

EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Redacción: José Ma. Ortíz Parra.

La «**educación artística**» y «**educación estética**» sólo pueden emplearse en sentido unívoco como la formación de las facultades mencionadas (creación y percepción) en orden a crear la belleza y a interpretarla, a discernir la obra de arte de la producción mediocre. En un sentido riguroso, la educación artística significaría la destreza en el conocimiento de los preceptos que permiten ejecutar una obra bella; y la educación estética, el saber qué constituye el núcleo de la «filosofía del arte», como se ha llamado también a la estética. Pero hoy ambas expresiones apuntan a la educación —conocimiento y destrezas— de las facultades de los escolares respecto al arte y la belleza.

Así, pues, los objetivos señalados por los autores a la educación estética, se pueden reducir a estos tres:

1. Educar al niño para que pueda apreciar las obras artísticas. Esta primera meta constituye el desarrollo de la función de «espectador» de arte. Es claro que en la escuela primaria la apreciación artística se persigue en una dimensión elemental; pero despertar las inquietudes y gustos artísticos del niño no significa un breve proceso que se acaba en sí mismo. Es más bien el comienzo de una actitud que las aptitudes, la instrucción y la contemplación de las obras artísticas desarrollarán paulatinamente hasta convertirle en un adulto capacitado. Motivar al niño para la creación de obras bellas, sin que, naturalmente, se pretenda con ello «la formación de artistas», meta que no corresponde a la escuela primaria. Se persigue, pues, despertar las aptitudes artísticas latentes de los niños y dar cauce a las condiciones naturales favorables de algunos.
2. La educación estética sólo puede desarrollarse por medio de la ejecución, del trabajo artístico, y no imponiendo una serie de conocimientos teóricos que con el transcurso del tiempo o se olvidan o carecen de significado. Las actividades prácticas, aquí como en cualquier otro aspecto educativo, constituyen un apartado del mayor interés. Con frecuencia la educación artística olvida el ejercicio, las tareas concretas que constituyen el único medio para perfeccionar las aptitudes.
3. Vincular el arte a la vida y la naturaleza. Para ello es preciso buscar el encuentro del niño con las manifestaciones artísticas de su medio ambiente: bailes, canciones, paisajes, monumentos, pintura, escultura, etc. Aunque sin carácter exclusivo, es muy importante el contacto directo con la obra de arte y su valoración de acuerdo con criterios constantes. Contemplar buenos cuadros, oír las mejores obras musicales o visitar monumentos arquitectónicos no constituye una vía suficiente para una auténtica formación artística, pero contribuye a ella en gran medida. Es indudable también que en el despertar y

desarrollo de las aptitudes artísticas representa un papel importante el medio familiar y social del niño. Una comunidad o una familia con una aguda afición al arte musical puede, sin duda, contribuir mejor al despertar de la vocación por esas aficiones que un medio indiferente a la música.

Hay, pues, que enseñar a «ver» en la obra de arte los elementos que la hacen valiosa; su veracidad, expresividad, composición, ritmo, etc. En esta tarea puede ser muy interesante el contraste entre obras de tendencias diferentes, y que incluso guarden poca relación en sus criterios o normas con lo que, en general, se tiene como concepto de belleza y arte, ya que a través de esta educación se ha de llegar a comprender y superar las diversas formas de expresión artística, que podrán variar, y así sucede en la realidad, según la época o las categorías de todo tipo que el autor posea. Ciertamente, el canon de belleza grecorromano ha imperado durante muchos siglos en Occidente, pero otras civilizaciones han expresado su idea de lo bello de modos muy diversos.

Lo que sí habrá que tener siempre muy presente es huir de ciertas manifestaciones artísticas, mal llamadas «populares», cargadas, en muchos casos, de afectación y falsedad. El buen gusto debe reinar en todo cuanto rodea al niño: la casa, la escuela, el parque, etc., y junto a ello habrá que darle la posibilidad de que participe en la decoración de estos lugares como un medio para que con la elección de objetos y adornos se formen en él hábitos estéticos. Piénsese también en las inmensas posibilidades que ofrecen, en este sentido, la sencillez y veracidad que caracterizan a numerosas muestras del arte moderno.

La educación artística se entendería mal si se creyera que es sólo cuestión de una clase o asignatura; antes bien, ha de entrar en juego en todas las ocasiones que lo permita la vida escolar. El gusto por lo bello debe ponerse así de relieve en las distintas materias y prácticas educativas: trabajos, escritos, ejercicios, concursos, juegos. Con ellos no se deforma o elimina la propia naturaleza y finalidad educativa de esa materia, sino que, al contrario, a su fin específico se añade el estético como motivo de valoración.

La educación estética no sólo ha de buscar la perfección de una determinada faceta humana, sino que ha de cooperar con los restantes aspectos educativos para conseguir de esta forma un resultado armónico. Las opiniones sobre el papel de la educación artística en la formación integral de la persona han originado tres posturas principales:

- Educación «por» el arte. El más genuino representante de esta posición ha sido Schiller, quien resume así sus ideas sobre la universalidad del principio estético: «No hay más camino para hacer racional al hombre sensitivo que el de hacerlo antes estético.» De parecida opinión es el italiano Gentile. El camino, por tanto, de la cultura, del desarrollo intelectual del individuo no es otro, en términos absolutos, que el del arte.

- Educación «a través» el arte. Con esta tendencia educacional se pretende capacitar al educando para que goce con la contemplación de las obras de arte, para que pueda experimentar sentimientos estéticos ante el trabajo de los artistas y para que en todo cuanto haga, sienta o quiera no falte el buen gusto.
- Educación «a través» del arte. La capacidad de creación original del educando se pone en marcha, para conseguir su educación completa, mediante la realización de obras bellas.

Cada una de estas directrices es, ciertamente legítima; pero el matiz de exclusivismo que las envuelve aminora su validez, sobre todo en orden al papel del arte en el conjunto de las tareas educativas que deben informar la personalidad integrada y completa del escolar.

PELIGROS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La importancia indudable que posee la educación artística no debe, sin embargo, sugerir la necesidad de imponer cualquiera de los objetivos, excluyentes mencionados en el párrafo anterior. Cualquier solución rígida y absorbente a este respecto sólo puede producir en la escuela anomalías y peligros, de que es preciso hablar.

En primer término figura el peligro del esteticismo, vocablo que significa aquí el resultado de unas pretensiones exclusivistas de lo artístico. La escuela no tiene por cometido la especialización de sus alumnos en una rama del arte; su finalidad principal no puede ni debe centrarse en enseñar las técnicas artísticas, sino, y sobre todo, en educar la sensibilidad del niño en la contemplación y ejecución de obras bellas. Se trata de educarle en la misma dimensión práctica y teórica con que la escuela desenvuelve otros aspectos de la vida intelectual y moral del individuo: cálculo, ciencias, historia, geografía, etc. No se trata tampoco de agudizar la sensibilidad del alumno hasta la hiperestesia artística. La idea de cauce, medida, formación, excluye cualquier tentativa desproporcionada en este sentido.

También existe el peligro del intelectualismo, es decir, la excesiva racionalización del arte. Entre las tareas docentes que envuelven esta materia debe figurar el respeto de la espontaneidad del niño en su ejecución; que pueda plasmar en su obra los sentimientos e inquietudes que le mueven a realizarla, sin detenerse a considerar si es acertada o no desde la perspectiva lógica. Fijar normas estrictas y mecánicas, obligar a seguir de acuerdo con ellas, en cualquier trabajo artístico, un proceso exclusivamente racional, sería tanto como matar en su mismo origen la espontaneidad de la obra artística. Una de las razones para incluir en los programas escolares la educación artística ha sido precisamente la de descargar a la enseñanza del intelectualismo, riguroso y aburrido, de la escuela tradicional, y se debe cumplir ese papel en la medida en que la escuela pretenda la formación integral de los alumnos.

Finalmente, cabe la posibilidad del eruditismo, un peligro basado en la idea que concibe la educación estética como un puro conocimiento y acumulación de datos, fechas y lugares. Esto que puede estimarse como erudición artística, escasa o ninguna relación guarda con una verdadera educación estética. Más bien habría que considerar esta actitud como un aspecto de la cultura con que se trataría de satisfacer una curiosidad intelectual.

En resumen, una norma general que podría definir con bastante claridad cuál ha de ser la tarea de una educación estética bien entendida sería, en palabras de B. Lark-Horowitz, la de «aprender a crear para aprender a captar». Importa, pues, que la educación artística no pretenda inculcar en el niño un amor exagerado y excluyente por lo bello; e importa asimismo no dar a este aspecto educativo un predominio absoluto sobre otras ramas del saber. La educación artística es un complemento indispensable en la educación integradora básica del individuo: éste es su papel dentro de la escuela.

