

**¿Cómo diseñar un juego para niños  
de 8 a 12 años con el objetivo de  
estimular su visión artística?**

**Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual por:**

Javier Grau Cuadro

**Tutor:** Dr. Fernando Miranda

**Abril 2022, Montevideo Uruguay**

## **Palabras Clave**

**diseño juego | escolares | visión artística | arte**

## **Resumen**

El presente trabajo, es un ensayo crítico en el que se sientan las bases para el diseño de una actividad lúdica, para niños y niñas de 8 a 12 años, con el objetivo de promover su visión artística. Para ello, se comienza por caracterizar el desarrollo cognitivo de los jóvenes en estas edades y posteriormente se analizan los pilares del conocimiento artístico impartido en la escuela en nuestro país. A lo largo de este estudio, se emplea como eje fundamental la visión artística (dominio crítico, productivo y cultural), con el fin de lograr un análisis que permite echar luz sobre cuáles son las claves para diseñar una dinámica de juego que cumpla dicho objetivo de la mejor manera posible.

## Tabla de contenidos

Agradecimientos .....	3
Introducción.....	4
Capítulo 1: Juego y desarrollo en la infancia .....	6
1.1 ¿Qué es el juego y cuáles son sus características? .....	7
1.2 ¿Por qué esta etapa? .....	9
Capítulo 2: Educación artística .....	17
2.1 ¿Qué aprendemos sobre artes visuales en la escuela? .....	17
2.2 ¿Cuál es su objetivo? .....	20
Capítulo 3: Arte y Diseño .....	29
3.1 Problemas de Diseño: ¿cuáles son los lineamientos de diseño que hay que tener en cuenta para diseñar un contexto estético propicio para la creación de imágenes? .....	31
3.2 Pensando un juego para estimular la visión artística.....	32
a) Dominio Productivo (Técnica) .....	33
b) Dominio crítico (Tema).....	36
c) Dominio Cultural (Entorno) .....	37
Conclusión .....	38
Referencias bibliográficas.....	41
Figuras .....	43
Anexo .....	46

## Agradecimientos

Gracias a mi familia, especialmente a mis padres: Beatriz y Ernesto y mi hermano: Andrés, por acompañarme y ser mi apoyo incondicional desde siempre. También gracias a mi abuela Elena por su apoyo constante en cada etapa de mi vida, como así también a mis padrinos, mis tías, tíos, primas y primos. A mi novia Sofía, por ser aliento, comprensión y contención. A mis amigos, y compañeros de clase por ser sostén en los momentos difíciles y también a cada docente que tuve en estos años, por los conocimientos y experiencias compartidas. A mi tutor, Dr. Fernando Miranda, por su dedicación, compromiso constante y por sus sabias palabras que me guiaron en este gran desafío.

# Introducción

A modo de introducción, al principio se dejarán sentadas las bases de la etapa que comprende de los 8 a los 12 años, desde la psicología del desarrollo, bebiendo de la perspectiva de diferentes autores entre ellos: Jesús Palacios, Alvaro Marchesi y César Coll, Kathleen Berger, Jean Piaget, Lev Vigotsky. Luego me centraré en el juego donde se plantean distintos conceptos que hacen a esta actividad humana, presentando las principales características, habilidades y valores que engloban al mismo (desde la mirada de Imma Marín, Johan Huizinga, entre otros) . Posteriormente, se dará cuenta de cuáles son los contenidos y conocimientos que les imparten en la escuela sobre el arte.

Analizaré los objetivos planteados en el programa de ANEP y las lógicas que esconden cada uno de ellos, así cómo también la práctica en el aula -con la mirada de Elliot Eisner, Ricard Huerta, Fernando Hernández-, así como consultantes nacionales como Juan Pedro Mir.

A partir de este punto comenzaré a entamar lo ya definido sobre el juego, en este período de la vida, para así empezar a proyectar cuáles son las posibilidades que brinda el Diseño (Raquel Pelta y Anna Calvera); desde las lógicas de juego, hasta la creación de un mundo gráfico en el que se enmarca lo lúdico y cómo se puede contribuir a generar un ambiente propicio para estimular la visión artística. ¿Qué herramientas necesitan? Y, sobre todo, ¿cómo alcanzar objetivos pedagógicos?

En base a lo anterior, la idea principal de este trabajo es estipular una serie de claves y ejemplos a tener en cuenta a la hora de diseñar para niños y niñas de estas edades, enfocando la atención particularmente en ser una herramienta útil para el aprendizaje de habilidades cognitivas que favorezcan la gestación de una visión artística crítica por parte de las niñas y niños.

Es de mi interés tratar esta temática en concreto, debido a que trabajé anteriormente en Ilustración digital y diseño editorial de manuales escolares (para inicial de 4 y 5 años, y escolares de 1ero. a 4to. año) de “Iniciación al aprendizaje del Lenguaje Escrito” (Método Sophia), junto a un equipo técnico multidisciplinario de la Universidad Católica del Uruguay:

Ariel Cuadro (coordinador), Ana Laura Palombo, Florencia de León, Carola Ruiz, Alicia Menéndez y colaboradores, para la Fundación Sophia.

El campo del diseño para la educación de niños y niñas es algo que siempre ha atrapado mi interés, y la educación artística, en lo personal, me apasiona. Desde muy chico siempre concurrí a talleres de formación artística, desde cómics, dibujo, y en la actualidad pintura y grabado en el Taller de la Buena Memoria a cargo de los artistas Pedro Peralta Duarte y Florencia De Palleja. Es por esto, que encuentro fundamental hacer un pequeño aporte desde estas áreas para contribuir con la formación de niñas y niños en el arte.

# Capítulo 1: Juego y desarrollo en la infancia

En este primer capítulo intentaré responder a diferentes cuestiones esenciales en torno al juego y al desarrollo infantil: ¿Qué es el juego y cuáles son sus características? ¿Cómo juegan las niñas y niños neurotípicos de 8 a 12 años? ¿Cómo es su desarrollo cognitivo?. Comenzaremos por definir el juego: ¿qué es lo que hace a una actividad lúdica? Y, ¿cuáles son sus axiomas?

A modo de inicio, Imma Marín (2018) ofrece una breve y concisa referencia sobre lo que es el juego: “En este no existen jerarquías: todos somos iguales frente a las reglas” (p. 32).

En esta línea, la autora explica que el juego a lo largo de la historia ha sido desplazado y marginalizado por una visión pragmática, utilitaria y productiva de la vida humana. Su más reciente detractor es la sociedad industrial en la que estamos inmersos. Esta estigmatización afecta cómo percibimos el juego relacionándolo casi totalmente con el ocio y perder el tiempo. Lo que podría resultar preocupante es que esto influye en el lugar que le damos al juego en nuestra sociedad, limitándose exclusivamente a las primeras etapas de la vida, si un adulto juega no es bien visto, es problematizado. El juego no es entendido como una práctica recomendada a lo largo de toda la vida, sino que es infantilizado y menospreciado (Marín, 2018). Esto, nos invita a pensar en un estado mental en el que se da el juego, que ella denomina: “actitud lúdica”. Es un lugar en el que nos dejamos permear por el asombro, la curiosidad y la creatividad (el tratamiento no convencional de ideas y objetos).

Asimismo, Johan Huizinga define al ser humano cómo individuo que juega, criatura abierta al misterio y a la belleza, “las grandes ocupaciones de la convivencia humana están ya impregnadas de juego” (Huizinga, citado por Marín, 2018, p.35). Encuentro muy vigente esta frase de cara al nuevo concepto de “gamification” en la que vemos que los terrenos que a priori parecen muy alejados de lo lúdico, por su seriedad u otros preconceptos, actualmente son abordados con esta lógica. Por ejemplo, lograr el entendimiento de las masas a través de mecanismos propios de las interfaces de los juegos para interactuar con el mercado bursátil y hacer una operación como comprar acciones.

Cabe destacar la visión de Huizinga (1954) acerca de que la cultura y el juego son

conceptos inseparables y como especie nos distinguimos de las otras que habitan este planeta, entre otras cualidades, por nuestra capacidad de jugar a lo largo de la vida. No sólo jugamos como ciertos animales para aprender a defendernos, a realizar tareas concretas o simular roles y problemas de la vida adulta, también lo hacemos por ocio, como ejercicio intelectual, para simplificar un problema más complejo, para expresarnos y por placer. Tanto es así que para este autor el juego es la base de nada más y nada menos que de la ciencia y el arte. Dos campos fundamentales que son huella de la existencia humana y que a lo largo de la historia han convivido para descubrir, explicar o fundamentar de forma polivalente la realidad. Un ejemplo de esto es la perspectiva cónica o central del período renacentista, basada en principios matemáticos de la geometría y puesta en práctica por los grandes maestros de la pintura para interpretar la realidad, de tres dimensiones al plano.

## 1.1 ¿Qué es el juego y cuáles son sus características?

El acto de jugar debe darse de forma voluntaria y natural, no hay ningún tipo de presión con miras de alcanzar un objetivo concreto sino el placer de realizar esta actividad en sí misma. "Debe estar regido por una evidente motivación intrínseca" (Palacios et al., 2004, p. 312). Se evidencia una preponderancia absoluta del medio sobre el fin. El jugador atraviesa conductas complejas en un orden determinado, por lo que es de extrema ayuda y utilidad para el desarrollo.

