
Otras miradas en educación



Otras miradas en educación

Marco Eduardo Murueta (Coordinador)



Arte gráfico y diseño de portada: Alejandro Dávila Loo

Derechos Reservados conforme a la Ley
©2003, Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.
Instituto de Higiene No. 56
Col. Popotla C.P. 11400
México, D.F.
Miguel Hidalgo
Tels. 53 41 80 12, 53 41 50 39
Correo-Electrónico: muqueta@servidor.unam.mx
www.amapsi.org

ISBN 968-7612-06-1

Impreso y Hecho en México – Printed and Made in Mexico

Capítulo 6

La teoría histórico-cultural de Vygotski y el fomento de la apreciación artística en los niños

Silvia Padilla Loredó

La elección de la teoría histórico-cultural de Vygotski en relación con la apreciación artística de los niños tiene que ver con la necesidad de formular un marco teórico que sustente la construcción de un modelo de intervención de enseñanza-aprendizaje en el que la relación alumno-maestro-sociedad adopte una dinámica de funcionamiento interactivo, donde se involucren habilidades e instrumentos nacidos y reproducidos en la cultura, que a su vez se transforman y se reintegran a la cultura misma.

La correlación que existe entre el sujeto-alumno-niño y su entorno establece una combinación de carácter poliádico, porque desde el momento en que el bebé se relaciona con la madre ésta le transmite una carga cultural importante en las acciones que asume para su cuidado y atención.

En la primera fase de vida, el niño recibe a través de la madre una cultura. En la medida en que el niño va socializándose más con su entorno, el conjunto de adultos y el medio que lo rodean va configurando en su mente relaciones más complejas que le permiten ir construyendo y co-construyendo una nueva realidad social, en la familia o núcleo en que se desenvuelve. Él, sin proponérselo, altera toda una serie de costumbres y acciones de la familia.

Si consideramos que en el adulto también inciden una serie de relaciones poliádicas, entonces el niño participa de una interacción dinámica con todo lo que le rodea, que

La teoría histórico-cultural de Vygotski y el fomento de la apreciación artística en los niños

no aparece frente a él sino que lo hace formar parte de él; constituye un ente co-constructor de una serie de relaciones sociales que tienen una manifestación histórico-cultural específica.

Apreciación artística

La apreciación artística (APA) puede ser definida como el proceso por el cual se pueden reconocer los aspectos ontológicos y epistemológicos –a través de la enseñanza formativa– de las producciones artísticas y los elementos que la conforman, así como los lazos que unen la creación artística a los procesos de identidad de las comunidades y que en buena parte también pueden o no estar ligados a los avances científicos de cada época. Para ello se buscarán los instrumentos y signos que permiten establecer las conexiones necesarias para comprender la génesis y desarrollo de los procesos creativos artísticos y la forma en que inciden en la formación de la personalidad y en la construcción de una identidad colectiva.

Al hacer referencia a la APA se habla de una multiplicidad de funciones a desarrollar que pueden ser instrumentadas a través del uso de conceptos enarbolados por la teoría histórico-cultural, de tal forma que al interpretar el impacto de la obra artística se considera la producción y reproducción mental de la misma a través de una serie de fenómenos que evocan la contemplación y/o la percepción sensorial de una producción iconográfica que nos permite insertarnos en: 1) el asunto, 2) la materia, 3) la técnica, 4) la finalidad, 5) la forma y 6) el estilo.

Si el contacto con la obra artística se realiza a través de la contemplación u otro mecanismo sensorial, es importante señalar que también el uso de los sentidos implica (en sí) un conjunto de representaciones sociales, en torno a lo bello, lo feo, lo aceptable e inaceptable y los cánones artísticos marcados por el campo cultural en que se mueve el individuo, en este caso el niño, y las configuraciones que él mismo se hará en función de las influencias de su presente.

Para analizar el cúmulo de posibilidades de interpretación que pueden darse es necesario partir de algunas presuposiciones:

1. El arte es un lenguaje que encierra un conjunto de signos que se materializan en producciones simbólicas y que implican una forma de representación de algún objeto, circunstancia o situación dada o imaginada.

2. En el arte se expresan códigos de comunicación que deben (cuando menos en el terreno teórico) acercar a la comprensión de los mensajes a través del uso de los sentidos y del horizonte cultural de los individuos (Dilthey).
3. En el arte hay un proceso de generalización para que pueda darse un proceso de apreciación. Es por ello que la enseñanza nos permitirá ir ampliando los campos de producción e interpretación simbólica de las obras de arte, como parte del proceso de acumulación de capital social en este rubro.
4. La experiencia estética comprende a su vez, lo bonito, lo feo, lo grotesco, lo hermosamente audible, lo inadmisibile, lo inmenso, lo maravillosamente oscuro o cegador por su intensa claridad y, curiosamente, en ningún momento, la percepción escapa a la construcción epistemológica que representa la búsqueda de una verdad o una relación lógica dentro de lo certero o lo ficticio.
5. La conexión del fenómeno lógico con lo epistemológico forma parte de la manera de ver, oír, sentir, tocar, percibir y pensar cuyas raíces son fundamentalmente histórico-culturales.

La APA, en la medida en que se constituye como una actividad del pensamiento, puede –entonces– ser ubicada dentro del sistema de procesos psicológicos superiores en la medida en que los productos, sus formas y acepciones forman parte de un constructo social, mediado por la imaginación, que convierte la apreciación en una experiencia consciente convertida en actividad sensible (Collinwood, 1993; p. 300).