EL ARTE Y EL NIÑO

NOTICIA HISTÓRICA

«El niño como artista —escribe Josefina Rodríguez en su notable obra *El arte del niño*— es un personaje nuevo que ha irrumpido de pronto en el mundo de la estética adulta con su obra trémula, recién amanecida, entre las manos». En efecto, la observación del arte producido por los niños —particularmente la pintura y la música— y la incorporación de la educación estética a los estudios primarios son tareas más bien recientes.

En realidad, el movimiento que se produjo a fines del siglo pasado en favor de la educación estética en la escuela elemental ha sido en gran parte el resultado de la conjunción de dos fuerzas entusiastas: un desenvolvimiento típico de la pintura y una innovación profunda en la enseñanza.

El pintor austríaco Franz Cizek había descubierto en Viena hacia 1885 el encanto, expresividad y dulzura de la pintura de unos niños que le habían pedido pinceles para jugar. Este simple hecho motivó uno de los apostolados artísticos más interesantes del siglo. Cizek, tras algunas dificultades, logró crear su célebre Escuela de Arte Juvenil, basada en el precepto «Dejad a los niños crecer, desenvolverse y madurar», que más tarde adoptó universalmente la pedagogía. La innovación de Cizek era el resultado concreto de una serie de hechos que estaban revolucionando el panorama científico y cultural de Europa. Así, los grandes descubrimientos de las pinturas rupestres en cavernas prehistóricas, en que se destacaba un arte sencillo, ingenuo, limpio de las influencias de modelos, espontáneo. Se unía a ello otros hallazgos de las culturas cretenses, fenicias, egipcias y helénicas, cuyos elementos decorativos se hallaban dotados de una simplicidad análoga a la que manifiestan los niños en su arte. Del examen de estas piezas surgió una tendencia artística que rompe con el academicismo

tradicional y, en algunos casos, como el de Marc Chagall, se transforma en el arte de representar los recuerdos del pasado según la técnica expresionista empleada por los niños.

A este hecho es preciso añadir una profunda corriente innovadora que, en una cierta medida, intentó marginar todas las prácticas de la enseñanza tradicional; corriente impulsada tanto del lado pedagógico como del psicológico. La cuna del movimiento que, a fines del siglo XIX, propugnaba la inclusión de los estudios de formación estética en los planes escolares fue, según una opinión muy generalizada, Alemania estas ideas no fueron recibidas con aplauso por los educadores. Existían los naturales recelos ante unas normas y directrices pedagógicas cuyo único aval era el entusiasmo de unos pocos y algunas experiencias aisladas. Pero los estudios psicológicos entonces en auge vinieron a confirmar de manera científica la importancia que para el desarrollo de la personalidad infantil tiene la libertad de acción, así como para la normal evolución de su capacidad creadora.

Como consecuencia, la mano pasó a ser considerada como un «segundo cerebro», del que se sirve el niño para poder expresar toda su rica y compleja vida interior.

Las ideas en favor de la enseñanza artística tuvieron con el tiempo particular eco entre los maestros primarios, quienes advirtieron, a causa de las corrientes psicológicas y estéticas entonces en boga, la importancia del arte en el desarrollo educativo de los niños. Hacia 1885 se creó en Hamburgo una «Asociación de maestros para trabajar en favor de la educación artística», ejemplo que siguieron muy pronto otras ciudades alemanas, como Berlín, Dresde, Munich y Leipzig. Paralelamente a estas asociaciones de profesores fueron surgiendo con fines análogos los clubs y círculos de padres. Un hecho decisivo para el reconocimiento de la «pedagogía artística» en la escuela fue, sin duda alguna, la famosa exposición «El arte en la vida del niño», que tuvo lugar en 1901 en Berlín.

Los resultados obtenidos fueron tan halagüeños que animaron a sus promotores a realizar una vasta campaña de divulgación del arte infantil.

Las nuevas ideas pasaron de Alemania a otros países, como Bélgica, Inglaterra a otros países, como Bélgica, Inglaterra, Holanda, Suecia, Finlandia, Etc., e incluso a Norteamérica. Al principio, es cierto que las directrices de la pedagogía artística tuvieron escaso eco en los países mediterráneos europeos, actitud que extrañaba a los innovadores. Su aplicación ha resultado bastante difícil. Algunos pensaban que la inclinación innata por lo bello de la población mediterránea les alejaba de la necesidad de un planteamiento escolar de la educación estética; otros creyeron que por razones antropológicas profundas estos pueblos no alcanzaban a comprender los efectos morales y educativos de la enseñanza sistemática del arte. No obstante, y pese a estas suposiciones, esporádicamente, en Francia, Italia y España la práctica de las clases de música, dibujo, trabajos manuales artísticos, etc., se fueron imponiendo.

Hacia 1925 se reconocía ya en todos los países el valor del arte escolar como un recurso para el desarrollo de la personalidad de los alumnos.

Igualmente aquélla es la fecha en que en América Latina aparecen instalados en su mayor amplitud los principios de la pedagogía artística. Merece recordarse la escuela al aire libre, donde se desarrollaron con el mayor entusiasmo estos principios, creada (1913) en Santa Anita (México) por Alfredo Ramos, así como otros intentos plenos de sentido y resultados que se llevaron a cabo en Chile, Argentina y Uruguay.

LOS NIÑOS Y LA ESTÉTICA

Naturalmente, el concepto de lo bello, del que se habló en otro lugar, es una idea de los filósofos elaborada desde ángulos diferentes y profundos. Pero ¿cuál es el significado que tiene para los niños la belleza? Una educación estética —en su doble vertiente de encauzamiento de las facultades creadora infantiles y del gusto y percepción artísticos— sólo puede desarrollarse en términos rigurosos si el profesor conoce el concepto que en cada etapa evolutiva poseen sus alumnos sobre este importante recurso pedagógico.

Lark-Horovitz ha resumido la evolución del niño respecto a la idea de lo bello en los cuatro puntos siguientes:

1. El niño pequeño aprecia — artísticamente hablando— unidades reducidas y simples, como una flor o un adorno del vestido. En la primera infancia la apreciación estética se refiere a cosas concretas, como las señaladas. Poco a poco esta valoración apunta a objetos más complejos, como un vestido, unos árboles o un coche. En la fase de tercera infancia, preludio de la adolescencia, el niño descubre la belleza en rasgos de mayor elevación intelectual: la expresión del rostro humano, la figura corporal, el oleaje en un acantilado, la salida o el ocaso del sol, etc. El desarrollo de la percepción estética, ayudado en el futuro por el gusto personal, y el bagaje cultural artístico del individuo, habrá de ensancharse a lo largo de la vida del adulto.
2. El niño muy pequeño no puede separar sus propias actividades de la apreciación estética de los objetos o de su contorno. La unidad de concepto entre necesidad y belleza no parece ofrecer ninguna fisura. Por ejemplo, al niño de esta edad puede gustarle un parque determinado, porque en él juega libremente con sus compañeros, escondiéndose tras los árboles, subiendo a ellos tendiéndose sobre la hierba. Acción y agrado parecen, pues, confundidos estrechamente en la personalidad de estos niños. Progresivamente uno y otro concepto se separan hasta dar origen a un nuevo rasgo del genio infantil.
3. El niño mayor proyecta su estado emocional sobre el objeto artístico o sobre la naturaleza. Es la propia actitud infantil la que se refleja en los objetos, y de acuerdo con ella entra entrarán éstos o no en la categoría de obras bellas. Sólo

parece comprender, durante la tercera infancia, la belleza en la medida en que las cosas reflejan sus propios sentimientos y emociones. Una tarde gris, cargada de amenazas de lluvia, acaso despierte más entusiasmo en un niño circunstancialmente melancólico que un cielo soleado. La selección de los objetos de arte de acuerdo con el estado emocional, que busca en la realidad una confirmación de sus propias apetencias, es un fenómeno característico de otros muchos aspectos socioculturales del mundo adulto.

4. El niño pequeño mide el valor estético de un objeto de arte por su moralidad. Para ellos, en efecto, lo bueno y lo bello son términos sinónimos. Esta situación se prolongará hasta la adolescencia e incluso de por vida en adultos con mentalidad sometida a esquemas muy simples. Los niños mayores distinguen, en efecto, la valoración moral y la estética, pero generalmente prefieren seguir la regla lógica de los más pequeños, es decir, prefieren considerar al «malo» de sus cuentos como un individuo feo, repulsivo y sucio, y al «hada» beneficiosa o a la princesa bondadosa e ingenua como unos seres hermosos por toda ponderación. Esta actitud se ha estereotipado para los jóvenes y adultos, a los que se ofrecen películas «westerns», en las cuales el cuatrero de ganado es siempre un sujeto de apariencia torva, sucia y fea, al tiempo que el «bueno» del filme posee cuantas cualidades puedan predicarse de un héroe excepcional: talento, rectitud, fortaleza, éxito, masculinidad, acomodación a cierta norma moral, etc.