De acuerdo a esto, señalamos los tipos de juego infantil (Palacios et al., 2004, p. 313):

### **Clasificación en función de los temas del juego**

- juego sensorial (manipular objetos, golpear, chapotear)
- juego con movimiento (correr, saltar)
- juego simbólico (usar la mano como si fuera un plato del que se toma comida)
- juego rudo-desordenado (simular peleas)
- juego verbal (juegos de palabras, ritmos, cadencias)
- juego sociodramático (jugar a los tenderos, médicos, las casitas)

- juego constructivo (hacer torres con bloques, puzzles, dibujar)
- juegos de reglas (ajedrez, fútbol)

**Clasificación en función de la madurez social** (Parten, 1932):

- juego solitario (jugar solo, a menudo con juguetes, pero sin esfuerzo por relacionarse con los otros)
- juego de espectador (ver jugar a otros sin participar en su actividad)
- juego paralelo (jugar junto a otros pero no con otros, aunque se imite su conducta)
- juego asociativo (interactuar compartiendo juguetes, intercambiando materiales y cada uno siguiendo la iniciativa del otro, pero sin adoptar distintos papeles ni cooperar para lograr una meta)
- juego cooperativo (coordinar esfuerzos para lograr metas comunes, repartiéndose papeles y colaborando para el objetivo final)

En esta clasificación, existe un orden en función de la complejidad de las conductas presentadas, que son directamente proporcionales a la edad del niño o niña. No obstante, conviven más de una de estas habilidades en las distintas etapas de la vida, pues a medida que se van adquiriendo se suman al bagaje del infante, pero van adquiriendo otros significados u objetivos a medida que va desarrollándose. Es fundamental comprender esto en función de la complejidad cognitiva de la actividad que se realiza, así como la secuencialidad en la que se producen estos patrones. Palacios et al. (2004) explica que:

“[...] las investigaciones en las que se han hecho análisis secuenciales muestran cómo es el proceso que lleva a un niño o niña a participar de forma competente en la actividad de un grupo, a menudo se inicia observando lo que los otros están haciendo” (p. 314)

Se observa así, cómo no se trata de la habilidad en sí, sino de la "secuencia", formando parte de un todo que es sin duda complejo y denota madurez; pues ejemplifica cómo el juego de espectador (habilidad que es adquirida en la infancia temprana) le permite a un niño escolar entender un juego cooperativo propio de la etapa que transcurre.

En específico esta etapa escolar se caracteriza fundamentalmente por una disminución



paulatina de los juegos de tipo “ficción” y “rudo desordenado”, y por la aparición del juego reglado. Antes de los 5 años los niños no comprenden las lógicas que existen detrás de la implementación de reglas en el juego, aunque a veces las cumplen de forma inconsciente si esto garantiza su diversión, todavía no son capaces de reconocer un ganador, pues la gratificación de jugar es lo que está por encima. A los 8 años aproximadamente es cuando ya hay un entendimiento más cabal de las lógicas del juego reglado, así como también de los conceptos de competencia y de cooperación. Los niños comprenden y aceptan las reglas como parte fundamental del juego; por lo que muchas veces se dan discusiones por la interpretación de las reglas (Palacios et al., 2004, pp. 407- 408).

## 1.2 ¿Por qué esta etapa?

Escogí esta etapa por lo mencionado anteriormente, es en la que se empieza a consolidar el juego reglado, además se comienza a jugar en equipo; lo que es fundamental para desarrollar su inteligencia social como menciona (Vigotsky, 1955, citado por Ledesma, 2014). En esta inteligencia está enmarcada la comunicación con los pares y los juegos ayudan al niño o niña a ver cómo reaccionan sus iguales a diferentes estímulos, por los que ellos mismos están pasando, es decir, empatizar, lo que es primordial a la hora de comunicarse con un otro.

Los niños y niñas en etapa escolar se caracterizan por ver los problemas que se le presentan de una forma más lógica, caen con menor frecuencia en juicios radicales alimentados por la percepción, comienzan a ir más allá de lo que les devuelven sus sentidos y filtran esta información con un razonamiento más estratégico. Además, son capaces de manejar un mayor flujo y volumen de información en simultáneo, de planificar y optimizar sus recursos cognitivos más eficientemente. Todo esto los hace a su vez, más conscientes de sus propias fortalezas y debilidades (Palacios et al., 2004, pp. 329-330).

Un ejemplo que ilustra esto es la tarea de conservación de Piaget (Figura 1)

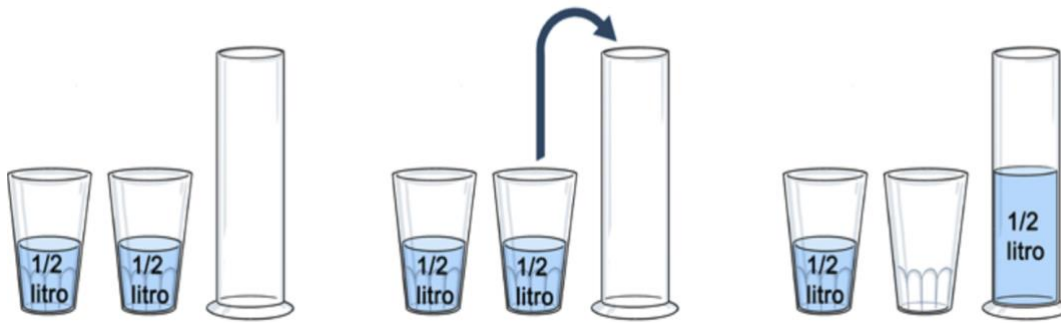


Figura 1: Tarea de conservación, Piaget

Donde al niño o niña se le presenta estas dos situaciones: en primer lugar dos vasos idénticos con la misma cantidad de agua en su interior y luego se vierte uno de ellos en un vaso más fino, lo que visualmente altera el nivel del agua con respecto al otro vaso, aunque siga siendo el mismo volumen pero repartido de otra manera.

Al preguntarles: ¿cuál tiene más agua? Los niños de dos a seis años, no pueden discernir que se sigue conservando la misma cantidad de agua y que la diferencia visual del nivel, sólo radica en la forma del vaso y no en el volúmen; pues aún no ven en conjunto todos los factores que hacen al problema y sólo se concentran en lo que perciben, en este caso visualmente sin abstraerse o racionalizar lo que le muestran los sentidos. En cambio, los niños de 6 a 12 años tienen la posibilidad de comprender los factores que circunvalan la pregunta, e identificar qué información es realmente valiosa para entender el problema en su conjunto (el avance en la edad permite que lo logren en mayor medida).

Los escolares se valen de medios externos como anotaciones, dibujos o números para interpretar información, esto queda claro al compararlos con niños menores en la siguiente tarea: Les dan tres cajas idénticas con objetos diferentes dentro. El desafío que se les pide es que luego de mirar el interior de cada una, marquen de alguna manera en la caja con un lápiz una ayuda memoria que les brinde la información necesaria para saber lo que hay en su interior y de esta forma poder ordenarlas.

Al realizar la tarea, son notorias las diferencias que presentan los niños y niñas menores a seis años, que no son capaces de seleccionar la información más fundamental que define a cada conjunto, para luego emplear esta información con el fin de agruparlos en

el lugar correspondiente. Muchas veces, cometen el error de marcar las cajas con información como garabatos o dibujos, que no se diferencian bien entre sí y se basan en características irrelevantes para distinguir los contenidos de las cajas, como: el color de los objetos, la cantidad, un dibujo de su apariencia o bien definir de manera incompleta con garabatos los elementos que ven dentro. En cambio, los niños y niñas mayores a seis años, conceptualizan sin dificultad las diferencias entre cada grupo, sintetizando las características fundamentales y completan sin inconvenientes la tarea. (Piaget citado por Palacios.et. al., 2004). Esto a la hora de comunicar por medio de imágenes, constituye una condición necesaria, para tamizar las características que apreciamos e identificar cuál es la esencia de lo que queremos comunicar a otro.



Figura 2: Kosuth “Una y tres sillas” (1945).

Tenemos que comprender cabalmente lo que queremos comunicar, para elegir con cuidado qué cualidad es relevante para el mensaje. No es lo mismo comunicar una silla dibujando una con un diseño nórdico más despojado y funcional, que una Luis XV, ambas son claramente sillas pero dicen ser parte de un todo estético que responde a imaginarios distantes.

Otro ejemplo, para entender esta etapa del desarrollo, es la habilidad de ponerse en el lugar del otro, logrando imaginar lo que no están viendo, lo que se ve reflejado en la tarea

de las tres montañas de Piaget. En la que se le presentan tres montañas sobre una mesa, cada una consta de un distintivo: una cuenta con una casa en su cima, una está vacía y otra tiene una cruz.