La enseñanza de elementos que puedan propiciar la APA contribuye al desarrollo integral del niño porque los productos artísticos alimentan su espíritu:

“El arte propiamente tal es expresivo e imaginativo. La actividad que genera una experiencia artística es la actividad de la conciencia... siendo la conciencia un nivel de experiencia intermedio entre lo psíquico y lo intelectual, el arte puede adscribirse a cualquiera de estos dos niveles como una manera de decir que no puede adscribirse a otro... El arte es la medicina de la comunidad para la peor enfermedad del espíritu, la corrupción de la conciencia” (Collinwood, 1993, pp. 255, 311).

Método de doble estimulación

Partiendo de que la APA constituye un sistema de funciones psicológicas de orden superior que involucra procesos de enseñanza, instrucción y aprendizaje, para su fomento se utiliza un sistema de doble estimulación:

“Una serie de estímulos que actúa en calidad de objeto hacia el cual va dirigida la actividad de la persona sometida a prueba y los otros estímulos que tienen la función de signos con ayuda de los cuales se organiza la actividad” (Vygotski, 2001; p. 127).

En materia de APA se puede producir la primera serie de estímulos a través de las razones y formas que adopta la creación artística en su desarrollo histórico, así como las causas culturales que la originaron. En una segunda serie de estímulos se introducen las obras como tales y la concreción simbólica de las obras de arte que pasaron de ser signos de la civilización a ser símbolos de identidad y que se manifiestan de manera tangible en constructos con soportes materiales: arquitectónicos, pinturas, filmes cinematográficos o medios magnéticos (partituras musicales, obras completas, etc.).

Para aplicar los estímulos anteriores se toma en cuenta la zona de desarrollo actual en la que se encuentra el niño, con base en los contenidos curriculares de la primaria, de los cuales se rescatan el uso de material sensible a partir de productos artísticos que se visualizan, se escuchan o se perciben por medio del manejo sensorial que se complementa con la dramatización del estudio de culturas. Se pretende un acercamiento al principio histórico-genético. La estructura de este material va más allá de la estructura verbal, pero parte del mismo lenguaje. Esto en función de que

“El concepto, sobre todo para el niño, está ligado a un material sensible, de cuya percepción y elaboración surge: el material sensible y la palabra constituyen los elementos necesarios del proceso de formación de conceptos” (*Ibid.*; p. 119).

Mediante la realización de esta actividad se pueden producir gestos, acciones y reacciones psicósomáticas que no siempre pueden ser expresadas a través del lenguaje verbal, pero que se sustentan en el mismo y que abren el abanico de posibilidades de que el niño lo integre a su pensamiento y concepto de arte que forma parte del desarrollo de su propia personalidad.

En esta actividad el juego y la creatividad adoptan un papel fundamental:

“Como es sabido, cuando el niño toma por primera vez el lápiz en sus manos, primero dibuja y luego da nombre a su dibujo. Paulatinamente a medida que progresa en esta actividad, la denominación del tema del dibujo se desplaza hacia la mitad del proceso y finalmente se anticipa, decidiendo de antemano el objeto del dibujo y expresando el propósito de su autor” (*Ibidem*; p. 52).

Cuando el niño dibuja pone en juego una serie de funciones y capacidades: domina el lápiz a través de la coordinación mano-cerebro, pone en juego una serie de conocimientos y observaciones previas de su entorno socio-afectivo y medio ambiente; pone al descubierto la influencia de los adultos sobre él, nombra con las palabras del adulto pero mira con sus propios ojos y puntos de vista, lo que se va perfilando en una serie de luchas entre lo que se le dice y lo que percibe. Lo que ve, al sustantivarse, puede modificar lo que el adulto le ha proporcionado, porque en la creación se forman signos surgidos de otras combinaciones de signos.

De lo anterior se desprende que en esta relación dialéctica entre el aprendizaje dado a través de la instrucción y el desarrollo ya existe un proceso de interiorización que va a expresar las prenociones del niño guiadas por la imaginación, acompañada de la combinación de la imaginación del autor y el espectador, escucha, o destinatario final del mensaje de la obra de arte.

Imaginación

La concepción de la imaginación es planteada por Vygotski en los siguientes términos:

“Con la actividad de la imaginación está estrechamente ligado el movimiento de nuestros sentimientos. Con gran frecuencia tal o cual estructura resulta irreal desde el punto de vista de los momentos racionales que sirven de base a las imágenes fantásticas, pero son reales en el sentido emocional... La esencia del hecho consiste en que la imaginación es un actividad extraordinariamente rica en momentos emocionales... La imaginación debe ser considerada como la unión real de varias funciones en sus peculiares relaciones... Para tan complejas formas de actividad sería correcto utilizar la denominación de sistema psicológico... Si analizamos finalmente el vínculo de ambos procesos, imaginación y pensamiento realista se pueden caracterizar por una elevadísima emocionalidad, que entre ellos no existe contradicción. Y al contrario vemos que existen tales esferas de la imaginación que de por sí no están subordinadas en absoluto a la lógica de las emociones, a la lógica de las sensaciones” (*Ibid.*; p. 36).