En el siguiente esquema pueden verse con claridad las principales actitudes del niño respecto a lo bello:

Capacidad para distinguir lo bello.	Distingue unidades reducidas y simples.	Distingue unidades más extensas y complejas.	Distingue rasgos y formas en el ser humano y en motivos elevados.
Capacidad para distinguir las actividades y las manifestaciones estéticas	No puede separar la apreciación estética de sus propias actividades.	Separa la belleza de las actividades en las unidades artísticas poco complejas.	Proyecta su estado emocional sobre el objeto artístico
Capacidad para distinguir lo bueno y lo bello.	Confunde lo bueno con lo bello.	Distingue lo bueno de lo bello.	Afirma esa distinción, pero acepta por agrado el principio del arte como moral.
	PRIMERA INFANCIA	SEGUNDA INFANCIA	TERCERA INFANCIA

LA ACTIVIDAD CREADORA

Junto a los elementos que caracterizan la evolución psicológica del niño respecto a la belleza, y, por tanto, a su facultad perceptiva, es preciso aludir a la otra vertiente de la educación artística: la facultad creadora.

En el proceso evolutivo del niño pequeño las imágenes de las cosas preceden al lenguaje, lo cual da origen a un complejo proceso, cuyo único cauce es su variada y multiforme expresividad. Más adelante es capaz de orientar estas impresiones, imágenes y emociones con un fin expresivo concreto. Esta cualidad ha inducido a los psicólogos a considerar el arte infantil como una valiosa fuente de conocimientos acerca de su psiquismo.

Como ya se ha dicho, Franz Cizek, entusiasmado con las posibilidades artísticas que veía en los niños, creó la primera escuela de arte según las nuevas directrices. En ella los niños «juegan a pintar», con expreso respeto de su libre y espontánea actividad. En esta regla descansa precisamente el desarrollo de la pedagogía artística.

Desde principios de siglo cobran también gran importancia las «actividades manuales», así como las variadas formas de la educación musical. Las modernas concepciones pedagógicas postulan que la educación debe contribuir a que cada individuo cultive al máximo sus posibilidades. Para ello se eliminan los procedimientos estáticos y mecánicos, de estrechos moldes y rígidas formas de actuación, rompiendo así con la enseñanza tradicional, basada fundamentalmente en un aprendizaje técnico más que en la libre fuerza creadora del niño.

«Dentro de este esquema —escribe Josefina Rodríguez— cabe y cumple su papel principalísimo la educación artística entendida en pleno sentido. No la educación de la mano por sí misma, ni siquiera para que sirva de complemento a la educación intelectual, sino la mano como instrumento expresivo de toda la personalidad del individuo. La mano cálida, que da forma, concreta y materializada, al mundo interno del hombre.»

La obra de arte consigue que el niño exprese su íntimo universo, todo lo que él es, piensa y hace; y constituye también un medio por el que comunica a los demás una visión de las cosas tamizada con su propia subjetividad, sin que muchas veces sea consciente de ello.

No tiene la habilidad técnica del adulto, si bien esto es, en muchos casos, discutible; pero le aventaja en espontaneidad para hacer del arte un vehículo por el que transmite sus vivencias de un modo más íntimo y directo, sobremanera por no estar tan mediatizado por elementos intelectuales. De ahí proviene precisamente su enorme fuerza de creación artística, que hay que cultivar y orientar sólo en lo estrictamente imprescindible, ya que la imposición de unas normas y reglas severas en extremo servirían en último caso para agotar esta original fuente creadora.

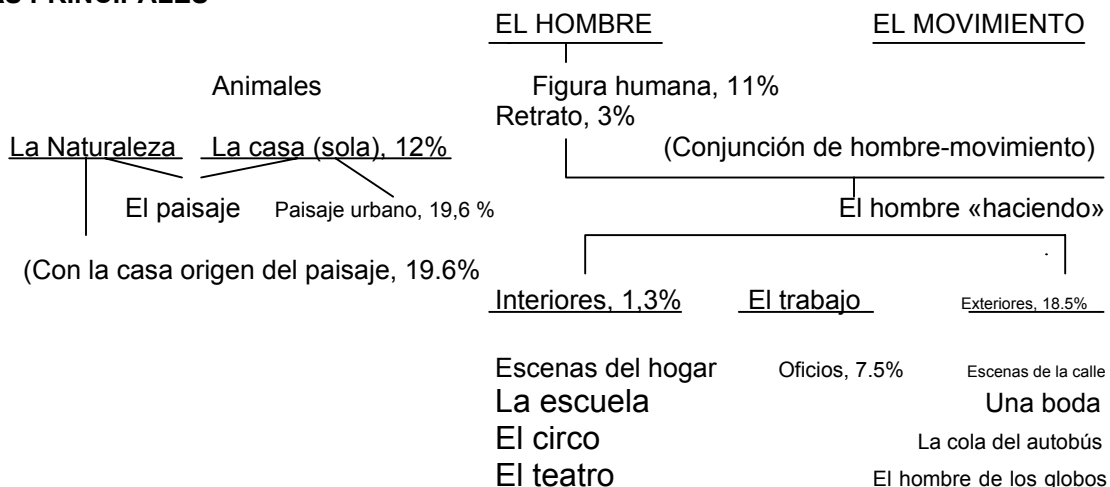
Así, pues, para el niño el arte significa una forma característica de expresar todo cuanto él es.

La naturaleza próxima influye enormemente en la elección de motivos, y existe una clara diferencia entre los niños del medio rural y urbano, agrícola o fabril, marítimo o de montaña, etc. De ahí se originan temas diversos, cuya importancia varía según las circunstancias particulares de cada caso: árboles, casas, paisajes, barcos, aviones, coches, animales, actividades del hombre, etc.

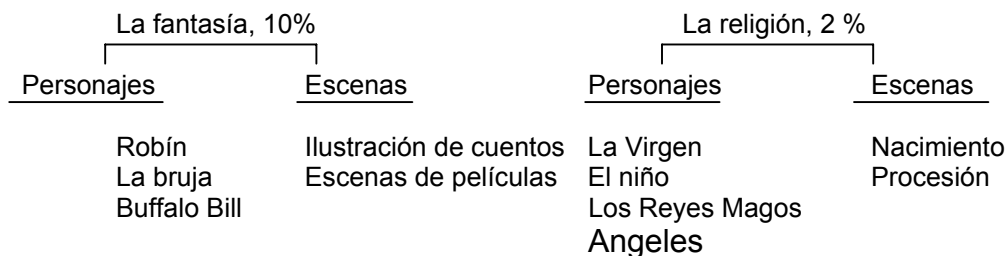
Es difícil precisar en este vasto panorama de motivos cuáles son los que a cada edad prefieren los niños. Las investigaciones no presentan en esta cuestión un criterio avalado por un número suficiente de experiencias. De la Exposición Internacional de Dibujos Infantiles, celebrada en Madrid en 1953, Josefina Rodríguez obtuvo interesantes porcentajes sobre los asuntos preferidos en los 1.244 dibujos realizados por niños de 4 a 15 años. El resultado que obtuvo la autora de "El arte del niño" fue el siguiente:

LOS TEMAS DE LA PINTURA INFANTIL
UN INTENTO DE CLASIFICACIÓN SOBRE 1.244 DIBUJOS
(Niños y niñas de veinte países, de 4 a 15 años)

TEMAS PRINCIPALES



TEMAS SECUNDARIOS



Objetos diversos, 5%

Sin embargo, aunque no sea posible establecer una escala rigurosa de los asuntos que prefieren los niños a cada edad, se pueden señalar aquí los caracteres generales que pesan sobre la pintura infantil.

Los temas que más atraen a los niños desde los primeros años son los relativos al movimiento: resulta evidente su tendencia a representar cosas que se mueve, como coches, bicicletas, trenes. La figura humana, cuya representación evoluciona hacia formas más perfectas con la edad, es uno de los asuntos artísticos, tanto en dibujo como en pintura y modelado, más frecuentes del trabajo infantil. En el trazado suelen los niños pequeños dibujar figuras humanas estáticas, en las que siempre existe algún dato que sugiere el movimiento: la risa, el rastrillo sobre el hombro del campesino o los «caballitos».

