

ANEXO 5

Motivar la expresión artística de los niños*

Carol Seefeldt y Barbara Wasik

Los maestros del jardín de niños, quienes desean que sus alumnos puedan usar en su arte una amplia gama de materiales, símbolos e ideas, 1) no les dicen qué crear, 2) ni les dan patrones para copiar o trazar, y 3) no les muestran cómo dibujar o pintar. Más bien, de acuerdo con las teorías constructivistas del aprendizaje, motivan el arte de los niños proporcionándoles

- Experiencias continuas y significativas.
- Seguridad psicológica.
- Estrategias de enseñanza seleccionadas.

Experiencias continuas y significativas. “No sé qué dibujar, enséñame”, gime un niño mientras otro está atareado con el dibujo de un arco iris estereotipado. ¿Qué van a dibujar los niños si tienen poco en qué pensar, pocas ideas y ningún sentimiento o emoción que expresar? Los niños no pueden producir arte sin un almacén de ideas, sentimientos o imaginaciones. En lugar de pedir a los niños que copien las ideas del maestro o de enseñarles cómo dibujar, los maestros del jardín de niños hacen arreglos para que sus pupilos tengan experiencias directas y vicarias que buscan su expresión.

Esto es lo que hacen los maestros en Reggio Emilia, igual que muchos en Estados Unidos. Se aseguran de que los niños piensen, consideren y reflexionen sobre sus experiencias. Hablan con los niños, entablan diálogos para promover la conciencia de un evento. Sin embargo, la motivación más productiva consiste en enseñar a los niños a estar conscientes de su ambiente y a concentrarse en él. Cuando se pide a los niños que miren la corteza de un árbol, que la sientan, que vean las ramas y cómo están unidas al tronco, que examinen las formas en que las hojas están adheridas a las ramas, y que sientan y huelan las hojas, podrán dibujar imágenes para crear arte (Engle, 1996).

* “Motivating children’s artistic expression”, en *Kindergarten fours and fives go to school*, Nueva Jersey, Pearson Education, 2002, pp. 167-171. La edición en español de este libro se encuentra en prensa con el título *Preescolar: los pequeños van a la escuela*, México, SEP.

Todos hemos caminado bajo la lluvia en un momento u otro. Pero una caminata bajo la lluvia no es una experiencia real a menos que los niños estén mentalmente involucrados. Los maestros piden a los niños que miren una gota de lluvia mientras cae sobre ellos, luego la miran de otra manera, usando una lupa. Les piden que tomen una gota de lluvia en sus manos o en sus lenguas o que miren mientras cae la lluvia en los cristales de las ventanas, la arena o la banqueta (Seefeldt, 1993).

Haga que los niños de cinco años registren sus experiencias. Dé a cada uno una cámara desechable, comprada quizá por la Asociación de Padres y Maestros, o pida a los padres que un día lleven cámaras baratas a la escuela. Cuando los niños de cinco años fotografían sus experiencias aprenden a concentrarse en el mundo que los rodea y a mirarlo de otra forma, al mismo tiempo que aprenden las habilidades del fotógrafo.

La forma en que un simple charco de lluvia se convierte en una experiencia, se describe en *Los cien lenguajes de los niños [The Hundred Languages of Children]* (Commune de Reggio Emilia, 1987). El interés de los niños en un charco trivial los llevó a salpicar en el charco, sentir el lodo en el fondo y a observar la forma en que la superficie actuaba como un reflector. El juego de los espejos motivó a los niños a dibujar representaciones de mundos, así como escenarios surrealistas e imaginativos que podían encontrarse en los charcos.

Ocasionalmente usted puede sugerir un tema. Por ejemplo, pida a los niños que contribuyan con una ilustración para un folleto de la clase de “Historias que nos gustan”, “Cosas que vestimos” o “Zapatos”. A ningún niño se le obliga a hacerlo, pero el tema podría servir para estimular el pensamiento. Alrededor del Día de las Madres, los maestros han sugerido que los niños hagan un retrato de su madre, de su familia o de sí mismos. Otros temas pueden ser dibujar y escribir acerca de animales que han visto, cosas que han aprendido a hacer en el jardín de niños, cuando eran bebés y lo que harán cuando sean adolescentes, entre otros.

