

ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Año 6 – Número Especial (Julio 2018)

Depósito Legal: ppi201302ME4214

ISSN: 2477-9733

Universidad de los Andes (ULA). Mérida - Venezuela

LOS SENDEROS DE LA COGNICIÓN ESTÉTICA. UNA APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS ABSTRACTOS EN EL DISCURSO VERBAL Y VISUAL INFANTIL

THE PATHS OF AESTHETIC COGNITION. AN APPROACH TO THE ABSTRACT CONCEPTS IN CHILDREN'S VERBAL AND VISUAL SPEECH

Piedad Buchheister
piedadbf2@gmail.com
Profesora de Educación Universitaria
Universidad de Los Andes
Mérida, Venezuela

Ricardo Marín Viadel
ricardom@ugr.es
Master en Artes Visuales y Educación
Universidad de Granada, España.

Fecha de envío: 16-3-2018

Fecha de aceptación: 5-4-2018

RESUMEN

Nos ocupa conocer el papel que tiene el arte en el camino de apropiación del conocimiento estético y artístico, desde las primeras edades. Para ello centramos la atención en explorar los conceptos abstractos que surgen en el discurso verbal y visual infantil. Se entrevistó a treinta y ocho niños y niñas de preescolar, estudiantes del área metropolitana de Mérida, Venezuela, y de municipios rurales cercanos a la ciudad. El diseño experimental constó de una entrevista verbal, un dibujo y una encuesta fotográfica. Los resultados dan cuenta de los procesos que tienen lugar en la construcción del conocimiento estético y artístico. Este artículo promueve el conocimiento sensible como alternativa pedagógica para mediar un desarrollo integral hacia la formación de un ser humano más sensible y creativo. Se hace énfasis en la repercusión que tiene para la Educación Infantil, la comprensión de los procesos de la cognición estética y artística.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento estético y artístico, Conceptos abstractos, Educación artística, Dibujo infantil.

Summary

From the earliest ages, we understand the role that art occupies when acquiring aesthetic and artistic knowledge. This is why we focus on exploring the abstract concepts that arise in the infant visual and verbal discourse. We interviewed thirty-eight boys and girls of preschool students in the metropolitan area of Mérida, Venezuela, and rural municipalities close to the city. The experimental design consisted of an oral interview, a drawing, and a photographic survey. The results account for the processes taking place in the construction of aesthetic and artistic knowledge. This paper promotes an alternative sensible pedagogical knowledge to mediate a comprehensive development towards the formation of a human being more sensitive and creative. The emphasis is placed on the impact it has for Early Childhood Education, understanding the processes of cognition and artistic aesthetic.

KEYWORDS: Aesthetic and artistic knowledge, Abstract concepts, Arts Education, Children drawing.

1. INTRODUCCIÓN

Si en vez de centrarnos en la evolución de las capacidades lógico-matemáticas nos hubiéramos ocupado también del desarrollo de las imaginativas, quizá el perfil de evolución intelectual fuese distinto. La comprensión se desliza por las esferas sensoriales puesto que es experiencia creadora, honda, iluminadora. Es el umbral de la imaginación siempre renovado de la vida. ¿Qué importa saber y explicar lo que es el amor, la libertad, la solidaridad, la tolerancia (...) si no podemos sentirlos?

K. Egan. 1994.

En los umbrales del siglo XXI, aun cuando se han alcanzado importantes progresos en el ámbito de escolarización de los más jóvenes, la escuela sigue insistiendo en los aspectos instrumentales de la enseñanza. En un mundo dominado por la globalización, la industrialización y la informática, consideramos tarea de la educación abrir un espacio para resistir la uniformidad. En la medida en que se promuevan formas de pensamiento independiente y creador, las generaciones actuales y futuras, contarán con mayores recursos para promover el desarrollo armónico de la sociedad.

Desafortunadamente estas ideas no han sido del todo aceptadas, al menos en algunos países latinoamericanos. En Venezuela por ejemplo, prevalece la tradición que confiere al arte un lugar marginal respecto de las demás áreas académicas. Somos conscientes que en gran medida se debe al desconocimiento de los principios de la Educación por el Arte

o, a la aparente complejidad que implica transferir esos principios a la práctica educativa.

Replantearse el tema de la educación implica la apertura a diversas formas de conocimiento, entre ellos, aquél con el cual la educación del siglo XX nos ha dejado en deuda: el conocimiento sensible. Sostenemos que la cognición y la afectividad son procesos interdependientes, y por tanto no pueden separarse. Se trata entonces, de plantearse una visión más amplia de la cognición.

Con base en estas ideas, este artículo se propone comprender y aportar significados a la reflexión sobre los procesos que tienen lugar en la construcción de los aprendizajes artísticos, los cuales promueven en el niño el conocimiento estético y artístico, como alternativa pedagógica para mediar entre el aprendizaje y el uso activo y flexible del conocimiento.

1.1. Arte y Conocimiento Estético y Artístico

El niño desde muy temprana edad comprende que mirar es una forma de aprender el mundo que le rodea. Pero observar implica no sólo el uso de los sentidos sino el uso de las experiencias previas que permiten asignar categorías a cada experiencia visual. La visión es un acto de inteligencia, es decir, el ojo no asiste sólo al acto de mirar sino que en el proceso interviene el cerebro asignando significado a los estímulos percibidos. Junto con éste intervienen además, el aprendizaje cultural, y la historia personal de quien observa (Arnheim, 1979).

Desde la óptica de Arnheim, el sistema sensorial es uno de los principales recursos con los que cuenta el ser humano, y las artes son el medio privilegiado para enriquecer las experiencias sensitivas. Por tanto la educación debe favorecer el uso inteligente y sensible de los sentidos, así como los procesos de la percepción y la intuición (Arnheim, 1993).

Eisner, está de acuerdo en que el sistema sensorial es uno de los principales medios con que cuenta el niño para acceder al mundo cualitativo al que ingresa, aunque éste por sí solo no es suficiente, es necesario además que estemos interesados en lo que percibimos; que nos esforcemos por percibirlo; que tengamos interiorizados los esquemas necesarios para discriminar y desde luego, que tengamos un sistema sensorial que permita la exploración. Todos estos elementos, en conjunto nos permiten apreciar lo que otros pasan por alto (Eisner 2002).

El mismo autor propone así, ampliar el concepto de alfabetización para abarcar la capacidad de codificar y decodificar significados transmitidos por diversas formas de representación: visuales, auditivas, cinestésicas, entre otras. De modo que, alfabetizarse en sentido amplio implica aprender a tener acceso significativo a las formas de vida que estos sistemas de significado hacen posible. Estos supuestos son la base de su propuesta para “Educar la visión artística”, según la cual, la escuela debe proveer oportunidades para desarrollar la alfabetización visual, a través del mundo de la imagen (Eisner, 1987).

