

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA
EDUCACIÓN**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

ESPECIALIDAD EGB CULTURA ESTÉTICA

MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

Título: “Guía docente para el desarrollo de valores a través de actividades artísticas para niños y niñas de 6 a 8 años”

**Trabajo previo a la obtención del título de
Licenciatura en Ciencias de la Educación,
Especialidad EGB Cultura Estética**

Alumna: Muriel Summers Neumane

Directora: Lic. Verónica di Caudo

Fecha: Octubre del 2008

Quito- Ecuador

AGRADECIMIENTO

Gracias a Fernando, Juan Fer y Anais, mi familia, por alentarme siempre. A Magui Guillén por ayudarme a aclarar el objetivo más trascendente de este trabajo. A Vero Di Caudo por su incondicional paciencia y guía. A Kiki Galindo por el diseño del producto y su interés en el mismo. A tod@s l@s niñ@s que ha lo largo del camino me han enseñado tanto.

Gracias a Dios y a la Vida con la que me ha bendecido



TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I: “Los niños y niñas de 6 a 8 años”

- 1.1 Desarrollo físico
 - 1.1.1 Crecimiento y maduración
 - 1.1.2 Desarrollo motriz grueso y fino

- 1.2 Desarrollo cognitivo
 - 1.2.1 Características del pensamiento
 - 1.2.2 Procesamiento de información y memoria a corto y largo plazo
 - 1.2.3 Lenguaje y comunicación

- 1.3 Desarrollo social y emocional
 - 1.3.1 Comprensión de sí mismos y del entorno
 - 1.3.2 Nivel de comprensión moral
 - 1.3.3 Diferencias culturales e individuales

CAPITULO II: “Educación y valores humanos”

- 2.1 Conceptualizaciones y características de los valores humanos
 - 2.1.1 ¿Qué son los valores humanos?
 - 2.1.2 Valores humanos en la época actual
 - 2.1.3 Autoestima, inteligencia emocional y espiritualidad en los valores humanos

2.2 Valores y educación

2.2.1 Filosofías pedagógicas con enfoque en valores a lo largo de la historia occidental

2.2.2 Metodologías aplicables a la educación en valores

2.2.3 El papel de docente o facilitador

2.2.4 Educación en valores en la Reforma Curricular Ecuatoriana

CAPITULO III: “Las artes como medio educativo”

3.1 Arte y desarrollo humano

3.1.1 El arte y la evolución cultural y social del ser humano

3.1.2 El arte en el desarrollo espiritual y emocional del ser humano

3.1.3 El arte en el desarrollo del cerebro y los procesos cognitivos

3.2 Arte infantil

3.2.1 Características

3.2.2 Características de desarrollo del dibujo y la música, en los niños y niñas de 6 a 8 años

3.2.3 Arte y educación

3.3 Arte y educación

3.3.1 Artes plásticas y visuales

3.3.2 Artes musicales

3.3.3 Artes cinéticas

TÉRMINOS BÁSICOS

Aprendizaje: acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa

Arte: manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros

Creatividad: facultad de producir algo a base de elementos preexistentes mediante nuevas formas

Educación: proceso por el cual una persona desarrolla sus capacidades para enfrentarse e integrarse positivamente a un medio social

Educación por el arte: forma natural de educación basado en el principio de que todas las actividades humanas son estéticas. Atiende en primer lugar al desarrollo de la calidad del hombre

Emoción: estado de ánimo caracterizado por una conmoción orgánica consiguiente a impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos

Espiritual: relativo al espíritu, es decir lo concerniente a la esencia trascendente y atemporal del hombre

Estética: ciencia que trata de la belleza y de la teoría fundamental y filosófica del arte

Inteligencia: facultad de comprender, de conocer. Aptitud para relacionar las percepciones sensoriales o para abstraer y asociar conceptos

Cinética: relativo al movimiento corporal

Percepción: aprehensión de la realidad por medio de los datos recibidos por los sentidos

Valores humanos: cualidades propias y únicas de la naturaleza humana

Valor: grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite

DIAGNÓSTICO, IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA; SUS INDICADORES Y POBLACIÓN A LA QUE AFECTA

1) Indicadores del Problema

A nivel **social** el problema puede evidenciarse en 5 indicadores básicos:

- a) Cambios en la estructura familiar: evidenciado en familias más cortas y con menos acceso a la familia ampliada (tíos, abuelitos, primos); madres que trabajan a tiempo completo fuera del hogar; migración; familias con madres o padres solteros; madres adolescentes.
- b) Sociedad de consumo: bombardeo constante de los medios de comunicación promoviendo el consumismo; incremento creciente y constante a nivel urbano de Centros Comerciales y lugares de compra; oferta permanente y constante de productos y servicios a través de correo electrónico, telefonía, ventas puerta a puerta, repartición de volantes, etc.
- c) Cultura de la imagen: modelos estándares de belleza física que promueven hábitos insanos de alimentación, intervenciones estéticas, y culto al cuerpo; exaltación exagerada de indicadores externos como marcas de autos, ropa y tecnología, dejando a un lado cada vez más los valores internos del ser.
- d) Falta de referentes: dentro del marco político y social, líderes corruptos que manejan el doble discurso y la falta de escrúpulos; situaciones cotidianas de violencia e irrespeto tanto en las calles como al interior de los hogares; modelos de comportamientos inadecuados y superficiales entre las estrellas del espectáculo, los personajes de las series y programas de televisión, e inclusive en las caricaturas.
- e) Relaciones virtuales: cada vez el contacto y los espacios humanos afectivos y de relación van cediendo paso, sobre todo entre los más jóvenes, a espacios de comunicación virtual como el teléfono celular, el correo electrónico y los “sites” como facebook, chat rooms, etc. En muchos casos las personas inclusive dejan de comunicarse con otros, para retraerse en

actividades como juegos electrónicos, equipos de sonido personales, navegación en internet, etc. lo que contribuye a crear un sentimiento de aislamiento, despersonalización y soledad.

A nivel **educativo** se encontró 5 situaciones que pueden ser vistas como problemas:

- a) Objetivos académicos que se manifiestan en parámetros de enseñanza predominantemente cognitiva y de carácter externo a l@s niñ@s y jóvenes
- b) Planificación curricular que integra los valores de manera fragmentada, superficial y mayormente teórica, limitándose a la retórica y a la información oral y escrita como metodología. En algunos casos inclusive, la educación en valores está totalmente ausente o responde a estados de ánimo y/o intereses personales de los maestros
- c) Un currículo que da escasa importancia a la educación artística como medio esencial en el desarrollo creativo, intelectual, social y estético de los estudiantes
- d) Sistema educativo que divulga valores y principios demasiado rígidos y en ocasiones caducos, que convienen al sistema o a los intereses particulares, y que no van acordes con los nuevos tiempos y su nueva problemática
- e) Gradual desvinculación de la familia como principal agente de de formación en valores, e incremento en la tendencia por parte de la misma a delegar esta responsabilidad en manos de los maestros y centros educativos

2) Efectos que se generan

A nivel **social** y de acuerdo a los problemas planteados, se encontró 5 indicadores de los efectos generados:

- a) Carencia o insuficiencia de un núcleo afectivo que modele y propicie valores culturales y humanos. Falta de control y guía permanente
- b) Intento de llenar el vacío afectivo-emocional a través de un consumismo que idealiza el “objeto “ como fuente de alivio y felicidad, seguido por una permanente decepción y frustración, ya sea por que no se puede adquirir el objeto o sea por que el mismo no puede otorgar la felicidad deseada
- c) Valoración imprecisa sobre los seres humanos en base a su aspecto externo o a su estatus económico-social. Inversión excesiva de energía y recursos en para imitar modelos físicos usualmente inalcanzables. Pérdida de espontaneidad en las relaciones y del verdadero sentido de estas. Trivialización de los afectos. Vivencia a través del juicio ajeno y desconocimiento de la propia dignidad y valores humanos
- d) Pérdida del sentido trascendente de la vida. Relativización de los valores de acuerdo a intereses personales, inmediatistas y circunstanciales. Falta de interés en el bien común.
- f) Deshumanización en las relaciones; alienación, automatización y aislamiento psicológico y social.

A nivel **social** se determinaron 5 efectos correspondientes a los problemas planteados en esta área

- a) Limitación del sentido integral de la función educativa; inversión excesiva de tiempo en cumplir objetivos que son ajenos a las verdaderas necesidades de l@s niñ@s y adolescentes.
- b) Imposibilidad de integrar los valores de manera vivencial; se promueve el “hablar” acerca de los valores pero no necesariamente de comprenderlos y

- vivenciarlos; El/la niñ@ desconfía de un sistema de valores que favorece el punto de vista del adulto en detrimento de las propias necesidades.
- c) No inclusión de posibilidades educativas que involucran todos los sentidos, así como la expresión personal y creativa, en pos de un aprendizaje meramente intelectual y memorístico
 - d) Promoción de un código de valores que no se adapta a los nuevos tiempos y que promueve privilegios de autoridad y poder; brechas generacionales con la consiguiente rebeldía, confusión, falta de comunicación y retraso en la construcción de una sociedad más integrada y equitativa
 - e) Falta de sustento, interés y capacidad para el desarrollo de valores dentro del nicho familiar, lugar base donde los mismos deben ser integrados en la vivencia del niñ@; improvisación de situaciones artificiales y masivas para el aprendizaje en valores; falta de apoyo adecuado y de coherencia entre los valores que se imparten en la escuela y lo que se practica en el hogar.

A partir de esta problemática y sus respectivas consecuencias , vemos que la sociedad actual se encuentra en un proceso de cambios y transiciones. Muchos de los llamados valores establecidos, los que por largo tiempo han regido el comportamiento familiar y social, han quedado “sin piso” frente a la velocidad vertiginosa de la era tecnológica. La sociedad de consumo y de imagen, la competencia indiscriminada, los cambios en la dinámica familiar así como la falta de credibilidad política – basada en un discurso cargado de valores sociales que en muchas ocasiones camuflan acciones inversas como la corrupción y las guerras- han conducido entre otras cosas, a que el hombre se sienta escéptico y angustiado. En palabras del autor José Gordillo, existe una “incompatibilidad del hombre civilizado con la civilización misma” (1)

1.- GORDILLO, José; *Lo que el niño enseña al hombre*, Primera Edición, Editorial Trillas, México D.F. –México 1992, p.15

Esta situación no es ajena al niño o niña que, como ente social, reproduce desde su vivencia lo que percibe del entorno. Aún más, cada vez encuentra menos modelos positivos y referentes para el desarrollo de sus valores humanos. Los y las niños y niñas de 6 a 8 años, dada su etapa de desarrollo social y moral, son extremadamente sensibles a estos factores y al mismo tiempo terreno fértil para iniciar la educación en valores.

Tradicionalmente el espacio desde el que se desarrollaban los valores, lo proveían las familias y la comunidad, sin embargo cada vez más son los centros educativos los que se están viendo forzados a reemplazar estos espacios y a tener que “vertebrar los procesos de apropiación y socialización, de autoestima y de reconocimiento del otro”(2)

El papel de la educación en los nuevos tiempos, entonces, es innegable. Sin embargo, como sistema educativo, en muchas ocasiones se pasa por alto los tiempos en que vivimos: tiempos eminentemente marcados por la tecnología y los medios de comunicación masiva, los cuales guardan cada vez menos relación con épocas recientes pero anteriores, las que podríamos denominar pre-tecnológicas. Al mismo tiempo, los problemas sociales que se dan como consecuencia son también de otro tipo y es necesario replantearse las respuestas, antes de poder educar en valores. El reto educativo consiste en encontrar formas adecuadas para elevar el crecimiento espiritual y el desarrollo de valores frente al impactante crecimiento material y tecnológico de estos tiempos. Con este objetivo las escuelas y colegios deben sincronizarse con la nueva realidad y empezar a considerar una orientación más dinámica y menos teórica, una educación en la que las posibilidades de expresión, creatividad y libertad, sean utilizados como medios para el desarrollo de valores humanos. La música, la danza, y el arte en todas sus manifestaciones, pueden ser una alternativa válida para transmitir y experimentar los valores, pues como lo expresa la escritora ecuatoriana Alicia

2.- ONETO, Fernando; *Con los valores, ¿Quién se anima?*, 4ta. Edición, Editorial Bonum, Buenos Aires-Argentina 1998, p.8

Yánez Cosíos, “ la educación por medio del arte libera el egoísmo, abre horizontes para afirmar la personalidad, ...por que ayuda a encontrar lo que cada uno lleva adentro, facilita la comunicación humana, combate la violencia y es solidaria con los problemas universales”.(3)

Es objetivo de este trabajo sustentar, a través de una profunda investigación, la validez de utilizar el arte como una herramienta importante para el desarrollo de valores humanos en el campo educativo, para un grupo de niñ@s de entre 6 a 8 años. Seguidamente la guía didáctica que acompaña este trabajo, buscará dar expresión práctica a la posibilidad planteada de manera teórica en el marco del producto.

3.- YANEZ COSIO, Alicia, *Talleres para la formación de niños escritores*, Segunda Edición, Editorial La Oveja Negra, Bogotá-Colombia 2003, p.8

CAPITULO I

“Los niños y niñas de 6 a 8 años”

Los niños y niñas en estas edades han iniciado, por lo general, los primeros años de su etapa escolar. Es decir, ya no son infantes y han dejado atrás la etapa del preescolar, sin embargo son aun pequeños y están apenas iniciando una etapa escolar nueva y diferente. De acuerdo con algunos expertos esta fase marca el inicio de lo que se conoce como la tercera infancia, que va desde los seis años hasta los doce años aproximadamente y que “ se inicia con un hecho psicosocial de capital importancia: la escolarización. En esta etapa”se establece de hecho el predominio de los estímulos socioculturales y se instaura en el individuo un nuevo equilibrio mental producto de un medio físico y social concretos.” (1) Corrientes más contemporáneas, que son las que se toman en consideración en la estructura de la Educación Pública de los Estados Unidos, consideran a los niños de 6 a 8 años dentro de la categoría de la infancia media. “A diferencia de los preescolares, los niños que están en la infancia media no viven exclusivamente en el **aquí** y el **ahora** y, por tanto, les interesa el pasado, el presente y el futuro. Sus horizontes se están expandiendo a una velocidad sorprendente y sienten fascinación por su familia, su vecindad, su escuela, otros niños, otros países, y el espacio exterior.”(2). Según la teoría de Piaget las edades en las que se suscriben los estadios de pensamiento por él descritos, varían ligeramente pues se considera la etapa del pensamiento intuitivo desde los 4 a los 8 años.(3) De cualquier modo, “no es azar el hecho de que en todos los países la edad de ingreso en la escuela primaria se haya fijado alrededor de los 6 años. Es la edad

1 MERANI, Alberto, *Psicología de la Edad Evolutiva*, Grijalbo Editor; Barcelona, 1965. p.81

2 LEVINE, Madeline, *La Violencia en los Medios de Comunicación*, Grupo Editorial Norma; Bogotá, 1997. p.159

3 GAUQUELINE, Françoise, *Aprender a Aprender*, 5ta. Edición, Editorial Mensajero ; Bilbao, España. P.109

en que los niños están por lo general a punto de alcanzar el estadio de las operaciones lógicas concretas... han adquirido la noción de conservación de las cualidades abstractas de los objetos como son el número, la cantidad, el volumen, la distancia y comprenden la relación entre un conjunto y sus partes.” (4)

Tenemos entonces que es en estas edades cuando los niños y niñas deben desarrollar las destrezas y habilidades que serán el fundamento tanto de su aprendizaje escolar posterior, como de sus relaciones humanas y su carácter. Para que esto pueda ser realizado coherentemente, es esencial conocer y respetar las particulares características de esta edad.