No todas las experiencias necesitan ser directas. La imaginación da poder a los humanos para crear y comprometerse en obras de arte (Greene, 1997) y puede ponerse en práctica. Eagan (1997) afirmaba que la imaginación y las historias fantásticas, las cuales “atrapan más poderosamente a los niños”, son otras fuentes de motivación para el arte. Sugirió que los maestros leyeran historias fantásticas a los niños y les proporcionaran los materiales de arte que les permitieran representar esas fantasías o las propias. [...]

La conciencia del arte de los demás ofrece otra forma para motivar el trabajo artístico de los niños. También satisface una meta importante de las normas de arte: la de ser capaz de pensar y reflexionar, relacionando las obras de los demás con su propio trabajo.

El arte que se encuentra en la literatura infantil es un punto de partida familiar para introducir a los niños en el arte de los demás. Cuando usted lea libros, mencione el nombre del autor y el artista. Hable acerca de las ilustraciones y de cómo realizó el artista los dibujos. Los *collages* de Eric Carle en *Oso café, oso café [Brown bear, brown bear]* (Martin, 1969), son

buenos ejemplos. Luego proporcione papel de seda coloreado y otras piezas de papel junto con tijeras y goma, de forma que los niños puedan hacer sus propios *collages*.

O mire y examine esculturas de cerámica y analice cómo es que el artista creó la obra, o discuta sobre la historia que pretendía contar al hacer el objeto, con el fin de estimular las propias ideas de los niños acerca de lo que podrían hacer con plastilina. Muestre ilustraciones de los móviles de Alexander Calder o vaya a un museo a verlos y hagan móviles cuando regresen al salón de clases.

Una maestra compró postales de pinturas de flores de diferentes artistas. Las colocó en una mesa y escuchó mientras los niños las clasificaban, eligiendo sus favoritas o sólo las miraban. Luego habló acerca de cómo los diferentes artistas veían las flores de maneras distintas. Georgia O'Keeffe, por ejemplo, miraba una parte de la flor. Van Gogh miraba un florero con girasoles. La maestra preguntó a los niños qué medios usaron los diferentes artistas. Luego el grupo fue a un paseo a un campo local y la maestra tomó instantáneas de los niños en el campo de flores. Al regresar a la clase, los niños pintaron, esculpieron y dibujaron flores detalladas, encantadoras y diversas.

Seguridad psicológica. Para dar rienda suelta a sus ideas o sentimientos, los niños deben sentir seguridad psicológica. No es posible expresarse cuando uno se siente inseguro, asustado o fuera de lugar.

Las hojas para colorear, patrones para trazar o copiar, o decirles que hagan una cara con un plato de papel, justo como lo hizo la maestra, destruyen la creencia de los niños en su propia capacidad y en sus habilidades. Dar a los niños el bosquejo de un perro y pedirles que coloreen en las líneas equivale a decirles que su idea de un perro es inadecuada e inapropiada. Cuando a los niños que han experimentado las hojas de trabajo y para colorear se les pide que dibujen o creen, dudan de sí mismos y son incapaces de hacerlo.

La manera en que los maestros elogian y reconocen el trabajo de los niños puede proporcionarles seguridad psicológica. Cuando un niño le mostró su pintura a una maestra, ésta dijo: "Oh, ¡me encanta!". "Pero le dices eso a todos", contestó el niño. En lugar de que los maestros respondan que les gusta el producto o que digan que es encantador, es conveniente proporcionar retroalimentación positiva describiendo la pintura o hablando acerca de la forma en que el niño la creó. "Usaste el amarillo, azul y rojo en todo el papel". "Uniste la caja aquí y acá, y luego agregaste esta tira larga y curvada de papel". En lugar de hacer juicios acerca del producto, hable acerca de lo que el niño estaba haciendo cuando lo creó ("todo tu cuerpo se movía") (Sparling y Sparling, 1973); describa los detalles de la pintura ("usaste líneas rojas en todas partes"), o hable acerca de cómo le hace sentir ("esos círculos rojos me hacen sentir feliz").

¿Alguna vez ha pensado...?

Que cuando un adulto...

- Le muestra a un niño qué dibujar...
- Le da un plato de papel, algunos triángulos y círculos y le dice que haga una cara...
- Y le pide que coloree el modelo de un perro en una hoja de trabajo...

El adulto está limitando al niño en...