Junto a estas indicaciones, la naturaleza inmóvil que llena la escena: la casa, el monte lejano, los árboles y acaso un camino solitario. Pero incluso en los paisajes donde no existen figuras humanas, que por uno u otro dato podrían sugerir la idea de movimiento, el Sol, con sus radiales y radiantes cabellos de oro, sus ojos redondos y su gran boca abierta; el humo que despide una chimenea a los trazos de la lluvia parecerán sugerir que el pequeño artista no ha querido sólo trazar un paisaje, sino un paisaje vivo, análogo al que el niño ve de todos los días.

Hay, finalmente, otro tema que ejerce una gran atracción sobre los niños: los animales. El perro, con sus orejas triangulares y cara de vaca; la gallina, con su cresta pringada de rojo; el toro, con unos cuernos terribles, etcétera, son motivos que con mucha frecuencia figuran en los cuadros de estos artistas infantiles.

La selección de estos motivos realizada temperamentamente por el niño, sí se le ha permitido el ejercicio libre de sus facultades creadoras, se halla muy condicionada por su ambiente próximo, familiar y físico. Es posible, sin embargo, que la contemplación de motivos nuevos, si no transcurre demasiado tiempo hasta el momento en que el niño tome sus lápices de colores o pinceles, le sugieran escenas para trazar en el papel. En todo caso, los asuntos que más pudieran haberle impresionado serán un tema constante de su cuaderno; tal es la razón del gusto que siente el pequeño artista por los payasos del circo, los carruseles de la feria, los mil motivos que vio durante unas vacaciones fuera de su localidad habitual. Con todo, el papel de la televisión en la generalización de los motivos ha de ser, particularmente en las últimas edades escolares, sin duda intenso.

En unos y otros casos se da la regla general del empleo abusivo de los colores, con preferencia los vivos y fuertes (rojo, amarillo o marrón) y todos los de la gama cálida. El uso ajustado del color, en calidad y cantidad, corresponde a los últimos períodos de la edad escolar, y aun en ella el temperamento artístico se impondrá

por la combinación, suavidad y exactitud de color, respecto a otros niños llenos de afición, pero menos afortunados. En las primeras edades el color es empleado de un modo absoluto para «llenar» los núcleos a que corresponda cada uno: el verde intenso, sin matizar, coronará el tallo de los árboles; un manchón rojo violento servirá para cubrir los labios de las figuras humanas; el marrón ha de ser el color de muchos vestidos; el azul se repartirá por igual en cielos y mares, y el amarillo fulgurante llenará la cara del Sol.

La validez del arte infantil, aceptada con bastante reserva por quienes hacen gala de admitir sólo la pintura adulta, se ha abierto camino. Hoy son más frecuentes las exposiciones infantiles, y su arte se admira y reconoce gracias, sobre todo, al impacto que ha ejercido sobre una corriente pictórica moderna, en la que los autores parecen despojarse de todos sus conocimientos e influencias culturales, en el intento de elaborar obras que sean sólo la expresión directa de su subjetividad. Un ejemplo magnífico lo ofrece el gran pintor ruso-francés Marc Chagall, maestro del arte ingenuo, sencillo, logrado mediante una asimilación emocional de las formas artísticas infantiles.

Claro es que esto no significa, como pretendió una antigua corriente de pensamiento, que el arte subjetivista adulto y el dibujo infantil sean expresiones estéticas equiparables. Ni siquiera puede confundirse el arte rupestre con las tentativas de los modernos escolares.

Existe, ciertamente, en este arte adulto una pretensión de sencillez e ingenuidad y un deseo de volver a la inseguridad con que el joven dibujante traza las líneas y distorsiona la perspectiva y las proporciones; pero todo ello no es producto sino de una decisión elaborada sobre los supuestos de sujetos dotados de oficio, mientras que el dibujante infantil es un artista torpe, un aprendiz que aún no domina la técnica y los materiales, que posee una concepción insuficientemente hecha sobre los temas y composiciones.

EL EDUCADOR ARTÍSTICO

En torno a la figura del educador artístico se plantean dos problemas muy característicos, que en una u otra medida han sido objeto de grandes debates.

Primeramente es necesario preguntarse acerca de sus condiciones. ¿En qué medida puede dirigir la tarea docente el profesor primario o, por el contrario, debe aquélla recaer en un artista profesional? No cabe duda que cuanto falta a uno sobra al otro. El artista profesional posee técnica y cultura artística, pero carece generalmente de las condiciones pedagógicas del maestro. ¿Cómo resolver, pues, este grave problema? Se puede dotar al educador de una formación artística suficiente para que pueda llevar a cabo con solvencia su tarea en la clase de arte; pero siempre —como dice Josefina Rodríguez—, entre un artista mediano o malo, y un buen maestro dotado de intuición y sensibilidad suficientes para conocer el alma del niño y adivinar sus problemas, será preferible con mucho este último.

La escuela elemental de maestro único por otra parte, difícilmente podría establecer dos planos de tareas entre el viejo profesor «para todo» y la figura del maestro de arte. De ahí que se hayan estudiado desde múltiples puntos de vista las cualidades que debe reunir el educador primario en sus clases de formación estética.

Los autores suelen adoptar posiciones diferentes respecto a la acción del maestro en las clases de arte. Estas posiciones pueden reducirse a las tres siguientes:

1. El maestro debe dirigir totalmente la actividad artística del niño, actividad limitada a la copia de modelos realizados por los adultos.

La pedagogía autoritaria tradicional basaba en el control de maestro de cualquier tipo de enseñanza. Esta actitud se mantiene incluso hoy en algunos profesores. «Es posible —ha dicho Charrier— que nosotros, todos los maestros, impongamos un poco a los niños nuestras mismas ideas. Nos acordamos a este respecto de un ejercicio de composición sobre la lluvia, a cuya corrección asistimos. Algunos alumnos habían dichos que les gustaba la lluvia; el ruido del agua sobre sus paraguas les encantaba; el agua, formando mil pequeños arroyuelos en las calles, era un espectáculo que les atraía. El maestro no aceptó nada de eso. A él no le gustaba la lluvia. El trabajo de los alumnos, tan ingenuo y tan sincero, fue rechazado. No seamos ni exclusivistas ni intransigentes. Dejemos que el niño diga que ama la lluvia si es esto lo que siente.»

2. El maestro debe dejar al niño que actúe libre, espontáneamente, sin influir su actividad ni mucho menos dirigirla.

Un buen maestro sería aquel que asistiera a la actividad artística del niño como un mero espectador, a cuyo cargo estaría la vigilancia del orden y el silencio. Los excesos de la pedagogía autoritaria no encuentran un desenlace acertado en los nuevos excesos de una pedagogía liberal. Parece, sin embargo, que en la educación artística la libertad absoluta del niño tiene una razón de ser más ajustada que en cualquier otra asignatura. Pero esto es sólo una impresión que desmiente la realidad. El niño que se acerca al arte sin la guía y el consejo de un buen maestro acaba por no cultivar vigorosamente su sensibilidad. Andará por el camino del arte como un eterno espectador perplejo o como un sujeto indiferente a la belleza artística; pero en ningún caso será el individuo que demanda la escuela: un ser libre para crear, que progresa en su obra, y libre para enjuiciar el arte según un criterio depurado dentro de los límites del saber escolar.

3. El maestro debe adoptar una postura intermedia en las clases de arte: no coarta la libre expresión del niño, pero la estimula continuamente en forma adecuada y depura su gusto.

Tal es la posición de Dottrens y su escuela, incorporada hoy felizmente a la educación general: «El niño es quien debe hablar, hacer, trabajar, y el maestro debe ser el animador, el consejero, el que todo lo sabe, al que pueden

planteársele las cuestiones más absurdas; enciclopedia viva, cuyo ser y cuyos recursos ni siquiera sorprenden, pues lo idealiza grandemente la confianza que en él se tiene.»

Esta tercera posición define con exactitud cuál debe ser el papel del maestro durante las clases de arte. Sus tareas se comprimen, pues, a ser un «informador de técnicas» (Clot) y un constante estímulo para el trabajo de los alumnos.

Muchas veces se ha pensado que el aprendizaje de las técnicas es un hecho que contribuye a disminuir la libertad y espontaneidad del niño, en que se basa toda la expresión estética. Pero lo cierto es que no hay disyunción entre la técnica y la libertad creadora. «Estamos seguros —escribe Clot— de que la técnica no puede, en ningún caso, perjudicar la exteriorización de los buenos sentimientos. Con mayor motivo tampoco puede contrarrestar la espiritualidad que se va despertando en los dibujos del párvulo». La técnica es, en consecuencia, el instrumento que facilita la libertad creadora.