1.1 Desarrollo físico

1.1.1 Crecimiento y maduración, sensación y percepción

Entre la edad de 6 a 9 años el crecimiento se vuelve más lento en relación a los 5 primeros años de vida, sin embargo el desarrollo se mantiene constante. El común de los niños y niñas mantienen un crecimiento de 2 a 3 pulgadas por año y aumentan de 3 a 5 libras. Estas medidas tienen variaciones que dependen de la cultura, estrato socio económico, y características genéticas familiares e individuales. El mayor crecimiento de los niños en estas edades se da a nivel de las extremidades y la cara, la cual se alarga para permitir la aparición de los dientes definitivos. Los niños y niñas se encuentran mudando los dientes, una de las situaciones de crecimiento más características de esta edad.

Durante estos años el cerebro ha alcanzado casi su tamaño adulto, por lo que el crecimiento de la cabeza es más lento. Sin embargo el funcionamiento cerebral continua volviéndose más y más eficiente. La lateralización mejora con la maduración del cuerpo calloso, lo cual acelera el procesamiento mental de información (Harris 1986). Durante los primeros años de educación básica, los niños y niñas han desarrollado una resistencia inmunológica mayor y

4 GAUQUELINE, Françoise. Op.Cit. p.112-113

experimentan, en general, una salud mejor y con menores infecciones que durante la edad preescolar. Para la edad de 6 años la visión binocular, es decir la habilidad de los ojos de trabajar juntos, está usualmente bien establecida, permitiendo al niño@ su afianzamiento en la lectoescritura. “Los niños mantienen ciertos problemas para visualizar a la distancia hasta pasados los 9 años, por lo cual se hace necesario utilizar letra grande.”(5). Otro factor es que “el cuerpo de los/as niños/ñas entre los 6 y 8 años desarrolla menores niveles de grasa y mayor masa muscular que en los primeros años, lo que incrementa además, la fuerza corporal”. (6) Más adelante se hablará en detalle sobre este tema dentro de lo que es el desarrollo motriz grueso.

Las horas de sueño que un/a niño/ña promedio en estas edades requiere, es de aproximadamente 12 horas diarias. “Tomando en cuenta que al entrar a la escuela el horario para despertarse se vuelve más rígido y que el/la niño/ña debe levantarse a una hora fija, es importante tomar las medidas para que pueda dormir las horas de sueño necesarias.” (7).

En cuanto a la sexualidad, “todos los estudios sicoanalíticos han demostrado que durante este periodo la sexualidad, en general, es *más tranquila*. No por casualidad Freud la ha denominado la *edad de la latencia*, donde las atracciones y los impulsos sexuales parecen como dormidos, a favor, en cambio, de un importante desarrollo cognitivo e intelectual”. (8) El periodo de la segunda infancia, generalmente, es más sereno y menos cargado de agresividad y de conflictos.

5 NAEYC, National Academy of Early Childhood Programs, *Accreditation Criteria and Procedures of the National Association for the Education of Young Children*. Washington D.C. 1998.p.146

6 ADVOCATES FOR YOUTH: www.advocatesforyouth.org/parents/6_8.htm

7 GAUQUELIN, Françoise, Op.Cit.p.113-114

8 ACETI, Enzo; FIGNELLI, Lino, *Pronto se Parte*, Ediciones Paulinas, Primera Edición, Bogotá, 2001. p.115

1.1.2 Desarrollo motriz grueso y fino

El crecimiento y mayor coordinación corporal en relación al espacio que tienen los niños en estas edades, contribuye al incremento para controlar movimientos como correr, saltar y balancearse, y a poder realizar secuencias de movimientos coordinados como en el trampolín.

La capacidad de reacción mejora notablemente, lo que facilita los juegos de pelota que involucren el tiro y la recepción del balón, así como otras destrezas necesarias en los juegos de pelota en equipo (fútbol, básquet, baseball). Muchos niños, especialmente los varones, “tienden a realizar acciones físicas arriesgadas y pueden sufrir lesiones, torceduras, y hasta rupturas, pues su sistema óseo y muscular aún no se encuentra lo suficientemente maduro. Las actividades físicas como la gimnasia olímpica, acrobacia, jockey, etc. deben ser evitadas en niños de estas edades.”(9) Los niños con discapacidades físicas comparten el gusto de los niños de su edad por los deportes y la actividad física, por lo que es importante que las escuelas tomen en cuenta estas necesidades en sus instalaciones y promuevan actividades grupales o individuales para ellos.

Dentro de la rutina diaria los niños/as de estas edades están ya en completa capacidad de vestirse por sí mismos y amarrarse los cordones de sus zapatos.

Así mismo tienen una gran necesidad, como ya vimos, de desarrollar su motricidad gruesa a través de movimientos como trepar, brincar, trotar y luchar actividades que además les sirven para usar la gran cantidad de energía característica de este grupo. El refinamiento de los músculos finos se puede

9. NAEYC, Op.Cit. p.147

apreciar en el mejor control en el manejo del lápiz. “Es el momento propicio para practicar en el uso de tijeras, lápices más finos, peladores de papas, y otros utensilios pequeños, recordando que se busca la práctica, no el dominio total.”(10) “En estas edades los niños y niñas disfrutaban enormemente de copiar diseños, formas, patrones, letras y números”. (11) Así mismo, pueden trabajar por más tiempo en actividades de desarrollo motriz fino sin el cansancio neurológico que un niño en edad preescolar usualmente experimentaría. Las habilidades en la escritura y dibujo se vuelven más controladas y precisas, aunque existen variaciones individuales considerables entre un niño y otro. “En general las niñas mujeres aventajan a los varones en las actividades de motricidad fina, mientras estos las aventajan en actividades de motricidad gruesa que requieran fuerza. En tareas manuales de gran precisión como coser o el origami, algunos niños de 7 u 8 años pueden realizar trabajos de igual o mejor calidad que algunos hechos por adultos.”(12)

10 PENN STATE U. EXTENSION: http://solutions.psu.edu/Child_Youth_Development_176.html

11 NATIONAL NETWORK FOR CHILD CARE: www.nncc.org/Child.Dev/ages.stages.6y.8y.html

12 NAEYC, Op.Cit.p.147

1.2 Desarrollo Cognitivo

La edad que comprende desde los 6 a los 8 años y de ahí hasta la pre adolescencia, se caracteriza por el desarrollo de la inteligencia. “nunca como ahora la capacidad de aprender es tan elevada y el cerebro tan activo, listo para captar cualquier mínima señal de lo que sucede a su alrededor. ...Ahora comprende en su real significado los conceptos de *tiempo* y de *espacio*: es decir (que son) continuos e independientes del sujeto. ...Lentamente, este abrirse de la realidad ofrece al niño la posibilidad de un sorprendente salto de calidad en el desarrollo intelectual: el paso de una lógica concreta a una razón conceptual.”(13) Esta revolución cognoscitiva que Piaget denominó *etapa de las operaciones concretas* , se caracteriza por una manera de pensar más eficiente y lógica. En esta etapa los niños están empezando a darse cuenta de las relaciones de causalidad. Todos estos avances ayudan a que vivir en el mundo sea más predecible y manejable.”Los niños de seis, siete y ocho años están adquiriendo la habilidad de resolver problemas de manera eficiente. Comparados con los niños más pequeños, estos ya pueden pensar de manera más sistemática acerca de muchas y diferentes cosas. ... Gracias a este enorme avance en el desarrollo de las habilidades cognoscitivas, ahora se espera que los niños sean estudiantes de jornada completa como, en efecto, lo son”. (14)

Una de las teorías más importantes que respalda el desarrollo cognitivo, es la de Jean Piaget quién caracteriza esta etapa como la de **operaciones concretas**. En su teoría esta etapa se iniciaría alrededor de los 7 años, sin embargo es importante recordar que debido a que la escolaridad se inicia a los 6 años, se espera que los niños y niñas de esta edad estén ya en el proceso de adentrarse en ella. Otra observación importante al respecto, es el hecho de que la teoría de Piaget data de los años 30, y que hoy por hoy los niños están expuestos a mayor información y estímulos de todo tipo, por lo que es probable que las etapas se

13 ACETI, Enzo. Op.Cit.p.105

14 LEVINE, Madeline Op. Cit.p.182-183

inicien antes también. Otros estudiosos como Rogoff y sus colegas (1975), quienes realizaron estudios en diversas comunidades alrededor del mundo, determinaron un patrón común: que entre los 5 y los 7 años los adultos empiezan a darles otro tipo de responsabilidad a niños y niñas y a mirarlos como más grandecitos. Así mismo “los neurocientíficos explican los cambios de capacidades a estas edades como resultados de procesos cerebrales como la lateralización de hemisferios y un desarrollo de las conexiones sinápticas que, de acuerdo a especulaciones científicas, serían responsables de hacer que el cerebro funcione más eficientemente” (15)

En todo caso existe amplia evidencia de que el pensamiento y el razonamiento de los niños en los primeros años de educación básica, difieren en relación a los de un niño o niña en edad preescolar, y que esta etapa está marcada por grandes avances en el desarrollo cognitivo. Este crecimiento no solo afecta su desempeño académico e intelectual, sino también su lenguaje y sus destrezas emocionales, así como su razonamiento moral, lo cual se verá en más detalle en los siguientes apartes.

1.2.1 Características del pensamiento

La visión moderna en relación a las características de pensamiento de niños y adolescentes, tiene su mayor exponente en los estudios del científico Jean Piaget. De acuerdo con su teoría del pensamiento cognitivo, se puede comprender que los niños y niñas no ven el mundo como los adultos y que su comprensión del mismo varía de acuerdo a la edad o etapa cognitiva en la que se encuentre. Aunque los preescolares probablemente sean pensadores más capaces de lo que

15 NAEYC Op.Cit. p. 147-148

creía, Piaget se hizo las preguntas correctas sobre su forma de pensar y su visión sobre el modo en que la mente del niño se desarrolla gradualmente, y esto ha sido extraordinariamente útil. Este pensamiento de los niños preescolares difiere de varias formas principales del pensamiento más sistemático de los niños que van a la escuela. “Los cambios en el pensamiento de los niños de edades entre los 4 y 10 años son tan grandes que parecen reflejar una revolución intelectual. Aunque no podemos señalar un día o semana específico – o incluso un año- cuando ocurre esta revolución intelectual, si podemos distinguir los principales cambios que diferencian a un niño en su etapa de escolarización más avanzada en relación a aquellos que recién la inician” (16)

Piaget denominó a esta etapa de escolaridad inicial la etapa de las **operaciones concretas**, y aunque la ubicó entre las edades de 7 a 11 años, muchos autores concuerdan que por lo general se inicia antes. Hoffman afirma que “desde ciertos puntos de vista, sería más realista pensar que las *operaciones concretas* corresponderían al período que va de los 4 a los 9 años, pues a partir de los 4 años de edad, los niños empiezan a comprender cosas como la aritmética y la lógica desde un punto de vista concreto.”(17). A parte de este pequeño descenso en el marco de edad, la idea de Piaget de que los niños, en su infancia media, solo llegan a concebir operaciones físicamente posibles sobre el mundo, sigue siendo válida.

Este estadio se caracteriza por un incremento en las capacidades lógicas y la capacidad de efectuar lo que Piaget denominó *operaciones*, es decir, “actividades mentales basadas en las reglas de la lógica y la posibilidad de realizar operaciones con la ayuda de apoyos concretos. Los problemas abstractos están todavía fuera del alcance de su capacidad.” (18)

16 HOFFMAN, Lois y otros, *Psicología del Desarrollo Hoy*, McGrawHill, Sexta Edición; Madrid 1995, P.272

17 LANGFORD, Meter, *El Desarrollo de la Mente Conceptual en la Escuela Primaria*, Temas Educativos, Ediciones Paidós MEC, Primera Edición; Barcelona, 1989. p. 14

18 MORAN, Eduardo, *Psicología del Desarrollo – Compilación y adaptación*, Texto de uso de alumnos Pregrado en Docencia, UPS. P.106

Los niños y niñas en este estadio de desarrollo cognitivo, empiezan a comprender lo que Piaget denominó como **conservación**, uno de los principios más preponderantes en esta etapa y que consiste en reconocer que una cantidad determinada no cambia cuando su apariencia cambia. El ejemplo clásico de este principio consiste en trastornar una cantidad de agua de un recipiente gordo y bajo a uno alto y delgado. Los niños y niñas que aún no alcanzan esta comprensión, dirán que hay más agua en el segundo recipiente basándose en la altura de este. El principio de conservación, sin embargo, se aplica al número, masa, largo, área y peso. (Understanding Psychology, Fourth Edition). Otro principio es el de la **clasificación**, es decir la capacidad de clasificar los objetos de acuerdo a sus atributos, “los pequeños sólo hacen grandes distinciones (entre los objetos y los acontecimientos, entre animales y plantas), pero a medida que se hacen mayores, se van haciendo más conscientes de distinciones más sutiles (de acontecimientos intencionados y no intencionados, animales que piensan y que no piensan). De su conocimiento sobre estas clasificaciones sacan deducciones sobre la naturaleza del mundo.” (19) Una tercer característica de este estadio, es la **experimentación cuasi sistemática**, los niños y niñas adquieren en esta etapa una mejor comprensión de los aspectos a tenerse en cuenta en la resolución de problemas que en la etapa preescolar, y “es más lógico en la exploración de relaciones. Sin embargo, la consideración de los factores no es ni exhaustiva, ni lo suficientemente sistemática para permitir que el niño halle todas las soluciones posibles.” (20)

Es importante hacer hincapié en que todas estas destrezas del pensamiento se van adquiriendo paulatinamente y que dependen en gran medida del desarrollo y ritmo particular de cada niño y que para su adquisición es esencial el apoyo de material concreto y actividades prácticas. “El punto de vista de Piaget acerca de que la comprensión real se desarrolla principalmente por medio de la actividad

19 HOFFMAN, Op.Cit. p.218

20 MORAN, Op. Cit. P.109

Práctica, ha dado paso a una visión más ecléctica del aprendizaje que propone una combinación de actividades prácticas, observación e instrucción como el como el mejor camino para el aprendizaje efectivo.” (21)

1.2.2 Procesamiento de información y memoria a corto y largo plazo

Durante esta etapa de desarrollo los niños y niñas presentan un incremento en sus habilidades de memoria tanto de corto como de largo plazo. “La mayoría de teóricos sobre las capacidades de procesamiento de información, atribuyen la mayor capacidad de los niños de primer grado a resolver problemas, como los de conservación y clasificación, a un incremento en su capacidad para guardar información y a recuperarla desde la memoria.” (22) De acuerdo a la información del documento de la NAEYC, aunque la capacidad de memoria a corto y largo plazo de los niños de esta edad no se encuentra aún madura, si se aprecia un mejoramiento sustancial en relación a los años anteriores. Para explicar mejor este incremento, especifican que un adulto promedio tiene una capacidad de memoria a corto plazo de 7 “pedazos” o “bits” de información (palabras, números frases, etc.); los preescolares tienen 2 o 3, mientras que un niño de 7 años tiene la capacidad de retener hasta 5 “bits”. Durante los primeros años de escuela la memoria a corto plazo también mejora, porque los niños se enfocan más en la información más relevante dejando de lado la menos importante. Estas características, se explica en el documento, varían en los niños con déficits atencionales. Otro punto que influye en el incremento de memoria, es la cantidad de conocimiento y conceptos sobre el mundo con los que ya cuenta un niño a esta edad. En otras palabras, el bagaje de experiencias y recuerdos del niño, le

21 LANGFORD, Op.Cit.p.24

22 NAEYC, Op.Cit. 151

proveen con estructuras y categorías para relacionar el nuevo conocimiento. Los teóricos del procesamiento de información, atribuyen en gran medida el incremento de memoria de los niños en edad escolar, a este factor. “Esta perspectiva teórica afirma que el pensamiento concreto de los niños no es solo el resultado de una etapa cognitiva relacionada a la edad; es también una falta de conocimiento anterior del área en cuestión (ver Metz 1995).” (23) Esta posición es clara al comprobar, como afirma el documento de la NAEYC, cuan novicio en casi en todas las áreas cognitivas es un niño de 6 a 8 años comparado con un adulto, y por tanto su pensamiento y razonamiento reflejan esta carencia de conocimiento previo; esto es obvio aún para un adulto dentro de áreas en las que no tiene conocimientos como para sustentar un pensamiento más profundo.