Ahora bien, la habilidad artística humana es considerada una actividad de la mente, "...que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas simbólicos" (Gardner, 1994, p. 30). Es por eso que los seres humanos somos capaces de un amplio repertorio de competencias simbólicas más allá del lenguaje y la lógica, como el caso de los símbolos presentes en las artes.

El desarrollo de la expresión artística constituye un proceso de simbolización indispensable para el desarrollo intelectual del niño. La expresión gráfico-plástica es el cauce para la expresión de contenidos mentales acerca de configuraciones visuales y espaciales, haciendo posible la formación y desarrollo de la motricidad, afectividad y cognición. Al pintar, modelar, dibujar, grabar, el pequeño reúne diversos elementos para así formar un conjunto con nuevo significado (Piaget, 1984).

Durante el "período crítico", caracterizado por la plasticidad del intelecto, el niño toma diversos elementos de su experiencia y les da un nuevo significado. Así, cada experiencia significativa le aporta información que modifica y amplía sus esquemas mentales. Piaget (1984) subraya la importancia del contacto temprano con las actividades gráfico-plásticas ya que éstas desarrollan la capacidad intelectual infantil, pues forman parte de un proceso de simbolización complejo.

A este respecto, Vigotsky añade que el arte es un sistema de símbolos complejos que permite, a través de la reacción estética, transformar los impulsos originales que se producen en el ser humano. Afirma que "el arte es una técnica social del sentimiento" (Vigotsky, 1970, p. 19). Así, al situar los procesos de desarrollo en la Zona de Desarrollo Próximo, Vigotsky admite la influencia crucial de los factores sociales en la conducta artística. En síntesis, su teoría hace énfasis en el carácter social del arte y afirma que el arte es lo social en nosotros.

En esta línea de pensamiento Read, formula su teoría de la Educación por el Arte, retomando la tesis de Platón, según la cual el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora. Y señala que el propósito de la educación es "desarrollar al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia y reciprocidad sociales del individuo" (Read, 1982, p. 30).

1.2. Sensibilidad Estética

La sensibilidad es la propiedad general de poder ser afectados por lo que nos rodea y de reaccionar ante ese estímulo. En otras palabras, la sensibilidad es el conjunto de sensaciones, percibidas por los órganos de los sentidos, que nos informan de la existencia de las cosas, es decir, la percepción sensorial (Souriau, 1998).

Por su parte la estética, tiene su origen en el vocablo *aesthetica* utilizado por primera vez por Baumgarten en 1750, para distinguir la *sensibilidad* o el conjunto de conocimientos que adquirimos de forma *sensitiva* (Souriau, 1998). De modo que cuando se habla de sensibilidad estética se hace referencia a una forma de percepción distinta, que no se opone a la percepción del entendimiento sino que la complementa: la *percepción sensible*. El mismo autor señala que la sensibilidad estética, no se reduce a la percepción sensorial, sino que implica la elaboración de una serie de procesos relativos al mundo que perciben nuestros sentidos:

- Procesos sensitivos. Elaboración de sentimientos, emociones.
- Procesos mentales. Elaboración de pensamientos, reflexiones.
- Procesos creativos. Imaginación, creación, fantasía.

Estos procesos finalmente dan origen al desarrollo de la *sensualidad* o capacidad para sentir placer o displacer ante las sensaciones percibidas. Al respecto Jauss, afirma que el goce es la experiencia estética primordial, por lo que todo aquello que el niño aprende de manera gratificante se convierte para él en una experiencia significativa, que le brinda un modo privilegiado de conocer. Sólo en la medida en que la sensibilidad individual establece una relación real y habitual con el mundo exterior se forja en el niño una personalidad equilibrada (Jauss, 2002).

Desde luego, todos poseemos una sensibilidad propia, pero esta facultad humana cristaliza sus preferencias y aversiones dentro del ámbito cultural estético y artístico en el cual nacemos y crecemos. Vale decir, que cada contexto particular promueve una serie de hábitos que se traducen en una escala de valores o categorías estéticas asimilables. Por tanto, podemos inferir que la sensibilidad o el gusto no nacen, se hacen.

Gardner, coincide en que las emociones son educables y que la vida emocional puede constituirse en una guía para el pensamiento y la acción, desde la infancia. De modo que cuando hablamos de educar la sensibilidad estética del niño nos referimos al cultivo de la expresión individual, de una forma organizada (Gardner, 1994).

1.3. Dibujo Infantil y Conceptos Abstractos

Desde siempre el arte, y más específicamente el dibujo, constituye una forma de autoexpresión común a todos los niños. Su función en la vida infantil tiene un propósito y un significado que refleja su mundo interior.

La comprensión de los rasgos y peculiaridades de la expresión gráfico-plástica infantil ha sido el tema de numerosos estudios, desde diversas disciplinas (Rouma 1913, Luquet 1927, Lowenfeld 1961, Lurcat 1979, Kellogs 1979, Arnheim 1979, Goodnow 1979, entre otros). Un valioso recorrido por las contribuciones de estas investigaciones ha sido aportado por Marín (1988).

Desde el punto de vista pedagógico, han sido de gran impacto los modelos educativos en artes visuales para la infancia, adelantados por Pestalozzi, Froebel, las escuelas de Reggio Emilia, así como los proyectos “Zero”, “Spectrum” y el “Método Suzuki”.

Numerosas publicaciones, siguen ocupándose del tema. En los últimos años hemos seguido la línea de investigación de Martínez (2004), quien ha hecho un riguroso estudio sobre el dibujo de los niños, el cual entiende como un lenguaje con un sistema reglado de símbolos. En las ideas de esta autora, surgió nuestro interés por indagar sobre la naturaleza de la experiencia artística del niño y sobre la génesis de la emoción estética.

Martínez señala que hay dos tipos de conocimiento en el dibujo, un conocimiento *constructivo* que lleva al niño a construir un sistema estructurado, a través del cual organiza los elementos en sus composiciones (sintaxis); y un conocimiento *narrativo* que le lleva a contar algo a través de ese sistema (semántica), le mueve a la narración o la descripción y tiende a la socialización, pues tiene en cuenta al otro y desea que éste le entienda. Es, ese conocimiento narrativo, el paradigma en el cual se sitúa la presente investigación.