Otra cuestión derivada es la actitud del maestro respecto a la valoración de las obras infantiles. No se trata de buscar la perfección del trabajo artístico y el empleo correcto de las técnicas y materiales, tareas que se reduciría a un simple ejercicio; no debe medir, en definitiva, el arte infantil por los módulos del arte adulto. El papel del educador a este propósito debe aspirar a interpretar la sensibilidad del niño, su forma de entender y «ver» las cosas. Por consiguiente, la palabra «mal» debe retirarse del vocabulario de las clases de arte. Modestamente, con el mayor ánimo y aliento, el maestro debe estimular a los alumnos en el trabajo, y debe convencerles, sin imposición, con lógica sencilla, sobre los errores de ejecución, de tal manera que el pueda expresar cada vez mejor por medios artísticos sus concepciones e ideas personales.

Pero, además, la clase de arte no puede ni debe reducirse a una enseñanza teórica. El estímulo docente apunta a las realizaciones de los niños y no al aprendizaje de multitud de conocimientos abstractos e inútiles. Una clase activa de arte dedica muy poco tiempo a las palabras. Su principal fin es hacer, ejecutar, desarrollar proyectos artísticos, dentro de la mayor atención, sin ningún esfuerzo penoso. Y junto a las tareas, las excursiones y visitas a los museos, a los viejos monumentos, para que ante ello los niños expliquen sus impresiones... Más que entrar en detalles sobre las tendencias de un determinado pintor, importa examinar una de sus obras, interpretarla, obtener de ella todo lo que pueda decir a la mirada solícita de la clase. Si el docente añade breves indicaciones, anecdóticas, sobre la obra —la conducción de aguas ante el acueducto romano de Segovia, por ejemplo—, tanto mejor para su definitiva comprensión.

E. Meuman considera como puntos esenciales para la iniciación artística de los niños en la escuela el impulso de creación y los medios subjetivos, de carácter afectivo-sentimental, y objetivos, o técnicos, con que se cuenta o pueden utilizarse respectivamente en cada edad. Pero, en principio, lo que hay que procurar es decir que el alumno cree su obra y observarle.

En la educación artística hay que servirse de objetos que «digan» algo al niño, que le interesen, utilizando un vocabulario a su nivel, exento de tecnicismos. Con los mayores puede organizarse la clase en forma de coloquios, profundizando en el conocimiento e interpretación de sus propias obras o de otras de artistas reconocidos (circunstancias, época histórica, influencias, estilo, etc.).

Por otra parte, el niño normalmente necesitará pocas explicaciones o normas acerca del uso de los distintos materiales; cuando posea unas pocas se dedicará a actuar por su cuenta, venciendo dificultades, creando nuevas formas e intentando plasmar aquellos motivos a que ha de inducirle su variada y activa imaginación y fantasía. No obstante, aunque en general no haga muchas preguntas, el profesor deberá estar siempre atento: precisamente su actitud ha de ser tal que el niño sienta su presencia como la de alguien a quien puede acudir en caso necesario; no ha de abrumársele, pues, con normas, correcciones o rectificaciones, que harían desaparecer la atmósfera de libertad, condición ésta esencial para la clase de arte.

Es obvio entonces que cada edad requerirá una actuación distinta por parte del profesor. Así, hasta los 7-8 años, el niño encuentra fácil y espontáneamente gran variedad de motivos, por lo que la misión del educador habrá de consistir en eliminar aquellos obstáculos que puedan oponerse a que el sujeto exprese libremente cuanto le ofrece su fantasía.

Pero a partir de los nueve años (etapa realista) manifiesta ya la tendencia a expresar y representar objetos y situaciones tal como los capta o percibe en el mundo exterior. Puede aparecer el desánimo del joven artista en el sentido de considerar imperfectas sus creaciones si llegara a compararlas con las obras de los adultos. Es preciso entonces convencerle de que «su visión», aunque distinta, es tan valiosa como la del adulto. Intensificar las imágenes plásticas, sugerir temas y hacer descripciones vivas de paisajes y sucesos que hagan surgir imágenes y vivencias nuevas puede ser una orientación didáctica general a seguir con los alumnos de esta etapa. Es claro que el comienzo de la adolescencia ofrecerá nuevas e incontables perspectivas en este sentido.

Un segundo problema que plantea la figura del educador artístico es la del alcance o límites que deben tener las pretensiones de las clases de arte. Las fronteras de la enseñanza estética han sido fijadas con mucha precisión por los autores, de modo que fuera de ellas siempre ha quedado el raro objetivo de una supuesta formación de artistas. No es éste el fin de la enseñanza; se pretende que la escuela ofrezca año tras año un plantel admirable de futuros grandes artistas. Los límites de la educación estética se comprimen a la finalidad de influir sobre los niños en el sentido de animar y alimentar su capacidad creadora mediante sugerencias mínimas, a fin de que sean ellos los que espontáneamente expresen a través de las distintas formas artísticas su propia originalidad.

EL ARTE Y EL AMBIENTE

EL HOGAR Y EL ARTE

La educación estética es una parcela del saber con características muy especiales; la más notable de todas ellas es que la clase de arte con los objetivos que persigue —formación del gusto, cultura estética, actividad adecuada en el hacer artístico— no es posible aislarla de la vida de relación de los individuos. En las lecciones de cálculo, por ejemplo, intervienen en mayor medida los factores docentes y personales; pero aquí la colaboración de éstos y todo el escenario de la vía personal del educando es decisiva.

En el hogar y en la escuela es donde el niño pasa la mayor parte de su tiempo, y, en consecuencia, son estos ambientes los factores que más contribuyen a su educación estética. No significa esto el desconocimiento del influjo que sobre las aptitudes artísticas de los alumnos pueden ejercer otros factores ambientales, como la ciudad, la naturaleza o las visitas esporádicas de monumentos, excursiones, etc.; pero en el haz de elementos influyentes, la casa y la escuela ocupan un trazo más intenso.

Adolfo Ferriere destacaba el papel educativo que el ambiente puede ejercer en el desarrollo del sentido estético del niño con estas palabras: «Se adivina cuán grande es la influencia de cuanto rodea al pequeño, cuánto más fácil es actuar bien en un medio de calma, de belleza, de orden y de armonía, que en una zaquizamí, donde todo lo que se ve es desagradable y repulsivo. Ya he hablado en otro lugar de la influencia de los campos, de los bosques y de las flores, de los horizontes lejanos y tranquilos, del silencio y de la luz. Más cada vez, y a medida de sus medios, nuestra joven escuela ha podido agrandarse con pequeñas casitas construidas a estilo del país, las que eran como homes (hogares) graciosos y confortables. En todas las salas, los grabados y cuadros expresando en el lenguaje del arte una idea de belleza y de nobleza, han podido impregnar la vista de los niños e inspirarles, sin que ellos mismos se den cuenta, el sentido de lo que es hermoso y elevado. Un medio armónico debe ser también un medio donde reine el orden material»

Por desgracia, el hogar suele, en casos, ofrecer muy pocas perspectivas en favor del arte, y no faltan ocasiones en que todo se halla dispuesto como en una lucha consciente contra el ambiente estético. Conocidas son las diferencias que existen en este aspecto entre el medio urbano y el rural, más descuidado este último por causas que ahora no es necesario examinar. De ahí arranca una actitud, difícil de borrar, respecto a cualquiera de las expresiones estéticas que ofrece la vida. En la misma ciudad aquellas diferencias son notables. Se piensa de ordinario que el

embellecimiento del hogar es un lujo, algo que requiere desembolsos cuantiosos; y, sin embargo, es un resultado del buen gusto, que descubre mil y un recursos para adornar el ambiente doméstico y dotarle de belleza y aspecto agradable.

Séailles escribía a este respecto que «es bueno, es necesario que por la arquitectura, por la decoración de nuestras casas, por el mobiliario, por las plantas, por todos los objetos de uso, quede el arte mezclado a la vida». En efecto, la unión entre la vida y el arte es un lazo que ha de establecerse íntimamente en la educación artística del niño: nada mejor entonces que ofrecerle un ambiente hogareño agradable, cómodo, bello y simpático. Desde un ambiente de estas condiciones, el niño llegará a las lecciones de arte como si ya hubiera recorrido un trecho importante del camino. «Volvamos, pues, en primer lugar, por el orden, por la limpieza, por el arreglo del hogar en que el niño vive y se desarrolla. Y puesto que estamos hablando de la casa, del interior, digamos que debe haber en ella plantas, algunas reproducciones de cuadros, grabados, etc., que atraigan y encanten la mirada» (Faria de Vasconcellos).

Lógicamente, si se recomienda aquí que los padres embellezcan sus hogares de la manera que aconseja el buen gusto, esta regla deberá aplicarse —como, por fortuna, se hace ya en gran número de casas— a la habitación reservada a los escolares.

EL ARTE EN LA ESCUELA

También tiene la mayor importancia en orden a la formación artística de los niños el ambiente acogedor y agradable que reine en la escuela.

