxis de la imagen*, Barcelona, GG, 1998.

East, Viv; Evans, Linda, *Guía práctica de necesidades educativas especiales*, Madrid, Morata, 2013.

Edwards, Betty, *Aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro*, Madrid, Hermann Blume, 1998.

Edwards, Betty, *El color: Un método para dominar el arte de combinar colores*, México D. F., Urano, 2006.

Edwards, Betty, *Nuevo aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro: un curso que potencia la creatividad y la confianza creativa*, Barcelona, Urano, 2003, 10ª edición.

Efland, Arthur D., *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2004.

Eisner, Elliot W., *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós educador, 1972.

Eisner, Elliot W., *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós, 2002.

El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa, [en línea], Ciudad de México, SEP, 2016, Dirección URL: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo Educativo 2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf), [consulta: 13 de abril de 2017].

Esquivias Serrano, María Teresa, “Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones,” [en línea], s. l., *Revista digital universitaria*, vol. 5, núm. 1, enero de

2004, Dirección URL: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf, [consulta: 12 de febrero de 2017].

Ford, Alison; Davern, Linda; Schnorr, Roberta, “Educación inclusiva. Dar sentido al currículo” *apaud S/a, Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, coords. Stainback, Susan; Stainback, William, Madrid, Narcea, 2011.

Foro mundial sobre educación. Marco de acción de Dakar, [en línea], Senegal, UNESCO, abril de 2000, Dirección URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>, [consulta: 13 de abril de 2017].

Frade Rubio, Laura, *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria*, México, D. F., Calidad educativa consultores, 2009.

Frostig, Marianne; Horne, David; Miller, Ann-Marie, *Programa para el desarrollo de la percepción visual. Figuras y formas. Guía para el maestro*, México, D. F., Panamericana, 2003.

García Cabrero, Benilde; Paredes Dávila, Hilda, “El análisis de datos y el reporte escrito,” ponencia presentada en la cátedra de *Métodos cualitativos 2*, Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana CDMX, verano de 2016.

Gardner, Howard, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, México, D. F., FCE, 2009.

Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, México, D. F., Paidós, 1993.

Gardner, Howard, *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, Barcelona, Paidós, 2005.

Gerring, John, “What is a case study and what is it good for?,” *American Political Science Review*, vol. 98, núm. 2, mayo de 2004, Dirección URL: <http://www.jstore.org/stable/4145316>, [consulta: 27 de agosto de 2016].

Giraldéz, Andrea, *Competencia cultural y artística*, Madrid, Alianza Editorial, 2007.

Golomb, C., *The child's creation of a pictorial world*, Berkeley, University of California Press, 1992 *apud* Efland, Arthur D., *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2004.

Groys, Boris, "El curador como iconoclasta," [en línea], La Habana, *Criterios*, núm. 2, 15 de febrero de 2011, Dirección URL: <http://www.criterios.es/denken/articulos/denken02.pdf>, [consulta: 13 de abril de 2016].

Guba, E. G.; Lincoln, Y. S., *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*, San Francisco, Jossey Bass, 1981 *apud* Tójar Hurtado, José Carlos, *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*, Madrid, La muralla, 2006.

Guilford, Joy Paul, *Sicología general*, México, D. F., Diana S. A., 1959.

Hernández, Fernando, "Las teorías implícitas sobre la creatividad," *Luego apud* Aguirre Arriaga, Imanol, *Teorías y prácticas en educación artística*, Barcelona, Octaedro- EUB, 2005.

Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia mundial sobre la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, [en línea], Lisboa, UNESCO, marzo de 2006, Dirección URL: [http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825/Hoja de Ruta para la Educacion%20Artistica.pdf/Hoja%20de%20Ruta%20para%20la%20Educacion%20Artistica.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825/Hoja_de_Ruta_para_la_Educacion%20Artistica.pdf/Hoja%20de%20Ruta%20para%20la%20Educacion%20Artistica.pdf), [consulta: 16 de septiembre de 2016].

Humar, Zoad, "Aportes de las teorías transdisciplinarias y los estudios culturales a la vida," [en línea], Bogotá, *Mutis*, vol. 2, núm. 1, 2012, Dirección URL: <http://revistas.utadeo.edu.co/index.php/mutis/article/view/361/359>, [consulta: 12 de noviembre de 2016].

Instituto Nacional de Bellas Artes, *Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas* [en línea], Ciudad de México, Secretaría de cultura/INBA, 16 de marzo de 2017, Dirección URL: <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas>, [consulta: 11 de abril de 2017].

Kroeber, Alfred L., "An anthropologist look at History," 1963 *apud* Kubler, G., *La configuración del tiempo*, Madrid, Nerea, 1988.