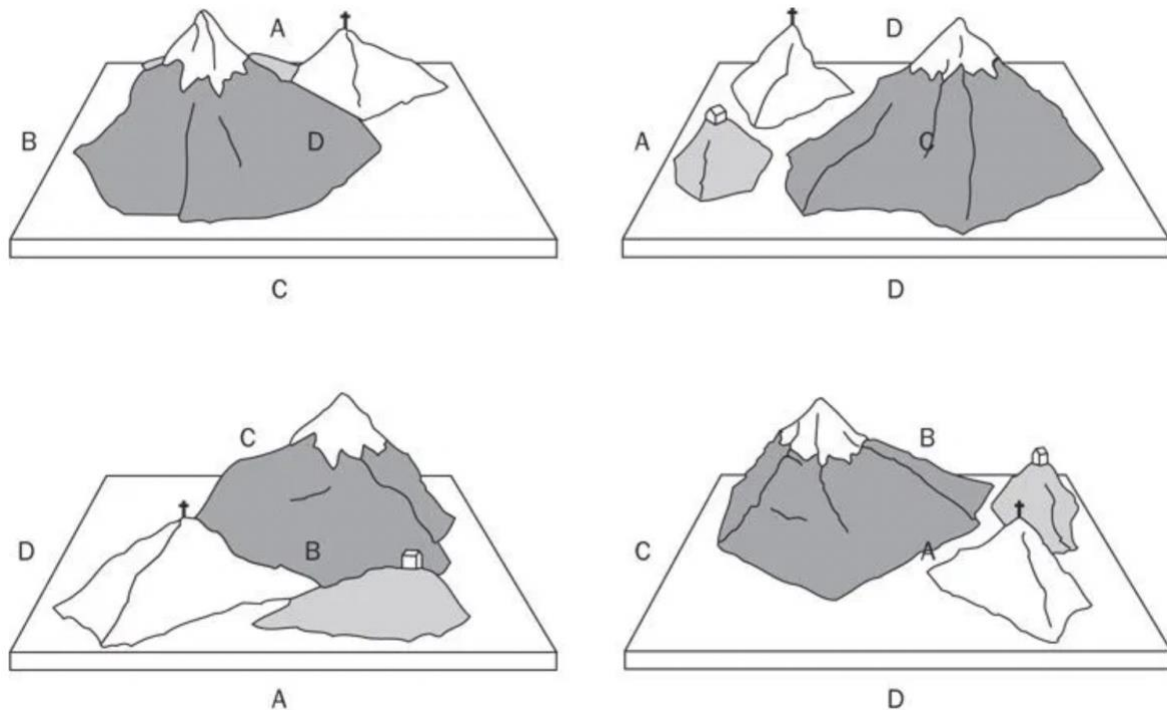


Figura 3: Tarea de las tres montañas de Piaget

Mientras el niño observa la escena desde una de las caras de la mesa, se coloca una muñeca en otro punto de la mesa y se le pregunta mostrándoles diez fotografías de distintas vistas de la montaña: ¿Qué es lo que ve la muñeca desde dónde se encuentra? Los niños y niñas de cuatro años, en la mayoría de los casos, eligen la imagen que corresponde a lo que ellos mismos están viendo. Los de seis años escogen mayoritariamente una imagen diferente a su perspectiva de las montañas, pero rara vez aciertan a la perspectiva de la muñeca. En el caso de los de 7 u 8 años tienden a ir por la correcta. En función de esta experimentación Piaget y Smith (1995) concluyen que los niños hasta los seis años, tienen un pensamiento egocéntrico y luego hacia los seis años comienzan a descentrar su pensamiento de sí mismos y ya a los 7 u 8 años son capaces de ponerse en el lugar del otro, teniendo en cuenta más factores de los que son capaces de percibir valiéndose de la metacognición para sacar conclusiones por medio de procesos internos.

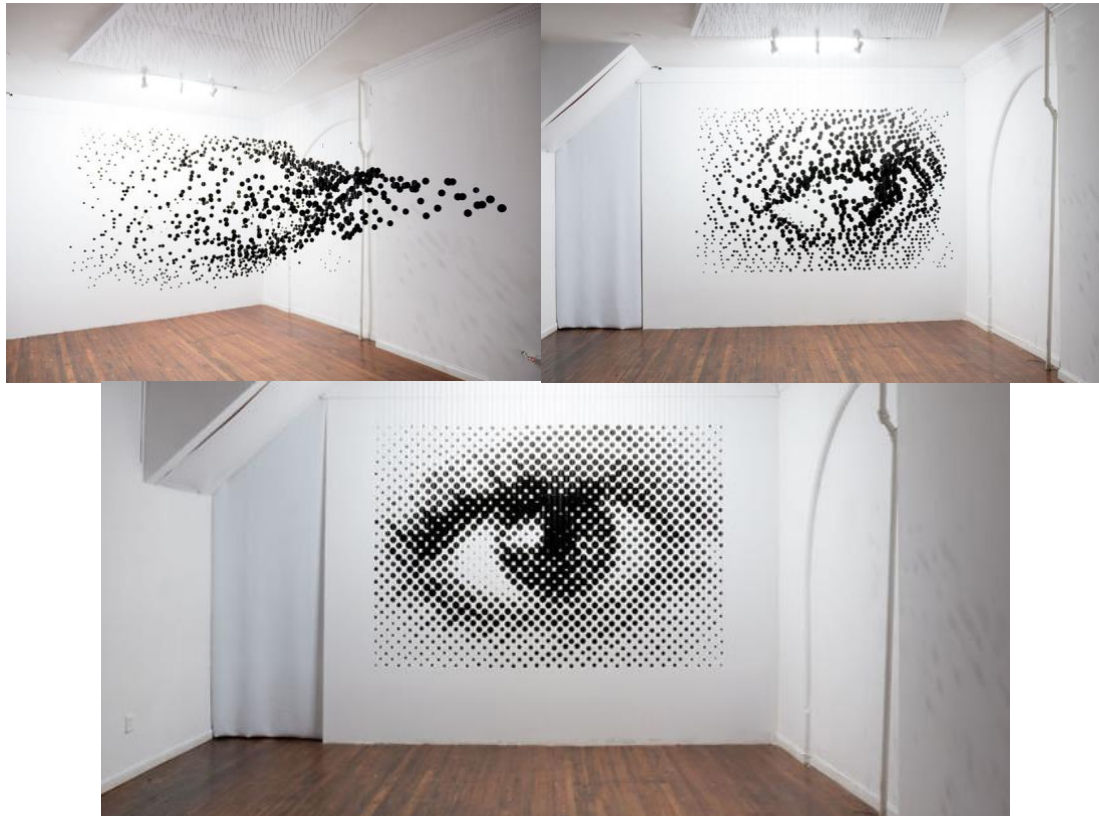


Figura 4: Michael Murphy "Perceptual Shift"

Esta obra con otra complejidad, muestra la composición de una imagen en el espacio por medio de esferas de madera. Sin dudas lo interesante de esta obra es cómo interactuamos con ella a medida que nos movemos en el espacio y conforme cambia nuestro punto de vista este ojo que nos observa se arma y se desarma, descomponiéndose en la unidad mínima gráfica que es el punto. Sin lugar a dudas los niños de estas edades, ya pueden ponerse en el lugar del otro par de ojos, que los está observando para empatizar y así comunicarse con sus pares de una forma más refinada y mediante diversos medios de expresión.

Los niños mayores a 6 años, entran en la llamada "edad de la razón" donde aumentan sus habilidades lógicas y su razonamiento, discuten con sus pares con argumentos basados en principios lógicos; no tienden a hacer juicios radicales contruidos a partir de intuición y subjetividad. Visualizan el mundo por un filtro de lo razonable, cuentan con más conocimiento del mundo y no se nublan por lo que perciben intuitivamente. Su estructura de pensamiento es más compleja, pasan del pensamiento preoperatorio al operatorio (Palacios et al., 2004, p. 345).

“Esta capacidad de atender a diferentes aspectos del estímulo y relativizar el punto de atención, es crucial para conseguir un pensamiento más objetivo” (Palacios et al., 2004, p. 346). A medida que los niños y niñas crecen, los avances a nivel del desarrollo están menos ligados al exterior y se van almacenando, comunicando y sumando en el plano de las ideas. El niño o niña mayor de 6 o 7 años, al desarrollar cada vez más su metacognición tiene la posibilidad de entretener con los estímulos exteriores una voz interior que responde a operaciones mentales y no sólo a la intuición, aplacando lo que sucede a nivel espacio y tiempo. (Palacios et al., 2004).

El pensamiento concreto aún tiene sus limitaciones, una de ellas es cómo manifiesta el término que debe estar ligado a un objeto específico de la realidad concreta, no es posible aún el pensamiento hipotético-deductivo propio de la adolescencia (Palacios et al., 2004, p. 351).

A nivel cognitivo, notamos que se descentran de sí mismos y disminuye el egocentrismo. Esto repercute a nivel moral en los niños mayores a cinco años que ya no enjuician de manera tajante, al que no comparte sus gustos o no sigue las reglas que conoce, ya que reconoce que en determinados contextos dos compañeros de clase pueden estar en lo correcto, porque analiza moralmente las situaciones de manera más sofisticada.

Entiende la razón detrás de los comportamientos y ya no generaliza a partir de su persona lo que es moralmente correcto y lo incorrecto, ve los matices que radican entre ambos polos. Este razonamiento moral es denominado por Kohlberg como “convencional”, esto significa, que se apoya más allá de su ego (razonamiento moral preconvencional) abarcando las “prácticas presentes y observables dentro de la comunidad” (esto es comparable con las diferencias entre razonamiento preoperacional y operacional concreto, visto anteriormente) (Berger, 2007, pp. 362-364).

Es por esto que Kohlberg concluyó: “...el modo en el que las personas razonan, más que las conclusiones morales específicas a las que llegan, determinan su etapa de desarrollo moral” (Kohlberg citado en Berger, 2007, p. 364).

Los niños y niñas entre los 5 y los 8 años en la mayoría de los casos, cuentan con un razonamiento moral preconventional, mientras que entre los 9 y los 10 años alcanzan el razonamiento convencional.

Cómo señala Vigotsky las diferencias culturales, influyen más que cualquier otra variable pues los valores y conductas se jerarquizan en función de las creencias y costumbres de una comunidad (Linares, 2008).

En esta edad, los gustos e intereses siguen definidos por el género, pero en menor medida que en años anteriores, dónde es aún más rígido. Aunque sus compañeros de juego por lo general son del mismo sexo (Berger, 2007; et al., 2009; Palacios, et.al., 2004; Tyson y Tyson, 2000).

A nivel social, los grupos de pares, en la etapa escolar se comienzan a afianzar dando origen a una cultura infantil independiente a la de los adultos. Suelen compararse con sus pares para tomar referencia de sus habilidades, esto es para auto confirmarse, buscan la aceptación del otro (Berger, 2007, p. 395). Son más conscientes de sus propias capacidades y son más realistas al respecto. Están más pendientes de las respuestas que reciben del entorno, buscando validación y reconocimiento, lo que provoca una disminución en su autoestima (Miller, 2013, p. 42).

En lo emocional, ya reconocen que pueden existir respuestas contradictorias frente a sucesos de la misma índole (ambivalencia emocional). Esto lo logran en base a las experiencias cursadas y al desarrollo cognitivo. En esto, el adulto juega un rol protagónico significando las emociones que se aprecian en el otro para que el niño o niña las entienda y ahonde en su comprensión emocional. (Palacios, et al., 2004).

Todos estos avances en el desarrollo, también se observan en la forma en la que juegan los niños y niñas en etapa escolar, el cual requiere el uso y entrenamiento de varias facultades para su ejecución, especialmente: habilidades sociales, comunicación, empatía, cooperación, atención, memoria, razonamiento.

## Capítulo 2: Educación artística

### 2.1 ¿Qué aprendemos sobre artes visuales en la escuela?

Con el propósito de entender qué comprende la educación artística de los niños en nuestro país, desde inicial hasta la culminación del ciclo primario, es que en este capítulo se recogerá información a partir del programa de primaria de ANEP (2013).