El niño usa su imaginación desde muy temprana edad y esa actividad es ya considerada como una actividad intelectual. Para Vygotski, el niño en edad escolar ya ha madurado distintos procesos que le permiten ir construyendo sus propios conceptos; pero para que éstos se transformen de meras impresiones, prenociones, o conceptos cotidianos es importante que haya una intervención adulta y de pares, porque en el proceso de socialización el niño puede adquirir los instrumentos de interpretación a través de mediaciones:

“La actividad de la imaginación puede ser al mismo tiempo una actividad dirigida, en el sentido de que podemos darnos perfecta cuenta de los fines y motivos que persigue esta actividad: ... Si elegimos el campo de la creación artística, que está muy pronto al alcance del niño, y tomamos la aparición de productos de esta creación, digamos en el dibujo, el relato, vemos que también allí la imaginación tiene un carácter dirigido, es decir, que no es una actividad subconsciente... Si tomamos la forma de imaginación que guarda relación con la invención y su influencia en la realidad, veremos que en ese caso la actividad de la imaginación no está subordinada a los caprichos subjetivos de la lógica emocional... Al observar las formas de imaginación relacionadas con la creatividad, orientadas hacia la realidad, vemos que la frontera entre el pensamiento y la imaginación se borra, que la imaginación es un momento totalmente necesario, inseparable del pensamiento realista... Para la imaginación es importante la dirección de la conciencia, que consiste en alejarse de la realidad, en una actividad relativamente autónoma de la conciencia, que se diferencia de la cognición inmediata de la realidad” (*Ibid.*; pp. 433-437).

La conexión de la imaginación con la realidad es innegable, a través de ella se despliegan diversas formas de concebir la realidad que implican a la vez una doble forma de percibir las cosas, una doble acción mental: la percepción externa o intersíquica, que permite percibir sensorialmente el arte, y la interna o intrapsíquica, que regresa a la sociedad en forma de actitudes, gestos, expresiones verbalizadas o escritas, que en conjunto forman parte, ya en ese momento, de los productos de la APA.

Para la teoría histórico-cultural el juego –sobre todo el de roles– es un paso importante para el desarrollo de la imaginación en el niño:

“La creación de una situación imaginaria, desde el punto de vista del desarrollo del niño, puede considerarse como el camino hacia el desarrollo del pensamiento abstracto. Vigotsky hace énfasis en que la situación imaginaria no es una situación simbólica –considera que esto la intelectualiza– sino una situación predominantemente afectiva pues proviene de deseos insatisfechos” (Esteva, 2003; p. 3).

Para que el niño juegue a los roles y deje volar su imaginación en torno al adulto que “le toca ser” con base en las reglas del juego, al igual que el mejor actor que se mete en los zapatos de un personaje de determinada obra, ya pasó por un proceso de interiorización en que están insertas las relaciones socioculturales en el medio que habita y por ende de una serie de conocimientos previos.

Los alcances de la imaginación y de los productos que surgen de ello son influidos, en la edad preescolar y principios de la edad escolar, por las percepciones que se tienen de la realidad y que han sido retomados de la relación con los adultos. Como lo dice Vygotski (1979):

“Toda percepción es un estímulo para la actividad. Desde el momento en que una situación se comunica psicológicamente a través de la percepción y que la percepción no se halla separada de la actividad motora y motivadora, resulta totalmente comprensible que, con el conocimiento estructurado de esta forma, el niño se vea limitado por la situación en que se encuentra... Toda percepción humana se elabora a partir de percepciones generalizadas más que aisladas” (p. 147).

La forma de percibir del niño se refleja en una serie de acciones que realiza, a través de la sustitución de situaciones reales por imaginarias, y de los instrumentos y signos de que se vale para ello, dependiendo del medio y circunstancias en que se encuentra:

“... los niños no se esfuerzan en representar bien las cosas, son más simbolistas que naturalistas y no están interesados en llevar a cabo una similitud exacta, desean sólo las indicaciones más superficiales... Cuando un niño descarga su depósito de memoria dibujando, vemos que lo hace a modo de narración, contando una historia, tal como lo haría hablando. Un importante rasgo de esta capacidad es que incluye un cierto grado de abstracción, necesario para cualquier representación verbal. Los esquemas que distinguen a los primeros dibujos infantiles son, en ese sentido, reminiscencias de los conceptos verbales, que comunican solamente los rasgos esenciales de los objetos” (*ibid.*; p. 169).

El dibujo si bien es una parte del proceso de percepción indica también que en él se expresa la forma en que se observa la realidad. En la medida en que la realidad se observe con mayor cuidado y meticulosidad, los dibujos del niño se van perfeccionando y tienden a expresar más dimensiones, por lo que en el niño representa una etapa necesaria para la grafía de letras que después se va a expresar en el lenguaje escrito. Pero en la medida en que la grafía de letras se una a la comprensión de significados se acercará a la percepción y enriquecimiento del lenguaje escrito. Dice Vygostki (1979):

“En un principio los niños dibujan de memoria... plasman no lo que ven sino lo que conocen. A menudo sus dibujos no sólo descuidan sino que contradicen la percepción del objeto... Así un niño dibujará una persona vestida, pero incluirá al mismo tiempo las piernas, el estómago, una cartera en el bolsillo, e incluso dinero en la cartera: esto es, representará en el dibujo todas aquellas cosas que conoce, pero que en el caso en cuestión no podrían verse” (p. 169).