En todo caso, es esta etapa de la vida de un niño la que le presenta con mayores posibilidades y desafíos tanto al niño como a quienes lo educan. Es en esta etapa que se le presentan las primeras estrategias (repetición, asociación, etc.) para traspasar la información de la memoria a corto plazo o la memoria a largo plazo así como a ayudarlo a estructurar los pedazos de información descontextualizada dentro de información más amplia. “Durante estos años, todas las áreas de la metacognición del niño mejoran a medida que este puede pensar y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento.” (24)

Otro factor importante a tomarse en cuenta en el proceso de procesamiento de información durante estos años, es que a los niños “les resulta difícil elaborar un plan ..., iniciarlo y llevarlo a cabo” (25) La elaboración de estrategias debe ser introducida en estos años de manera repetida y paulatina y recordando que no es algo que se adquiere tan fácilmente en un inicio. “Cuando los niños adquieren varias estrategias, la mayoría parece atravesar una etapa de **deficiencia productiva**, durante la cual son capaces de ejecutar la estrategia, pero no la usan

23 NAEYC, Op.Cit. p151

24 Idem, p151

25 Idem, p152

espontáneamente (Flavell 1985). A medida que los niños se hacen mayores, el uso de estas estrategias se vuelve automático.” (26)

El pensamiento **reversible** definido por Piaget, (el pensamiento que permite deshacer un proceso o hacerlo inversamente) esta aún en desarrollo en esta etapa, para ser “masterado” en una etapa posterior. “Los niños de 10 años comprenden que verter coca-cola nuevamente en un vaso ancho (de uno alto y largo) restaura la situación original. También puede aplicar la operación de reversibilidad a nuevas situaciones.” (27)

Se puede concluir por la información expuesta, que la etapa de 6 a 8 años es una etapa en la que se inicia el desarrollo de muchas de las habilidades y destrezas que serán claves en el aprendizaje y el manejo de información en edades posteriores. Es decir, es una etapa de gran desarrollo intelectual, rápida asimilación de gran cantidad de información, y de estructuración lógica y creativa en la comprensión del mundo.

1.2.3 Lenguaje y Comunicación

Durante la etapa de los primeros años de escuela, el niño añade a su expresión oral una nueva dimensión del lenguaje y de la comunicación: la lectura y escritura. “El resultado es que para la edad de 8 años el vocabulario del niño se a duplicado a aproximadamente a 20,000 palabras(...) (Berk 1996). Los niños aprenden palabras a una velocidad mucho mayor que antes-casi 20 palabras al día...” (28)

La comprensión de la parte y el todo es decisiva en este rápido incremento de vocabulario. “Estas habilidades les permiten entender partes de las palabras y aplicarlas en la comprensión de nuevas palabras (Berk 1996)” (29)

26 NAEYC, Op.Cit.p.153

27 Idem,p.153

28 Idem,p.153

29 Idem, p.154

El creciente dominio del lenguaje en los niños en estas edades tiene como consecuencia un desarrollo paralelo en las capacidades del pensamiento y, por supuesto, de la comunicación. De acuerdo con Vygotsky “el habla y el pensamiento (a partir de los 2 años) interaccionan, de manera que lo que el niño piensa afecta lo que dice. Y lo que el y los otros dicen afecta sus pensamientos.”(30) En la etapa operacional, de acuerdo al pensamiento tanto de Vygotsky como de Piaget, “Los niños se vuelven más capaces de expresar pensamientos mediante el lenguaje, de comunicar conceptos, y de pensar y solucionar problemas de manera verbal...debido a esto , también cambian de formas inferiores de responder a problemas de transposición a formas superiores, y vencen las deficiencias mediadoras y de producción”. (31)

La comunicación entre iguales y con los adultos mejora sustancialmente en calidad y en el manejo del humor. “los niños de entre 6 a 8 años aman las bromas, trabalenguas y adivinanzas que reflejen sus nuevas capacidades lingüísticas. Durante estas edades los niños también usan el lenguaje (apodos, palabras secretas) para incluir o excluir a otros de su círculo social. Su habla es fluida pero aún luchan con algunas complejidades sintácticas del lenguaje...” (32).

El desarrollo del lenguaje en esta etapa se vuelve más rápido y complejo tanto en su relación con el pensamiento como dentro de las relaciones sociales y humanas, se puede decir que este es un periodo de potencialización del lenguaje que debe ser aprovechado al máximo en el campo educativo.

30 SCARR, Sandra y otros, *Understanding Psychology*, Random House, Fourth Edition; New York,N.Y., 1984. p.368

31 MORAN Op.Cit. p.119

32 NAEYC Op.Cit. p.153

1.3 Desarrollo social y emocional

1.3.1 Comprensión de si mismos y del entorno

No es solo en el ámbito intelectual en el que los niños sufren un cambio representativo al entrar a la escuela, sino también en los ámbitos social y emocional. Es en la escuela que el niño encuentra el lugar fuera de su casa que le ofrece la estructura y el respaldo para las primeras interacciones sociales reales, “alrededor de los 6 años los niños comienzan a gustar de los grupos organizados, aprenden mucho los unos de los otros, y les agrada estar con el grupo de su mismo sexo y edad ... de modo que puedan jugar y competir con sus iguales.”

(33) En esta interacción el niño va formando y consolidando su auto imagen y probando sus habilidades. “El comparar sus propios comportamientos con los otros niños de su edad en las diferentes actividades de grupo, le permite al niño construir lentamente su identidad, buscando todo lo que considera indispensable como un valor positivo de su personalidad: el quiere estar contento de sí y desea que los demás lo juzguen positivamente.” (34)

Parte de este aprendizaje consiste en manejar la frustración que produce el enfrentarse a las necesidades y los deseos de los otros y que, consecuentemente, no siempre todas sus necesidades y deseos personales pueden ser satisfechos. “Lentamente, la dilatación del placer inmediato debida a las reglas sociales presentes en las varias instituciones... será indispensable para el desarrollo sicosocial del niño.” (35)

33 POWDERMAKER, Florence, *Como atender y como entender al niño: manual para padres y maestros*, Editorial Kapeluzs, Buenos Aires, Cuarta Edición 1959, p.199-200

34 ACETI, Op.Cit.p.103

35 Idem, p.100

No es solo la comprensión de los otros lo que se incrementa en el niño, sino la comprensión de si mismo. (Harter 1990). “Mientras un niño preescolar típicamente se describe en términos de su comportamiento (e.j.. yo *juego mucho afuera* ó *me gustan las galletas*) un niño en edad escolar se describe por sus características y competencias (*soy bueno en mate* ó “*soy amistoso*)” (36) De acuerdo al documento de la NAEYC, y basándose en los estudios de Sameroff & McDonough 1994, alrededor de los 7 u 8 años los niños desarrollan una mejor comprensión de su capacidad de sentir dos emociones al mismo tiempo (ej. querer a un amigo, pero disgustarles alguna característica del mismo) y pueden tener al menos tres imágenes de si mismos: su percepción de su competencia académica, social y física. Para la edad de 8 años, estas imágenes se combinan en una imagen generalizada de si mismos que puede ya, ser verbalizada. Según el documento, durante estos años, la identificación de género se hace muy fuerte. Para los 5 o 6 años el niño ya comprende que su género es una característica permanente, que no depende de cosas variables como la ropa o el comportamiento. Durante los años de escuela, su identificación de género se conecta directamente con patrones culturales aceptados, y esto influencia en gran medida su comportamiento y elección de amigos.

Más allá de esto, el grupo de amigos de un niño tiene una influencia muy fuerte en su desarrollo general y en el debilitamiento o refuerzo de los valores que un niño ha recibido en el hogar y la familia. “Dentro del grupo de compañeros, los niños pueden encontrar seguridad emocional, normas para su comportamiento, instrucción en la cognición, habilidades motoras, y sociales (...) Al aprender a llevarse bien los niños también aprenden a adaptarse a la vida (Parker y Asher, 1987)” (37) Según Langford, y basándose en los estudios hechos por Dodge en 1986, existen niños socialmente competentes para quienes es fácil entrar en un grupo y ser compañeros de juegos populares. Estos niños, afirma, saben

36 NAEYC Op.Cit. p.155

37 LANGFORD, p.241

reconocer las claves sociales no verbales y adaptarse a ellas al introducirse en un grupo que esta jugando, y procuran ser agradables y amigables; les gusta cooperar y mostrar su liderazgo y rara vez inician una pelea o interrumpen a un grupo que está jugando. Por el contrario, los niños sin estas habilidades, parecen no tener esta conciencia y tienen expectativas más altas que los niños populares antes de hacer el intento de introducirse en un nuevo grupo. Este tipo de niños "...hacen preguntas irrelevantes, hablan sobre si mismos, no están de acuerdo con los otros niños y presentan sus opiniones y sentimientos de modo que distorsionan el fluir del grupo de juego." (38) La respuesta del grupo suele ser negativa o de exclusión, lo que crea en el niño mayor desconcierto y un refuerzo de su comportamiento inadecuado. Aun peor, "Los niños que no tienen esta aceptación tienden a aislarse del contacto social, a ser tristes y a carecer de seguridad en si mismos" (39) Según Ullman y Cowen, "El niño aislado está más expuesto a sufrir serios problemas sociales más adelante, desde problemas emocionales hasta la deserción escolar" (40) En este punto es importante reconocer que, de acuerdo a los estudios de Asher & Williams 1987 y de Burton 1987, especificados en el documento de la NAEYC, la intervención adulta puede ayudar a los niños a corregir y desarrollar mejores patrones de comportamiento social.

La amistad en los primeros años de escuela se redefine en relación a los años del preescolar en que la amistad se refiere a el hacer cosas juntos; mientras que en los primeros años de primaria la amistad está marcada por "un genuino dar y recibir, negociación de las diferencias, experiencias compartidas y confianza mutua." (41)

38 LANGFORD, p.244

39 MORAN, Op.Cit. p. 131

40 Idem, p.131

41 NAEYC, Op. Cit. P.146

Dentro de la teoría de Erick Erickson sobre las etapas de desarrollo psicosocial humano, esta etapa de la vida correspondería a lo que él denominó la de **Industriosidad vs. Inferioridad**, en la que el niño se debate entre desarrollar un sentido de industriosidad y sus sentimientos de inferioridad. “Para desarrollar el sentido de competencia o industriosidad, los niños de edad primaria necesitan adquirir el conocimiento y las destrezas reconocidas como importantes por su cultura”. (42) Dentro del grupo de compañeros debe “aprender a cooperar, compartir y llevarse bien con otros (...) en la escuela debe dominar las tareas escolares y el rol de alumno” (43) Dentro de lo que es el área escolar es decisivo el papel del adulto para ayudarle al niño a desarrollar las destrezas y el aprendizaje a su propio ritmo, sin presión y sin comentarios negativos, pues todo esto influye en la autoestima del niño. “Los niños desarrollan sólidas bases para la auto estima cuando los adultos lo ayudan a desarrollar la eficacia en las destrezas valoradas por la cultura, especialmente en la lectura y conceptos numéricos (Weissbourd 1996)” (44)

Podemos concluir que en esta etapa el niño esta construyendo su autoimagen basándose en su capacidad para relacionarse fuera del ámbito familiar; es decir, está comprobando su propia valía individual y comprobando, por error y acierto, lo que es importante para pertenecer de una manera concreta a un grupo social más grande que no tendrá, tal vez, los miramientos que tienen los padres y allegados hacia sus acciones, comportamiento y habilidades. Este es un salto muy significativo en la vida de todo ser humano, que debe ser considerado y tratado con especial interés en la vida escolar de los niños entre los 6 y 8 años.

42 NAEYC Op.Cit. p.155

43 MORAN Op.Cit. p. 139

44 NAEYC Op.Cit. p.156

1.3.2 Nivel de comprensión moral

Para efectos del Producto Educativo propuesto, este punto de desarrollo de los niños y niñas de entre 6 y 8 años es clave, pues dará las directrices para saber hasta donde se puede llegar con ellos en el desarrollo de valores.

Las teorías de mayor reconocimiento en este campo son las propuestas por Jean Piaget y por Lawrence Kohlberg, último este que estudio durante más de 30 años el desarrollo del razonamiento moral. “Tanto Kohlberg como Piaget consideran que la base cognoscitiva es fundamental para el desarrollo moral.” (45) Es decir, que las fases de desarrollo o razonamiento moral van de la mano del desarrollo cognoscitivo o de pensamiento, y que cada etapa depende de la etapa inmediatamente anterior. “Críticos de la teoría de Kohlberg , como Albert Bandura y Carol Gilligan, ponen más énfasis en los factores sociales y ambientales que influyen en el desarrollo moral del niño:” (46) De acuerdo a la doctora Levine, es importante tener en consideración que las teorías sirven de parámetros para poder comprender de manera general la forma en que el niño aprende a distinguir el bien y el mal, pero no pueden explicar por completo las variantes en el desarrollo moral individual. “El desarrollo moral, todavía más que el desarrollo cognoscitivo, presenta avances y retrocesos. Los niños retroceden y avanzan a través de las distintas etapas con extraordinaria facilidad.” (47)

Dado que Kohlberg realizó su trabajo basándose en la teoría de Piaget sobre la moralidad, es importante revisar primero las ideas de Piaget a este respecto.