En primer lugar, acerca de la justificación que motiva su presencia en los currículos, y en segundo lugar, acerca de los objetivos que se plantean alcanzar con los niños y niñas. Es importante comprender cómo se definen estos conceptos, y cuáles son los beneficios a obtener de dicho campo según lo estipulado por el programa. Luego, se pondrá en contraposición con la aplicación práctica en las escuelas.

Resulta interesante analizar cómo se justifica y se racionaliza la enseñanza artística, desde lo histórico, la habilidad de ser crítico frente a las imágenes y la capacidad de expresarnos con un lenguaje estético. En la actualidad, podría decirse que nos encontramos frente a una situación en la cual estamos siendo bombardeados continuamente por imágenes, por tanto surge la necesidad del pensamiento crítico: debemos ser capaces de filtrar las imágenes.

“Las Bellas Artes han estado asociadas desde siempre a la idea de belleza. Idea que adquiere significado para el artista en el contexto histórico de la época en que es producida. La arquitectura, pintura, escultura, literatura y música son sus disciplinas clásicas y es fundamental que los alumnos comiencen a conocerlas desde las primeras experiencias educativas.” (ANEP, 2013, p. 71).

En cuanto a la historia, se afirma que el arte es síntoma de lo que está sucediendo en una sociedad, es por esto que se hace hincapié en el estudio de la historia del arte, con el objetivo de comprender de forma más completa la parte más social de la historia en su



conjunto. Esto es curioso, porque en la mayor parte de la historia, el arte no tiene como público objetivo a la mayor parte de la sociedad, sino que es para el disfrute de unas minorías, entonces quizás responde más a un termómetro de un fragmento de la sociedad. El nombrarlas como Bellas Artes, por otra parte, hace referencia a que en el arte, está implícito lo bello o por lo menos una concepción determinada de belleza, dejando por fuera al arte que no responde a estos cánones y encasillando al arte como un embellecedor de la vida. Esta denominación de bellas artes (Umberto Eco, 2005, p. 10) surge para separar las artes clásicas: la pintura, la escultura y la arquitectura; de las artesanías. Separando el arte refinado del resto de las expresiones artísticas. Además siempre se planteó de forma difusa, la relación entre belleza y arte, porque en el estandarte de la belleza está la naturaleza, que representada por el arte podría serlo, aunque se trate de lo más repugnante y vil que también es parte del reino de lo natural.

El programa también incluye lo que hoy entendemos cómo artesanía, cuando se menciona a Figari y su concepción del arte, apoyada en la idea de un obrero artista capaz de transformar su entorno estético para su bienestar. Ésta a su vez, se podría enmarcar dentro de la idea que promovía el Arts and Crafts, de crear piezas únicas de arte aplicado (diseño de producto), basadas en abstracciones del entorno (por ejemplo, formas vegetales autóctonas) en contraposición al diseño en serie industrial. Esta es a su vez, la “visión que favorecieron algunos pedagogos del movimiento de la Escuela Nueva (desde Pestalozzi, Fröbel, R. Steiner, al propio Dewey) que persiguen una educación estética del individuo, como vía de transformación de la racionalidad tecnológica e industrial emergente” (Hernández, 2000, p. 31).

Luego, el programa se desliga de lo anteriormente mencionado en referencia a lo bello y habla de una “diversidad artística” y de un “relativismo del arte”:

Para entender la diversidad cultural y aprehender la riqueza y complejidad que encierra, requiere posicionarse desde un relativismo cultural, buscando la coherencia interna en sus formas de pensar, representar y vivir, sin juzgarla desde nuestros propios criterios éticos y estéticos, sino interpretándola desde el conocimiento, respeto y valoración de su diversidad (ANEP, 2013, p. 72).

Aquí intenta ampliar la mirada para salirse de lo canónico europeizante del arte y que las niñas y niños sean capaces de comprender las manifestaciones artísticas, atemporalmente e independientemente de la cultura que nos viene impuesta, que funciona como formalizante de las interpretaciones alzando un relato hegemónico por sobre los demás, esto incluye también no solo a la pintura, la escultura y el dibujo, sino también otros medios como “la fotografía, cine y lenguaje audiovisual, etc” (ANEP, 2013, p. 72).

Después, se toma lo dicho por Eisner (1972) que clasifica a la educación artística como extrínseca e intrínseca. Esta primera, apunta a cómo el arte ayuda a comprender otras disciplinas y la segunda a lo que vale por sí mismo. Argumenta que vale por sí mismo para que los niños y niñas comprendan, una serie de símbolos y códigos que conforman distintos lenguajes artísticos, lo que les da la posibilidad de expresarse y despertar la curiosidad por el arte. Separándose de lo promovido “después del triunfo aliado en la Segunda Guerra Mundial, una concepción basada en la necesidad de autoexpresión y libertad individual que sirviera de contrapunto a las experiencias totalitarias vividas en Europa.” (Hernández, F., 2000, p 31). Impulsada después por el psicoanálisis para potenciar la imaginación y la creatividad.

El programa expone que estamos en la época de las imágenes y lo plantea como un enfrentamiento en el que debemos estar preparados para no perder contra las imágenes, crear un filtro que nos proteja del constante bombardeo y que nos permita elegir entre tanto, algo útil, transformándonos en consumidores críticos.

“La construcción de una cultura democrática exige necesariamente de una educación artística, que posibilite conocer estos lenguajes para desarrollar una postura crítica y creativa, libre y responsable ante la invasión constante de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación” (ANEP, 2013, p. 73).

## 2.2 ¿Cuál es su objetivo?

Desde los objetivos generales de la formación artística se plantean estos dos:

- Conocer y comprender el conocimiento artístico, a través de la apropiación de los lenguajes específicos en que las artes se expresan en las diversas culturas.
- Desarrollar formas de sensibilización, apreciación, valoración y disfrute ante los diferentes objetos y hechos artístico-culturales pertenecientes al patrimonio propio y de otros pueblos (ANEP, 2013, p. 78).

Si bien el programa logra en sus objetivos y justificación apartarse de muchos mitos que subyugan a las artes visuales; escatima esfuerzos en dar lineamientos y directrices concretas para alcanzar metas que son complejas y abstractas. No parecen proyectadas desde la realidad de la educación impartida en magisterio y que se adecuen a las necesidades actuales de los niños. Es por esto que en contraposición a lo expuesto en el programa, la puesta en práctica parece distanciarse en demasía de la teoría: Se utiliza sólo lo relacionado con el taller dentro de las Artes Visuales y se aparta todo lo demás invirtiendo más tiempo en los contenidos relacionados al lenguaje y matemáticas, pues la sociedad valora más este tipo de aprendizaje que se enfoca más a lo productivo y son los que en definitiva se evalúan.

Hay una "tradición vinculada a la enseñanza del arte como destreza, que se instala en las escuelas de diferentes países a lo largo del siglo pasado, con la finalidad prioritaria de educar en la disciplina manual (relacionándola con la caligrafía manual y con la geometría después" (Hernández, 2000, p. 30).

A partir de esto, se podría decir que la realidad de la educación artística en Primaria en buena medida gira en torno a lo mimético, para el dominio de lo grafomotor y ser capaz de escribir en letra cursiva, copiando cada uno de los símbolos que hacen al alfabeto. Después más adelante aparece la geometría en matemática y vuelve a recobrar sentido, siempre entendiéndola como arte aplicado y no como una disciplina conformada por varias partes (Discipline-based Art) capaz de sustentarse por sí sola. Subordinada al contexto o a una pequeña parte que ayuda a comprender otra disciplina, a la que se le da más importancia.

Por más de que se hable en el programa de la ANEP, de una expresión guiada por la maestra, en la que se busca que comprendan lenguajes estéticos para llegar a una expresión determinada y comunicar por medio de las artes, en los hechos se denota una visión del arte muy extendida en la que se venera la pureza del mismo, como sinónimo de ingenuidad, libertad, etc., como también lo expresan en movimientos como “el arte por el arte”, el “Art Brut”, entre otros. Donde lo preponderante es la soltura de esa expresión y no el contenido o la habilidad con la que se emplea una determinada técnica. Se le da un soporte y materiales y se lo deja expresarse libremente, más cercano a lo promovido por el psicoanálisis; “la racionalidad expresiva sostiene que el arte es esencial para que los niños y niñas puedan proyectar sus sentimientos, emociones y su mundo interior de una manera que, de no ser por este medio, no se podría comunicar.” (Hernández, 2000, p. 38).

Algo parecido, sucede con el juego que es infantilizado y relevado al recreo o los momentos de esparcimiento y ocio. Este mito perjudica mucho a la enseñanza artística, pues alimenta la idea de lo oculto, del don de la sensibilidad y todo esto agiganta la imagen de ese artista genio y lo aleja cada vez más de la sociedad y sobre todo de lo popular, exacerbando el elitismo. “Los inspectores no lo exigen” (como matemática, lengua, etc) conlleva el hecho de que el docente, enfatiza aquellas asignaturas que pueden ser objeto de supervisión por las autoridades, elementos decididamente vinculados a su evaluación como profesional y a su carrera como docente dentro del sistema (Huerta, 2010, p. 145).

Si bien se ha intentado desde el instituto de educación permanente, formar a los docentes en educación artística y esto ha influenciado a las escuelas por todo el país, los cambios en primaria llevan mucho tiempo, y aún se mantienen visiones estereotipadas o anacrónicas del arte. En la escuela en general el maestro trabaja más en lengua y matemática, después le siguen las ciencias sociales y lo que menos se aborda son artes y ciencias naturales. Mir (2021) expresó en la entrevista que es debido a que “los maestros no tenemos una formación específica o inclinación hacia esto”. Hay todo un desafío en la formación, ya sea en la formación inicial de los futuros maestros, como en la formación permanente. Que luego son el capital disponible para llevar a cabo las propuestas en las clases. Juan Pedro Mir (2021), señala: “Poco a poco se va logrando que no sea la plástica,

las artes visuales, un ejercicio de los viernes de tarde, sino que sea parte de los proyectos integradores de los niños”.