El arte es esencialmente una actividad libre y autónoma que nace del aspecto socio-afectivo e involucra la capacidad psicomotriz, las habilidades y destrezas del niño, en las que se conjuga la conexión entre los dos hemisferios cerebrales, tan necesarios para el desarrollo integral del niño. Esto tal vez constituya uno de los elementos fundamentales para que al niño se le faciliten las herramientas necesarias para adquirir los conceptos de APA.

Mediación

La mediación en el caso de la APA se realiza en torno al uso de las herramientas y los signos, donde la actividad misma puede hacer que ambos aspectos se fusionen, ya que en ella existe una gran cantidad de elementos subjetivos que están conectados a las formas de representación que los niños manejan a través del juego.

En el conjunto de elementos que se tienen que tomar en cuenta para la enseñanza de la APA se considera fundamental la mediación semiótica considerando que

“Los elementos de la mediación semiótica no se limitan al habla. (Vygotski) también incluyó varios sistemas para contar, técnicas mnemónicas, sistemas de símbolos algebraicos, obras de arte, escritos, esquemas, diagramas, mapas y dibujos técnicos, todo tipo de signos convencionales, etc... A éstas también les podemos añadir los diversos modos de expresión artística y la interpretación musical” (Wells, 1989; pp. 137 y 321).

Las mediaciones se pueden comenzar a muy temprana edad a través del juego:

“El aprendizaje nace en el juego y, gradualmente, retoma el papel de la actividad conductora. En algunos niños esto sucede antes de ingresar a la escuela, mientras que en otros niños quedan a nivel de juego en la edad escolar” (Talizina, 2000; p. 300).

El niño a través del juego representa situaciones reales, pero también ideales. En el juego introduce sensaciones, emociones, percepciones, pensamiento, lenguaje; en él

se refleja su forma de ver el mundo y cómo, a partir de la edad escolar y durante la edad escolar, con el juego no sólo establece consensos en torno a los modelos que construye, es capaz de jugar, por ejemplo, a los hermanos con su hermano, modificando en el juego las relaciones reales que existen entre ellos.

Todo lo anterior lo logra a través de las mediaciones, que hasta entonces suelen ser las provistas por los adultos, en los hogares o en el medio ambiente social y natural en el que el niño se mueve, así como en el ambiente escolar por parte de sus profesores y compañeros de clase.

Con las mediaciones se establecen los elementos necesarios para que existan conexiones intersíquicas e intrapsíquicas que se encuentran mediadas por el lenguaje en general (recordemos que el arte es una forma de lenguaje), y de diversos signos como es el caso del arte de representaciones icónicas.

Las herramientas y los signos surgen y se desarrollan en la historia misma del niño, tanto la previa, como la que se está construyendo en el momento de su acción misma. Pero en todo ello va de por medio la instrucción, la enseñanza y la educación. Como lo plantea Vygotski (2001):

“El niño no crea su lenguaje, sino que asimila el lenguaje acabado de los adultos... el pseudoconcepto, aún tratándose de un complejo porta la semilla del futuro concepto germinado en su interior. La comunicación verbal con los adultos se convierte así en un potente motor, en un poderoso factor de desarrollo de los conceptos infantiles” (p. 151).

Al hablar del desarrollo como un proceso dialéctico es necesario tomar en cuenta las crisis que le producen al niño las transformaciones mismas de los conceptos, porque el niño se transforma a sí mismo cuando va transformando su lenguaje:

“El niño, igual que el adulto, utiliza la palabra como medio. Por consiguiente, para el niño la palabra está, como para el adulto, vinculada del mismo modo a las funciones de comunicación, comprensión y atribución de sentido” (*Ibid.*; p. 123).

Las diferencias entre la comprensión y asimilación de las palabras en adultos y niños provoca que el niño realice una aproximación sincrética al significado y su posterior uso de las herramientas de la cultura:

“El niño se comunica con los adultos usando palabras con sentido. Entre numerosas condiciones sincréticas establecidas con palabras, estas agrupaciones de objetos sincréticos y desorganizadas, son también en gran parte reflejo de relaciones objetivas,

en la medida que esas relaciones objetivas coinciden con los vínculos creados por las impresiones y percepciones del niño... La imagen o agrupamiento sincrético se forma como resultado de la contigüidad espacial y temporal entre los distintos elementos, del simple contacto físico o al producirse alguna otra relación perceptiva inmediata más compleja. En esta etapa lo importante es que el niño se sigue rigiendo no por las relaciones objetivas implícitas en las cosas sino por las conexiones subjetivas creadas por su propia percepción. El significado de la palabra del niño no encierra ahora un plano unidimensional, sino una perspectiva bidimensional, una doble serie de conexiones, una doble estructura de grupos. Esta doble serie y esa doble estructura no se sitúan aún por encima de la formación de una colección desordenada, se trata simplemente de un agrupamiento. Alcanzando la tercera etapa, el niño culmina su primera fase de desarrollo de conceptos. Abandona el agrupamiento como forma principal de significación de las palabras y accede a la segunda fase, a la formación de complejos... Cuando el niño accede a esta forma de pensamiento supera parcialmente su egocentrismo y deja de confundir las conexiones entre sus propias impresiones con las relaciones entre las cosas, ello supone un paso decisivo en el camino de la renuncia al sincretismo y del logro del pensamiento objetivo” (Vygotski, 2001; p. 138).

La creación de sentido es un asunto de carácter social que se desarrolla por medio de la educación.