Anterior a la etapa de las operaciones concretas, la moralidad del niño esta “limitada por el egocentrismo y su profundo respeto hacia los adultos.” (48) Sin embargo a medida que el niño alcanza la etapa operacional concreta (relacionada

45 LEVINE, Op.Cit.p.100

46 Idem, p.100

47 Idem, p.100-101

48 LANGFORD, Op.Cit.p.299

directamente con la etapa de 6 a 8 años), también alcanza un estado de moralidad en la que es capaz de usar “una serie de principios éticos estables para guiar la conducta” (49) La primera etapa de moralidad según Piaget, se denomina la **moralidad de coartación**, basada en la obediencia a la autoridad; a la segunda etapa que va de la mano con el afianzamiento de las operaciones concretas, la denominó **moralidad de cooperación**, que se basa en lo que se espera que sea justo. “las transgresiones no siempre se castigan, pero un castigo justo no sería arbitrario. El culpable debería recibir un daño similar (...) o se debería realizar algún tipo de acción compensatoria.” (50) Piaget observó que ambos tipos de moralidad podían coexistir en el niño pero que “a medida que los niños van creciendo, juzgan cada vez más las situaciones morales en términos de moralidad de cooperación:” (51)

Por su parte Kohlberg, en su extenso estudio sobre la moralidad humana, definió aún más estas etapas iniciales y determinó categorías superiores hasta la edad adulta. Kohlberg identificó tres niveles de pensamiento moral, con dos etapas en cada nivel. El primer nivel, denominado **premoral o preconvencional**, es el que nos concierne en relación a los niños de 6 a 8 años. Este nivel incluye la etapa 1 cuya motivación es evitar el castigo y en la que “el pensamiento moral enfatiza reglas, sanciones y consecuencias personales (y) podría ubicarse como alrededor de los 7 años”(52) La etapa 2 es en la que “la motivación es satisfacer las propias necesidades e intereses.” (53) Sin embargo, “se da cuenta de las necesidades de los demás y está dispuesto a entrar en acuerdos de reciprocidad...es la etapa que denomina *inocentemente egoísta*, que lleva a los niños hasta los 10 años.” (54)

49 MORAN, Op.Cit,p.147

50 LANGFORD, Op.Cit. p.299

51 Idem, p.299

52 MORAN,Op.Cit.p.149

53 LANGFORD, Op.Cit.p.299

54 MORAN, Op.Cit. p.149

El segundo nivel, denominado **convencional**, incluye la etapa 3 cuya motivación es ser buena persona y satisfacer las expectativas externas; y la etapa 4, en la que lo importante es el orden social. El último nivel o nivel de **los principios**, con las respectivas etapas 5 y 6, corresponde a la adolescencia y edad adulta y tiene gran influencia en el mismo el estrato cultural y socio económico del individuo. (55) Es importante anotar que de acuerdo a estudios posteriores a Kohlberg, revelan que la velocidad con la que los niños atraviesan las etapas de pensamiento moral parecen estar directamente ligadas con las interacciones familiares:

Lawrence Walter y John Taylor (1991) evaluaron a niños de distintas edades (de primer, cuarto, séptimo y décimo curso) en la escala de Kohlberg y observaron una sesión familiar en la que se discutía uno de los dilemas de Kohlberg y un problema real con el que el niño se había enfrentado (...). Dos años más tarde, los investigadores evaluaron de nuevo el nivel de desarrollo moral de los niños. Descubrieron que el estilo de discusión de los padres precedía el razonamiento moral de los niños. Los que habían evolucionado tenían padres que les apoyaban y animaban a participar(...) les hacían preguntas clarificadoras, parafraseaban sus frases y se aseguraban de que (...) hubieran entendido(...). Los que no mostraron mucho progreso o ninguno, tenían padres que retaban sus puntos de vista y criticaban sus posturas. (56)

Tenemos entonces que, tanto para Piaget como para Kohlberg, el desarrollo moral está estrechamente vinculado al desarrollo cognitivo, y el juicio moral está basado en una ética de justicia. Investigadores posteriores a Piaget y Kohlberg como Gilligan, 1988 “han arguido una ética de responsabilidad (en contraste a la ética de

55 LANGFORD, Op.Cit.299-300

56 Idem, p.300

justicia) que se examina en las responsabilidades en vez de en los derechos.” (57). Otros investigadores como Damon, quien realizó investigaciones con niños de 4 a 12 años, determinó que los niños “suelen ser egocéntricos y tener dificultades para generar razones lógicas...(y que podían) realizar razonamiento moral relativamente complicado a edades menores de las que habían encontrado los trabajos de Piaget y Kohlberg.” (58) Según Damon, entre los 6 y 8 años, los niños pueden salir del egocentrismo y desarrollar un entendimiento de perspectivas diferentes a las suyas. Las contribuciones de investigadores posteriores a Kohlberg como Walter y Taylor (Cfr.Supra), así como las de Eisenberg, quién realizó estudios sobre el razonamiento prosocial de los niños, hacen énfasis en la influencia del ambiente, en especial de los padres, en el avance o estancamiento de los niños en esta área. (59)

Para centrarnos más en las características de desarrollo moral en los niños de 6 a 8 años, revisaremos el documento de la NAEYC que contiene algunas otras especificaciones en este sentido. El documento coincide en anotar la relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral como lo plantearon Piaget y Kohlberg. “El salto cognitivo que ocurre alrededor de los 7 años, tiene implicaciones importantes en el desarrollo moral del niño.” (60) A medida que su capacidad de razonar y su habilidad para comprender múltiples perspectivas mejora, continua el documento, también el niño está más capacitado para reflexionar sobre las reglas de comportamiento y discernir entre el bien y el mal. Así mismo se vuelven más conscientes de las necesidades, sentimientos y pensamientos de los demás, lo que permite un avance en su comprensión moral. “Los niños mayores de 5 o 6 años, son también menos rígidos que los

57 LANGFORD, Op. Cit. P.301

58 MORAN, Op.Cit. p. 150

59 Idem, p.151

60 NAEYC, Op.Cit. p. 152

preescolares al aplicar reglas. “Alrededor de los 7 años, el niño realiza que no todas las reglas son lo mismo y que romper una regla no es siempre incorrecto. Están más capacitados para considerar la intención personal al decidir si una acción es correcta o incorrecta, buena o mala (Piaget 1965; Irwin & Ambron 1973)” (61) La comprensión de lo verdadero y falso, a esta edad, también mejora. Alrededor de los 6 años los niños comienzan a internalizar las reglas morales de comportamiento, iniciándose la consolidación de lo que se conoce como “conciencia”. Este mismo desarrollo, continua el documento, permite que el niño pueda funcionar con mayor independencia en relación a los adultos y que se le confíe mayores responsabilidades. Sin embargo, la asistencia adulta sigue siendo muy importante para el niño para poder comprender esta nueva auto conciencia. “Por ejemplo pueden relacionar accidentes o ocurrencias casuales como castigo por su mal comportamiento (*Yo mentí sobre ir a la casa de mi amiga y por eso ella se enfermó*).” (62) Así mismo, esta nueva conciencia puede ser muy estricta en los niños entre 6 y 7 años, y creer que un error menor merece un castigo muy severo.

En el documento se especifica que según los estudios realizados por Berk, 1996, la justicia es un punto muy importante para los niños en estas edades, y aplicarán este discernimiento a las acciones de los adultos. Antes de los 6 o 7, los niños insisten en un trato justo e igual “para todos” pero en los primeros años de escuela los niños empiezan a considerar el merecimiento en relación al trato justo, como un premio para quién se esforzó más en el trabajo de clase, etc. Para los 8 años, el niño está más capacitado para la empatía y la consideración con los más necesitados.

El documento enfatiza que los cambios en el razonamiento moral no son automáticos y que se debe considerar las diferencias individuales. Coincide también en que la influencia y el modelo adulto, son de vital importancia en el desarrollo de habilidades en esta área. Las diferencias culturales, anota, también

61 NAEYC, Op.Cit. p.153

62 Idem. P.154

tienen gran incidencia y deben ser tomadas en consideración al tratar el razonamiento moral de los niños.

1.3.3 Diferencias culturales e individuales

Se ha insistido a lo largo del capítulo, la importancia de considerar las diferencias en el desarrollo individual de los niños, pues aunque existen directrices bastante sólidas y predecibles , basadas en estudios serios sobre las características de los niños en determinadas edades, también es comprobado por educadores y concedores que cada niño es único, con patrones de maduración y de desarrollo propios. Estas diferencias jamás pueden ser subvaloradas y, por el contrario, deben ser tomadas en cuenta al trabajar con un niño, sea este hijo o alumno.

En cuanto a las diferencias culturales, no es poca la influencia que tienen en el desarrollo cognitivo, social, emocional y moral de un niño. Las variaciones son tan grandes, como una cultura lo es de otra. En nuestro país, aunque no existe la variedad cultural como por ejemplo en los Estados Unidos, también existen subculturas, definidas por las regiones del país, las diferentes etnias y, aún dentro de una misma ciudad, por las diferencias socio económicas, demográficas (la gente del sur, norte, etc.) y hasta gremiales. Estas características serían material para una extensa investigación por si misma, pero basta con reconocer su existencia para poder tomar en consideración las diferencias que de hecho se presentan en el campo educativo.

Lo importante en cuanto a las diferencias, es reconocer como ayudar al niño desde estas. “El reconocimiento de las diferencias individuales dictamina el uso de métodos educativos variados (Durkin 1980, 1987,1990; Katz & Chard 1989). Dado que el ambiente, las experiencias, la socialización, y los estilos de aprendizaje son tan variados en cada niño, cualquier método puede ser exitoso con algunos

niños y un fiasco con otros.” (63) La relación de reconocimiento de las diferencias, tanto individuales como culturales, también afecta al niño en su auto estima y en como se desarrollará su relación con el aprendizaje en estos primeros años escolares, tanto como en el resto de su formación académica.

El sentido de valor de un niño se deriva de sus experiencias dentro de la familia y la comunidad y de su habilidad para masterar las destrezas que se esperan dentro del contexto social donde vive y crece. Los niños se desarrollan y aprenden dentro de un contexto social, viniendo a entender el mundo, lo que es el comportamiento adecuado, y como expresar sus logros de desarrollo. Los niños experimentan transiciones más suaves cuando las destrezas, habilidades, y conocimientos construidos dentro de sus familias y comunidades, son congruentes con las expectativas de la escuela. Sin embargo, si no se reconocen estos factores su adaptación escolar podría ser muy difícil...” (64)

Según el documento de la NAEYC, esta comprensión por parte de los profesores solo es posible si se logra el apoyo e integración de los padres de familia, para lo cual se requiere una comunicación frecuente y respetuosa, y el que los padres sean bienvenidos a la escuela en cualquier momento.

En el capítulo III del presente trabajo, nos adentraremos en cómo las artes también pueden ayudar en la comprensión de la individualidad personal y cultural de un niño, así como servir de opción pedagógica en el proceso de aprendizaje, durante estos primeros años de escuela.

63 NAEYC, Op. Cit. P.158

64 Idem, p.159

CAPITULO II

“Educación en valores humanos”

2.1 Conceptualizaciones y características de los valores humanos

Definir los valores humanos es una tarea delicada dado que, como su nombre lo indica, la valoración se circunscribe al ámbito humano y por lo tanto es subjetiva, a diferencia de la valoración sobre cosas que permite valorar objetivamente.

Así mismo esta escala de valores varía notablemente de acuerdo a los grupos humanos, a las particularidades individuales, y a la época. Como bien anota Durkheim “... dado que la escala de valores cambia forzosamente con las sociedades, dicha jerarquía no ha permanecido jamás igual en dos momentos diferentes de la historia.” (65). Sin embargo, “los valores no pueden ser absolutamente subjetivos aún cuando son un *invento* de nuestra mente, sino que requieren del correlato o vinculación a alguna realidad exterior o ente real del cual, de alguna manera, dependen.” (66)

Es interesante notar que en las diferentes fuentes consultadas sobre el tema, se eluda una definición precisa sobre este concepto y que en muchas ocasiones estos conceptos no se aborden desde la misma perspectiva. Por ejemplo, se abordan solo desde el punto de vista educativo, o dentro de las relaciones laborales o de mercado, o de situaciones familiares o comunitarias, pero no como un todo con “valor”, por decirlo así, universal. Las escalas de valoración también varían dado que los valores humanos son muchos y presentan sutiles variaciones, por ejemplo el valor de la **verdad** puede asociarse a valores como la **honestidad, sinceridad, imparcialidad, integridad, transparencia, coherencia, autoconocimiento, decencia, confianza**, etc. Así mismo, definir cuales son los valores más importantes, dependen de quién o quienes perciben esta

65 DURKHEIM, Emilio, *Educación y sociología*, Editorial Linotipo, Bogotá, 1979. p.13

66 VALORES HUMANOS: www.ecojoven.com/que-son-valores.html.

valoración. Por ejemplo, dentro de un grupo de derechos humanos el valor del **respeto** a la **vida** y la **integridad física y emocional** de la persona sería prioritario, mientras que en un aula de niños de primaria (el tema que nos concierne directamente) sería el **respeto** a la **autoridad** y a los **sentimientos** y al **espacio** ajenos. Sin embargo vemos que si vamos a la raíz, el principio del **respeto** es el mismo y que se va desarrollando en sus diferentes aspectos desde muy temprano en la vida.

Se podría decir que aunque no esté “escrito” en ningún lugar determinado, los seres humanos reconocemos ciertos valores universales que han guiado a la humanidad a través del tiempo, y que han permitido la convivencia y el desarrollo de todas las culturas y de todas las sociedades del mundo. Son estos los valores que se deben seguir reforzando aunque, como se verá en el aparte **reevaluación de los valores en la época actual** exista una tendencia a relativizar los mismos.

Con el fin de adentrarse en los elementos que sustentan los valores en los seres humanos, revisaremos la importancia de la **autoestima** como el núcleo desde donde se irradian la comprensión y aplicación de los valores, (“ama a tu prójimo como a ti mismo”); y de la contemporánea teoría de la **inteligencia emocional**, esta última como un aporte en el desarrollo de valores de relación humana como el respeto, la solidaridad, la honestidad y la cooperación.

Para comprender el nivel más trascendente de los valores humanos, es esencial hablar sobre la fuerza que inspira toda acción humana por encima de su propia condición, es decir la dimensión espiritual. Fromm resume esta importancia cuando habla de la persona verdaderamente espiritual “... Tiene fe en los principios que ‘ Dios ’ representa; piensa la verdad, vive el amor y la justicia, y considera que su vida toda es valiosa solo en la medida que le da la oportunidad de llegar a un desenvolvimiento cada vez más pleno de sus poderes humanos.”(67) En última instancia, es desde esta perspectiva que la aplicación de

67 FROMM, Erick, *El arte de amar*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1987. p.74

los valores en nuestra vida tiene un verdadero sentido, y a la que todo empeño de inculcarla en nuestros niños va dirigido.

2.1.1 ¿Qué son los valores humanos?