Se empieza a generar conciencia sobre enseñar no solamente técnicas, sino ver al arte como una disciplina integral, una dimensión más amplia compuesta por la historia, el taller, el disfrute, la expresión, la comunicación, por ahí, es donde transitan las mejores instituciones tanto públicas como privadas. No solo dar la técnica de la acuarela, sino tener una visión dirigida a proyectos más amplios (Mir, 2021).

Estas carencias nacen de la “formación docente, que brinda al maestro como mucho, unas cuantas técnicas de expresión artística.” (Huerta, 2010, p. 144).

Aunque existen intentos de revertir esta tendencia cómo sucedió con la inspección de arte, en la que se trató de promover esa versión no estereotipada del arte, de formar individuos críticos no solo en esos dos planos (Taller e historia del arte); además poner el foco en otras disciplinas como danza, fotografía, escultura, etc. y de la cultura visual en general (Mir, 2021).

Aún así cuando se habla en clase de arte, es inevitable para algunas maestras y maestros pensar necesariamente en el pasado, una visión subordinada a la historia, entendiendo al arte como una ayuda para comprender el contexto de ciertos hechos del pasado, no vale por sí mismo, es un termómetro de la sociedad en un tiempo determinado como pueden ser bien otros factores.

Los niños y niñas no deben ser solo consumidores críticos, sino también productores críticos de imágenes. La red social *Tik-Tok*, entre otras, que están en tendencia entre los niños y adolescentes, les permite pararse desde el lado del creador. Lo que para ellos mismos también parece ser más atractivo; tanto es así que las maestras entrevistadas mencionan que sus alumnas y alumnos en algunos casos están más interesados en sus propias creaciones, que en las que pueden apreciar en la visita al museo y que las visitas en las que parecen involucrarse más, es debido a que incluyen algún tipo de interacción por parte de los mismos o por lo menos juegan un rol más inmersivo como lo pueden ser los contenidos audiovisuales (Huerta, 2010). Es decir, en otras palabras, se acercan a un lenguaje lúdico, exigiendo la participación activa de los niños para cumplir su función y no moldeando al niño

o niña a la lógica tradicional pasiva, que caracteriza a las instituciones museísticas, “[...] los programas oficiales no se centran en procesos creativos, sino en personajes creadores” (Huerta, 2010, p. 145).

Un sentir generalizado entre los docentes, es el deseo de acercar en general las exposiciones a las niñas y niños pensándolas desde su interés, creando lazos más fuertes entre las escuelas y las instituciones. Aunque muchas veces las propias maestras y maestros intentan introducirlos, mostrándoles reproducciones del artista, contando la historia del mismo y realizando algún tipo de actividad en torno a su obra.

Sería importante, a mi juicio, co-organizar esta introducción a la visita entre las dos instituciones (escuela y museo) con materiales y apoyo al docente, en la organización de actividades y en lo logístico. En general, los maestros expresan que las instituciones museísticas, no les brindan las herramientas necesarias para aprovechar al máximo las visitas y no cooperan con ellos en temas básicos que hacen a la organización; incluso cuando el alumnado de la escuela concurre año a año a la institución (Huerta, 2010).

En función de lo expuesto anteriormente, es fundamental crear propuestas orientadas desde el interés de los niños y niñas. Para introducirlos al arte, sería deseable pensar en actividades interactivas, que requieren necesariamente su participación para su funcionamiento y que estén en un lenguaje transmedia que les sea familiar y que funcione en un entorno en el que ya sean usuarios, para promover su mayor interés, involucramiento y conocimiento. Un ejemplo de esto, son las obras de artistas visuales interactivas como la que actualmente se está exhibiendo en *Barcelona Caixaforum* presentada por *Team Lab Group* .



Figura 5: Exposición teamLab. Arte, tecnología, naturaleza. © Fundación "la Caixa".

Actualmente, la educación artística debe extenderse a una dimensión más amplia que abarque la cultura visual en su totalidad, no sólo deben figurar los conocimientos curriculares del arte, sino que también los de las representaciones de la cultura visual en la que estamos inmersos (Hernández, 2000, p. 34).

Para aproximarse a un entendimiento más saludable del arte desde el aula, es fundamental apuntar a cultivar la visión artística como una manera de mirar lo que la cultura visual nos propone. Desde un punto de vista que abarque cada representación visual de la cultura de forma igualitaria y no vanagloriar ciertas manifestaciones, por el mero hecho de ser colocadas en un pedestal dentro de las paredes de un museo. Es pensar al arte, como un agente que realmente puede influir en cómo las personas ven o entienden el mundo, dándoles otra perspectiva de las cosas, no ser sólo consecuencia del tiempo o de la coyuntura en el que se hace, sino que es capaz de transformar la realidad, proponiendo futuro.

Eisner (1998) expresa “que las concepciones prevalecientes de las artes se basan en una enorme incomprensión de su rol en el desarrollo humano y en la educación. Esta incomprensión tiene sus raíces en antiguas concepciones de la mente, el conocimiento y la inteligencia” (p. 116”).

El autor señala que son estas creencias las que dificultan la creación de programas de educación artística, que realmente tengan en consideración el potencial que alberga el arte para el desarrollo de las niñas y niños. Dice también que el arte no debe depender de otra disciplina para justificar su enseñanza en las escuelas; sino que se debe convencer a los “clientes” (haciendo referencia a padres y maestros) mostrando los beneficios únicos e intrínsecos que la educación artística tiene para brindar (pp.146-147). Dirá Eisner que: “El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural” (1998, p. 59).

La visión artística, consiste en alcanzar un conocimiento cabal de una herramienta, es decir, dominar una técnica a partir de la que seamos capaces de crear un objeto con una temática y una estética que proponen una reflexión en un contexto cultural determinado. Este proceso que envuelve a la creación artística, se vale de tres dominios fundamentales: el productivo, el crítico y el cultural (Eisner, 1972). Un ejemplo sería el arte de Millet, Courbet, Corot y Daumier en el que se evidencia que a nivel productivo son un intento por capturar el momento fielmente y de manera cruda, para mostrar el trabajo arduo y visibilizar a este sector de la población tan marginado. Esta intención se ve claramente si comparamos cómo estos artistas, que forman parte de la corriente del *realismo* en Francia en el XIX, tienen formas distintas de ser críticos frente a la realidad que están viviendo. En todas estas pinturas, figura un discurso que empatiza con esta desigualdad predominante en la sociedad de esa época. Esta decisión se nota claramente en la obra de Millet “L'Angélus”. “Gracias a un análisis con rayos X, sabemos que Millet situó en un principio, donde está el cesto del suelo un ataúd infantil con el bebé fallecido de la pareja protagonista.” (Santos, 2016). Esto habla de una reflexión sobre el contexto cultural que influye en la decisión pictórica, de transformar una obra más directa y cruda, en una imagen solemne y dignificante, en dónde se ve a dos



campesinos tomándose un tiempo del arduo trabajo para rezar el Ángelus, una oración muy común. Esto apunta a un conocimiento de a quién va dirigido el cuadro (la burguesía), para el cual este cambio en la temática, separa quizás la repulsión frente al atroz evento de la muerte de un bebé, lo que no sólo podría prevenirlos de comprar el cuadro y además quizás hasta empatizar con la escena que por el contrario: emociona humanizando a estos trabajadores y da lugar a que un burgués pueda ponerse en la piel de un campesino en un día ordinario de trabajo.



Figura 6: L'Angélus de Jean-François Millet 1857–1859, Musée d'Orsay, París.



Figura 7: Les Cribleuses de Blé 1854 (Las cribadoras) de Gustav Courbet

Musée d'Arts de Nantes.



Figura 8: The Third-Class Carriage de Daumier 1863-65

National Gallery of Canada, Ottawa.

Estas obras responden al mismo imaginario, pero en cada una vemos formas distintas de representar esa realidad que quieren mostrar. Aún así, en las tres hay similitudes como la paleta de colores y un tratamiento de la luz que corresponde al atardecer. Donde abundan las sombras suaves y los colores cobrizos en las luces altas, esto creo que está lejos de ser una coincidencia, pues nos conecta con el momento final del día, con la nostalgia de que el día se termina y con la incertidumbre del mañana que trae la oscuridad. También la muerte, es un momento del día en el que quizás estamos más vulnerables, más conectados con nuestra fragilidad. Desde la comunicación visual, veo en esta elección de los artistas quizás un poco de la visión que compartían estos, sobre la condición frágil en la que vivían estos campesinos. También lo vemos reflejado en el contenido, donde se repite el cansancio, el sueño, la contemplación, reforzando las ideas anteriores.

## Capítulo 3: Arte y Diseño

El Diseño desde siempre ha sido difícil de definir y delimitar como disciplina. Así como también sus funciones, competencias y su valor intrínseco a nivel profesional.

El *marketing* se vale constantemente del diseño para crear una estética del producto en pos de “ubicarlo socialmente en un nicho de mercado” (Calvera, 2007, p. 9). Decantando la tarea del diseñador a la mera decoración de algo ya existente, desligado por completo de lo relacionado con la función y los procesos previos a la creación del producto en sí mismo. Definiendo al Diseño como “una estética manipuladora al servicio de los intereses del capitalismo y su preservación” (Calvera, 2007, p. 17). Encasillando a la disciplina del Diseño a la parte artística y decorativa de la estética. Cuando en realidad la capacidad de observación y comprensión del diseñador le permite crear un producto que innove y satisfaga una necesidad desde su esencia, no simplemente su cubierta.

La idea de belleza no solo pasa por el sentido de la ornamentación sino que también podemos encontrarla en la idea: “lo que funciona mejor, es lo más bello” (Calvera, 2007, p. 16). La belleza y la utilidad pueden ir de la mano. Es decir, que en su eficiente y necesaria funcionalidad es donde también podemos ver su belleza. En el conocido aforismo de “menos es más” la simplicidad del diseño basado en la función, donde solo vemos nada más y nada menos que lo necesario (minimalismo).