Educación

El origen de la concepción educativa de Vygotski tiene que ver con el reto que representaba para la Unión Soviética en esa época el diseño de una construcción de alternativas pedagógicas de carácter más fáctico que epistemológico. Él se enfrenta a la tarea de comprender los procesos mentales de todo individuo para establecer programas de tratamiento y cura –en el caso de personas con defectos– para abatir el analfabetismo y desarrollar al máximo la potencialidad del niño (Vygotski, 1979; p. 29); “la buena educación precede al desarrollo y lo provoca adelantándose a lo que el niño es capaz de hacer” (Alvarez, 1997; p. 5):

“Vygotski como Piaget se preocupan por los mejores métodos de enseñanza. Los niños tienen un desarrollo prefijado y universal, de lo que se trata, tan sólo, es de hacer a éste más ágil, rápido y efectivo”. (Murrueta, 1996; p. 33).

Sobre la base anterior, la propuesta de Vygotski lleva implícita una serie de correlaciones sociales preestablecidas y dadas por válidas, los ámbitos sociales que inciden en la formación del niño, son más descritos que analizados por la influencia en la formación y no tanto por las consecuencias de esa influencia.

El niño se educa en comunidad, su potencialidad se desarrolla y se nutre por el medio que lo rodea; es la sociedad en general la que le da la vertiente escolar que prefija los límites y alcance de la educación.

“Según la teoría sociocultural, el principio objetivo de la educación es proporcionado en un entorno en que los estudiantes, por muy variados que puedan ser sus antecedentes, pueden participar en actividades productivas y deliberadas, y con ello aprender a emplear los instrumentos y las prácticas culturales que se han desarrollado para mediar en la consecución de los objetivos de estas actividades” (Wells, 1989; p. 306).

La propuesta fáctica de Vygotski parece indicar que basta con pasar conocimientos acumulados, los saberes, experiencias y habilidades, del recipiente histórico-cultural de la sociedad al recipiente de la mente infantil para lograr que el niño desarrolle la capacidad de asimilarlos con ayuda y desarrollarlos por cuenta propia¹. Pero él mismo hace ver que el niño no llega a la escuela como un recipiente vacío, ya viene con una historia previa que, si revisamos, se compone de muchas historias previas de los adultos que conviven con él y lo han formado, así como del medio en que se desenvuelve.

La homogeneización del conocimiento y la formación de conceptos científicos se va a lograr a través de la instrucción que se otorga en la educación escolarizada. Para ello se desarrollan una serie de relaciones socio-afectivas que implican la formación del compromiso con/del educando para que haga suyas las preocupaciones y los productos de los conocimientos que se le proporcionan. Como lo señala Cole (1996):

“La rehabilitación de las funciones superiores y la educación arrancan de la motivación del sujeto, lo tiene a este como protagonista comprometido emocionalmente con la tarea y ésta le es propia” (p. 42).

Luego entonces la educación es una forma de homogeneización en la construcción de educandos:

“A través de una franja de actuación cultural y educativa el niño desarrolla sus capacidades potenciales con la ayuda de alguien más experto en las tareas y habilidades que se le proponen. Vygotski atribuye a cada individuo el derecho a desarrollarse de acuerdo a sus potencialidades y no de acuerdo a sus capacidades actuales. La educación, el papel de la actuación cultural, es por tanto un derecho del sujeto en desarrollo y un deber de la comunidad que lo tiene a su cargo” (Álvarez, 1997; p. 5).

¹ “El niño razona siguiendo las explicaciones que se le dan y reproduciendo, después nuevas operaciones lógicas de transición de una generalización a otra”.

Pero cada uno de los elementos educativos tiene su propia característica.

Alumno

En Vygotski el niño (educando, sujeto de aprendizaje), y más ampliamente la comunidad de aprendizaje, es el protagonista principal de la educación. El alumno se crea a sí mismo su personalidad¹. La regulación y autorregulación de su propio saber, su actuar se encuentra estimulado a través de la motivación:

“Cuando todos los implicados están interesados en resolver un problema, cualquier miembro del grupo puede hacer una contribución que ayude a encontrar una solución” (Wells, 1992; p. 309).

“El aprendiz se hace capaz de ser su propio maestro cuando es capaz de prescindir de la ayuda del adulto porque se ha preparado para resolver la tarea por su propia cuenta (y) cuando reflexiona sobre la formación de su propio conocimiento” (Álvarez, 1990; p. 58).

“El alumno una vez que desarrolla procesos psicológicos superiores es capaz de autorregularse (Wertsch, 1998; p. 42).

El alumno, una vez que ha interiorizado los conocimientos, establece una reflexión sobre su propio saber; aunque lo social lo construye como sujeto sociocultural, él también participa en dicho proceso como co-constructor. Pero la singularidad de los niños y las posibilidades de realizar intervención en la educación también tiene que ver con otro tipo de caracterización de la edad.

El niño en edad escolar imagina, intelectualiza sus emociones, reflexiona y desarrolla el autocontrol, es capaz de codificar (reflejar el fenómeno o acontecimiento) en un alfabeto determinado de acuerdo con un determinado tipo de reglas. El niño realiza conexiones de conocimientos, utilizando modelos de diversa índole aprende a llevar sus conocimientos al plano de la acción interna. Talizina (2000) lo plantea de la siguiente manera:

“En este período de la infancia, precisamente el pensamiento ocupa un lugar central en el desarrollo. Gracias a ello, la percepción y la memoria se desarrollan a través de la vía

¹ “We could say the most important artifact created by children are themselves, the formation of their personalities” (Moll, 1996; p. 11).

de la intelectualización... la memoria se hace intelectual y la percepción se hace pensante" (p. 50).