Durante un largo período de la historia la escuela vino a ser un lugar tenebroso, cuyo solo nombre despertaba en los niños los más agudos temores. El ambiente era el producto de ideas poco contrastada acerca de la educación. La dureza de la disciplina, los tristes uniformes de los niños, la monotonía del aprendizaje, la pobreza y aun suciedad del escenario exterior e interior, todo denotaba en la escuela un medio poco acorde con la naturaleza y fines de la educación. En general, se empleaban edificios inapropiados, lóbregos, donde tenía asiento el mayor abandono. Las aulas semejaban un lugar de castigo, y el aprendizaje, tras ímprobos esfuerzos, concluía en el conocimiento de una serie de nociones, la mayor parte de ellas inservibles. Este tipo de escuela se ha ido transformando paralelamente al cambio de mentalidad operado, desde el último tercio del siglo pasado, en la naturaleza y fines de la educación moderna, se ha operado al menos un notable cambio.

En líneas generales, ya que su desarrollo detallado no corresponde propiamente a este lugar, los elementos de una ambientación formativo-artística de la escuela pueden reducirse al emplazamiento y arquitectura del edificio escolar y a las condiciones de las aulas y pasillo.

El ideal es hoy situar los edificios de las escuelas fuera de la aglomeración urbana, en espacios abiertos y con abundancia de zonas verdes. Claro es que si este ideal no se pudiera llevar a cabo, debe suplirse con jardines y una copiosa vegetación que alegren el ambiente y le despojen de la frialdad característica de los viejos edificios escolares.

También en el interior debe reinar la armonía. El mobiliario de maderas oscurecidas por el barniz y la nogalina debe ceder el paso a las mesas, pupitres y armarios claros. Los problemas de iluminación y ventilación constituyen hoy, por fortuna, una de las mayores preocupaciones educacionales. Incluso en la disposición de los pupitres ha dejado de tener interés el viejo sistema, cuya pretensión única era disponerlo todo de forma que el maestro ocupara el lugar desde el que pudiera ejercer más estrecha y eficazmente la vigilancia. El principio de permitir al niño que desarrolle su propia personalidad, eminentemente activa, que gravita hoy sobre las aulas, ha hecho posible ordenar éstas de acuerdo con criterios funcionales muy abiertos.

Sin embargo, hay otros muchos elementos más particularmente artísticos que deben introducirse en la escuela. Tal es el papel que desempeña hoy la decoración escolar. Los elementos decorativos puedan adoptar las más variadas formas. Tratándose de enseres de carácter didáctico, como los encerados o los soportes para la presentación de mapas, sus fabricantes habrán de atender lógicamente a su finalidad operativa; pero la industria moderna ha sabido imponer al material didáctico elementos y formas del más alto valor estético. Otros elementos de índole propiamente educativa también pueden y deben incorporarse a la escuela: cortinas, flores, cuadros, etc., etc. Naturalmente, el gusto en la colocación de estos recursos y la limpieza más exquisita, la iluminación, etcétera, siempre darán a la clase el tono alegre que se pretende.

La decoración a base de cuadros, láminas, pinturas murales y trabajos realizados por los alumnos constituye uno de los elementos más destacables en la decoración de las aulas. Las viejas láminas de anatomía, de escenas guerreras, de pesas y medidas, de figuras geométricas, ¿cómo podían despertar los sentimientos estéticos de los escolares? Todas esas láminas pueden tener un uso apropiado como medios visuales en determinadas clases; pero es ilusorio pensar que una lámina en que se representen las medidas de volumen pueda, significar algo para los niños que asisten a una clase de lengua. Ese tipo de láminas sólo despierta interés en su momento correspondiente, pero aun así es muy dudoso su contenido decorativo, estético.

La doble función, por consiguiente, que deben desempeñar los elementos que se ofrecen de modo permanente a la contemplación de los alumnos ha de cifrarse en:

- a) Su papel artístico, como una forma de despertar el gusto infantil.
- b) Su papel didáctico, que, en último término, ha de apuntar escasamente a los fines instructivos, como ocurría con las viejas láminas, ya que «lo que se

necesita para adornar las paredes de nuestras escuelas son obras verdaderamente artísticas, obras cuyo fin no es enseñar, sino ser bellas».

Claro es que un tipo de decoración, aun siendo de buen gusto, que se prolongase meses y meses acabaría por fatigar a todos, maestros y discípulos. «Renovar» es un verbo que manejan hoy los artistas decorativos con frecuencia, basándose en el hecho de que un ambiente deja de ser atractivo si no cambia cada cierto tiempo. ¿Cómo resolver este grave problema de las mudanzas periódicas en el ambiente de las aulas? El problema ofrecería, sin duda, serias dificultades si se tratara de renovar el mobiliario de las clases. Pero los elementos decorativos de que puede valerse un maestro siempre se hallan a su alcance.

El repertorio de recursos artísticos elaborados en las aulas carece en la práctica de límites. Se ofrece a continuación una lista de recursos propiamente escolares, junto a otros de distinto origen, cuya exposición puede tener un carácter más permanente.

RECURSOS DECORATIVOS COMERCIALES (permanentes)	RECURSOS DECORATIVOS ESCOLARES (renovables)
— Reproducciones litográficas de animales domésticos y salvajes, a que son tan aficionados los niños	— Murales con pinturas infantiles, seleccionados entre trabajos que ejecuten los alumnos, y a la vista de criterios amplios y generosos.
— Reproducciones de grandes obras de tema infantil	— Cuadros con escenas de animales, tomados de revistas y enmarcados por los escolares.
— Reproducciones de paisajes, vida urbana y rural.	— Trabajos manuales en los que prive un cierto interés estético: grandes flores de papel, muñecos, recortables, colgantes, pequeñas obras de ingeniería con arcilla, figuras de animales hechas con guijarros, flores y otros objetos de estaño, esculturas de alambre, jarrones de barro y platos decorados, estuches y arquetas, etc.
— Reproducciones de grandes obras de la pintura. El criterio que deba presidir esta elección es la sencillez y sinceridad, porque estos rasgos son siempre comprensibles y estimados por los niños. Las obras de técnica compleja, que impide ver con claridad la imagen y dificulta la comprensión de su contenido, carecen de interés en la edad escolar.	— Tarjetas postales, affiches, pósters, carteles, a los que puede añadirse una leyenda explicativa.
— Repisas, jarrones, esculturas de grandes hombres.	— Láminas modernas de fines didácticas.
— Decoración por medio de librerías, esferas terrestres, etc., teniendo en cuenta que estos elementos deben hallarse al servicio de los niños, pues su valor didáctico se antepone al artístico.	— Tareas especiales para enriquecer el ambiente artístico de la escuela. Por ejemplo, durante las excursiones se puede realizar un excelente acoplo de materiales decorativos: piedras con figuras caprichosas, raíces o troncos secos de arbustos que posean alguna forma original, flores silvestres, etc.

Naturalmente, estos recursos pueden servir para decorar no sólo las aulas, sino los pasillos, vestíbulo, etc., del edificio escolar. Un procedimiento para renovar los elementos permanentes mencionados en los grupos escolares podría consistir en el cambio periódico entre las diferentes aulas.

Algunas reglas muy simples rigen el arte moderno de la decoración escolar, y su breve repaso parece oportuno.

1. El maestro, desde los primeros días de curso, debe abandonar gradualmente las tareas decorativas en manos de los alumnos, a fin de que el ambiente del aula sea cada vez más el resultado del gusto infantil. El profesor experimentado deberá ejercer con tacto su papel de guía a fin de que cada renovación del ambiente suponga un progreso en la depuración del gusto infantil.
2. Debe procurarse no recargar las paredes con cuadros y litografías. Esta tendencia, que pudiera resultar agradable en un ambiente adulto, presenta serios inconvenientes en la escuela, Y el primero de ellos es que los niños acabarían por no prestar su atención a los contenidos de una decoración muy recargada.
3. Para los fines estéticos que se persiguen con estos adornos tiene el mayor interés emplear cuadros y litografías que guarden proporción con las dimensiones de las paredes. Las láminas muy reducidas ofrecen muy poco interés decorativo, y los murales de gran superficie vienen a ser un constante foco de distracciones. Pero ocurre además que desde el punto de vista estético los grandes paneles litográficos colgados en paredes de escasa superficie vienen a afeár el conjunto y a empequeñecerlo.
4. Todos los objetos, y máxime las láminas que se hallen cubiertas por vidrio plano, deben disponerse de manera que el reflejo de la luz, diurna o artificial, no estorbe su perfecta visibilidad.
5. También habrá que recordar que todos los objetos del aula y los elementos estrictamente decorativos se instalan en ella para el uso de los niños: en unos casos, para ser manejados por los alumnos con entera libertad; en otros, para que puedan contemplarlos sin esfuerzo. Por ello, las litografías artísticas, las pinturas infantiles, los trabajos manuales que decoran la clase habrán de ser colocados a una altura conveniente, para que todos puedan verlos sin esfuerzo. El tiempo en que las láminas se colgaban próximas al techo o las esferas se ubicaban encima de los armarios ha pasado. Una escuela activa exige dinamismo intelectual, que no es posible plenamente sin la manipulación de los recursos didácticos.
6. Pero láminas y objetos de arte no sólo tienen un valor decorativo, palabra que si no recibe algún significado de carácter intelectual despertaría un interés puramente epidérmico en los sentimientos estéticos de la infancia. Es necesario que aquellos recursos adquieran un sentido para los niños, a quienes hay que cultivar no para que sepan mirar el arte, sino para que sepan verlo. Braunschvig escribía estas palabras agudamente juiciosas: «Cuando las imágenes hayan sido colocadas en buen sitio, sería un error creer que ha acabado la tarea del educador. No basta, en efecto, dejar estas imágenes