Es importante entender que el diseño no es una mera decoración de algo que ya está "completo". Esta mirada puede llegar a ser peligrosa pues exime de toda responsabilidad al diseñador, desenfocando por completo la indisociable capacidad de la estética como herramienta para la “labor cultural en el sentido más amplio y fuerte del término” (Calvera, 2007,p.12); disminuyendo totalmente a la disciplina estética, en la técnica de ornamentación y embellecimiento sin ninguna consecuencia aparente.

Se encuentra en el discurso posmoderno del Diseño en la parte cultural que se distingue señalando que con la creación de estética, estamos diseñando cultura, pues esa estética está necesariamente conteniendo un mensaje, que a su vez nos remite a un imaginario. No existe

una estética que no comunique algo, y ahí es donde nace la responsabilidad de reconocer que transmite determinada estética, a quien se lo decimos y cómo se lo decimos.

El Arte y el Diseño, comparten muchos puntos en los que quizás se pueda encontrar una justificación y una delimitación de lo que es el Diseño. Pero para eso es necesario ampliar el objeto de estudio de la filosofía estética, no solo a las Bellas Artes, y acentuar su estudio a lo “[estético] y en los comportamientos estéticos de los productores, o creativos en general, y de los usuarios, tanto si son meros consumidores como receptores” (Calvera, 2007, p. 20).

Es importante tener un amplio vocabulario, para poder expresarse con la palabra deseada y tener menos limitaciones. Lo mismo sucede con la creación de imágenes, es importante tener herramientas a nivel compositivo, entender las lógicas, los signos, símbolos y técnicas que encierran las imágenes, para hacerlas hablar entre sí tanto como consumidores como productores.

### 3.1 Problemas de Diseño: ¿cuáles son los lineamientos de diseño que hay que tener en cuenta para diseñar un contexto estético propicio para la creación de imágenes?

Al plantear este cuestionamiento surge por añadidura la pregunta: ¿Qué es lo que necesita un diseñador/a para empezar a trabajar en un diseño? Todo parte de una necesidad de comunicar algo de forma visual independientemente del formato, para esto dependemos de un cliente con una necesidad concreta o como a veces sucede en la práctica profesional con una idea vaga de lo que desea transmitir, o con objetivos a lograr pero desconociendo: ¿cuál puede ser el mejor canal o propuesta que lleve su mensaje lo más inequívocamente posible a un público objetivo determinado?. Lo primero que ayuda a ordenar y entender el panorama es el llamado briefing. Este nos permite entender y categorizar por medio de un cuestionario para despejar algunas incógnitas: ¿quién es nuestro cliente?, ¿cuál ha sido su estrategia anteriormente?, para así comprender, ¿qué podría funcionar y qué no?, ¿por qué necesita un diseñador/a? y con esta información empezar a pensar: ¿cuál es su público objetivo? ¿cómo podríamos dirigirnos a este?, ¿cuál sería la estética más adecuada?, etc.

Frente al diseñador como profesional, existen dos caminos posibles para la resolución de problemas de Diseño. La diferencia principal radica en pararse dentro -diseñador como autor- o afuera del problema -diseñador como mediador- (Pelta, 2004, p. 49). El primero es hijo del posmodernismo, dónde el creador tiene que jugar un rol fundamental marcado por su propio estilo de resolver determinados problemas y está más atado a la idea de un diseñador artista y el otro es hijo del modernismo, de la concepción del diseño internacional, universal, utilitario, al servicio de la comunicación y totalmente impersonal (Pelta, 2004, p. 51).

El mediador, como sugiere el término es un mero mensajero que aborda el Diseño de manera científica mediante un: "proceso racional articulado por una serie de fases ordenadas en secuencia que van desde la recogida de datos, hasta la presentación final del proyecto" (Pelta, 2004, p. 32).

El camino del autor guarda en su esencia un sentido más unido a la idea del artista como creador, tomando en sí alguno de los vicios del ego y del genio mencionados anteriormente. La concepción del mensajero pone por encima la idea antes que el individuo, lo que es más cercano a la postura con la que, en lo personal, siento más simpatía como futuro profesional. Esto reivindica y refuerza las ideas expuestas en el manifiesto "First things first" (Garland, 2000) donde se esgrimen los ideales que debería llevar con orgullo en su práctica profesional, un diseñador que se entiende como un agente del cambio social.

Para definir aún mejor qué retos podemos ponerles a estos niños y niñas de entre 8 y 12 años, es crucial traer a colación que "el desarrollo cognitivo sería una entidad autónoma, una serie de funciones mentales que deben haber sido alcanzadas para desarrollar un determinado aprendizaje" (Rosas, 2008, p. 44).

Como quedó plasmado en el capítulo 1, los niños y niñas de estas edades se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, por esto debemos darles retos acordes a su nivel de desarrollo, basando la comunicación visual en pedidos concretos, pero que al mismo tiempo sean percibidos por ellos como retos, es decir que puedan estar en su zona de desarrollo próximo. Podríamos pedirles que creen algo, sólo si está basado en la realidad tangible que conocen.

### 3. 2 Pensando un juego para estimular la visión artística

Si realizáramos el ejercicio de pensar al hecho artístico en partes, según Eisner (1972), se distinguen tres dominios: productivo, crítico y cultural:

#### a) Dominio Productivo (Técnica)

Retomando lo expuesto sobre la capacidad gráfica en el dibujo, en estas edades: es importante marcar que abandonan de a poco el período esquemático (6 a 8 años) y avanzan hacia el del realismo gráfico (9 a 12 años). En el esquemático, los protagonistas presentan un dibujo geométrico de la figura humana, la línea base para ubicar la composición en el espacio (donde el niño suele disponer los objetos o personas que está dibujando en línea recta, al pie del papel y según el ancho del mismo) y el color corresponde al objeto desde un punto de vista simbólico (ejemplo cielo = azul y pasto = verde, no hay matices). Como niños y niñas se están insertando y acostumbrando a las exigencias en la escuela a nivel de la lectoescritura, enfocan su energía en la repetición de letras y palabras, lo que lleva su dibujo hacia la descomposición de la realidad en formas y por esto, se produce un “estancamiento gráfico”. Se aprecia claramente cuando se ven dibujos de personas, mientras que en la etapa anterior, la pre-esquemática no reconoce todas las partes del cuerpo, ahora sí, diferencia bien la cabeza, el tronco y las extremidades, conceptualizando en forma de esquema.

En el período del realismo gráfico, los niños y niñas son conscientes de la sociedad y en general ya no dibujan individualmente. Abrirse al grupo social, genera una competencia con el otro, ya no sirven los trazos geométricos para retratar la realidad, sus gráficos tienen más detalles para adaptarse a lo que ven (Cohen, 2014).

Esto se relaciona directamente con lo visto anteriormente, en lo que refiere al factor social de esta etapa, los niños se fijan más en sus pares y se comparan entre ellos, lo que repercute en su autoestima, en su dibujo y en cualquier expresión artística que puedan realizar. Por ejemplo, dos niños de 8 años dibujan una misma imagen: un perro.

Supongamos que uno de ellos dibuja de forma esquemática cada uno de los detalles que hacen al perro, con formas geométricas y colores planos, mientras que el otro consigue

darle un aspecto más realista, con más volúmen y textura. Es altamente probable que cuando miren sus dibujos ambos concluyan que el mejor dibujo es el del segundo niño, por su mayor semejanza con la realidad. Aunque, desde la perspectiva del desarrollo gráfico el primer niño está más rezagado, podríamos mostrarles dos ejemplos de pinturas famosas, para que comprueben que ambos dibujos son válidas representaciones de la realidad y que los dos estilos de representación pueden ser dibujos interesantes por otros motivos. Tal como con un sólo trazo continuo, Picasso sintetiza a su perro salchicha comunicando la idea con lo mínimo indispensable y lo transforma en un excelente dibujo de tipo esquemático. Esto podría ayudar al niño, que no tiene tantas habilidades para el dibujo o que simplemente no ha practicado lo suficiente, a entender las bondades de su estilo de dibujo, que dista completamente de ser un mal dibujo o estar incorrecto.

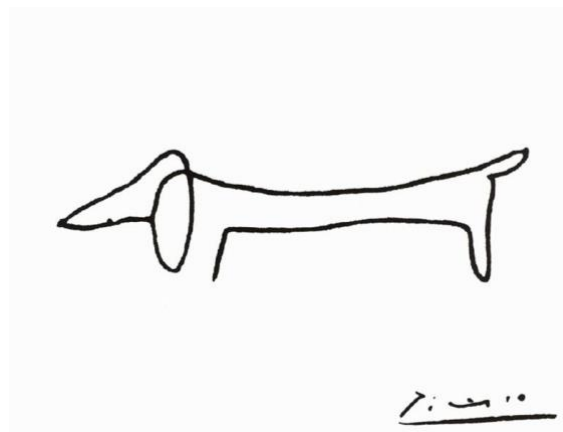


Figura 9: Perro de Pablo Picasso

Enseñar distintas estéticas de dibujo, y lo que pueden comunicar, es una forma de contribuir con su lenguaje gráfico y que entiendan la capacidad de comunicar que encierra cada estilo.

Hay juegos que cumplen funciones claves en esta búsqueda, dándoles a los niños y niñas la posibilidad de resolver problemas de Diseño de manera lúdica. Un ejemplo muy característico es el *Pictionary*. Cuyo objetivo principal, es afinar la capacidad de sintetizar en



unos pocos trazos rápidos, la idea central que define en dibujo a un verbo o sustantivo determinado, de manera azarosa y en un tiempo limitado. Así mismo, a quién le toca adivinar, le posibilita entrenar su capacidad de memoria, creatividad, imaginación y su velocidad de interpretación, para adelantarse a lo que le va proponiendo el boceto, que se está completando frente a sus ojos. Por supuesto, también se está desarrollando la habilidad de dibujo del jugador, sin referencia alguna y todo lo que esto conlleva a nivel motor y cognitivo.