Por otra parte, nos interesa indagar el surgimiento de los conceptos abstractos en el imaginario infantil. La abstracción se refiere a los conceptos adquiridos de manera indirecta, o que no pueden ser percibidos directamente a través de los sentidos. Abstractar es “separar por medio de una operación intelectual las cualidades de un objeto para considerarlas aisladamente o para considerar el mismo objeto en su pura esencia o noción” (DRAE, 2001). El pensamiento abstracto surge cuando los sentidos nos envían información particular, cuando esa información particular es percibida, el cerebro la combina y busca formas de entender lo que recibe, elaborando imágenes o conceptos generales, conceptos abstractos. De modo que la percepción es el primer acercamiento que tenemos con la experiencia. La percepción está relacionada con lo sensible, aquello que recibimos a través de los sentidos. Pero ¿cómo se organiza y se sistematiza esa información para que nos sirva de algo? Se estructura a través de los lenguajes, mediante los sistemas semióticos y los sistemas simbólicos. Aun cuando el símbolo no es real, parte de lo real (Martínez, 2004).

Bajo este enfoque, consideramos fundamental estudiar el dibujo de los niños como una elaboración que partiendo de los sentidos, genera un lenguaje distintivo. La importancia del dibujo infantil es ser un lenguaje que parte de cero sin una gramática previa, y sin reglas externas, que nace del propio nivel madurativo del niño, de las posibilidades de ese nivel madurativo y de su estructura mental para el momento. En este artículo subrayamos la importancia que tiene el dibujo, desde el punto de vista educativo, como lenguaje visual, que le permite al niño elaborar su propio sistema expresivo.

2. METODOLOGÍA

Partimos de una investigación cualitativa, en el ámbito de la investigación en Educación Artística, la cual nos lleva a "...conocer nuevos hechos, nuevas ideas y teorías, y a comprender con mayor exactitud y profundidad el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales" (Marín, 2005 s/p). Desde este enfoque buscamos aportar significado a las formas de construir la realidad, usadas por nuestros pequeños informantes y su posicionamiento frente a ella. Nos apoyamos en análisis cualitativos de las entrevistas y producciones visuales de los niños. Siguiendo estas premisas se llevó a cabo el estudio exploratorio, interpretativo, que relatamos a continuación.

2.1. Participantes

Se entrevistó individualmente a treinta y ocho (38) niños de preescolar. Diecinueve (19) de los cuales son habitantes de distintos sectores del área metropolitana de Mérida, Venezuela, y los otros diecinueve (19), de municipios rurales cercanos a la ciudad. Consideramos que las visiones del niño rural y urbano, pueden enriquecer nuestra investigación, sin que el objetivo de ésta sea hacer un estudio comparado, antes bien, escuchar los relatos que ambos tienen para contarnos.

Las edades de los niños oscilan entre los cuatro (4) y seis (6) años.

2.2. Procedimiento

El diseño experimental constó de tres fases:

2.2.1. Entrevista verbal.

Con la entrevista se buscó indagar, en el discurso verbal del niño, su visión acerca de tres conceptos abstractos seleccionados: *amor*, *libertad* y *muerte*. Se diseñó un cuestionario de 5 preguntas abiertas para cada concepto, enfocadas hacia los 3 pilares del desarrollo (Moody, 1992): a) *Sensorial*: preguntas que informan la habilidad perceptiva que tiene el niño para identificar, diferenciar y discriminar cada concepto abstracto, b) *Cognitivo*: preguntas que informan sobre el proceso de conceptualización y reflexión que hace de cada concepto abstracto, c) *Afectivo*: preguntas que proyectan los sentimientos, emociones, autoestima, que experimenta al abordar los conceptos abstractos, en relación consigo mismo y con los demás. Por ser este un estudio de carácter cualitativo, no sólo nos interesa estudiar los relatos individuales o *pequeños relatos* (Lyotard, 1988), sino facilitar como educadores que se generen esos relatos y que se escuche la voz de los niños. Consideramos fundamental para las relaciones en el conocimiento a nivel social, darle valor a sus pequeños relatos.

Se convino con las instituciones participantes a través de un acuerdo escrito, con apoyo del Departamento de Educación Preescolar de la Universidad de Los Andes, en el cual se expusieron los objetivos de la investigación y se fijaron los convenios. Se concertó además que las entrevistas serían aplicadas con apoyo de estudiantes de la titulación de Preescolar, con la asistencia de la investigadora y los docentes de cada institución.

2.2.2 Producción gráfica/dibujo.

Luego de responder al cuestionario, los participantes fueron invitados a elaborar un dibujo sobre el concepto abstracto tratado. Los dibujos fueron posteriormente clasificados y analizados. Observando cómo funcionan estos conceptos en el imaginario infantil. Nos preguntamos qué elementos aparecen y por qué. Qué características o cualidades tiene cada concepto tratado en los niños. Estableciendo las conexiones, oposiciones, asociaciones, que observamos en los dibujos. Exploramos además las relaciones entre su discurso verbal y visual.

2.2.2. Encuesta fotográfica.

Para esta fase se trabajó sólo el concepto abstracto libertad. Le pedimos a los niños que fueran a su casa y fotografiaran los objetos o situaciones de casa que consideraran más próximas a la libertad. Esta experiencia buscó explorar, cómo reconocen en su hábitat el mundo de la libertad y cuál es la presencia que tiene este concepto en su domicilio particular. Además de las respuestas visuales, se hizo un par de preguntas a cada niño, para saber por qué eligieron esos referentes visuales de la libertad. Se analizaron las imágenes dentro del contexto cultural y familiar venezolano (qué rasgos comunes y/o particulares emergen). En esta fase se acordó con padres/tutores, explicándoles que se trataba de una investigación sencilla, que sólo pretendía explorar cómo se relacionan los niños de esa edad con el concepto de libertad. Las fotos debían ser espontáneas y los adultos no debían intervenir en las elecciones que hiciera el niño. Las cámaras utilizadas fueron digitales y en muchos casos los celulares disponibles en el hogar o en la investigación, poniendo énfasis en lograr la mayor calidad posible en la foto. Previamente se les dio a los pequeños indicaciones básicas de captura de imágenes. Al margen de la técnica, pues la investigación no se centra en ella.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Orientamos la atención a explorar y describir los conceptos abstractos que surgen en el discurso verbal y visual infantil. Dada la naturaleza humanista e integradora del problema a investigar, nos enfocamos en conocer los aspectos cualitativos de los datos y no en su tratamiento cuantitativo.