penetrar poco a poco en el niño su influjo bienhechor. Para obrar en nosotros las obras de arte tienen necesidad de nuestra buena voluntad y como de nuestra colaboración. ¿Se cree que los vigilantes de los museos, por ejemplo, que viven en un contacto de todos los instantes con las obras maestras de la pintura y de la escultura, tengan un sentimiento estético muy vivo? Igualmente, los niños tendrán perpetuamente ante la vista hermosas imágenes, y no serán capaces de sentir y de comprender la belleza, si no se ha tenido el cuidado de enseñarles a mirar los cuadros que les rodean, si no se les explica el asunto, si no se llama su atención sobre sus detalles más artísticos. No se tratará, pues, entiéndase bien, de hacerles un curso de historia del arte, menos aún una lección de estética; se necesitará solamente enseñarles a mirar los cuadros que les rodean, si no se les explica el asunto, si no se llama su atención sobre sus detalles más artísticos. No se tratará, pues, entiéndase bien, de hacerles un curso de historia del arte, menos aún una lección de estética; se necesitará solamente enseñarles a «leer las estampas», como se les enseña a leer los libros.»

EL AULA DE ARTE

Si la escuela, y en particular las diferentes aulas, deben hallarse dotadas de un ambiente artístico, decoroso y decorativo, como uno de los recursos que ha de facilitar la tarea docente en favor del arte, con mayor razón el aula destinada a las clases de arte debe acondicionarse en aquel sentido. La generalidad de las escuelas no posee aulas específicas destinadas al arte; en la mayor parte de los casos un aula común sirve para todas las asignaturas, y en otros el lugar destinado a trabajos manuales es el que se utiliza para las lecciones de dibujo y pintura, canto, danza y pintura, canto, danza y música, modelado e incluso ensayos teatrales.

Pero hoy se tiende a dar independencia al aula de arte. La variedad de actividades y materiales artísticos piden —siempre que sea posible— una sala especial dedicada a estos menesteres. El aula específica de arte ofrece sin duda varias ventajas:

- Ambiente propicio a la creación artística, ya que el niño no asociará estas actividades como tareas de «estudio», sino de «diversión», finalidad que se pretende, muy en primer término, con la educación artística.
- Se evitará, por otra parte, que las aulas de estudio queden sucias y pocas ordenas después de cada clase de arte, con restos de materiales por el suelo, manchas de pintura, etc.
- No habrá dificultad en cambiar las mesas por caballetes en número suficiente para los alumnos de los distintos curso. Las pizarras y paneles distribuidos por el aula estarían especialmente indicados para los niños pequeños, que podrían actuar así sin el temor de mancharse o hacerlo en las paredes.

- Estas salas permiten disponer de lugares ad hoc para colocar y almacenar materiales de todo tipo: pinceles, pinturas, tizas, ceras, plastilina, arcilla, etcétera, y además lavabos y pilas, que tan necesarios son en el transcurso de las actividades.

El mobiliario de las clases de arte requiere algunas apuntes. Convendría situar en una de las alas de la clase una larga mesa, con tablero muy grueso y duro. En ella los alumnos podrían ejecutar sus trabajos de modelado, cerámica y manualizaciones artísticas. Si la mesa es desarmable facilitará un espacio muy necesario para desarrollar las clases de danza.

A veces se ha dotado a estas mesas de un recurso muy ventajoso. Según sean sus proporciones, en efecto, pueden instalarse en ellas tableros móviles y graduables de madera contraplacada, de 30 (40) X 50 (60) cm. Estos tableros o atriles, una vez finalizado el trabajo de dibujo o pintura, pueden ajustarse al nivel general de la mesa. El sistema ofrece indudables ventajas, como son la economía del espacio, la disminución del número de caballetes necesarios, la posibilidad de que una clase unitaria pueda desarrollar simultáneamente diversas actividades artísticas (pintura, modelado, decoración), etc.

También tienen interés los caballetes o armazones de madera apoyados en tres pies, que llevan en la parte superior un tablero en el que se coloca el lienzo para pintar. Los pies suelen ser graduables, lo que permite acomodar la altura del bastidor a la de los niños. Su listón longitudinal debe ser susceptible de sostener un lienzo, cualquiera que sea su tamaño. Hoy la industria ofrece caballetes de campo, llamados así porque son susceptibles de desmontar y, a causa de su escaso peso, de transportar fácilmente. Si el aula no tuviera mucho espacio, el empleo de estos caballetes presenta muchas ventajas; por ejemplo, pueden recoger después de la clase para las lecciones de música o danza, o pueden transportarse fácilmente en las excursiones a fin de que los alumnos tomen apuntes, etc.

La clase debe poseer un pizarrón en forma de tríptico para que en él varios alumnos a la vez puedan ejercitarse en la ejecución de diseños difíciles, práctica de perspectivas, dibujo técnico, etc. Para la composición de escenas en la clase de preescolares puede emplearse un franelógrafo. Todavía en la etapa sensorio-motriz el pequeño artista no maneja convenientemente el lápiz, y por ello tiene interés habituarle a la elección de figuras hechas y a la composición de las escenas que le sugiera su fantasía. Es una tarea fundada en las reglas de un rompecabezas que despierta las aptitudes y afirma ciertos hábitos de lógica. Asimismo se pueden utilizar grandes trozos de papel Kraft sujetado en las paredes para que los escolares más pequeños ejerciten sobre él libremente sus aficiones pictóricas con acuarela.

Una vez que los párvulos y los alumnos de los primeros cursos se han adiestrado en esas ejercitaciones preartísticas, habrá que ocuparlos en el dibujo propiamente

dicho. El aula de arte puede disponer de caballetes corridos o colectivos, según sean las dimensiones del espacio disponible. Conviene que su altura se adapta a la de los educandos. Naturalmente, estos trabajos han de ejecutarlos de pie, ya que es en esta postura como se condensan mejor las energías en la mano que maneja el pincel o la espátula; sin embargo, no hay ningún inconveniente para que los párvulos y los niños de los primeros cursos trabajen sin fatigarse sentados en taburetes graduables. En el borde inferior de estos caballetes colectivos debe sobresalir una balda para que los niños depositen en ella sus cajas de pinturas, carboncillos, ceras, etc.

Para las clases de dibujo lineal o geométrico puede añadirse una lámpara de brazo articulado y con un anclaje para cualquier clase de tablero. Pero ciertamente la clase puede utilizar con un rendimiento plenamente satisfactorio de mesa de trabajo con tableros graduables, cuyo coste es ostensiblemente menor.

Un armario de poca altura y longitud muy largada (1,5 X 3 m.) ofrecería las mayores ventajas para el almacenamiento de los materiales (pinceles, plastilina, tubos de óleo, acuarelas, etc.) una vez finalizada la clase.

Si por esta sala pasan los niños de los diversos cursos, turnándose en su utilización, debe dar en todo momento la impresión de maravillosa libertad, amplitud, luminosidad y posibilidad de poder trabajar despreocupadamente. El niño dispondrá así de una especie de «refugio» donde actuar con la misma espontaneidad que en el juego.

Todas las indicaciones que se han hecho más arriba sobre la decoración del ambiente escolar tienen en el aula de arte un desarrollo más riguroso. Las paredes, iluminadas por grandes ventanales, deben reunir no sólo muestras del arte, y trabajo infantil, sino reproducciones de los grandes maestros.