Un ejemplo factible para practicar esta técnica jugando, podría ser basarse en la mecánica del *Pictionary*, en la que se le dé a los jugadores una frase o concepto abierto, que estos tengan que traducir a imágenes concretas, con la ayuda de un alfabeto visual limitado por medio de distintas técnicas. Además para generar velocidad en el razonamiento, asegurar la reflexión colectiva y agregar el factor de una competencia lúdica; es bueno pensar que ellos sean sus propios jurados, pudiendo puntuar los resultados de cada uno de los jugadores, según el estilo de dibujo de cada uno, lo que determine luego de algunas rondas un ganador o grupo de ganadores. Siempre se debe tener en cuenta el nivel de desarrollo que presente en su habilidad de dibujo el infante. Lo valioso de este juego en particular, es que si el niño o niña se encuentra en el período esquemático, no es necesariamente una desventaja, pues la idea es comunicar justamente con la mínima cantidad de trazos, lo que implica un buen dibujo de este tipo.

¿Si al niño o niña en cuestión no le gusta o no le interesa dibujar? Una dinámica interesante es la opuesta, que presenta el juego *Dixit*, donde se reparten cartas con imágenes metafóricas, que dan lugar a múltiples interpretaciones a todos los jugadores, luego se escoge de un mazo de cartas con frases, y ellos deben elegir cuál entre las que disponen, ilustra mejor la frase. Luego esto se pone a prueba en una votación colectiva, en la que se ordena de mayor a menor, la posibilidad de cada carta de comunicar lo más inequívocamente posible dicha frase.

Bajo esta misma dinámica, se podría adivinar la frase sólo mediante la imagen; que todos escriban lo que se les viene a la mente y que al revelar la frase original al resto de los jugadores, se juzgue por medio de un sistema de puntos, quien está más cerca de la frase detrás de dicha elección. En función, de si consigue adivinar un sinónimo, una palabra exacta

o una frase completa. Si la mayoría obtiene por lo menos un punto, el jugador que eligió la carta en función de la frase más elegida, recibe puntos extras. También podríamos intentar con otros medios de expresión, cómo la fotografía, el vídeo, el collage, etc. Con la fotografía, se podría dar una cacería en el patio: de acciones, verbos o frases que los niños tengan que representar con fotos.

## b) Dominio crítico (Tema)

Para diseñar, cómo ya vimos antes, debemos encontrar un problema de Diseño.

¿Qué temas les resultan importantes o les preocupan a los niños y niñas de estas edades?

¿Qué tipos de problemas de Diseño son capaces de resolver?

Investigaciones con juegos de economía, han demostrado que los adultos están dispuestos a sacrificar las recompensas que se le han dado para evitar la inequidad, tanto cuando reciben menos que un tercero (desigualdad desventajosa), como cuando reciben más (desigualdad ventajosa). Los resultados mostraron que los niños de 4 a 7 años, rechazaron ofertas desventajosas, pero aceptaron ofertas ventajosas. Por el contrario, los niños de 8 años rechazaron ambas formas de inequidad. Estos resultados sugieren, que de los dos mecanismos subyace el desarrollo de dos formas de aversión a la inequidad (Blake et al., 2015).

Los niños y niñas a los 8 años ya son conscientes de la desigualdad, la injusticia y el egoísmo, porque, como se expresó en el capítulo 1, ellos tienen la facultad de reconocer cómo se siente el otro (empatía), se comparan con sus pares, pueden delimitar mejor la imagen que proyectan, quienes son y cuáles pueden ser sus ventajas y desventajas frente a los demás, así cómo también debido a su desarrollo moral. Esto influye en su autoestima, que en gran medida está en función de la aprobación o reprobación de su entorno frente a sus acciones y decisiones. Esto no sólo sucede con sus pares, padres o adultos de su entorno, sino que es apreciable también, cuando se cruzan con un niño desconocido y ven por ejemplo: que este va descalzo y empatizan inmediatamente con su situación, al punto de que les parece injusto y los entristece. Este tipo de cuestionamientos son comunes y son problemas sobre los que se puede trabajar. Estas preocupaciones o preguntas, sólo se

generan al ver estas realidades injustas, ya sea mediante imágenes, videos o haciendo una recorrida para que puedan visualizarlas directamente, de lo contrario no serán capaces de identificarlas de forma abstracta.

Una vez identificado el interés puntual por un problema en concreto, hay que definir: ¿cuál está a su alcance? y para que sea más revelador, lo más adecuado es trabajar en el entorno que frecuenta el niño o niña, para que el resultado transforme de alguna manera su vida o la de los demás de forma tangible y que consigan comprender los factores que motivan dicho problema y los efectos de su solución. Además debe ser algo que se pueda solucionar o mejorar por medio del Diseño, porque no todos los problemas o aspectos de uno se pueden resolver puramente mediante el arte aplicado.

### c) Dominio Cultural (Entorno)

En primer lugar, estos problemas: ¿cómo podrían resolverse en grupo, en el salón de clase? ¿Cuál sería la mejor dinámica? ¿Cómo afectarían a sus pares y a su entorno?

Un ejemplo factible sería identificar a nivel macro la importancia de reciclar, luego constatar ¿qué sucede con los residuos de la escuela? ¿Cómo deshacernos de ellos? ¿Es de una forma responsable?. Ver posibles soluciones en otras instituciones, pensar juntos: ¿Cuál sería la mejor solución para nuestra escuela?. Desarrollar una propuesta de diseño e implementarla. Observar y medir los resultados. Ajustar la propuesta hasta conseguir el objetivo planteado en un principio o cambiar este objetivo y volver a intentarlo. La propuesta hipotética, podría abarcar material publicitario para colocar en la escuela concientizando a otras clases sobre la importancia de reciclar, además se podrían hacer contenedores para clasificar los residuos, la señalética correspondiente para identificar correctamente dónde tirarlos y quizás, una infografía que indique cómo tirar los residuos (secos y compactados). A esta dinámica se le podría sumar, hacer un folleto para comentarles a sus padres lo ocurrido en la escuela y cómo pueden hacerlo en casa de igual manera.

Este tipo de actividad sin duda tiene en cuenta lo desarrollado en el capítulo 2, en el que se sientan las bases de la educación artística de los niños y niñas de estas edades. Es necesario tener en cuenta los intereses de los niños y niñas, las plataformas que emplean y

que sean materiales interactivos. Esto es importante para que lo asuman como un conocimiento, que pueden emplear en su día a día para comunicarse por medios gráficos de una manera más eficiente. Otro factor crucial, es que los coloque a ellos, en el centro de la creación, que ellos conozcan procesos para crear su propio arte y que no sólo se les enseñe desde la perspectiva de los genios, los artistas de renombre y sus hazañas artísticas, esto no los empodera y no les muestra de lo que el arte es realmente capaz. Pero más que el proceso en sí, la enseñanza pasa por ser consciente de la capacidad transformadora que encierra esta expresión humana y que su capital más grande es la empatía y la conexión con el otro.

# Conclusiones

Desde un principio el objetivo principal era reunir las claves necesarias para diseñar un juego para niños y niñas de 8 a 12 años, con el objetivo de estimular la visión artística. Descomponiendo la visión en las tres partes que la definen (dominio productivo, crítico y cultural) damos cuenta de los ingredientes que caracterizan una buena práctica a la hora de pensar un juego, para que sirva como guía a los diseñadores y diseñadoras que se interesen en diseñar una pieza para este público.

Un juego que ponga en consideración, todos los aspectos del proceso, constituye la demostración empírica a los propios niños y niñas de cómo es posible transformar su realidad desde el Diseño (como arte aplicado). Cada uno de los dominios son condición necesaria para el hecho artístico y deben ser aprendidos para conseguir los objetivos planteados. Se puede definir dinámicas que apunten a estimular habilidades que correspondan a uno, dos o incluso a los tres dominios.

Parece pertinente que el diseño de un juego para esta etapa de la vida, tenga las siguientes características:

- Contar con un entorno estético que pueda ser asimilado por los mismos, en función de la etapa en el desarrollo de la visión artística en la que se encuentren, desde el marco conceptual de este trabajo.
- Que estimule la actitud lúdica y que proponga desde su concepto una visión estética con contenidos artísticos.
- Que sea soportado y pensado para funcionar en una red social o aplicación, de la que ya sean usuarios.
- Proponer que se ubiquen en primera persona, desde el lugar del creador, que sean los protagonistas.
- Que ellos y ellas sean sus propios jurados, su propio público objetivo, y que reciban un retorno de cómo entienden las demás personas las imágenes en tiempo real.
- Que involucren el movimiento físico para encontrar la imagen y la velocidad de reacción.
- Que se les proponga unas referencias visuales que, por medio de distintos procesos, les

permita crear imágenes más complejas (aprender a comunicar mediante una técnica con directivas). Esto también implica distintos niveles en la técnica en cuestión, lo que motiva a quienes puedan estar circunstancialmente en distintos niveles de aprendizaje.

En síntesis, es importante, que seamos conscientes de los múltiples prejuicios y mitos que rodean las artes para no pensar un juego que los reproduzca. En segundo lugar, que sea un reto alcanzable en función de su capacidad de expresión gráfica y que este se adapte a su nivel cognitivo (zona de desarrollo próximo). En tercer lugar, que los involucre en primera persona cómo creadores y que transforme su entorno.

Para seguir reflexionando, una vez retirado el velo que cubre lo más esencial y humano del arte, nos encontramos con la comunicación visual. Por ende, veo que entre ambas disciplinas, las buenas prácticas apuntan a horizontes que se interconectan en varias dimensiones. Pues, comparten el medio social en el que el Diseño despojado de su utilidad comercial, en su cara más altruista, opera cómo un agente que busca cambiar comportamientos y luchar por ideales. Lo mismo vemos en el arte que está pensado para la mayor parte de la sociedad, que toma partido y busca convocarnos a empatizar con realidades que no conocemos. El lugar dónde se difumina está línea que los divide, a mi entender, está en la utilidad y también cómo menciona Calvera (2010) en la posible estética que el Diseño carga en su espalda. Por su utilidad para los usuarios y clientes a nivel profesional y por lógicas de mercado; pero además por su origen más reciente en el tiempo cómo profesión, y las escuelas que impusieron una estética hegemónica, cómo la del Diseño internacional, el Diseño estadounidense más alineado con la publicidad y las vanguardias artísticas (futurismo, dadaísmo, cubismo, etc). Del mismo mal sufre el arte, en lo que comprenden las paredes del museo.