Las diferencias que existen en los niños en relación con su temperamento, capacidad de memoria visual, auditiva, afectiva, o los tipo diferentes de estructurar su pensamiento en imágenes concretas y pensamiento lógico-abstracto, resultan ser de una riqueza incalculable para la formación de comunidades colaborativas de aprendizaje, sobre todo cuando estamos buscando una interacción multimodal en la serie de elementos que inciden en la APA infantil y las actividades que se desarrollan en el modelo de intervención, con lo que se busca potenciar las capacidades al conjugar dichas diferencias:

"Cuando la escuela es una comunidad de aprendizaje, las actividades están organizadas en forma que interesan a los niños y que les permitan participar en ellas comprendiendo la meta" (Lasca, 1997; p. 15).

El maestro es el adulto que ayuda al proceso de formación de la personalidad y de adquisición de conocimientos en el ambiente áulico.

Maestro

El maestro es considerado el *enseñante* que se desarrolla como guía y apoyo al desarrollo innato de aprender que tiene el niño (Wells, 1999; p. 296):

"su práctica pedagógica está estrechamente relacionada con el aseguramiento oportuno de la ayuda requerida en cualquiera de los tres componentes fundamentales de la acción: orientación, ejecución, control y corrección" (Cole, 1996; p. 352).

El maestro se vale de la mediación¹ y es un miembro experto en la comunidad de aprendizaje. Como lo indica Wells (1999):

"Vygotski destacaba el papel crucial de los miembros más expertos de la cultura al ofrecer una guía y una ayuda que permiten al estudiante convertirse en un participante

¹ "When children enter school, the teacher confronts them with the zone of proximal development through the task of school activity, in order to guide their progress methods for mastery the adult world, as mediated by the teacher" (Hedegaard, p. 352).

cada vez más competente y autónomo en las actividades en las que toma parte" (p. 316)

El miembro experto se forma a su vez del entorno sociocultural. El maestro es también el autoconstructor y autorregulador de su propio proceso y aprende también de sus estudiantes al establecer una relación colaborativa:

"El enseñante, trabajando con el escolar en una pregunta dada, explica, informa, corrige, obliga al niño a que se explique" (Wells, 1999; p. 316).

"Los enseñantes aprenden de su zona de desarrollo próximo, construyendo su comprensión del arte de enseñar mediante la práctica reflexiva y utilizando para su guía y ayuda la misma gama de fuentes que están disponibles por otros estudiantes" (Thorp y Gallimore, 1988)¹.

"Algunos enseñantes también están empezando a investigar el potencial de otros modos semióticos no lingüísticos para mediar en el aprendizaje que se realiza en la zdp" (Gallas, 1994)².

El maestro actual tiene que enfrentar nuevos retos, porque al ser un actor que se vale de la mediación para educar, los actores que inciden lo rebasan e implican un colectivo, combinado con un sistema complejo de relaciones de información y comunicativas (medios masivos de comunicación, ciberespacios, son entre otros, agentes de mediación). El diseño educativo-formativo ya no es exclusivo de las escuelas. Lasca (1997) señala que el maestro al interactuar con sus alumnos habrá de ir reconstruyendo continuamente sus propias formas de conocimiento, incluso sus representaciones de lo que es el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. Sobre todo porque –como dice Talizina (2000)– el papel del docente consiste en transmitir la experiencia social a la nueva generación:

"Los maestros no aparecen como personas 'terminadas' y poseedoras de una fuente inagotable de conocimientos listos para trasvasar, sino participantes activos en la construcción cotidiana del proceso de aprender; los niños no se comportan como seres pasivos esperando absorber del maestro todo el conocimiento. Maestro y alumnos se ayudan mutuamente desde zonas de desarrollo próximo de libre aunque no fácil tránsito".

¹ citado en Wells, 1999; p. 331.

² *Ibidem*.

Enseñanza

La enseñanza en un contexto moderno tiene que tomar una serie de consideraciones que le permitan contemporizar y hacer uso de las herramientas de la cultura, así como sumar a la consideración de la mediación semiótica un conjunto de factores que Vygotski, por su propio entorno cultural, no tomó en cuenta.

Para Vygotski la enseñanza tiene que ver con el proceso evolutivo de la zona de desarrollo actual (esto es la base del conocimiento y habilidades acumuladas socialmente y las que domina el niño) para proponerse desarrollar habilidades y potencialidades del niño en torno a un propósito. En nuestro caso, se parte de que el niño conoce los productos artísticos a través de diversas fuentes y mecanismos y en la escuela recibe la información necesaria para codificar algunas expresiones estéticas proporcionadas a través de los libros de texto y de las prácticas de actividad artística, así como de algunas tareas extraescolares como la visita a museos, el envío a espectáculos y muestras de cine o teatro, en el mejor de los casos.

Wells (1999) dice que la guía y la instrucción son más útiles cuando se dan en el contexto de una actividad particular en la que el enseñante y el estudiante participan conjuntamente. Hedegaard añade que la base para la instrucción es la división de actividades del aprendizaje dentro de tres tipos de acciones: 1) delimitación del problema, 2) solución al problema y su construcción, y 3) evaluación y control.