- La oportunidad de pensar por sí mismo.
- El pensamiento y hallazgo de una manera de expresar esos pensamientos de forma simbólica.
- La comunicación de sus ideas a otros.

Hablar a los niños es un reconocimiento de su trabajo y enriquece su experiencia inmediata, ampliando su comprensión de la naturaleza de las formas visuales y de su propia actividad como artista (Thompson, 1995). Cuando los maestros entablan una conversación de manera sensible con los niños acerca de su arte, los llevan a nombrar y luego a considerar, iniciar y perseguir el proceso de creación de formas visuales.

Al caminar por un museo viendo las pinturas de flores de Georgia O’Keeffe, Monet, Manet, Rembrandt, Cezanne y Picasso, usted se da cuenta de que no existe forma correcta o equivocada de expresar la idea de flores. También los niños tienen formas diferentes de expresarse por medio del arte. Cada niño, independientemente de sus capacidades o necesidades especiales, puede experimentar éxito por medio del arte. Trate cada producto con respeto profundo. Esto no significa que elogie cada garabato. Una maestra, con buena intención, le dijo a una niña que estaba jugando con pinturas, mezclándolas y salpicándolas en una pieza de papel: ¡“Oh, qué bonito! ¡Eres una gran artista!”. La niña movió la cabeza, frunció el ceño y le respondió: “Pero si sólo estaba haciendo travesuras”. Esto significa, no obstante, que el trabajo de todos los niños es reconocido y exhibido, no sólo el trabajo de quienes tienen talentos especiales. De vez en cuando se puede enmarcar una pintura o un dibujo con cartoncillo o montarlo sobre una superficie.

Estrategias seleccionadas de enseñanza. Los maestros no determinan lo que producirán los niños ni dirigen el proceso de producción artística. Pero los niños necesitan “adultos interesados y otros niños que escuchen sus planes, respondan a sus ideas, y ofrezcan ayuda y apoyo para sus exploraciones de las formas visuales y sus significados” (Thompson, 1995: 82).

Recordando la teoría de Vygotsky (1986) de que hay dos clases de desarrollo (lo que un niño puede hacer sin ayuda y lo que puede hacer con la orientación de un adulto o un compañero mayor), los maestros enseñan a los niños las habilidades que necesitan para producir arte. Por ejemplo, los niños necesitan que les enseñen a usar la barbotina para unir dos piezas de arcilla, a usar aguja e hilo para bordar un diseño, o a unir piezas de madera para crear un *collage*.

Dar a los niños tiempo para desarrollar las técnicas y dominar los medios es otra estrategia efectiva de enseñanza. Al limitar los medios a las cosas con las que los niños pueden: a) pintar y dibujar, b) bordar, c) construir y d) modelar, se les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades para manejar y controlar los medios. Los niños no se aburrirán usando una y otra vez los mismos materiales si tienen nuevas, interesantes y emocionantes ideas, nuevos pensamientos y sentimientos que expresar. Cuando existe un nuevo pensamiento o sentimiento que presiona para ser expresado, los niños se verán continuamente desafiados para encontrar formas nuevas y diferentes de usar las mismas pinturas, arcilla, papel, hilo y marcadores para dar forma a sus ideas.

Referencias

- Commune de Reggio Emilia (1987), *The hundred languages of children*, Reggio Emilia, Italia, Commune de Reggio Emilia.
- Eagan, K. (1997), "The arts as the basics of education", en *Childhood Education*, 73, pp. 346-349.
- Engle, B. S. (1996), "Learning to look: Appreciating child art", en *Young Children*, 51 (3), pp. 74-79.
- Greene, M. (1997), "Metaphors and multiples: Representation, the arts and history", en *Phi Delta Kappan*, 78, pp. 387-394.
- Martin, B. (1969), *Brown bear, brown bear*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- Seefeldt, C. (1993), "Art: A serious work", en *Young Children*, 50 (3), pp. 39-54.
- Sparling, J. y M. Sparling (1973), "How to talk to a scribbler", en *Young Children*, 28 (3), pp. 333-342.
- Thompson, C. M. (1995), "Transforming curriculum in the visual arts", en S. Bredekamp y T. Rosegrant (eds.), *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment. Vol. 2*, Washington, DC, National Association for the Education of Young Children, pp. 81-93.
- Vygotsky, L. (1986), *Thought and language*, Cambridge, MIT Press.