# Referencias bibliográficas

- ANEP (2017). Programa para Educación Inicial y Primaria. Administración Nacional de Educación Pública.
- Berger, K. y Thomson, R. (2004) Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia. Editorial Panamericana.
- Blake, P. R., McAuliffe, K., Corbit, J., Callaghan, T. C., Barry, O., Bowie, A., Warneken, F. (2015). The ontogeny of fairness in seven societies. *Nature*, 528 (7581), 258-261.
- Calvera, A. (2010). ESTÉTICA Y DISEÑO REVISIONES EN EL MARCO DE LA CULTURA CONTEMPORÁNEA N. 11. *HUM 736. Papeles de la cultura contemporánea*. Grupo de investigación de la Universidad de Granada
- Calvera, A. (2007). Diseño e Historia: Tiempo, lugar y discurso. Editorial Designio.
- Carrasco, R.. (2012). Tarea de conservación ACCI. abril 20, 2022, de 1 UDIMA. Universidad a Distancia de Madrid Sitio web: <https://edoc.tips/download/tarea-de-conservación-piaget-rebeca-carrasco-edu.pdf>
- Cohen, S. (2014) *Desarrollo del dibujo infantil. Dossier 01*. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.
- Eco, U. (2004). *Storia della bellezza*. Editorial Lumen S.A.
- Eisner, E. (1972). *Educación la visión artística*. Editorial Paidós.
- Eisner, E. (1998). *La escuela que necesitamos*. Amorrortu editores.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Ediciones Octaedro.
- Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Publicaciones Universidad de Valencia.
- Huizinga Scholvinck, J. (1954) *Homo ludens*. Alianza Editorial /Emecé Editores.
- Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede cambiar la educación*. Editorial Paidós.
- Miller, D. (2013) *Las huellas del afecto. La regularización afectiva en el desarrollo de la personalidad*. Ed. Grupo Magro.
- Mir, J., (2020) Comunicación personal. (Transcripción Anexo)

Linares, A. (2008 ). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2004) *Desarrollo psicológico y Educación. (Vol. 1)*

Pelta, R. (2004). *Diseñar hoy. Temas contemporáneos del diseño gráfico*. Ediciones Paidós.

Piaget, J. & Smith, L. (1995). *Sociological studies*. Routledge.

Psicología y Educación Alianza Editorial.

Rosas, R. (2008). *Piaget-Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Grupo Aique Editor S. A.

Santos, M.. (2016). *El Ángelus. Otra obra maestra de Millet para la historia del arte*. Abril 20, 2022, de Historia/Arte. Sitio web: <https://historia-arte.com/obras/millet-el-angelus>

Garland, K. (2000) *The First Things First Manifesto*. Abril 20, 2022, de Design History. Sitio web: <http://www.designishistory.com/1960/first-things-first/>



# Figuras

## **Figura 1** Tarea de conservación de Piaget

*Nota.* Adaptado de “Tarea de conservación ACCI” (p.10), por Carrasco, R., 2012, UDIMA.

Universidad a Distancia de Madrid Sitio web: <https://edoc.tips/download/tarea-de-conservación-piaget-rebeca-carrasco-edu.pdf>

## **Figura 2** Joseph Kosuth “One and three chairs” 1945

*Nota.* Adaptado de (Fotografía), por MoMA, 2022, MoMA

(<https://www.moma.org/collection/works/81435>) CC BY 2.0

## **Figura 3** Tarea de las tres montañas de Piaget

*Nota.* Adaptado de (fotografía) “*Etapa preoperacional*”, por Vergara, C., 2017,

<https://www.actualidadenpsicologia.com/etapa-preoperacional/>. CC BY 2.0

## **Figura 4** Michael Murphy “Perceptual Shift”

*Nota.* Adaptado de “Perceptual Shift” (Video), por Murphy, M., 2015, Perceptual Art

(<https://www.youtube.com/watch?v=fh9Hx-Uujno>).

## **Figura 5** Exposición teamLab. Arte, tecnología, naturaleza. Fundación “la Caixa”.

*Nota.* Adaptado de (fotografías) “Arte, tecnología, naturaleza.”, por teamLab, 2022,

Caixaforum ([https://caixaforum.org/es/barcelona/p/teamlab-arte-tecnologia-y-naturaleza\\_a12676834](https://caixaforum.org/es/barcelona/p/teamlab-arte-tecnologia-y-naturaleza_a12676834))

## **Figura 6** L'Angélus de Jean-François Millet 1857–1859, Musée d'Orsay, París

*Nota.* Adaptado de (fotografía) “El Ángelus” por Jean-François Millet, Historia/Arte

(<https://historia-arte.com/obras/millet-el-angelus>)

## **Figura 7** Les Cribleuses de Blé 1854 (Las cribadoras) de Gustav Courbet

*Nota.* Adaptado de (fotografía) “Les Cribleuses de Blé” por Gustav Courbet, Cécile

Clos/Musée d'arts de Nantes (<https://museedartsdenantes.nantesmetropole.fr/es/resultats-navigart.html?jcrRedirectTo=%2Fcms%2Frender%2Flive%2Fes%2Fsites%2Fmuseedarts%2Fresultats-navigart.html&keywords=Les+Cribleuses+de+Bl%C3%A9>)

**Figura 8** The Third-Class Carriage de Daumier 1863-65 National Gallery of Canada, Ottawa.

*Nota.* Adaptado de (fotografía) “The Third-class Carriage” por Honoré Daumier, National Gallery of Canada (<https://www.gallery.ca/collection/artwork/the-third-class-carriage>)

**Figura 9** Perro de Pablo Picasso

*Nota.* Adaptado de (fotografía) “Lump” por Pablo Picasso, Barnebys Magazine (<https://www.barnebys.es/blog/los-artistas-tambien-tienen-mascotas>)

# Anexo

## **Entrevista a Juan Pedro Mir 2021**

### **¿Cuál es el lugar de la educación artística en las escuelas?**

Hay una larga tradición en lo que fueron las escuelas de música, la influencia de las artes plásticas, en un país en el que el desarrollo de las artes tuvo un peso muy grande y en el magisterio también. Un ejemplo antes de la dictadura fue la revista el Grillo, que era de una excelente calidad académica, literaria y gráfica. Llegaba a todo el país, a todos los niños. Había y tenemos el desarrollo de grandes pedagogos nacionales que han impulsado el desarrollo de la educación artística y ni hablar la influencia de Pedro Figari. Hoy creo que forma parte de la vida de las escuelas, está sensiblemente más avanzado con respecto a cuando yo me recibí en la década del noventa. Creo que hay otra sensibilidad y que el desarrollo del Plan Ceibal también ha contribuido. Poco a poco se va logrando que no sea la plástica, las artes visuales, un ejercicio de los viernes de tarde, sino que sea parte de los proyectos integradores de los niños.

### **¿Se podría decir entonces que los maestros intentan**

#### **formar consumidores críticos de imágenes?**

Si, consumidores críticos, que sean personas que tengan una lectura crítica de la vida cotidiana en general de los elementos artísticos, que sean capaces de identificar los estereotipos que aparecen en las artes visuales, en la música, etc. Sin embargo, la escuela es una institución a la que los cambios le llevan muchísimo tiempo. Entonces, es imposible todavía que se reproduzcan aún muchos estereotipos o muchas prácticas anacrónicas. También algunas discusiones que se dan por ejemplo: sobre cuál es el valor de determinadas corrientes musicales o visiones del arte que a veces como maestros creemos que para ser más atractiva la actividad de los chiquilines, somos bastante críticos con lo que la escuela lo que debe formar o lo que debe ayudar es a dar otra visión diferente a la que da el mundo, el mercado y los medios hegemónicos. (En el programa puede constatar eso al ver que se hace hincapié en mostrar arte latinoamericano y de nuestro país).

**¿Se evalúa el proceso del conocimiento artístico,  
de generar en definitiva a un ser crítico?**

No se puede hacer una generalización, porque cada caso es particular, pero desde mi experiencia hay intentos por ejemplo la escuela Figari donde hay un entendimiento del arte más allá de lo gráfico y de Blanes, Figari y Torres García. Hubo un hito importante que fue la inspección de arte, en la que se trató de promover esa versión no estereotipada del arte, de formar individuos críticos no solo en esos dos planos (Taller e historia del arte); además poner el foco en otras disciplinas como danza fotografía, escultura etc. y de la cultura visual en general.

**En el programa también se menciona como un proceso guiado por el maestro  
y no como una mera expresión libre supeditada al ocio ¿Es así en la práctica?**

Yo creo que hubo en los años anteriores, un proceso de formación en educación artística por parte del instituto de formación en servicio que eso fue derramando a distintas escuelas en todo el país. Lo que pasó a generar conciencia en enseñar no solamente técnicas, sino ver al arte como algo integral, una dimensión más amplia compuesta por la historia, el taller, el disfrute, la expresión, la comunicación, por ahí es donde transitan las mejores instituciones tanto públicas como privadas. No solo dar la técnica de la acuarela, sino tener un visión dirigida a proyectos más amplios.

### **¿Cuáles son las carencias de maestras y maestros en este campo?**

En la escuela en general el maestro trabaja más en lengua y matemática, después le siguen las ciencias sociales y lo que menos se aborda son artes y ciencias naturales. Porque los maestros no tenemos una formación específica o inclinación hacia esto. Hay todo un desafío en la formación, ya sea en la formación inicial de los futuros maestros, como en la formación permanente. Que luego son el capital disponible para llevar a cabo las propuestas en las clases.

### **¿En las escuelas de contexto, o rurales disminuye la relación con el arte?**

No se puede decir que son las que más carecen de este acercamiento con lo artístico, porque hay muchas escuelas de contexto que usan como eje central la educación artística con el Programa Aprender. Es cierto que se puede exacerbar la carencia del contacto con las artes en las escuelas rurales debido a la distancia y al abandono que a veces sufren.