Comenzaremos con los resultados y análisis de los discursos verbales obtenidos. Las cinco preguntas planteadas a los participantes fueron:

AMOR: *¿Qué es el amor? ¿Cómo sabes cuando alguien te ama? ¿Qué cosas haces tú cuando amas a alguien? ¿Te gusta el amor? ¿Describe, cómo te imaginas que es el amor?*

MUERTE: *¿Qué es la muerte? ¿Por qué las personas mueren? ¿Qué sientes cuando piensas en la muerte? ¿A dónde van las personas cuando mueren? ¿Describe, cómo te imaginas que es la muerte?*

LIBERTAD: *¿Qué es la libertad? ¿Cómo viven las personas cuando no tienen libertad? ¿Tú te sientes en libertad; por qué? ¿Te gusta la libertad? ¿Describe, cómo te imaginas que es la libertad?*

Para efectos de este artículo, se expone una pregunta por cada concepto, que responda a una de las dimensiones del desarrollo perceptivo, cognitivo o afectivo.

3.1. Discurso verbal

3.1.1. Concepto abstracto Amor.

Pregunta 1.1. *¿Qué es el amor?*

Las respuestas aquí categorizadas responden a la dimensión del desarrollo *cognitivo*, es decir, informan de la habilidad mental de los pequeños para codificar información simbólica, recordar conceptos y constructos y razonar sobre el concepto abstracto indagado. Sin embargo, por la naturaleza de la pregunta, hubo un fuerte anclaje con la dimensión del desarrollo *afectivo*, pues los participantes manifestaron su implicación emocional con los sujetos y las experiencias que para ellos están relacionadas con el amor.

Las respuestas de los niños se agruparon en seis categorías.

Categoría 1) El amor es la familia y los seres cercanos. Fue la que obtuvo mayores resultados. Trece (13) niños/niñas identificaron el amor con los miembros de su familia o sus seres cercanos, amigos, vecinos e incluso mascotas y las muestras de afecto que se dan mutuamente. Así lo muestran reflexiones como: “El amor es que, ellos se conocen y se nace el amor, también el amor es que se casan y viven juntos hasta que la muerte

los separe. El amor también es que nace un hijo y la mamá lo tiene que educar y el papá también. Uno puede amar a toda la familia” (MVMS. 6 años Fem. Zona U.).¹

Los niños de la zona urbana (en adelante Zona U.) al igual que los de zona rural (en adelante Zona R.), mayormente asociaron el amor en primer lugar con la madre. “Pues yo quiero a mi mamá, eso es amor” (RC. 5 años. Fem. Zona U.), “Es mamá y papá” (YA. 5 años. Fem. Zona R.), “Mi mamá, mi hermanita y mi papá” (YAPT. 6 años. Masc. Zona U.). Esta tendencia puede deberse a las edades tempranas con las que estamos interactuando, caracterizadas por una proximidad afectuosa sin mayores limitaciones expresivas. Ante los ojos de algunos hijos la madre representa el principal dador afectivo desde los primeros meses de vida, y suple sus necesidades básicas, pues en la cultura venezolana, y andina en particular, sigue teniendo la mayor participación en experiencias cotidianas como el cuidado, acompañamiento, alimentación y recreación.

Categoría 2) El amor es algo que se expresa físicamente o con acciones. Ocho (8) de los informantes, lo expresaron en ideas como: “Es querer a la mamá y al papá y ayudarlos a hacer los trabajos de la casa” (DJDR. 5 años Masc. Zona U.), “El amor es querer a otra persona, así como pasa en las telenovelas, ¿las has visto?... jejeje. Mi mamá me ama mucho porque me cuida todos los días, y yo también la quiero a ella, todos los días cuando me trae a la escuela le doy un besito, para que se vaya contenta” (YYPM. 6 años Fem. Zona U.).

Vemos que para estos pequeños, el amor no es sólo algo que se dice, sino que se manifiesta por medio de hechos. Algunos de ellos hacen ver que participan en las labores domésticas que además entienden como amor. Los de zona rural participan en el cuidado de gallinas, conejos y otros animales domésticos, así como en las labores del campo. Estas respuestas pueden sugerir la internalización de un par de conceptos más, como solidaridad, consideración, responsabilidad, bondad, justicia y equidad, hacia los seres sujetos del amor. Sin embargo, hablamos de niños menores de siete (7) años, que transitan una etapa del desarrollo tipificada por conductas más bien egocéntricas, sorprende observar que los ejemplos dados por los pequeños indicaban gestos de amor de ellos hacia sus seres amados, y no al inverso. Por ello resulta tan interesante explorar cómo construyen su propio mundo simbólico, que en definitiva es un mundo fáctico.

1. Por disposiciones legales, para resguardar la identidad de los menores se sustituye el nombre por sus siglas.

Por otra parte, en esta y otras preguntas, surgió como referente para la construcción del concepto, las telenovelas. Ello habla de la exposición temprana, no sólo a la parte menos educativa de los programas televisivos, sino además a la construcción distorsionada de la realidad que los mismos transmiten. Sin embargo, este es un tema objeto de otro estudio, que no podemos más que dejar señalado acá.

Categoría 3) Es el bienestar y la paz general para todos. Es algo bueno/ bonito. Siete (7) niños, así lo confirmaron en respuestas como: “Felicidad, cariño, paz para el mundo” (DAR. 6 años Masc. Zona R). Es posible que sus respuestas tengan un contenido fuertemente desiderativo. Este es uno de los propósitos de nuestra investigación, lograr que sus discursos verbales reflejen la construcción del mundo exterior que cada niño hace, en su mundo interior.

Categoría 4) El amor es cosa de adultos, afirmaron seis (6) niños, pues los adultos tienen pareja, conviven, se besan y hacen el amor. “No tengo novia. Yo soy un niño. Es cuando uno tiene novia” (DJMB. 5 años. Masculino Zona R.); “Es hacer el amor como la telenovela” (SAMA. 6 años Masc. Zona U). Algunos de los pequeños mostraron timidez al responder, se tapaban el rostro, reían, se sonrojaban. Conducta que se corresponde con su idea de que el amor es algo exclusivamente ligado a las parejas y que aún no les compete.

Nuevamente conseguimos referencia a las telenovelas, nos preguntamos si esto se debe a la amplia aceptación que tienen en los países latinos, incluso existen teleseries, que son protagonizadas por niños y van dirigidas al público infantil y juvenil.

Categoría 5) El amor es no pelear, no agredir ni ser egoísta con otros. Tres (3) de los chicos participantes expresaron ideas como: “El amor es no pelear, es quererse, no decir groserías, no decirle groserías a los hermanos, tampoco pelear con ellos es quererse y ¡listo!” (AVSR. 4 años. Fem. Zona U). Estas respuestas señalan el valor que ha adquirido para ellos la ausencia de hostilidad y conflictos como medida del amor. Vale destacar que algunas veces, con el fin de entender lo que algo es, es más simple señalar lo que no es. Es una fórmula sencilla pero eficaz, en todo caso los pequeños han dejado claro que si no saben explicar qué es el amor, al menos tienen claro lo que no es. La importancia que tiene este proceso de conceptualización es significativa para la adquisición de conocimiento, la organización del pensamiento y para la función de comunicación.