Kroeber, A. L., *El estilo y la evolución de la cultura*, Madrid, Guadarrama, 1969.

La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción, [en línea], s. l., UNESCO, octubre de 1998, Dirección URL: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm, [consulta: 27 de agosto de 2014].

Lind, Maria, *Ten fundamental questions of curating*, Italy, Contrappunto S. R. L, s. f.

López Calva, Martín, “Prácticas educativas y visión ética de la educación” *apud* S/a, *Esperanza en los tiempos de cambio. Propuestas para la educación*, coord. Hinojosa Rivero, Guillermo, Puebla, Universidad Iberoamericana, 2012.

Lowenfeld, Viktor; Brittain, W. Lambert, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1990.

Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, coord. Valdés Mijar, Manuel, Barcelona, Masson, 1995.

Martí, Eduardo, “Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky” *apud* Piaget-Vygotsky: *La génesis social del pensamiento*, coords. Tryphon, Anastasia; Vonèche, Jaques, Buenos Aires, Paidós Educador, 1996.

Matetam, [en línea], 2010, s. v. “reflexión (simetría) axial o especular,” Dirección URL: <http://www.matetam.com/glosario/definicion/reflexion-simetria-axial-o-especular>, [consulta: 12 de febrero de 2016].

Mead, Herbert, “A behavioristic account of the significant symbol,” *Journal of philosophy*, núm. 19 *apud* Meltzer, Bernard N.; Petras, John W.; Reynolds, Larry T., *Symbolic interactionism. Genesis, varieties and criticism*, Boston, Routledge & Kegan Paul, 1975.

Mead, Herbert, “Concerning animal perception,” *Psychological Review*, núm. 14, 1907 *apud* Meltzer, Bernard N.; Petras, John W.; Reynolds, Larry T., *Symbolic interactionism. Genesis, varieties and criticism*, Boston, Routledge & Kegan Paul, 1975.

Mead, Herbert, *The philosophy of de Act*, University of Chicago, 1938 *apud* Meltzer, Bernard N.; Petras, John W.; Reynolds, Larry T., *Symbolic interactionism. Genesis, varieties and criticism*, Boston, Routledge & Kegan Paul, 1975.

Medina, Cuauhtémoc, “Sobre la curaduría en la periferia,” s. l., *Laberinto*, 24 de septiembre de 2008, Dirección URL: http://salonkritik.net/08-09/2008/09/sobre_la_curaduria_en_la_perif_1.php, [consulta: 15 de abril de 2016].

Miles, Mathew B.; Huberman, Michael, *Qualitative data análisis*, California, Sage publications, 1994 *apud* Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis, *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*, México, D. F., Paidós, 2003.

Minguet, Joan, *Cézanne. La obra de una vida*, Madrid, PML, 1994.

Monereo, C., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó, 1994 *apud* Valle, Antonio, *et. al.*, “Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar,” [en línea], España, *Revista de psicodidáctica*, núm. 6, 1998, Dirección URL: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>, [consulta: 5 de marzo de 2016].

Moralejo, Serafín, *Formas elocuentes. Reflexiones sobre la teoría de la representación*, Madrid, Akal, 2004.

Mörsch, Carmen, “La educación en museos y mediación educativa como práctica crítica,” *apud* S/a, *Contradecirse a una misma. Museos y mediación educativa crítica*, coords. Cevallos, Alejandro y Macaroff, Anahi, Quito, Edilesa, 2012.

Nelson, Cary; Treichler, Paula A.; Grossberg, Lawrence, *Cultural Studies*, Psychology Press, 1992.

OMS, [en línea], 2017, s. v. “discapacidad,” Dirección URL: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>, [consulta: 30 de enero de 2016].

ONU, [en línea], 2007, s. v. “personas con discapacidad,” Dirección URL: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>, [consulta: 30 de enero de 2016].

Pawlik, Johannes, *Teoría del color*, Barcelona, Paidós estética, 2007.

Pérez Carreño, Francisca, “El signo artístico” *apud* S/a, *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas vol. II*, coord. Bozal, Valeriano, Madrid, La balsa de medusa, 1999.

Pérez Carrión, T.; Serrano Cardona, M., *Ejercicios para el desarrollo de la percepción visual*, Alicante, Universidad de Alicante, 1998 *apud* Álvarez Rodríguez, Sergio, “Procesos cognitivos de visualización espacial y aprendizaje,” [en línea], España, *Revista de Investigación en educación*, núm. 4, 2007, Dirección URL: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/33/28>, [consulta: 22 de marzo de 2016].

Perrenoud, Philippe, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona, Graó, 2012.