Para empezar desde la definición etimológica, veremos a continuación algunos significados de las palabras *valor* y *humano* de acuerdo al diccionario enciclopédico:

Valor: “*m. Grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite. Alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase.*” (68)

Humano: “*adj. Relativo al hombre o propio de él.*” (69)

De acuerdo a estos significados podríamos deducir que **Valor Humano** es el grado de utilidad, importancia y significado de lo que es relativo al hombre o propio de él. Se entiende por ende, que este valor es una característica de la especie humana que la diferencia de las otras especies y que hace del humano un ser único dentro de la creación. Podemos decir que los valores son una especie de entes de razón pues su existencia se encuentra dentro de los límites del pensamiento humano. “ Por ello ningún ser no intelectual posee valores como es el caso de los animales. Los valores, entonces, son algo inequívocamente humano los cuales tiñen nuestra existencia de una manera considerable”. (70)

68 Océano Uno, diccionario enciclopédico ilustrado, Grupo Editorial Océano, Barcelona,1990. p. s/n

69 Idem., p. s/n

70 VALORES: www.urp.edu.pe/informacion/noticias/cyberpalma/valores_humanos.htm

Aplicando este concepto al plural: los **Valores Humanos**, se referirían a una variedad de estos significados dentro de lo que es la acción humana, sin embargo, “Los valores no existen con independencia unos de otros, sino en lógica subordinación, con referencia a una mayor o menor importancia en la apreciación del sujeto que los descubre, ordenándolos en una escala interior que va a constituirse en guía de su conducta” (71)

Resumiendo y de acuerdo a lo que hemos visto, podemos decir de un modo más claro que “los valores humanos son aquellos bienes universales que pertenecen a nuestra naturaleza como personas ...y perfeccionan nuestra naturaleza humana.” (72) Es importante reconocer que está en el hombre inclinarse por ellos o no. “Las demás criaturas no acceden a esta disyuntiva. Un gato siempre se comportará como un felino y no será culpado o alabado por ello. Nosotros en cambio, si prestamos oídos a nuestros instintos o inclinaciones más bajas, podemos actuar como bestias, y de este modo, deshumanizarnos.” (73) En este punto es importante recalcar que los valores no nos son dados en nuestra genética o estructura biológica, sino que son una interiorización, producto de lo que el ser humano aprende en su entorno y de su propia experiencia; es decir, no son algo instintivo. Además a decir de Kluckhohn “Un valor no es simplemente una preferencia, sino una preferencia que se cree y/o se considera justificada –ya sea moralmente, como fruto de un razonamiento o como consecuencia de un juicio estético aunque por lo general se compone de dos o tres de estos criterios o de la combinación de todos ellos.” (74) Lo importante es, que al vivir y obrar de acuerdo a los valores interiorizado se obtiene, de acuerdo al pensador Machotka

71 AGUDELO, Humberto, *Educación en Valores-Talleres Pedagógicos*, Ediciones Paulinas, Bogotá, 1998. Tomado de TIERNO, Bernabé, *Valores Humanos*, Madrid Editores, S.A., II Vol.7ma.Edición, 1994, p.11

72 VALORES HUMANOS:www.delideres.com/que-son-valores.html.

73 Idem.

74 KLUCKHOHN, Clyde, *Value and Values Orientation in the Theory of Action*, Harvard Press, Cambridge Mass., 1971. p.396

“una sensación interior de corrección.” (75) Esto es así dado que los valores humanos, están destinados a lograr encaminar al hombre hacia el bien, entendiéndose por “bien” todo aquello que mejora y perfecciona. “Un valor cobrará mayor importancia en cuanto logre perfeccionar al hombre en su aspecto más íntimamente humano.” (76) O como diría el filósofo cubano José Ramón Fabelo: “Valor humano es la significación socialmente positiva que poseen los fenómenos y objetos de la realidad, no cualquier significación, sino aquella que juega un papel positivo en el desarrollo de la sociedad”. (77)

Con el fin de clarificar aún más lo que son los valores humanos, es imprescindible comprender todos los tipo de valores que actúan directamente en la vida del hombre, a más de los de tipo ético y moral, a los cuales implícitamente nos hemos referido hasta aquí.

Valores infrahumanos o biológicos: “son los valores que compartimos con otras especies y que no son específicamente humanos como la fuerza, la salud, el placer, la agilidad, y la belleza física”. (78)

Valores humanos inframorales: “son de carácter específicamente humano y tienen que ver con el desarrollo de los talentos y cualidades pero aún no alcanzan la talla de los valores morales. Estos son los valores de índole económico como el éxito y la riqueza; de carácter intelectual y artístico como la inteligencia y el buen gusto; y de índole social como la autoridad y el prestigio”. (79)

Valores morales: son superiores a los ya mencionados, pues están determinados por la libertad de acción del ser humano. “Estos son los valores humanos por

75 CURWIN, Richard & Geri, *Cómo Fomentar los Valores Individuales*, Ediciones Ceac S.A., Aula Práctica, Barcelona, 1989, p. 10

76 VALORES HUMANOS:www.monografias.com/trabajos_15/valores-humanos.html

77 VALORES HUMANOS:www.masalto.com/oque/template-oquedestacado.phtml

78 VALORES HUMANOS:www.monografias.com/trabajos_15/valores-humanos.html

79 Idem

excelencia, pues determinan nuestro *valor como persona*. Incluyen entre otros la honestidad, la bondad, la justicia, (...) Cada valor apoya y sostiene a los demás; juntos forman esa sólida estructura que constituyen la personalidad de un hombre maduro”. (80)

Algunas fuentes citan aún otro nivel en los valores humanos:

Valores religiosos: “pudiendo también considerarse valores espirituales, son aquellos que determinan la relación trascendente entre el hombre y Dios”. (81)

Los valores que nos conciernen, dentro del presente trabajo, son los valores humanos de carácter moral, incluyendo en ocasiones a los valores espirituales.

Aunque existen otras categorías de referencia al ordenar los valores humanos, como según el objeto o meta (terminales, instrumentales); según estén al servicio social o comunitario (poder vrs. conformidad, etc.); según el nivel de necesidades (primarias, de seguridad, de autorrealización, etc.) (82) y algunas otras más, lo importante es reconocer que son los valores morales los que tienen interés para el presente trabajo, así como en ocasiones los valores de carácter religioso o espiritual.

Una comprensión mayor de lo que significan los valores, implica reconocer cuales son las características de los mismos. A continuación se resumen estas características de acuerdo a la información obtenida en la página web posteriormente citada. Los valores son **independientes e inmutables**, es decir que son lo que son y no cambian, como el amor y la justicia; son **absolutos** o no condicionados por ningún hecho social, histórico, etc. como la bondad y la verdad; **inagotables** pues no se pueden terminar; **verdaderos** es decir que se dan en las personas o cosas independientemente de que se les conozca o no, un valor

80. VALORES HUMANOS: www.delideres.com/que-son-valores.html

81 Idem

82 VALORES HUMANOS: www.masalto.com/oque/template-oquedestacado.phtml

objetivo siempre será obligatorio por ser universal y necesario para todo hombre; **subjetivos** pues cobran importancia al ser apreciados por la persona; son también **objetivos**, pues “se dan independientemente del conocimiento que se tenga de ellos, siendo a pesar de todo la valoración en si misma subjetiva”.(83)Por último, y para tener una mejor comprensión de lo que son los valores, es necesario ubicarse en un marco histórico al recordar que “los intentos de encontrar una definición del concepto de valores humanos han tenido lugar desde tiempos remotos.” (84) El nacimiento de una conceptualización seria sobre los valores en el mundo occidental fue la que encontramos en el pensamiento de los estoicos “quienes definían a los valores humanos como toda contribución a la vida sobre la base de la razón. Se hablaba entonces de los valores de la virtud, la dignidad, la honestidad, etc., siempre desde la subjetividad humana.” (85) En la misma línea los filósofos griegos cómo Sócrates, Platón y Aristóteles basan muchos de sus tratados y obras en la práctica de los valores o ética. La importancia de la ética “como disciplina ... que tiene por finalidad la construcción metódica de la estructura ... de la moralidad.” (86) Esta visión de los valores humanos tiene una influencia en todo el mundo occidental hasta nuestros días, especialmente desde la moral universal en el mundo de la fe católica. “...el hombre o sujeto moral es formado mediante la educación religiosa (y) cultural... los que inspiran una Identidad con Valores Humanos y que constituye su real naturaleza.”(87) A pesar de esta influencia, existe otro momento importante en el pensamiento filosófico durante los siglos XVII y XVIII, en el que se determinan los valores humanos “sobre la base de que el valor de toda las cosas es su precio dado por el propio hombre, lo cual presupone la persistencia de una concepción subjetiva del término

83 VALORES HUMANOS:www.monografias.com/trabajos_15/valores-humanos.html

84 VALORES HUMANOS: www.delideres.com/que-son-valores.html

85VALORES: www.urp.edu.pe/informacion/noticias/cyberpalma/valores-humanos.htm

86 Idem

87 Idem

tal como lo sustenta el filósofo inglés Thomas Hobbes.” (88) Una etapa inmediatamente posterior en el pensamiento sobre el concepto de valores humanos “lo encontramos en el pensamiento clásico alemán de finales XVIII y principios del XIX, donde este concepto se eleva sobre la noción del bien vinculándola con significaciones económicas pero siempre determinadas por la posición del hombre como punto de partida,” (89) Durante la segunda mitad del siglo XIX con la aparición del pensamiento marxista se vuelve a producir un cambio en la percepción de lo que son los valores humanos “sobre la base de la relación del factor objetivo y el factor subjetivo en la esencia humana, es decir, de la correlación entre la vida material y la vida espiritual de la esencia humana.” (90) Encontramos que la influencia más grande, como ya se mencionó, es la que tiene la influencia de los primeros filósofos occidentales a través de la ética y que se ha perpetuado dentro de la religión católica hasta nuestros días. En el tratado más sobresaliente de Aristóteles “Ética a Nicomaco” se refiere a las virtudes que tienen vigencia hasta hoy alrededor del mundo: prudencia, justicia, fortaleza y templanza y menciona que la vida es moralmente virtuosa si se tiene el hábito de practicar las virtudes, “por las cuales el hombre se hace bueno y por las cuales ejecuta bien su función propia” (91) Así, a pesar de los cambios políticos, económicos y filosóficos que han tenido lugar y que han influenciado por periodos el pensamiento humano en relación a los valores, se ha mantenido un conocimiento, se podría decir implícito, sobre los valores esenciales transmitidos en Occidente, y en todas partes del mundo, a través de las diferentes religiones. Lo importante sobre los valores humanos es que se asocian con el “bien”, es decir lo que mejora o añade. “El valor moral perfecciona al hombre en cuanto a ser hombre, en su voluntad, en su libertad, en su razón. Se puede tener salud buena o

88 VALORES HUMANOS: www.delideres.com/que-son-valores.html

89 Idem

90 Idem

91 VALORES HUMANOS: www.aulaclick.com/seccion-home.asp

mala, más o menos cultura, por ejemplo, pero esto no afecta directamente a ser hombre. Sin embargo vivir en la mentira, el hacer uso de la violencia, o el cometer un fraude, degradan a la persona, empeoran al ser humano, lo deshumanizan. Por el contrario las acciones buenas, vivir la verdad, actuar con honestidad, el buscar la justicia, lo perfeccionan.” (92) Entonces los valores humanos, cualquiera que sea su definición, le dan al hombre su dignidad de ser humano y lo ennoblecen.

2.1.2 Valores humanos en la época actual

Como ya vimos, los valores humanos están relacionados con el bien dentro del ser y accionar del hombre. Se presupone entonces que el reconocer lo que es el bien determinaría en gran medida la integración de valores en la vida. Sin embargo por motivos tan diferentes como la tecnología y los medios de comunicación, la influencia del marketing, el consumismo generalizado, los nuevos ordenes en la estructura familiar, así como los nuevos roles de la educación, se a creado, por decirlo así, una “confusión” entre lo que está bien y lo que esta mal. En este punto es conveniente indicar que no se pretende tachar a las nuevas realidades sociales como negativas en si mismas, sino simplemente exponerlas para una comprensión de la influencia que tienen en el orden de los valores morales contemporáneos. En sí, todo cambio trae consigo las semillas de nuevas posibilidades, lo importante es crear condiciones para que estas semillas crezcan en direcciones que desarrollen positivamente al ser humano, y no al contrario.

92VALORES HUMANOS: www.urp.edu.pe/informacion/noticias/cyberpalma/valores-humano.html

También es importante recordar que no es solo en esta época en la que se dan los males sociales producidos por la falta de valores; el robo, la corrupción, el asesinato, la guerra, la mentira, el abuso de los poderosos, la pobreza, etc. han sido los males de todas las civilizaciones a lo largo y ancho de la historia, sin embargo también existían entes sociales como la familia y la iglesia que ejercían gran influencia en la vida moral de los pueblos. Los cambios vertiginosos de la sociedad post moderna que ya enumeramos, sin embargo, han agudizado los problemas y han contribuido a que ahora todo lo que era claro para nuestros padres y abuelos se haya vuelto “relativo” para las nuevas generaciones. El problema, hoy por hoy, no son solo todos los antiguos males (agravados y multiplicados por el desmesurado crecimiento poblacional mundial), sino el hecho de que ya a nadie parece importarle demasiado. Solo como ejemplo, veamos el caso de España. Una encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de ese país, reveló que “al 41% de los españoles les cuesta discernir lo que está bien y lo que está mal” (93). El artículo atribuía esta situación a la influencia de los medios de comunicación “que invaden nuestra vida con imágenes de violencia, sexo, guerra.”(94) El caso de los Estados Unidos, una de las primeras potencias mundiales, no es más alagador en cuanto a lo que sucede a diario en sus calles y ciudades: “En nuestra sociedad, el homicidio es la principal causa de muerte de grandes segmentos de la juventud, y hay muchos hombres jóvenes en prisión. Las raíces de la violencia en nuestra sociedad son complejas ...entre ellas están la pobreza, el abuso infantil, el alcoholismo y el uso de drogas

93 VALORES HUMANOS:www.cis.es/cis/opencms/ES/1-encuestas/catalogo.html

94 Idem

Ciclotrópicas (y) las imágenes que nuestros niños ven en la pantalla...” (95) No es difícil intuir que esta realidad, además de otras situaciones como la corrupción, la guerra, y la desvalorización humana en general, se replica en todas partes del mundo y, comprobado diariamente a través de la prensa y medios, en nuestro país.