Categoría 6) No sabe/ no responde. Sólo uno (1) de los participantes respondió: “No se, amm no, no se...” (LSR. 6 años Masc. Zona U.). Sin embargo, hay que decir que a las demás preguntas dio una respuesta similar, mostrando dudas y poco interés por involucrarse en la experiencia. Lo interesante a destacar es que de los treinta y ocho (38) informantes, sólo uno (1) manifestó desconocimiento acerca del amor, el resto de las respuestas de los pequeños en general fluyeron de forma inmediata.

3.1.2. Concepto abstracto Muerte

Pregunta 2.3. ¿Qué sientes cuando piensas en la muerte?

Esta pregunta estuvo dirigida a la dimensión del desarrollo afectivo. A través de las respuestas, podemos observar la elaboración de sentimientos y emociones de los pequeños, frente al concepto muerte.

Categoría 1) Miedo y tristeza fueron los sentimientos más recurrentes; veintinueve (29) de los treinta y ocho (38) niños manifestaron respuestas como: “Siento dolor y lloro” (BANA. 5 años. Fem. Zona R.), “Me da mucho miedo y creo que me va a asustar. Papá nos acompaña cuando vamos a orinar y cepillarnos” (MARE. 6 años. Masc. Zona R.). En general manifestaron miedo a morir y a la muerte como algo oscuro, al igual que tristeza por la pérdida de un familiar. Notamos cómo las respuestas suelen estar influenciadas por las experiencias previas con la muerte, así como también influye la edad del pequeño, su desarrollo emocional y su entorno. Una niña comentó “Mami lloró cuando mi hermanita se la llevó el ángel, lloró mucho pofe, yo estaba triste” (FCS. 5 años. Fem. Zona U.). Lo cual muestra que los niños a esta edad pueden comenzar a comprender que la muerte es algo que entristece y atemoriza a los adultos.

Algunas respuestas dejan ver que este grupo etéreo puede percibir la muerte como algo temporal o reversible, como sucede en los dibujos animados, las películas y algunos libros. Esto puede deberse a la explicación que con frecuencia reciben sobre la muerte de alguien que “se ha ido al cielo”. Una niña elaboró una hipótesis de la muerte como algo positivo “A veces siento tristeza, porque no se qué pasa cuando la gente se muere, pero puede ser que uno vuele con los ángeles y sería bonito” (AAPS. 5 años. Fem. Zona U.). Muchos de los niños a esta edad no comprenden que la muerte es algo permanente, universal e inevitable, por eso experimentan sentimientos como: “Miedo a matarme y estar sola” (DNS. 6 años. Fem. Zona U.), o “Pienso que a mí me mataran y me dejaran en un lugar abandonado” (MEBV. 6 años. Masc. Zona R.).

Categoría 2) No me gusta la muerte, es fea y mala. Siete (7) niños manifestaron desagrado por la muerte, entre ellos, algunos expresaron temor por su propia muerte: “No me gusta pensar en eso, porque si pienso en eso me puedo morir” (YYPM. 6 años. Fem. Zona U). Estas ideas pueden estar vinculadas con el miedo a lo desconocido, la pérdida de control y la separación de su familia y amigos “Siento así como llorar, porque si es mi tío, mi tía, mi abuelo o mi abuelita que quiero mucho. La muerte es fea” (AGMP. 6 años. Masc. Zona R.), “Cuando yo pienso en la muerte pienso que es feo todo, oscuro” (YRQA. 5 años. F. Zona U.).

Categoría 3) Nada/ no sabe. Sólo dos (2) de los niños participantes respondieron que no sentían nada frente a la idea de muerte, y otro más que no sabía lo que sentía. Es un resultado bastante significativo, pues la mayoría expresó displacer, disgusto o sentimientos de temor o tristeza, frente a la muerte.

Es importante que padres/tutores y docentes comprendan que los niños responden a la muerte de una manera particular. Necesitan el apoyo de alguien que los escuche, los tranquilice y disipe sus dudas y temores al respecto.

3.1.3. Concepto abstracto Libertad.

Pregunta 3.5. ¿Describe, cómo te imaginas que es la libertad?

Esta pregunta estuvo dirigida al componente del desarrollo sensorial, considerando la percepción como la base necesaria para la elaboración de todo conocimiento. A medida que los pequeños interlocutores fueron respondiendo, se indagó con más preguntas donde indicaran, cómo percibían las cualidades que pudiera tener la libertad, respecto a:

Forma. En cuanto al aspecto de la libertad las respuestas son muy variadas, sin embargo podemos señalar algunas coincidencias y divergencias. Unos la asocian con formas de la naturaleza, de árbol, ave, paloma. Lo cual es comprensible pues las aves comúnmente han sido usadas como símbolos de libertad. Otros literalmente indicaron que tiene forma geométrica: círculos, cuadrados, rectángulos, lo cual muestra que han hecho la internalización de otros conceptos más. Algunos opinan que tiene la forma de cosas que le dan placer, como ir al parque, sentirse felices. Interesante respuesta la de un niño que comentó “no sé qué forma tiene porque no me la puedo imaginar bien” (LMGA. 6 años. Masc. Zona U.). A este respecto Vigotsky (2003), afirma que la imaginación es un impulso reproductor, estrechamente vinculado a la memoria; su

esencia reside en que el hombre reproduce experiencias anteriormente vividas. En este tipo de conducta no hay creación y la actividad se limita a evocar imágenes, a imaginar. Es así que, para un concepto abstracto, sin referente concreto en su cotidianidad, el niño está en lo cierto cuando afirma, que no puede evocar algo, que sus sentidos previamente no han podido percibir. Quizás esa es la razón por la que siete (7) niños, no respondieron a esta pregunta, cuatro (4) respondieron que no sabían y uno (1) dijo que la libertad no tiene forma.