Perrenoud, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, 1999.

Piaget, Jean, *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Seix Barral, 1981.

Piaget, Jean, *The origins of intelligence in children*, Nueva York, Norton, 1936 *apud* Martí, Eduardo, “Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky” *apud* Piaget-Vygotsky: *La génesis social del pensamiento*, coords. Tryphon, Anastasia; Vonèche, Jaques, Buenos Aires, Paidós Educador, 1996.

Plan de estudios de iniciación artística. Tomo I. Proyecto académico general. Áreas: Artes Plásticas y Danza, México D. F., CONACULTA/INBA, 2000.

Rancière, Jaques, *Sobre políticas estéticas*, Barcelona, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2005.

Rogoff, Irit, “Turning,” [en línea], *e-flux Journal*, núm. 00, 2008, Dirección URL: <http://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>, [consulta: 12 de febrero de 2016].

Sacristán, J. Gimeno, *et. al.*, *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.

SEP, [en línea], 2011, s. v. “competencia artística y cultural,” Dirección URL: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/3ergrado/artistica/PRIM_3ro2011_Artistica.pdf, [consulta: 20 de septiembre de 2016].

SEP, [en línea], 2013, s. v. “segundo grado-Matemáticas,” Dirección URL: <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/matematicas-2?sid=171>, [consulta: 25 de septiembre de 2016].

Sapon Shevin, Mara, “Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas” *apaud S/a, Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, coords. Stainback, Susan; Stainback, William, Madrid, Narcea, 2011.

Shiner, Larry, *La invención del arte. Una historia cultural*, Barcelona, Paidós estética, 2001.

Sierra Fincke, Gabriel, *Piano juguetero de gatito pelón*, México, D. F., SEP/CONACULTA/INBA, 2014.

Sontag, Susan, *Contra la interpretación*, Barcelona, Seix Barral, 1984.

Souchard, Philippe; Ollier, Marc, *Escoliosis. Su tratamiento en terapia y ortopedia*, México, D. F., Panamericana, 2002.

Stainback, Susan; Stainback, William, “Un currículo para crear aulas inclusivas” *apaud S/a, Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, coords. Stainback, Susan; Stainback, William, Madrid, Narcea, 2011.

Sternfeld, Nora, “Unglamorous tasks: what can education learn from its political traditions?,” [en línea], Vienna, *e-flux*, núm. 14, marzo de 2010, Dirección URL: <http://www.e-flux.com/journal/14/61302/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/>, [consulta: 2 de marzo de 2016].

Szasz, Ivonne; Lerner, Susana, *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México, D. F., El Colegio de México, 1994.

Tójar Hurtado, José Carlos, *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*, Madrid, La muralla, 2006.

Toboso Martín, Mario, *et. al.*, “Sobre la educación inclusiva en España,” [en línea], Madrid, *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, vol. 6, núm. 1, 2012, Dirección URL: <http://eprints.ucm.es/34972/1/Sobre%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20en%20Espa%C3%B1a%20pol%C3%ADticas%20y%20pr%C3%A1cticas.pdf>, [consulta: 18 de febrero de 2017].

UNESCO, “Guidelines for Inclusion. Ensuring Acces to Education for All,” [en línea], Ginebra, UNESCO, 2005. Dirección URL: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/guidelines/>, [consulta: 10 de septiembre de 2016].

UNESCO, Oficina Internacional de Educación, [en línea], 2014, s. v. “competencia,” Dirección URL: <http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/enfoque-por-competencias.html>, [consulta: 22 de marzo de 2016].

Valle, Antonio, *et. al.*, “Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual,” [en línea], Colombia, *Revista latinoamericana de Psicología*, vol. 31, núm. 3, 1999, Dirección URL: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>, [consulta: 16 de septiembre de 2016].

Vechi, Vea, *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*, Madrid, Morata, 2013.

Vygotsky, Lev S., *La imaginación y el arte de la infancia*, México, D. F., Akal, 2007.

Vygotsky, Lev, *Mind in society*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1978 *apaud* Martí, Eduardo, “Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky” *apaud* Piaget-Vygotsky: *La génesis social del pensamiento*, coords. Tryphon, Anastasia; Vonèche, Jaques, Buenos Aires, Paidós Educador, 1996.

White, Sheldon, “Prefacio,” *The construction zone: Working for cognitive change in school*, coords. Newman, D.; Griffin, P.; Cole, M., Nueva York, Cambridge University Press, 1989 *apaud* Efland, Arthur D., *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2004.

Woodford, Susan, *Cómo mirar un cuadro*, Barcelona, GG, 1993.

Worringer, W., *Abstracción y naturaleza*, México, D. F., FCE, 1953.