De acuerdo a las dos citas anteriores y de algunos estudiosos sobre el tema, mucha de esta desensibilización y violencia provienen de una nociva influencia mediática, especialmente de la televisión. “la continua presentación de historias (en la TV) de la más cruda violencia y maldad, han adormecido la compasión y la solidaridad humana...la familiarización con la muerte y el dolor humano...presentados constantemente por las películas y noticieros han llevado a los jóvenes a insensibilizarse ante la miseria de sus semejantes y a establecer que matar o morir pueden ser soluciones fáciles y factibles ” (96) La Dra. Levine, autora del libro “La Violencia en los Medios de Comunicación” cita a Leonard Eron, quién al dirigirse al Comité Senatorial de los Estados Unidos para Asuntos Gubernamentales a mediados de los años 90, dijo: “Ya no queda duda alguna de que la exposición repetida a la violencia en televisión es una de las causas del comportamiento agresivo, el crimen y la violencia en la sociedad. La evidencia procede tanto de estudios realizados en laboratorio como de la vida real....Estos efectos no se limitan a este país ni a los niños predispuestos a la agresividad.” (97). La violencia es una de los mayores antivalores que la televisión promueve,

95 LEVINE, Madeline, Op.Cit. p.5

96 MARULANDA, Angela; *Creciendo con nuestros hijos*, Grupo Editorial Norma, Bogotá 1998, p. 162

97 LEVINE, Madeleine, Op.Cit. p.4

sin embargo no es el único. Situaciones como el “culto a la belleza física, el poderío de la riqueza,...o divertido de los vicios, ...lo fascinante del amor libre, lo ‘chévere’ de la obscenidad y la vulgaridad y lo admirable de la astucia y la deshonestidad.” (98) son elementos que se manejan constantemente tanto en la publicidad como en la programación diaria de todos los canales de televisión, la prensa, las vallas publicitarias, la radio, etc. afectando sobre todo a las audiencias más vulnerables que son los niños y los jóvenes. El sexismo y el machismo son “pan de cada día”, donde mujeres semidesnudas promocionan todo tipo de servicios y productos “confundiendo” a la audiencia con sus seductores mensajes, tal vez insinuando que al comprar cualquiera de estas cosas podrán obtenerlas a ella también. Frases como “no difiera el placer, difiera los pagos” o “la imagen es todo” presentan un mundo donde el dinero, el placer y la apariencia son literalmente lo único que importa. ¿A costa de qué?, tampoco importa. “La necesidad de estar permanentemente contentos y divertidos, como lo aseguran la publicidad y la trama de muchas comedias, han contribuido a reducir la vida interior y la tolerancia a la frustración de las nuevas generaciones” (99) Muchos de los “enlatados” transmitidos por los medios, además, alientan la falta de respeto a la autoridad, empezando por la paterna. A decir de Savater el niño contemporáneo a perdido su inocencia gracias al aparato de televisión (aunque los otros medios son igual de nocivos) y se a asomado al mundo de una manera abrupta, sin estar aún preparado para ello. “(Antes) el niño crecía en una oscuridad acogedora, levemente intrigado por esos temas sobre los que aún no se les respondía del todo, admirando con envidia la sabiduría de los mayores y deseoso de crecer para llegar a ser digno de compartirla. Pero la televisión rompe esos tabúes y con

98 MARULANDA, Angela, Op.Cit. p.159

99 MARULANDA, Angela, Op.Cit. p.160

generoso embarullamiento lo *cuenta todo*” (100) Lo cuenta todo de una manera cruda y hasta cruel. Los niños ven “...escenas de sexo y matanzas bélicas...agonías en hospitales..., se enteran de que los políticos mienten y estafan o de que otras personas se burlan de cuanto sus padres les dicen que hay que venerar.”(101) Toda esta “avalancha” de información indiscriminada, pone sin duda a tambalear la frágil estructura de un niño y, por su puesto, su marco referencial en cuanto a valores y moralidad. Todo este panorama tiene desde hace poco más de una década un competidor de igual envergadura: el internet. A través de este medio, niños y adultos pueden acceder a toda la información posible, sobre todos los temas existentes, además de acceder cualquier persona, en cualquier momento, y en cualquier lugar del mundo. Esta herramienta tecnológica de tan fascinantes repercusiones puede, sin embargo, también ser usada como fuente de acceso a mala información, así como acercar a los más jóvenes a personas y fuentes no deseadas o nocivas. Es importante recordar que la tecnología y los medios de comunicación son herramientas que, adecuadamente utilizadas, pueden ser de gran aporte para el aprendizaje y crecimiento humano, pero que, según lo exponen en sus obras la Dra. Marulanda y la Dra. Levine, su uso para los niños y jóvenes debe ser guiado y supervisado por los adultos a cargo.

El punto de los medios de comunicación y la tecnología tiene estrecha relación con otro punto importante en la época actual y que afecta la forma en que se determinan los valores hoy en día: la sociedad de consumo. Es el consumismo el que da la pauta y promueve el tipo de mensajes con que somos bombardeados por los medios de comunicación y la red, permanentemente. En la década de los 70, Fromm hablaba claramente sobre la sociedad capitalista que se sustenta en

100 SAVATER, Fernando, Op.Cit. p. 70

101 Idem, pp.70-71

las relaciones mercantiles y que es origen y sustento de la sociedad de consumo o materialista, una definición importante se refiere a que o quienes regulan los “valores” en la época actual:

“La sociedad capitalista se basa en el principio de libertad política, por un lado, y del mercado como regulador de todas las relaciones económicas, y por lo tanto, sociales, por el otro. El mercado de productos determina las condiciones que rigen el intercambio de mercancías, y el mercado de trabajo regula la adquisición y venta de la mano de obra. Tanto las cosas útiles como la energía y la habilidad humanas se transforman en artículos que se intercambian sin utilizar la fuerza y sin fraude en las condiciones del mercado. Los zapatos, por útiles y necesarios que sean, carecen de valor económico (valor de intercambio) si no hay demanda de ellos en el mercado; la energía y la habilidad humanas no tienen valor de intercambio si no existe demanda en las condiciones existentes en el mercado. El poseedor del capital puede comprar mano de obra y hacerla trabajar para la provechosa inversión de su capital. El poseedor de la mano de obra debe venderla a los capitalistas según las condiciones existentes en el mercado, o pasará hambre. **Tal estructura económica se refleja en una jerarquía de valores. El capital domina al trabajo; las cosas acumuladas, lo que está muerto, tiene más valor que el trabajo, los poderes humanos, lo que está vivo.** (102)

Para que este sistema funcione, afirma Fromm, se requiere de gente pasiva y alienada, que quiera consumir cada vez más y que posea gustos estandarizados, pero que a la vez se sienta libre **“no sometidos a ninguna autoridad, principio o conciencia moral...dispuestos empero a que se los maneje, (a ser guiados) sin líderes...(a) cumplir, apresurarse, funcionar, seguir adelante.”** (103) Y para no sentir la inevitable separatividad y tristeza en un escenario así “...el hombre se

102 FROMM, Erick, Op.Cit. pp.84-85

103 Idem. p.86

sobrepone a su desesperación inconsciente por medio de la rutina de la diversión, la consumición pasiva de sonidos y visiones que ofrece la industria del entretenimiento; y, además, por medio de la satisfacción de comprar siempre cosas nuevas y cambiarlas inmediatamente por otras.” (104) Todo este panorama que se entreteje en complicidad con los medios inventa nuevos valores, pero todos ellos andan huérfanos de fundamento: hedonismo, egoísmo,...ausencia de sentido,...individualismo, agresividad, entre otros (Colom y Melich, 1995).”Es el individuo de la contradicción: por un lado es quien produce la nueva tecnología, posee ciertas aptitudes, ejecuta órdenes; por el otro, es un ser enajenado, alejado de los ideales, desmoralizado, que con facilidad estalla con violencia e intenta “aplantar” a sus semejantes” (105) En esta búsqueda desproporcionada por obtener, tener, y parecer “...un elevado porcentaje de la humanidad se ha convertido en un producto de venta más, la sociedad de consumo...ha fabricado un modelo generalizado de hombre que hace culto al cuerpo, la mente y las emociones....un hombre sin ética, que no tiene escrúpulos, que vive en permanente estado de insatisfacción...que finalmente llega a la violencia para alcanzar sus metas, o como consecuencia inevitable de sus pensamientos y acciones.” (106)

Frente a este desalentador panorama social, ¿Qué ha sucedido con la familia? ¿Cómo influencia y como es influenciada en lo que tradicionalmente ha sido uno de sus roles principales: la trasmisión de valores humanos? Sería lógico pensar

104 FROMM, Erick Op.Cit. p.87

105 VALORES HUMANOS: www.monografias.com/trabajos_15/valores-humanos.html

106 Escuela Sathya Sai en Valores Humanos, *Valores Humanos en Educación*, Júpiter Editores C.A., Caracas, 1998. pp.21-22

que la familia también se ha visto afectada y a sufrido cambios estructurales en los últimos tiempos. Factores como la inserción de la mujer en el campo laboral, “y su igualación en muchos planos con los varones, la posibilidad de recurrir al divorcio y la variabilidad que introduce en las relaciones de pareja, (y) la reducción del número de miembros fijos en la familia por ser cada vez más costosa o problemática la convivencia de varias generaciones de parientes,” (107) ha dado paso a nuevas formas de vida y de estructuras familiares. Estos cambios han propiciado el que los niños y jóvenes se encuentren menos acompañados y vigilados en sus hogares y más expuestos, precisamente, a influencias como la televisión, los video juegos, etc. La ausencia de un adulto responsable en los hogares y su ejemplo de acción en todos los ámbitos de la vida, en especial de los valores, es uno de los problemas por los que atraviesa la familia contemporánea. Esto no solo se debe a que ambos padres y los otros adultos estén en el campo laboral, responde además una cierta resistencia a “crecer” adoptada por los adultos contemporáneos. Esta obsesión con la imagen y la juventud propiciada por los medios se refleja en la actitud de los padres. Cada vez es más frecuente ver a padres que quieren ser los “mejores amigos de sus hijos” y madres que añoran ser confundidas con la hermana mayor de sus hijas. “Sin duda son actitudes psicológicamente comprensibles y las familia se hace con ellas más informal, menos directamente frustrante, más simpática y falible: pero en cambio la formación moral y social de los hijos no sale demasiado bien parada.” (108) Esta incapacidad y negación para ser adulto, se refleja en la inseguridad de los padres en el trato con sus hijos. Es cada vez más común que los hijos sean tiranos de sus padres. Cada vez más se escucha y ve padres, a todo nivel social, “...a la defensiva, rogando que los hijos nos hagan caso, pidiendo perdón por las

107 SAVATER, Fernando, Op.Cit. pp. 61-62

108 Idem, p. 63

ordenes que les damos, implorando que nos cuenten sus cosas, comprendiendo cuando en realidad no comprendemos nada.”(109) La única solución, afirma Savater, es que “para que una familia funcione educativamente es imprescindible que alguien se resigne a ser *adulto*.” (110) Otra tendencia actual, propiciada por la sociedad materialista es la que los padres se preocupen más por la adquisición de conocimientos, “a los deportes, la recreación,...la belleza física de los niños, que a desarrollar sus virtudes espirituales” (111) En las familias de menos recursos, la presión económica causa estragos aún más severos, y de sobra conocidos. Situaciones como la violencia doméstica, el robo y el atraco como medios de subsistencia, y la ausencia de los padres debido a la migración, dejan a los niños y jóvenes con defectuosos modelos estructurales e irreparables daños emocionales, por decir lo menos. Lo cierto de todo es que no importa el lugar geográfico, o la situación socio económica, la familia atraviesa una crisis en su estructura de valores. La ciencia y la tecnología han realizado grandes avances pero los problemas sociales más graves “...como son la drogadicción, la violencia, el vandalismo, la promiscuidad o el suicidio, lejos de disminuir han ido en aumento, alcanzando cifras sin precedentes. Estas conductas, entre las clases menos favorecidas pueden ser resultado de la miseria..., pero entre las clases con mayores recursos está visto que son producto de deficiencias morales y emocionales.” (112)

109 MARULANDA, Angela, Op.Cit. p.33

110 SAVATER, Fernando, Op.Cit.p.63

111 MARULANDA, Angela Op.Cit. p.80

112 Idem., p.20

Frente a esta confusión de referentes y autoridad dentro de las familias, se ve una marcada tendencia por parte de los padres a delegar el control y la formación de las nuevas generaciones al Estado y al Sistema Educativo. “Cuanto menos padres quieren ser los padres, más paternalista se exige que sea el Estado” (113) Se podría agregar que lo mismo se aplica para escuelas y colegios; un reto y una responsabilidad que analizaremos en detalle en el aparte 2.2 del presente capítulo.

Es indudable que el panorama actual es complejo, y queda mucho “fuera del tintero” en este tema; sin embargo si algo es claro, es la gran necesidad de cambio que parece estar clamando desde muchos frentes: la paz, la conservación del medioambiente, el desarme nuclear, el respeto por los derechos humanos, son todos temas que oímos y vemos a diario.

“La base de toda sociedad es un conjunto de valores razonablemente compartidos. Podemos definirnos individualmente como conservadores o liberales, gobiernistas o antigobiernistas; sin embargo...como sociedad compartimos un conjunto de valores básicos que nos caracterizan....la lealtad, la responsabilidad, la familia, la integridad, el coraje, el respeto por los derechos individuales y la tolerancia hacia la diversidad.” (114)

En una palabra lo que el mundo actual clama, si queremos mantenernos como planeta, es un cambio de paradigmas y un retorno a los valores fundamentales de convivencia y respeto humanos, un retorno a los valores a pesar y en medio de las diferencias y los cambios.

113 SAVATER, Fernando, Op.Cit. p.63

114 LEVINE, Madeleine, Op.Cit. p. 12

2.1.3 Autoestima, inteligencia emocional y espiritualidad en los valores humanos.

Hablar de educar en valores requiere que se tome en cuenta ciertos elementos afines en la formación y educación de un niño. Para empezar podemos decir que sería muy difícil, sino imposible, pretender que los niños y niñas sean solidarios, respetuosos, amables, honestos, etc. si carecen de un estado elemental: la autoestima. “La autoestima es el punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad, y de la responsabilidad personal.” (115) De este “cariño por si mismo” (116), como se puede definir a la autoestima en términos simplísimos, parte todo el cariño que uno puede sentir y expresar al prójimo, pues como se infiere fácilmente, nadie puede dar lo que no lleva consigo. “Un niño con poca autoestima tiene una minusvalía comparable a la de cualquier persona incapacitada físicamente (y) posee también muy escasa capacidad para tener éxito en el aprendizaje, en las relaciones humanas y en cualquier otro orden de la vida.” (117) La adquisición de la autoestima es un proceso que se da desde muy temprano en la vida y se promueve dentro del entorno familiar y posteriormente en el barrio, la escuela, etc. “Además de imitar el comportamiento de los adultos cercanos, los niños reproducen...los sentimientos y

115 CLEMENS, Harris.& BEAN, Reynold, *Como desarrollar la autoestima en los niños*, Editorial Debate, Madrid, 1987. p. 5

116 EL COMERCIO EDICIONES, *Aprende jugando*, Entrega 6: Autoestima, Empresa Editora El Comercio S.A., Lima, 2006. p. 1

117 CLEMENS & BEAN, Op.Cit. p. 7

actitudes de sus padres.” (118) Así mismo el niño busca constantemente la aprobación de sus mayores y con el tiempo esta conducta refleja la confirmación de la imagen que los demás tienen de él. “Si un niño está convencido de ser un buen chico tenderá a comportarse bien. Por el contrario, si piensa que es malo, buscará (inconscientemente) la reprimenda y el castigo.” (119) Adentrarnos en el tema de la autoestima excede la intención y objetivo del presente trabajo, sin embargo, es importante hacer énfasis en ella al inicio de las primeras actividades de desarrollo en valores, y mantener su importancia a lo largo de todo el trabajo posterior con el fin de que al aprender a amarse y respetarse a sí mismo, el niño logre extender esta actitud de manera natural hacia los demás. Adicionalmente, el afianzamiento de la autoestima permitirá a un niño la posibilidad de elegir de manera libre y responsable los valores que le servirán como guía de conducta. Este proceso que parte de la propia valoración, “es un proceso que tiene como meta llegar a ser uno mismo ante los demás, es decir, en relación con los otros...” (120) una meta clave, si se busca que la integración de los valores en la vida del niño sea sólida y significativa.