Color. Los pequeños utilizaron una amplia variedad de colores para asignarle a la libertad, entre ellos: la mayoría (9) señaló que la libertad es de muchos colores. Las escogencias al asignar color al concepto fueron en este orden de preferencia: roja (7 niños); blanca (3); verde (2); azul (2); no respondió (1); amarilla (1); marrón (1); transparente (1); morada (1); negra (1); gris (1); que no tiene color (1) y que no le han dicho de qué color es (1). No cabe duda que las respuestas son muy variadas y parecen no indicar alguna tendencia particular, pero creemos que lo importante a destacar es el hecho mismo de que le hayan asignado una característica física al concepto abstracto. Una razón, puede ser el hecho de que lo hayan relacionado con la forma que a su vez indicaron que tenía, para los que dijeron que tenía forma de ave, la libertad podía ser blanca, gris o negra. Lo cual es una forma de razonamiento sencilla pero muy válida a la hora de elaborar hipótesis propias para darle sentido a un concepto abstracto.

Otro aspecto que llama la atención es que sólo un niño indicó que la libertad no tiene color. Otro tanto ocurrió con la definición de amor, en la que sólo una niña indicó “para el amor no hay color” (MVMS. 6 años. Fem. Zona U.). Para colorear los conceptos, el resto de niños hizo uso de su imaginario y de los colores que a esa edad comúnmente manejan.

Dónde vive la libertad. En este caso, la mayoría de los pequeños estuvo de acuerdo en señalar espacios extensos, y en general exteriores, como ámbito para la libertad. Los preferidos: la calle, la plaza, la playa, la vida, todo el país. Pero más allá de ello, nos llamó la atención que los pequeños incluyeran dentro de su concepto de libertad la seguridad. “La libertad vive en salir sin que haya problema” (GAMC. 5 años. Masc. Zona R). Esta reflexión de un chico de zona rural andina, sin duda se relaciona con la situación de inseguridad del país. Un niño que vive en un país como Venezuela (catalogado con los más altos índices de inseguridad y delincuencia de la región), puede tener claro que la libertad se encuentra de la puerta para afuera, pero que también convive con la inseguridad.

El valor de la libertad es una necesidad inherente al ser humano y estas respuestas frescas y espontáneas, dejan ver cómo el niño, a través de procesos cognitivos y sociales, va transformando la información que percibe en conocimiento personal y grupal.

De qué se alimenta la libertad. La respuesta en la que coincidieron la mayoría de los pequeños, aludía a los alimentos por ellos conocidos o consumidos. A simple vista puede parecer simple decir “come comida”, sin embargo la respuesta de esta niña nos explica, por qué a su criterio la libertad se alimenta de comida, y no de aire o de cielo: “Se alimenta de comida de frutas para crecer” (YRQA. 5 años. Fem. Zona U.). Es eso lo que han escuchado a lo largo de su vida, es necesario alimentarse bien para ser grandes y crecer fuertes. Entonces, ¿por qué no aplicar el mismo razonamiento para todo lo demás? Lo que convierte esta respuesta en una deducción lógica.

Otras respuestas, menos frecuentes y más particulares, fueron del tipo: “la libertad se alimenta de alegría y paz” (DJPP. 5 años. Masc. Zona U.); “se alimenta de leer y escribir” (BANA. 5 años. Fem. Zona R.); o “de corazones” (YSTT. 4 años. Masc. Zona R.). Al respecto, Eisner (2002) hace referencia al mundo “cualitativo” pues considera que los procesos y objetos que en definitiva clasificamos son, básicamente, cualidades. El mundo de la experiencia sensorial tiene sus raíces en las cualidades que el niño aprende a “leer” y esta capacidad la desarrollará a lo largo de toda su vida (Eisner, 2002).

Con el proceso de madurez, la capacidad perceptiva del pequeño aumenta y se hace diferenciada, para apreciar cada vez más cualidades en su entorno. En algún punto adquiere el lenguaje, con el cual podrá asignar categorías nominales a las cualidades que ha experimentado por vía de sus sentidos. Ello dependerá, de un sistema sensorial en buen estado y del buen uso que se haga del mismo. A través de la experiencia se adquiere el contenido que el alfabetismo hace posible (Eisner, 2002).

La revisión de las respuestas formuladas por los pequeños hasta aquí, nos confirman que el sistema sensorial puede y debe ser educado o alfabetizado. Uno de los principales cometidos del arte en la educación es enseñar a “leer” con la diversidad de recursos perceptivos y, enseñar a “escribir” a través de la diversidad de recursos expresivos de los cuales dispone el ser humano.

Afirmamos con Arnheim (1993) que la percepción es un hecho cognitivo, pues no se trata de un registro mecánico de estímulos físicos, sino que está “ligada inseparablemente a los recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos” (Arnheim, 1993, p. 30). De modo que, la abstracción se apoya “en el único universo mental de que disponemos, el mundo de los sentidos, en consecuencia “ver implica pensar” (Arnheim, 1993, p. 32).

3.2. Discurso Visual

3.2.1. Producción gráfica/dibujos

Se recolectaron treinta y ocho (38) dibujos para cada concepto abstracto: amor, muerte y libertad. En total ciento catorce (114) dibujos infantiles. Expondremos en este artículo los resultados del concepto muerte, como ejemplo de ese concepto abstracto en el discurso visual infantil.

Nuestra intención es focalizar las formas semánticas o narrativas que surgen en las soluciones gráficas utilizadas por los niños para representar los conceptos abstractos; no pretendemos analizar la composición sintáctica de los dibujos, atendiendo a los aspectos formales de: color, línea, relaciones espaciales y otros elementos estructurales. En especial, nos interesa dejar un registro de los relatos de cada niño, usado como hipótesis visual para construir el mundo simbólico que da respuesta a las preguntas que se plantean sobre el mundo real.



BUCHHEISTER, P. (2013). *Los escenarios de la Muerte. Serie compuesta por cuatro dibujos de los niños AVSR. (4 años), RAPP. (5 años), RCRI. (5 años) y JMSU (5 años).*

Los dibujos recabados denotan intenciones discursivas, que hemos distribuido en cuatro categorías:

Categoría 1) los escenarios de la muerte. En dieciocho (18) dibujos, el concepto de muerte se construyó con base en los espacios y objetos en los cuales tiene presencia la muerte, como el cementerio, las urnas, las tumbas. Las personas dibujadas están generalmente tumbadas, con los brazos extendidos. Se observan dentro de las urnas y, en algunos casos, están rodeadas por acompañantes o visitantes de pie junto a las urnas y tumbas, con un alto grado de detalles, como se observa en los dibujos que conforman la serie *Los escenarios de la Muerte*.

Categoría 2) La muerte como ritual religioso/social. En este caso trece (13) dibujos muestran la internalización de esquemas socialmente atribuidos al ritual de la muerte: las cruces, la iglesia, el velorio, los rostros afligidos de los participantes.