Para que haya enseñanza es necesario que el niño tenga la necesidad de ella, por tanto, como dice Talizina (2000): “el impulso de la actividad dirigida no es la necesidad como tal, sino el objeto adecuado para esa necesidad. Dicho objeto se llama motivo de la actividad” (p. 58). La necesidad, no obstante, no siempre parte del niño; la sociedad lo prepara para tener dicha necesidad. Para Vygotski es importante relacionar la enseñanza obligatoria con la necesidad de desarrollar un trabajo grupal, donde se crea una esfera social, una situación, un lenguaje para la función comunicativa (Cole, 1996):

“el niño de una cierta edad, puede estar en aplicación con su edad fisiológica como intelectual, bien por delante, bien por detrás del punto en que se encuentra su edad cronológica” (p. 315).

De ahí la importancia de la mediación socio-histórica-cultural. Dice Vygotski (1995):

“El proceso de arraigo del niño en la cultura no puede identificarse con el proceso de madurez orgánica, por una parte, ni reducirse, por otra, a una

simple asimilación mecánica de ciertos hábitos externos... El desarrollo cultural implica en gran medida las posibilidades naturales... puede intensificar la escala de las diferencias que existen en la facultad natural... La relación entre el desarrollo cultural y las facultades es muy compleja y aunque el desarrollo cultural tiende, por una parte, a nivelar las diferencias aisladas en las facultades naturales, por otra incrementa la escala de las diferencias y favorece los diversos niveles en las facultades” (pp. 315-317).

Cuando se plantea una propuesta interactiva para fomentar la apreciación artística, se propone a la vez la formación de una comunidad colaborativa de aprendizaje en la que incide la participación activa de todos los asistentes, teniendo como eje rector la comprensión de la génesis del fenómeno que produce la representación icónica de la cultura en cuestión y los elementos que de esa cultura se derivan, con el propósito de favorecer la APA de los productos de nuestra propia cultura en comparación con los formados en otras culturas. Como lo dice Talizina (2000):

“Sin importar cómo sea la enseñanza, los niños que terminan la escuela primaria se diferencian notablemente de los niños que ingresaron a primer grado. Necesariamente, las exigencias de la actividad escolar llevan a los alumnos a la formación del carácter voluntario de todos los procesos psicológicos. El carácter voluntario se forma como el resultado de que el niño, cada día, hace lo que le exige su posición de alumno: escucha las explicaciones, soluciona los problemas, etc. Gradualmente él aprende a hacer lo que debe y no lo que él quisiera hacer. De esta forma los alumnos aprenden a dirigir su propia conducta (en diferentes grados) a superar las dificultades, a moverse hacia los objetos establecidos y a buscar las mejores vías para lograrlos” (p. 46).

Edad cultural

La evaluación de la zona de desarrollo actual necesariamente implica evaluar la edad cultural del sujeto de aprendizaje y del enseñante:

“Calificaremos de edad cultural al nivel aproximado que alcanza el niño en su desarrollo cultural... podemos estudiar diversas transformaciones externas del desarrollo orgánico que son el resultado de la adaptación del niño que crece según el correspondiente medio cultural... Al reconocer el juego como una actividad desencadenante del desarrollo de los niños, (Vygotski) explica que en el juego ellos están siempre por encima de su edad, de su comportamiento cotidiano, están de alguna manera, por encima de sí mismos, intentando más allá de su comportamiento habitual. A partir de este criterio concluye que el juego crea una zona de desarrollo potencial” (Esteva, 2003; p. 5)

Comunidades colaborativas o comunidades de aprendizaje

Para que la APA se origine y desarrolle es necesario que incidan una serie de elementos que se inserten en la educación. Si bien en la educación formal ya existe una materia curricular de actividades artísticas, es importante involucrar a otros actores en el proceso de enseñanza estética, además del maestro, como pueden ser:

a) El artista “creador”:

“El artista... se encuentra... en relaciones de colaboración con la comunidad entera, no con una comunidad ideal de todos los seres humanos como tales, sino la comunidad relativa de artistas y colegas de la que toma algo, de ejecutantes que emplea, y del público al que habla” (Collinwood, 1993; p. 300).

b) El conjunto de obras artísticas que representan la acumulación de conocimientos y técnicas en las diferentes disciplinas artísticas, que directa e indirectamente se vinculan con el creador.

c) Los intérpretes y reproductores de procesos creativos y las obras ejecutadas. Los ejecutantes colaboran en la recreación y reproducción de una pieza (musical, plástica, teatral o de la índole que se trate).

d) Los observadores, espectadores o escuchas. El destinatario del mensaje artístico genera y recrea la obra artística en la reproducción mental que hace de ella.

e) Los adultos que desde pequeño le enseñan a observar. La comunidad con sus normas y valores que median la observación del niño:

“La comunidad de aprendizaje adopta una voz común y una base común de conocimiento, un sistema compartido de significados, creencias y actividad que es a menudo implícita más que explícita” (Brown et. al., 1993; p. 194)¹.

f) El maestro y compañeros en el ámbito escolar.

“El significado es constantemente negociado por los miembros de la comunidad a través de diferentes tipos de discurso o estructuras de actividad... En esa negociación

¹ Citado por Lasca, 1993; p. 25.

tanto el maestro como los niños deben aceptar las ideas de los otros, asumirlas y ampliarlas” (Lasca, 1997; p. 25)

g) El ambiente familiar, de la comunidad y social en su conjunto.