Otra parte importante en el desarrollo de valores se refiere al manejo de las emociones en nuestro actuar y vivir, pues una persona que no maneja sus emociones básicas, difícilmente será capaz de mantener relaciones de respeto,

118 EL COMERCIO EDICIONES, Op.Cit. p. 4

119 CLEMENS & BEAN, Op.Cit. p. 13

120 PASCUAL, Antonia, *Clarificación de valores y desarrollo humano*, Colección para educadores, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, 2006.

consideración y armonía con sus semejantes. Tampoco podrá manejar otros valores como la disciplina, la lealtad, la honestidad, etc. ya que sus emociones pueden llevarlo a cometer acciones opuestas, aunque en teoría sus creencias y valores sean los correctos. La teoría de la Inteligencia Emocional propone lineamientos para ayudar a manejar las emociones, las cuales pueden servir de referencia en el desarrollo de educación en valores. Esta teoría fue desarrollada durante los años 90 por el periodista científico y catedrático universitario de Harvard Daniel Goleman, quién desarrolló la misma como un complemento a la teoría de las Inteligencias Múltiples del Dr. Gardner, propuesta en años anteriores (se verá más sobre esta teoría en el capítulo de arte y educación). Para el Dr. Goleman, es la denominada por él inteligencia emocional la que determina el éxito de las personas y no, como se creía, la inteligencia racional o CI. Dentro de su teoría Goleman propone "...estrategias para ayudar a erradicar la violencia y otros rasgos negativos, que son la causa de muchos males que aquejan a la familia y a la sociedad." (121) En este sentido se puede ver la conexión entre la inteligencia emocional y la educación en valores. "...es que las habilidades emocionales están muy cerca de la jerarquía de valores que se desea fomentar en los alumnos" (122) Como se mencionó en el aparte de valores humanos en la época actual, existen severos problemas sociales y es probable que muchos de estos problemas guarden estrecha relación con una incapacidad en el manejo de las emociones. "Algunos estudios manifiestan que las capacidades emocionales de las nuevas generaciones han ido disminuyendo con el paso del tiempo. Prueba de ello son las cifras estadísticas que se han ido incrementando en índices tales como delincuencia, deserción escolar, etc." (123)

121 MERINO, Diego, *Manual de Inteligencia Emocional*, Editorial Norma, Quito, 1998. p. 9

122 Idem., p.33

123 SANTÍN, Lorna, *Cómo desarrollar la inteligencia emocional en los niños*, Editorial Selector, México, 2003 p. 8

La inteligencia emocional está determinada por el manejo de cinco componentes “Conocer las propias emociones...manejar las emociones...la propia motivación...reconocer las emociones en los demás...(y) manejar las relaciones” (124) Todos estos componentes son susceptibles a ser tomados en cuenta en el desarrollo de un programa de educación en valores, sin embargo el punto más importante en relación a esto es el de reconocer las emociones de los demás, mejor conocido como **empatía**. “...la empatía es la habilidad fundamental de las personas emocionalmente aptas....confluye en detectar señales provenientes de otras personas y entender su verdadero estado de ánimo...ponerse en su lugar, es una habilidad que facilita en gran medida las relaciones interpersonales.” (125) El poder ver desde la perspectiva del otro, nos permite desarrollar una gran gama de valores humanos como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad, la paciencia, la paz, etc. . “La mayoría de personas no pensaría que la empatía es tan importante como la comida o el agua (sin embargo) la violencia (en todas sus manifestaciones) tiene sus raíces en la falta de empatía. Sin empatía nos destruiríamos unos a otros. Con empatía creamos una unidad donde el ataque es imposible.” (126) Desde esta perspectiva, debemos considerar incluir ciertas estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional en lo que nos concierne con los niños: una formación en valores no solo teórica sino completa, profunda y vivencial, comenzando desde el propio desarrollo y extendiéndose paulatinamente hacia la aplicación de valores humanos con los demás.

124 ORTIZ, Elena María, *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*, Editorial Bonum, Buenos Aires, 2002. pp.227, 228

125 MERINO, Op.Cit. p. 23

126 BAILEY, Becky, *Conscious Discipline* Loving Guidance Inc., Oviedo, FL., 2001 p.192

Finalmente, es esencial abordar el aspecto espiritual de los valores, pues es desde este aspecto desde donde realmente la comprensión y la aplicación de los valores humanos se potencializa en su máxima expresión. Esto es así dado que en la dimensión espiritual se produce de manera espontánea todo lo que la teoría, las normas, y las leyes morales, pueden imponer desde afuera en cuanto a valores, pero que difícilmente pueden hacer “carne de la carne” a menos que exista el componente espiritual. Si, por el contrario, la integración de valores se da en el contexto infinito de la espiritualidad, esta integración será real, dichosa y eternamente expansiva pues proviene desde la misma esencia del hombre y desde su libertad. María Montessori definía este concepto medular, al percibir al ser humano como un ser espiritual desde la misma concepción, “(en)donde hay una creación siempre en acción, hay una energía constructiva de lo nuevo, contribuyendo a la obra perpetua de la encarnación espiritual” (127). Es que lo espiritual está presente en el hombre desde su mismo inicio como individuo, en cada grupo humano histórico o pre-histórico, en cada cultura, en cada religión, en su búsqueda permanente de lo supremo, de Dios. Es desde esta búsqueda que el hombre ha usado los valores humanos como instrumento, y es solo dentro de esta búsqueda y sentido que los valores humanos son realmente tales. “Los valores se pueden entender de dos maneras...a la americana, como algo *self-made* o *self-service* que cada cual se crea a su gusto y capricho,...(eso más que valores son utilidades), o como lo que son en la concepción cristiana de la vida; destellos de un mismo esplendor, el de la Verdad que hace libres a los hombres, y se hace justicia, o libertad, o fidelidad u honradez, porque es indivisible, fruto de una misma y vital raíz...” (128) Los verdaderos valores humanos

127 MONTESSORI, Maria, *El niño, el secreto de la infancia*, Editorial Diana, 2da.Edición, Mexico, 1966. p.73

128 VILLAPALOS, Gustavo, *El libro de los valores*, Editorial Planeta, Barcelona, 2002. p.10

entonces, son la manifestación de lo espiritual en la vida del hombre. Desde esta perspectiva "...lo más importante es la forma correcta de vivir. Toda la vida, cada acción...se dedica al conocimiento de Dios, pero no a un conocimiento por medio del pensamiento correcto, sino de la acción correcta." (129) Desde la dimensión espiritual, los valores no son algo que se impone al hombre, sino algo natural a este, a su propio sentido existencial. "Aunque la moralidad pueda ser formulada e impuesta en forma de reglas y como parte de la religión, quienes extienden el rango de su identidad y simpatía, hacen lo que es correcto tanto para los demás como para si mismos de manera natural, pues disuelven las barreras del ego y se sienten siempre en conexión" (130) Es decir, se mantienen en lo que Carl Rogers denominó el "espíritu trascendente de Unidad" (131) que explicado mejor se refiere al espacio donde se integran de manera natural todos los valores humanos, y el gozo de compartirlos. La manifestación de los valores, en el ámbito espiritual, no está sujeta a un castigo o a una recompensa externa sino que se bastan a si mismos. Como lo describiría el pensador y filósofo Seneca: "Todos, cuando favorecen a otros, se favorecen a sí mismos; el valor de toda virtud radica en ella misma, ya que no se practica en orden al premio: la recompensa de la acción virtuosa es haberla realizado." (132).

129 FROMM, Erick, Op.Cit. p.80

130 MOFFETT, James, *The Universal Schoolhouse*, Jasse-Bass Publishers, San Francisco, CA, 1994. p. 22

131 ROGERS, Carl, *El camino del ser*, Editorial Kairos, Argentina, 1987.p.102

132 SAVATER, Fernando, Op.Cit. p.109

Es interesante anotar que hoy en día no son solo los pensadores, humanistas, teólogos, místicos, filósofos etc. quienes teorizan sobre la gran necesidad del hombre de vivir su espiritualidad; recientes estudios a nivel científico han comprobado a través de exámenes en los campos magnéticos y eléctricos del cerebro, que existe un punto en el cerebro humano que nos permite percibir “los contextos mayores de nuestra vida, totalidades significativas, y que nos hace sentir nuestra vinculación al Todo. Nos hace sensibles a los **valores**, a cuestiones relacionadas con **Dios** y a la trascendencia.” (133) En otras palabras, existe lo que se a denominado en el campo de la investigación una “inteligencia espiritual” o “punto de Dios”, ubicado en la región de los lóbulos temporales de nuestro cerebro. Frente a esta reveladora evidencia, es cada vez menos factible negar nuestra naturaleza espiritual y su estrecha relación con los verdaderos valores humanos. La propuesta de educar en los valores debe ser vista, entonces, desde esta dimensión, la dimensión espiritual. Para ello es importante estimular la búsqueda en este sentido desde temprano en la vida del niño. “El buscador es el niño que ha pasado de necesitar el amor de sus padres a necesitar el de Dios...” (134). Si esto se logra, la práctica de los valores será algo inherente, la consecuencia lógica de una vida vivida desde lo espiritual. “EL amor y la compasión, tenidos a veces en tan baja estima por estos días, podría llegar a ser el aliento natural y la vida de todo el mundo.(...) es nuestro deber ante el mundo contribuir a que tantos niños como sea posible crezcan conociendo la realidad espiritual.” (135) Para ello, son los adultos quienes primero deben entender y vivir desde esta dimensión. Esta obligación la sintetiza maravillosamente Maria Montessori cuando, refiriéndose a un pasaje de los Evangelios, afirma: “...parece que el adulto ha de auxiliar a Cristo

133 VALORES HUMANOS www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=042

134 CHOPRA, Deepak, *Las siete leyes espirituales para padres*, Grupo Editorial Norma, Bogotá, Colombia, 1997. p.3

135 Idem. p.5

escondido dentro de cualquier pobre, de cualquier condenado, de un hombre que sufre. Pero si en el caso de un niño se aplicara la escena maravillosa del Evangelio, veríamos que Cristo auxilia a todos los hombres, bajo la forma del niño.” (136)

2.2 Valores y educación

Tradicionalmente ha sido función de la educación, la de transmitir los valores a las nuevas generaciones. Esta función ha existido desde los albores de la humanidad. En las culturas andinas más antiguas, por ejemplo, esta función se la realizaba dentro de la familia y la comunidad. ” Los padres no tenían una vida aparte de las de sus hijos. (en) Todos los actos de su vida diaria – comer, dormir, trabajar- los niños tomaban parte.” (137) ”...Dentro de esta continuidad entre padres e hijos, se desarrollaban las reglas morales que constituían las bases de la justicia Inca, y a partir de ahí, se desprendía un simple código de existencia- y aún este provenía de miles de años antes de la constitución del Imperio.” (138)

En las civilizaciones occidentales más avanzadas, como la Griega, la estructura de la educación como trasmisora de valores se encuentra en un contexto más definido. Se puede observar esto en la *paideia* griega donde se da una clara distinción entre la educación (referente a la formación humana) y la mera instrucción.

136 MONTESSORI, María, Op.Cit. p. 170

137 VON HAGEN, Victor, *Realm of the Incas*, Mentor Books, The New American Library, Chicago, 1963. p.54

138 Idem. p.99

“Cada una de las dos era ejercida por una figura docente específica, la del pedagogo y la del maestro. El pedagogo era un fámulo que pertenecía al ámbito interno del hogar y que convivía con los niños o adolescentes, instruyéndoles en los valores de la ciudad, formando su carácter y velando por el desarrollo de su integridad moral. En cambio el maestro era un colaborador externo de la familia y se encargaba de enseñar a los niños una serie de conocimientos instrumentales, como la lectura, la escritura y la aritmética. **El pedagogo era un educador y su tarea se consideraba de primordial interés**, mientras que el maestro era un simple instructor y su papel estaba valorado como secundario.” (139)

Desde entonces, y pasando por diversas modalidades y corrientes, la educación a cumplido un rol preponderante en la formación de los valores y directrices que rigen la vida humana, tanto a nivel individual como social, pues, tal como lo expone Savater en dos de sus citas: “Para ser hombre no basta con nacer, sino hay qué también aprender.”(140) (por tanto) “la educación tiene como objetivo completar la humanidad del neófito” (141).

Hoy por hoy, esta función de la educación se impone de una manera mucho más apremiante pues, cómo se expuso en el aparte 2.1.2 del presente trabajo, las transformaciones y manipulaciones sociales y económicas, amenazan quitarle al hombre su esencia medular: la humanidad. Esta responsabilidad esta siendo cada vez más, puesta en relieve por organismos mundiales y locales, que reconocen la urgencia de una educación centrada en los valores.

“Desde aproximadamente tres décadas se ha producido un fuerte movimiento pedagógico en torno a la necesidad y a la urgencia de la educación en valores que está llamado a suscitar profundas transformaciones en los sistemas educativos y en la práctica escolar. El V Congreso Mundial de Ciencias de la Educación...(1981, Québec) tuvo cómo tema: *La escuela y los valores*: Representantes de muy diversas

139 SAVATER, Fernando, Op.Cit. pp.45-46

140 Idem. p.37

141 Idem. p.146

culturas y ambientes expusieron en sus ponencias el sentido profundo que tienen los valores en la educación y el puesto central que les corresponde en el sistema educativo” (142)

Otros eventos similares como la VII Cumbre Iberoamericana de Educación celebrada en Mérida, Venezuela en el año '97 concluyó, entre otras cosas que “...Enfrentamos un momento decisivo de la historia: en pleno desarrollo de la capacidad tecnológica del ser humano, surge con renovada fuerza la pregunta por los Valores. Entonces el sistema educacional, empieza a reaccionar comprendiendo que ...debe educar principalmente para discernir en la toma de decisiones porque ninguna decisión por técnica que sea es neutral.”(143).

Muchas son las propuestas en este sentido a lo largo y ancho del planeta hasta la fecha, sin embargo, es esencial que las mismas dejen de ser documentos interesantes que permanecen en los escritorios o estanterías y se pongan en práctica desde lo real y lo efectivo en cada escuela, cada colegio, y cada centro de instrucción de cualquier tipo. El como hacerlo está ejemplificado en los trabajos de muchos renombrados pensadores, pedagogos, científicos, religiosos, que han escrito las páginas de una educación y un pensamiento centrados en el ser humano y los valores; y también en la experiencia de quienes día a día se entregan a la labor de educar con conciencia.

142 PASCUAL, A. Colección para Educadores, Tomo 04, *Clarificación de Valores y Desarrollo Humano*, Alfaomega Grupo Editor, Lima, 2006. P.21

143 BAUTISTA, Ma.Elena, *Educación en Valores Humanos*, Júpiter Editores C.A., Caracas, 1998. p.28

2.2.1 Filosofías pedagógicas con enfoque en valores a lo largo de la historia occidental

Cómo se ha mencionado antes, el aporte mejor documentado que tenemos en lo referente a la educación basada en valores, proviene de la Grecia clásica y de sus grandes y atemporales filósofos. A pesar de no centrarse en una formación religiosa en sí, la Paideia, es decir el centro de estudios griego, fomentaba los valores de verdad, bondad y belleza además de una búsqueda de ideales que sobrepasaran la experiencia humana. “El ideal educativo (era) la formación integral del hombre, en síntesis perfecta de cuerpo y espíritu.” (144) El pensamiento de Sócrates, uno de los mayores filósofos y educadores de la Grecia clásica, ha sido decisivo en la evolución de la pedagogía humanista y aún hoy muchos de sus conceptos siguen sirviendo de apoyo para la nueva educación. Para él, era a través de la búsqueda de la verdad, que a su vez se alcanzaba con el conocimiento, como el hombre desarrollaba todo su potencial humano; “...estaba convencido de que el simple conocimiento de la verdad traía como consecuencia lógica, la práctica de la virtud.” (145) Sus más ilustres discípulos, Platón y Aristóteles, continúan la línea de su maestro en relación a la importancia de educar en las virtudes. Platón pone especial énfasis a las virtudes expresadas desde y en el mundo de las ideas; para él “enseñar es saber recordar (hacer recordar)” (146). Aristóteles, por su parte, enfatiza la importancia de la enseñanza de la práctica de las virtudes. “Para él, la virtud deja de ser un mero conocimiento (hábito mental) para considerarla como hábito operativo.” (147) La enseñanza griega en general, y de estos filósofos en particular, se torna en el modelo occidental de la época.