Afirmamos con Lowenfeld (1984), que un niño no dibuja una cosa, sino las relaciones que tiene con la cosa. Lo cual nos lleva a decir que cada matiz observado en estos dibujos, relata el significado biográfico, social y cultural que tiene la muerte en la historia personal y grupal de cada niño. No cabe duda que ha sido un factor determinante en la forma en que reaccionaron ante el concepto; los recuerdos que evocaron, las sensaciones y emociones que experimentaron, dando cuenta de sus preferencias, aversiones, escala de valores personales y criterios propios.

La cruz, es el código visual común en todos los dibujos de esta categoría. Podemos suponer que es un indicio de que para la construcción del concepto muerte siguieron un proceso de simbolización, creando equivalentes gráficos y construyendo un lenguaje basado en la imagen (Martínez, 2004).



BUCHHEISTER, P. 2013. Muerte. Dibujo de la niña MVSS (6 años)

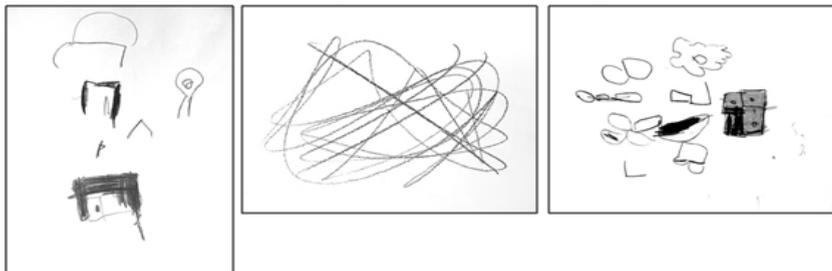
Categoría 3) La acción de morir. Cinco (5) niños asociaron la muerte con el hecho mismo de morir. En tres de los casos, las muertes son ocurridas de forma accidental, un accidente de tránsito muestra a las víctimas en el suelo y de sus cuerpos fluye gran cantidad de sangre. Se detallan los autos, que en uno de los casos es un taxi. La escena completa es narrada, y se observa la búsqueda intencionada de relaciones al interno de los esquemas visuales seleccionados para representar el concepto. En los otros dos casos se ilustran muertes violentas con arma de fuego.



BUCHHEISTER, P. 2013. *Muerte*. Dibujo de la niña JJ (5 años).

De nuevo aportan una visión muy clara del suceso y de la comprensión de la relación causa-efecto. Ambos dibujos tienen un fuerte carácter dinámico, enriquecido en cada caso, por una precisión en los detalles casi caricaturesca (el arma, la trayectoria de la bala, la sangre emanada por el cuerpo, los gestos del rostro, e incluso las nubes y el sol parecen perplejos).

Categoría 4) La muerte en abstracto. En esta categoría ubicamos el único dibujo que pareciera situarse dentro de las etapas del grafismo, en la primera etapa del garabateo incontrolado (Lowenfeld, 1984). Caracterizada por formas predominantemente circulares, trazos fuertes sin control visual y muscular sobre los garabatos. Sin embargo, al compararlo con otros dibujos elaborados por el mismo autor para los conceptos de libertad y amor, nos sorprendió que, aún cuando sus dibujos siguen correspondiendo a la etapa de garabateo, para estos conceptos realizó intentos figurativos, con movimientos más controlados, como se observa en la serie *Muerte en abstracto*. Esto nos lleva a preguntarnos si, en su discurso visual sobre la muerte, no hubo intencionalidad de representarla como algo oscuro, con forma enredada, que puede significarse, como en su dibujo, con movimientos agitados.



BUCHHEISTER, P. 2013. *Muerte en abstracto*.
Serie compuesta por los dibujos *Amor*, *Muerte* y *Libertad*,
del niño DJMB (5 años).

Conviene señalar que el grupo etario se encuentra situado en la etapa preesquemática del gesto gráfico (Lowenfeld, 1984), en la que ha podido observarse con mayor claridad la intención de los dibujantes, los resultados que obtienen, las características de su lenguaje gráfico, la consolidación del dibujo del esquema corporal y la incidencia de los factores culturales en sus representaciones.

Según Piaget (1984), los niños en este estadio, se encuentran en una etapa de pensamiento pre operacional y, aun cuando el pensamiento abstracto no es una característica de esta etapa, hemos encontrado indicios de pensamiento abstracto en las hipótesis visuales usadas por los niños para interpretar el concepto muerte.

3.2.2. Encuesta fotográfica

Para el apartado fotográfico los participantes capturaron en su entorno fotografías que representaran el concepto abstracto libertad. A efectos de este artículo se presenta una selección de fotografías.



DJPP. 2013. (5 años. Masculino. Zona Urbana) Libertad. "Porque la flor está en libertad en la naturaleza"

Las imágenes más frecuentes fueron las relativas a elementos de la naturaleza. Once (11) de los participantes, tanto de zona rural como urbana, coinciden en identificar animales domésticos, montañas, cielo, nubes y otros, con la idea de libertad. Cuando se indagó los motivos de su elección, coincidieron en que éstos están dispuestos de manera libre en la naturaleza. Se registran animales domésticos observados cotidianamente realizando sus acciones vitales sin restricciones. "Así como él (gato) corre, uno también puede correr libremente por ahí. Él tiene derecho a ser libre" (MEMM. 6 años. Masc. Zona R.)

Es de resaltar que los niños rápidamente deducen que la fotografía puede ser utilizada como herramienta narrativa a la hora de definir un concepto abstracto. La fotografía es en sí misma una abstracción que facilita la manera de narrar, pues “las imágenes son superficies con significado” (Flusser, 2001, en Ramírez, Guarinos y Gordillo, 2009).

En segundo lugar, los motivos fotografiados por diez (10) participantes, fueron aquellos que en su entorno representan la independencia y la libertad de acción. La imagen de un niño de cinco años que simbolizó la libertad con la fotografía de un sanitario, es elocuente para significar cómo puede asociarse la libertad con la idea de independencia en el imaginario infantil. “Porque voy a hacer pipí y pupú y me siento libre porque me puedo limpiar solo” (KAG. 5 años. Masc. Zona U.).



KAG. 2013. (5 años. Masc. Zona U.). *Libertad*

“Porque voy a hacer pipí y pupú y me siento libre porque me puedo limpiar solo”.

La libertad de decidir y actuar, fue representada con una caja de crayones, “Porque cuando pinto nadie me dice qué dibujar; soy libre pues, de pintar con el color que yo quiera” (GAMC. 5 años. Masc. Zona R.). O en la imagen de una niña que capturó a su padre cómodamente extendido a lo largo de la cama “Porque mi papá tiene libertad de dormir”. (MADQ. 5 años. Fem. Zona U.).