EL NIÑO ARTISTA

Uno de los problemas más interesantes del educador estriba en descubrir al niño artista, es decir, el sujeto infantil con una predisposición natural hacia el cultivo de las artes. La educación estética permitirá, sin duda, despertar las facultades creadoras de un aula, logrando al fin un nivel aceptable respecto a las realizaciones artísticas y el enjuiciamiento general de las distintas manifestaciones del arte. El maestro se sentiría sin duda satisfecho si la clase llegara alcanzar sus previsiones y deseos, aunque los fijara en límites modestos. Pero junto a los niños «corrientes» hay otros, unos pocos, que acaso muestren unas condiciones excepcionales para las artes plásticas, que en realidad son las que tienen más interés y posibilidades en la educación estética escolar.

¿Qué hacer entonces con estos niños de grandes aptitudes?

Al iniciar el curso de arte, el educador debe, antes que otra cosa, descubrir las posibilidades del grupo de asistentes. Es posible que la clasificación de los

alumnos de acuerdo con sus aptitudes artísticas abarque desde los niños infradotados para estas ejercitaciones hasta los sujetos artistas. Un cuestionario podrá servir en estos casos para este conocimiento inicial del educador. Naturalmente, la búsqueda del niño artista puede venir resuelta, o bastante resuelta, desde la etapa preescolar o desde los primeros cursos de la enseñanza primaria. Pero al observar la evolución psico-artística del niño, no cabe duda que en cada una de sus etapas los elementos característicos, las «pistas» que pueden ofrecer el niño artista serán diferentes. Naturalmente, con la ejecución de estas pruebas no sólo se pretende precisar de un modo general que niños poseen aptitudes artísticas innatas, sino contrastar ciertas ideas elogiosas en extremo de los padres y la realidad artística del individuo.

Impresiones artísticas

1. Escribir en la pizarra un motivo cualquiera o presentar una lámina y pedir a los niños que escriban sobre él cuanto se les ocurra. El motivo o la lámina pueden ser un árbol, un barco, una escena de caza, unos aviones en vuelo, varios campesinos durante las faenas de la siembra, unos obreros en el taller, etc.

Lo que importa en este ejercicio es la determinación de los sentimientos estéticos, evocadores, del sujeto.

2. Conducir al niño a escenarios donde pueda ejercitar y expresar más tarde sus aptitudes senso-artísticas. Por ejemplo, puede trasladarse al campo y emitir su juicio de valor sobre varios aspectos del conjunto de cosas que contempla; ante el olor que despiden un rosal debe emitir sus impresiones; e igualmente debiera comunicar a sus profesores su apreciación sobre un trozo determinado de música. Conocer el desarrollo real, y excepcional en este caso, de los sentidos como órganos de captación de la belleza, supone haber andado un gran trecho en el conocimiento de las aptitudes naturales artísticas.
3. Enfrentar al niño con el concepto de lo «bello», «agradable», «feo», «repugnante», «molesto». Muchas situaciones pueden indicar al profesor la intensidad con que el niño capta esas ideas. El ejercicio puede consistir, al principio, en la selección de cosas (flores, láminas) próximas al concepto de la belleza o sus contrarias. Un segundo paso puede ser la misma selección sobre motivos más complejos; por ejemplo, elegir entre varios objetos de la misma especie el más artístico y razonar la predilección.

Ejecución

1. En el desarrollo de ciertos ejercicios el profesor puede descubrir las aptitudes excepcionales. Entre ellos destacan los ejercicios de color. El maestro no debe detener su investigación en el conocimiento de las adecuaciones más simples:

rojo-queso de bola, amarillo-sol, verde-prado, sino que ha de procurar una inspección más profunda del color. El niño que emplee una gama variada e incluso no separe, como una trinchera, las zonas de colores diferentes, es decir, que conozca el papel de la difuminación del color en ciertas escenas, denota un conocimiento y una capacidad de observación notables. Naturalmente, estos ejercicios de investigación han de hacerse con el dibujo.

2. La investigación de las formas y del espacio tiene también el mayor interés. El dibujo de una escena campesina o urbana puede mostrar el educador el alto sentido de la proporción que poseen sus alumnos excepcionales. Con trozo de plastilina podrían reproducirse en volumen ciertas figuras. La ejecución de estos trabajos no sólo pone de relieve el modo con que los niños dotados captan las formas y el espacio, sino su interpretación de la belleza, su capacidad creadora, en fin, su gusto artístico.

Es posible que el educador, aun siendo persona con acusada experiencia, no sepa a ciencia cierta valorar algunos resultados o se halle indeciso. Una obra ejecutada mediocrementemente puede, sin embargo, denotar ciertos elementos originales o una armonía en el conjunto que, si bien distanciados de la tendencia realista, suponen una rica capacidad de concepción. A pesar de la ejecución pésima, el maestro debiera infravalorar esta dato —que puede eliminarse con seguridad en las clases sucesivas de arte— y dar todo su énfasis a los elementos que sugieren, con todo, una personalidad capacitada: originalidad, tendencia artística latente, visión personal del color, agilidad en el desarrollo, etc. Es cierto que una primera prueba puede ser el resultado de la casualidad, pero si el profesor insiste en unas nuevas ejercitaciones, el acierto casual podrá quedar perfectamente esclarecido.

3. Desde luego, el desarrollo de cualquier prueba artística no debe examinarse desde los criterios de la perfección. Con frecuencias el juicio de valor que sobre un lienzo de un gran pintor emiten una serie de técnicos y personas de gusto es diferente, si no contrapuesto. Se debe, por tanto, pensar que en las pruebas para seleccionar al niño artista, la perfección nunca ha de constituir un criterio riguroso, ni tampoco ha de ocupar el primer valor estimativo. ¿Cómo podría establecerse un índice de elementos para enjuiciar la labor artística infantil? Se mencionan aquí una serie de datos cuyo conjunto ha de tener en orden la aptitud artística mayor interés que si se consideraran por separado:

- Acabado de las figuras.
- Adecuación de los elementos o partes de la escena al fin general de la misma: es extraño el trazado de un árbol en medio del océano.
- Perspectiva: el dibujo de una casa sólo permite ver dos de sus lados; un rostro humano de perfil permite ver un solo ojo.

- Proporción entre las partes de un todo: una mano es más pequeña que la cabeza o el tronco.
- Inserción de las partes: los brazos tienen un lugar de arranque preciso en el cuerpo.
- Presión en el empleo de los colores.

Pero estos y aun otros elementos para caracterizar al niño artista constituyen datos exteriores, afincados en el realismo artístico. En cada trabajo de arte se desliza una notable corriente, formada por otros elementos que nunca pueden menospreciarse: la fertilidad de la imaginación, evocaciones que sugiere confirmadas por el niño artista, originalidad, etc.

Mas ¿qué objeto puede tener para la escuela el descubrimiento de estos niños artistas? Un primer motivo radica en la necesidad de que el niño precoz no pierda sus facultades por causa de una inasistencia educativa lamentable. Se cuenta que el célebre pintor Giotto, mientras cuidaba el rebaño de cabras de su padre, fue sorprendido por el famoso Cimabue cuando sobre una roca trazaba con una piedra un dibujo; quedó admirado de la precocidad de aquel niño pastor. Su ayuda fue inapreciable en la formación de Giotto. Algo semejante debe ser la misión del educador respecto a los niños artistas: descubrir, primeramente, sus aptitudes; cuidarlas y fomentarlas luego. La escuela no debe poner su fin en la formación de artistas, cierto es, pero tampoco debe desentenderse de la precocidad que en cálculo, ciencias naturales, arte o literatura muestre alguno de los niños. Encauzadas estas aptitudes, sostenidas con juicio y habilidad durante la etapa escolar, pueden constituir un magnífico elemento vocacional para un futuro artista.

Ocurre además, que para llegar a una estimación de los objetivos que deben perseguirse en las clases de arte es mejor la observación de los casos excepcionales que la de los niños normalmente dotados. Un profesor, en opinión de Lark-Horovitz, puede con seguridad fijar el rumbo de su programa de clase con más adecuación si observa los caracteres formales y profundos de los niños artistas que si repara exclusivamente en la tónica media.

Ciertamente, en la educación de los niños artistas, por los mayores cuidados que exige, es fácil caer en una atención exclusiva del arte en detrimento de las otras asignaturas; en otros casos, si el maestro posee poca experiencia en este dominio, puede dirigir la actividad de los educandos excepcionales por el camino de las tendencias artísticas de moda, que faltas de peso, desarrollo y modelos perfectamente estudiados, pueden conducir con facilidad a unas expresiones carentes de arte. Una vez más el maestro debe pensar que la escuela elemental no es un centro para la formación de artistas y tendrá que poner todo su cuidado en orientar al niño hacia metas suficientemente contrastadas.

Referencia Bibliográfica.

Enciclopedia Técnica de la Educación.
Educación física, artística y tiempo libre.

Vol. V

Ed. Santillana, Madrid, 1975.