De la experiencia social-colectiva surgen y se reasimilan los procesos de identidad que se dan en función de una apreciación artística que une a través de símbolos. Por ejemplo en México, el escudo nacional, pero también la Coatlicue, el calendario azteca, la melodía *Dios nunca muere* para los mixtecos, etc.

Conclusiones

Los campos simbólicos están siendo generados por la comunidad pero su reproducción se ve interferida por campos de producción simbólica que no tienen que ver con la producción local sino con los procesos de “globalización del pensamiento”, en donde las producciones locales se presentan como *folklore* o como productos “raros” de mentes “brillantes” que no parecen tener conexiones reales con el colectivo en que se forman y que –como queda demostrado en este ensayo– son parte de los imaginarios colectivos que los generan, se los apropian y los mantienen.

Lo anterior permite la posibilidad de crear algunos lineamientos para fomentar la APA en niños en edad escolar, tomando en consideración la edad cultural, las condiciones histórico-sociales y el contexto histórico actual en que ese localiza una escuela de carácter urbano, metropolitano, en el que la población en estudio presenta características muy específicas.

Por ello es necesario caracterizar a la población en estudio y planear la actividad de intervención en función de la actividad rectora que pueda ser mediadora, a fin de que se propongan tareas que los niños puedan reconocer en el plano externo e interiorizarlas a partir de sus propios elementos de medición y comprensión; para lo cual se propondrán a los niños tablas de medición de los propios resultados alcanzados en la actividad de comparación, concreción y abstracción de los significados de la producción artística en el ámbito histórico y en su propio proceso creativo.

En esto juega un papel importante la instrucción de los escolares a partir de los *currícula* institucionales de la Secretaría de Educación Pública y las relaciones de orden

colaborativo que se desarrollan en el terreno de la educación no formal en su relación con los organismos culturales de orden federal, estatal y local.

Lo que finalmente arroja el presente ensayo es la necesidad de instrumentar esquemas de instrucción para la enseñanza y desarrollo cultural de la comunidad, bajo un marco colaborativo.

En nuestro caso la educación para la apreciación artística no escapa de estas consideraciones, requiere de motivación y compromiso con la tarea. Para generar el interés estético se requiere de una serie de estímulos en conexión con el proceso educativo mediante la inserción de educación no formal en las instituciones, de tal manera que se combinen las habilidades adquiridas en la escuela con conocimientos de elementos materiales y del personal artístico y administrativo de las casas de cultura, centros culturales, escuelas artísticas y otros organismos para proveer a los niños del material suficiente para su formación estética, así como el contacto directo con los creadores de la cultura y bienes artísticos de su tiempo y espacio.

Bibliografía

Cole, M. et. al. (1998) *Vygotsky a cien años de su nacimiento*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca.

Cole, M. (1999). "Socio-cultural historical psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology". En: J. Wertsch y P. Álvarez Del Río (Editores). *Socio-cultural studies of mind*. Cambridge University Press, Cambridge.

Collinwood, R.G. *Los principios del arte*. F. C. E., México.

Esteve Boronat, Mercedes María (2002). *Una visión histórico-cultural del juego en la primera infancia*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana.

Hedegaard, M. (1992) "The zone proximal development as oasis for instruction". En: Luis C. Moll (Editor) *Vygotsky and education*. Cambridge University Press. Cambridge.

Olmos Roa, Andrea (2002). *Construcción de comunidades colaborativas en educación superior*. Facultad de estudios Superiores Zaragoza UNAM, México.

Martínez Llantada, Martha (2002). *Evaluación de la creatividad del maestro ¿posibilidad o realidad?*

Moll, C. (1996) *Ethnographic experiments in education*. University of Arizona, Phoenix.

Moll, L. (1996). "Vygotskian perspectives on liberacy research". En: *Research Assembly of the National Council of teachers of English*. University of Arizona, Phoenix.

Murueta, M. E. (1996). *Psicología y praxis educativa*. Ediciones Amapsi, México.

Murueta, M. E. (2002). "El ser humano en Vygotski". En: Carlos Mondragón (coordinador). *Concepciones de ser humanos*. Paidós, México.

Nick, M. (1995). "Vygotski and Soviet Activity Theory". *New perspectives on the relationship between mind and society. Doctoral dissertation*. Northwestern University.

Talizina, Nina (2000). *Manual de psicología pedagógica*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, México.

Vygotski, L. S. (1995). "Problemas del desarrollo de la psique". En: *Obras escogidas*. T. III. Visor. C. 13 y 14.

Vygotski, L. S. (2001). "Pensamiento y lenguaje". En: *Obras escogidas*. T. II. Conferencias sobre psicología "Antonio Machado", Madrid.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós, Barcelona.

Wertsch, J. (1988). *Vygotski y La formación social de la mente*. Paidós, Barcelona.

Hemerografía

Varios (1997). "La zona de desarrollo próximo". En: *Infancia y aprendizaje*. N° 6 y 7. Septiembre de 1997.

Silvia Padilla Loreda

Álvarez, Amelia (1990). "Diseño cultural. Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural". En: *Infancia y aprendizaje* N° 51-52.

Junge, Inés de. "Educación en la visión vygotskiana. Educación para el desarrollo integral del ser humano". En: *Eclecta* N° 7. *Revista de psicología general*.