Otra de las categorías más frecuente, se aprecia en siete (7) imágenes que simbolizan actividades lúdicas cinestésicas, donde se aprecian niños saltando; grupos de amigos jugando en la calle; los zapatos; la bicicleta; o el carrito de juguete; “Este es mi carrito, Se me parece a la libertad, porque acuérdate que si uno es libre puede jugar y yo juego con mi carrito, ves. Se parece a la libertad y bastante, porque uno con el carro corre bastante” (AGMP. 6 años. Masc. Zona R.).



BUCHHEISTER, P. 2013. *Libertad*. Collage compuesto por seis fotografías de DJDR (5 años. Masc. Zona U.), AGMP (6 años. Masc. Z. R), MARE (6 años. Masc. Zona R.), AGMP (6 años. Masc. Zona R.), JMSU (5 años. Masc. Zona R.).

El resto de categorías menos frecuentes proponen tres (3) imágenes que asocian la libertad con espacios exteriores, las puertas, porque conducen hacia afuera y el jardín. Otras dos (2) relacionadas con el vuelo: el cielo y un avión. Tres (3) más conectadas afectivamente a familiares que consideran seres libres; y dos (2) de relación por oposición, las aves enjauladas, y el celular porque “mi papá cuando no está con el celular está mas libre conmigo y mi hermanito; juega con nosotros, y a él siempre le hace el avión, pero cuando está con el teléfono ni nos para” (AAPS. 5 años. Fem. Zona U.).

En general en estas imágenes pudimos percibir los sistemas de representación que según Bruner (1989), maneja el ser humano para adquirir conceptos, a saber:

- El sistema activo. Se vale de acciones, y se aprende algo haciéndolo. En este caso, las imágenes capturadas muestran que los niños han internalizado el concepto de libertad ejerciéndolo. En general la expresión común en sus discursos visuales alude a la libertad y al juego casi como sinónimos. Entienden que se es libre porque se juega.

- El sistema icónico. Se vale de imágenes y se aprende algo por medio de una fotografía o imagen del mismo. En este caso, la fotografía actuó como anclaje, para resignificar el concepto previamente elaborado en el esquema mental del niño. Reelaborar el concepto de libertad, a través de un discurso visual implica reconocer la imagen como medio para la expresión, la comunicación y la información. En muchos casos cabría preguntarse si, por el contrario, el proceso no habrá sucedido al revés, se elaboró primero la imagen y, a partir de ésta, se elaboró el concepto de libertad. Como bien lo señalan Roldán y Marín (2009), son las propias imágenes las que “realizan las afirmaciones y sitúan los puntos de vista que se han adoptado”.

- El sistema simbólico. Se vale de símbolos y se aprende algo a través de símbolos como el lenguaje. Precisamente, este tránsito por los senderos de la cognición estética nos ha permitido constatar la construcción de conceptos abstractos no sólo por medio del discurso verbal, sino a través del discurso visual como una forma de lenguaje basado en símbolos.

4. CONCLUSIONES

En la interacción con los niños participantes, constatamos intentos de elaboración de conceptos abstractos a través de sus discursos verbales y visuales. En ambas narrativas, verificamos que los ejercicios de abstracción temprana, están regulados por los significados que el niño consigue y expresa a partir de su entorno sociocultural.

La indagación de conceptos abstractos movilizó en los participantes las dimensiones del desarrollo perceptivo, cognitivo y afectivo. Los discursos verbales informan de las habilidades perceptivas de los pequeños para identificar, diferenciar y discriminar sensorialmente cada concepto abstracto. Así como sus destrezas mentales para codificar información simbólica, recordar conceptos, constructos, así como razonar sobre los conceptos indagados. A través de sus respuestas, pudimos observar además, la elaboración de sentimientos y emociones de los pequeños, que manifestaron su implicación emocional con los sujetos y las experiencias que relacionaban con el amor, la muerte y la libertad.

En cuanto al discurso visual, sus representaciones dieron cuenta de que el arte es una forma de cognición sensible, que conduce a la fruición

estética. Apreciamos cómo los niños emplearon el dibujo y la fotografía como instrumento de aproximación a la cultura y como herramienta narrativa. Elaboraron imágenes con sentido crítico y creativo; accediendo al hecho cognitivo desde la emoción estética que genera la experiencia visual.

Uno de los principales aportes de este estudio ha sido crear un espacio para escuchar la voz de los niños. Frente a las grandes narrativas hegemónicas, cobra sentido revisar nuestras formas de comprender el mundo, volviendo la mirada hacia sus narrativas personales. Esto supone, escuchar y observar lo que tienen para contarnos desde sus múltiples formas expresivas. Preguntarnos ¿Qué elementos aparecen en sus dibujos? ¿Por qué atribuyen unos y otros significados a los conceptos? ¿Qué formulas visuales y verbales utilizan para abstraer el mundo real y cómo funcionan esas abstracciones en el imaginario infantil.

Afirmamos la importancia de que la educación promueva el conocimiento sensible como alternativa pedagógica para mediar un desarrollo integral hacia la formación de un ser humano más sensible y creativo. Se hace énfasis en la repercusión que tiene para la Educación Infantil, la comprensión de los procesos de la cognición estética y artística.

Finalmente queremos recordar que “escribir no es hallar, uno escribe porque es su forma de seguir buscando” (Anónimo).

5. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1987). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós: Barcelona.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós: Barcelona.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lyotard, J-F. (1988). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Marín Viadel, R. (1988): “El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares”, *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, pp. 5-29.
- MarinViadel, R. (Coord.) (2005). *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, L. (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Moody, L. (1992). *An analysis of drawing programs forms early adolescents*. *Studies in art education*, 34,1, pp. 39-47. NAEA.
- Piaget, J. (1984). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ramírez, María; Guarinos, Virginia y Gordillo Inmaculada. (2009). *la fotografía como instrumento de alfabetización audiovisual: talleres de fotografía creativa para niños y niñas*. Sevilla. Extraído el 20 de abril de 2012 de la Word wide web: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/La%20fotograf%C3%ADa%20como%20instrumento%20de%20alfabetizaci%C3%B3n%20audiovisual%20Talleres%20de%20fotograf%C3%ADa%20creativa%20Para%20ni%C3%Blos%20y%20ni%C3%Blas.pdf>
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.a ed.)*. Madrid: Autor.
- Roldán, J. y Marín, R. (2009). *Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo (Un fotoensayo a partir de T. Struth)* en *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, pp. 99-106.
- Souriau (1998). *Diccionario Akal de Estética*. Madrid: Akal
- Vigotsky L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vigotsky, L. (1970). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.