144 PERELLÓ, Julio, *Apuntes de Historia de la Educación*, Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador, 1995.p.18

145 Idem., p.23

146 Idem., p.26

147 Idem., p.27

La educación romana, especialmente después de conquistar a Grecia en el siglo III a.c., cuenta también con gran influencia griega, especialmente de la línea Helénica y Aristotélica. En su educación se integran los valores y virtudes propagados por lo griegos, pero posee características propias importantes. A diferencia de los griegos, la religiosidad tiene un lugar en la educación romana, así como un especial énfasis en los valores familiares y “una estructuración de la vida social con la creación del derecho público y el respeto por sus leyes.” (148) Los valores romanos por excelencia se relacionan con el patriotismo y el coraje. “Ellos (los romanos) eran valientes...y eran patrióticos. Ellos creían por sobre todo en el deber y la lealtad a Roma.” (149) Con la posterior influencia de Séneca, quién defendía que todo el propósito de la educación debe ser orientarse hacia la formación moral, la educación romana y la griega toman caminos separados. Séneca “prefiere la hondura de la formación al cúmulo de conocimientos; la profundización de las verdades, más que la cantidad de las mismas; más formación que información; estudiamos para la vida, no para la escuela.”(150) Hacia el fin de su imperio, Roma fue la primera nación en aceptar y oficializar la religión cristiana, Constantino otorgó al cristianismo, poco a poco, todas las ventajas de que hasta entonces había disfrutado los cultos oficiales del Imperio, “... y ayudó a la construcción de numerosas iglesias, al igual modo que se había ayudado siempre a la erección de templos para honrar a los antiguos dioses...” (151) Esta paulatina aceptación dará lugar también a una educación basada en valores cristianos la cual se extenderá, junto con esta religión, a la mayoría de países europeos.

148 Idem., p.31

149 PECK; Ira & otros., *The Ancient World*, Scholastic World History Program, Scholastics Inc. New York, 1986. p.154

150 PERELLÓ, Julio, Op.Cit. p.36

151 SECCO, Oscar, *La Antigüedad y la Edad Media*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1958. p.271-272

La educación cristiana se enfoca en “conducir a los hombres a su perfección humana y a su fin último (Dios)” (152) Toda la serie de los más altos valores humanos se encuentra de manera implícita y explícita en la educación cristiana. En sus inicios esta educación tenía un carácter estrictamente religioso y su búsqueda se basaba en “la iniciación a las verdades teológicas y a la formación moral” (153). Así mismo la educación “se realiza mediante la Iglesia y al mismo tiempo en el sentido del cristianismo, es decir, de una cultura antigua cristianizada.” (154) Santos de la iglesia y teólogos como San Jerónimo, San Agustín, San Bernardo y Santo Tomas de Aquino, dan la forma inicial a esta filosofía educativa que, posteriormente, tendrá también influencia de corrientes educativas humanistas (San Bernardo de Siena) e idealistas (San Juan Bosco); pero que también pasará por un periodo de oscurantismo en la Edad Media. Sin embargo, el enfoque educativo cristiano será en esencia primordialmente moral y de intensa búsqueda espiritual. Este precepto es claro en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino quien “reconoce una perfección adquirida que no se identifica con el fin de la vida, sino que es una perfección alcanzada y completa, que hace al hombre capaz de vivir libremente según la moral.” (155); o como lo expresa de manera concisa la teología de San Agustín: “...el único objeto adecuado para la felicidad humana es Dios” (156)

Entre los siglos XIV y XVI se producen dos movimientos filosóficos importantes que preceden a la edad moderna: el Humanismo y posteriormente, el Renacimiento; ambos influenciarían la educación de la época en lo referente a la formación moral y humana. El Humanismo (S. XIV-XV), se produce como un

155 Op.Cit. PERELLÓ, Julio; p. 65

156 NAVARRO, Juan Manuel & CALVO, Tomás *Historia de la Filosofía*, Ediciones Anaya, Madrid, 1981, p.93

movimiento reaccionario frente al oscurantismo de la época medieval, y propicia un retorno al pensamiento greco latino pero introduciendo el concepto del “hombre cristiano”. Los humanistas defienden una visión más práctica y menos sobrenatural de Dios en la tierra. “El mundo medieval sintió preferencia por los valores sobrenaturales...ahora el humanista se preocupa por los valores naturales de la humanidad: riqueza de sus facultades, complejidad de sus pasiones, belleza de sus obras, recursos puramente naturales.” (157) La educación dentro de este marco, pasa a tener una importancia mayor y a ampliarse fuera de los círculos puramente monásticos y religiosos. El ideal del Humanismo y del Renacimiento es la búsqueda de un hombre integral. “El ideal en esta época es el hombre que sabe todo y hace de todo: sublime en el pensar y excelente en el obrar.” (158) Este periodo cuenta con múltiples y grandes pensadores, filósofos y educadores entre los que destacan San Bernardo de Siena, Nicolas de Cusa, Vittorino da Feltre, Erasmo de Róterdam, Miguel Montaigne, San Ignacio de Loyola, y Juan Amos Comenio; este último una gran convencido de la importancia de la educación y la práctica permanente de las virtudes en el desarrollo del hombre. “Lo fundamental para el hombre – sostenía- es conocerse a si mismo como una criatura de Dios que está hecha a su imagen y semejanza; con esto nos da un panorama absoluto de lo dichosos que somos al encontrarnos en esta vida.” (159) En este punto es importante mencionar que el Renacimiento (S.XV-XVI), aunque se superpone al movimiento Humanista, va también de la mano de la época de la Reforma, un movimiento que “...lucha contra la posición de mediador del sacerdote y de la Iglesia “visible”. El alma, toda alma humana, se halla inmediatamente junto a Dios,

157 Op. Cit. PERELLÓ, Julio. p.65

158 Idem. p. 76

159 [http://. es. wikipedia. org/lurki/comenio](http://es.wikipedia.org/lurki/comenio)

todo hombre es *sacerdote*. La iglesia verdadera es la comunidad invisible de los que están en gracia.” (160) Así mismo se va dando mayor importancia a la observación de los fenómenos naturales y a la razón como indicadores de la verdad en la vida del hombre. Desde esta posición, la búsqueda de los valores humanos superiores, se la realiza desde el interior y la propia reflexión y no desde un mandato externo. “Frente a estas ideas se forma en el Renacimiento...una moral personal marcada, o más bien una valoración de la personalidad. Con su estima de la *virtú*, es decir, de la fuerza de espíritu y de carácter, mediante la cual los individuos dominan el destino y alcanzan la felicidad, la “fortuna”, y triunfan en la competencia, esta valoración de la personalidad esta casi más allá del bien y del mal” (161) Algunos representantes notables de esta corriente son: , Martín Lutero, Nicolás Maquiavelo, (quién propone al Estado como ente regulador y absoluto sobre la moral, lo justo y lo bueno),Tomás Moro, Giordano Bruno, Sir Francis Bacon y Galileo Galilei.

La Era Moderna que va de el siglo XVII al XVIII, se caracteriza por un pensamiento que evoluciona, integrando la visión científica de la experiencia humana junto con su esencia indefinible y trascendente. Se produce un enfoque interesante: “...la teoría del conocimiento, que aclara y formula los métodos y sus supuestos, se convierten en crítica del conocimiento, que trata de determinar sus límites.” (162) El concepto que define a la filosofía de esta época es el que

160 Op.Cit. VON ASTER, Ernst; p.193

161 Idem, p.196

162 Idem, pp.208-209

“desde Descartes y gracias a Descartes se convierte en fundamental para el problema del alma y de sus relaciones con el mundo y con Dios :el concepto de conciencia:” (163) Descartes, mejor conocido como el padre de la filosofía moderna, defiende también la importancia del método matemático basado en la introducción de las coordenadas cartesianas, y prioriza la razón sobre la experiencia, pero siempre sirviendo a una comprensión profunda del alma y a la ética: “...el hombre debe dominar los afectos mediante la voluntad, aclarar las perfecciones mediante el concepto puro; en el conocer y en el obrar debe dar únicamente su asentimiento a las representaciones claras y distintas. De este modo evita el hombre, por un lado, el error, y por otro, el pecado.” (164) Blas Pascal, seguidor de Descartes, define que el conocimiento y el método matemático son esenciales para percibir con claridad, pero que están limitados en relación al conocimiento del infinito, al cual solo se llega poniéndonos humildemente en manos de Dios. Otros representantes importantes de esta corriente filosófica de la edad moderna son: Juan Locke, (para quien el fin último de la educación era la moralidad) Nicolas Malebranche, Baruch Spinoza,(quien argumenta que toda alegría y libertad brotan del *conocimiento* de contemplar todas las cosas en sus relaciones con Dios) , Milton, Tomas Hobbes, Jorge Berkeley, Voltaire , y Rosseau quien basándose en el iluminismo va más allá de este con su *optimismo naturalistico*. “ La *naturaleza es perfecta en sus leyes*, por eso las acciones que siguen a las tendencias de la naturaleza son buenas y virtuosas...pero la naturaleza no nos habla con fórmulas abstractas de la razón y del saber, sino con formas inmediatas, profundas e innatas del sentimiento.” (165)

163 Idem. p.209

164 Idem p.216

165 Op. Cit. PERELLÓ, Julio. p.116

Hasta la época moderna la educación, en lo referente a valores y formación del ser, se ve afectada directamente por las corrientes filosóficas de la época. Sin embargo a partir de finales del siglo XVIII y con la entrada a la edad contemporánea, se abre un extenso abanico de pensamientos filosóficos, y se inicia una especialización cada vez mayor en el área del pensamiento filosófico-educativo específicamente. A partir de este momento surgen un sinnúmero de corrientes educativas con filosofías y metodologías propias, que abarcan tanto lo académico como la formación social, psíquica, emocional y moral del educando, basándose en las necesidades propias del mismo y en los nuevos requerimientos, para un nuevo tiempo. Veremos a breves rasgos las tendencias más importantes en lo que se refiere a las nuevas filosofías educativas, profundizando algo más en el siguiente aparte, en lo referente a las metodologías que de manera directa o indirecta apoyan a la formación en valores dentro del sistema educativo.

La culminación filosófica del siglo XVIII se podría marcar con el idealismo trascendental, propuesto en la obra magna "*Crítica a la razón pura*" del pensador y filósofo Imanuel Kant. "El pensamiento de Kant representa un intento vigoroso y original de superar, sintetizándolos, las dos corrientes filosóficas fundamentales de la Modernidad: el Racionalismo y el Empirismo. La obra de Kant, sin embargo, no se limita a tal síntesis superadora, sino que en ella confluyen todos los hilos más importantes de la trama de la época moderna." (166) Parte de su extenso tratado, en el que realiza una crítica a la razón en relación con la Ilustración, con la Razón Teórica y su relación con el conocimiento de la Naturaleza, y una concepción muy propia de la religión y la historia, Kant teoriza sobre lo que denomina la Razón Práctica, y que se refiere a la relación existente entre "el conocimiento moral y la tarea moral." (167) Para este pensador, la razón tiene la función de ser la guía

166 Op. Cit. NAVARRO, Juan Manuel; p.267

167 Idem; p.267

interna hacia el bien y el comportamiento moral; “la empresa filosófica de Kant es temeraria: mostrar que ambos mundos (la razón y la moral) pueden conciliarse y que están presentes en la vida humana”. (168) Un hombre de alma sensible, opinaba: “Dos cosas llenan el ánimo de admiración y respeto siempre nuevos y crecientes cuanto con más frecuencia y aplicación se ocupa de ellas la reflexión: el cielo estrellado sobre mi y la ley moral en mi.” (169) En adelante el pensamiento filosófico toma diferentes y variados rumbos desde la Dialéctica de Hegel, y las teorías más relacionadas con la función del Estado, la producción y la sociología, como el Positivismo de Comte, el materialismo de Feurbach, y las ideologías de Marx y Lenin. Otras visiones radicales como el Vitalismo de Nietzsche; la visión del Raciovitalismo de Ortega y Gasset (pensador que contribuye de manera importante a las nuevas corrientes pedagógicas); los existencialistas como Heidegger, Sartre y Jasper; y el pensamiento Personalista, culminan a inicios del siglo XX con corrientes tan variadas que incluso integran dentro de su visión teorías psicoanalíticas y científicas de toda índole.(170) Esta tendencia se mantiene hasta nuestros días donde descubrimientos en el área de la genética, el cerebro humano, la física cuántica, la tecnología cibernética, etc. sirven de parámetros para determinar nuevas formas de ver y explicar la vida humana y sus principios. Es interesante observar que la educación, por el contrario, toma en la era contemporánea un rumbo que se aleja poco a poco de la influencia de la filosofía. Aunque sigue encontrando en esta puntos de referencia, también se hace más autónoma y ecléctica en cuanto al método, y plantea una visión propia en cuanto a la formación del individuo, basándose cada vez más en el campo de la psicología y las ciencias biológicas. Esto se verá claramente con el surgimiento de pensadores-educadores, que empiezan a centrarse más en el

168 <http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiamedievalymoderna>

169 Idem

170 Op.Cit. NAVARRO, Juan Manuel;

niño y en sus necesidades y menos en ideas abstractas y generales; una tendencia que se inicia con la filosofía naturalista propuesta por Rosseau. A inicios del siglo XIX, el pedagogo Enrique Pestalozzi integra muchas de las ideas de Rosseau y las complementa luego con la filosofía de Kant. Su pedagogía es sumamente relevante en la educación en valores, pues se basa en el amor, la sociabilidad y la moralidad. “La formación moral es eminentemente interior, en clima de amor y serenidad, por lo tanto no puede provenir del Estado, que sólo exige la observación exterior de la ley.” (171) Albertina de Saussure, pedagoga y escritora contemporánea de Pestalozzi, sigue la misma línea de pensamiento de este y la perfecciona haciendo apuntes detallados del desarrollo del niño hasta la adolescencia; propone lo que se conoce como “educación progresiva” que respeta el crecimiento progresivo del ser. Con una visión cristiana en lo referente a la formación, afirma que el alma está dotada tanto para su destino en la tierra, como para su destino celestial. Su pensamiento era que “la educación debe orientar a las dos, culminando en la religión, fundamento de la moralidad y del carácter.”(172) Dos importantes pensadores enriquecen la pedagogía de Pestalozzi durante la primera mitad del siglo XIX; Federico Froebel y J. Federico Herbart. El primero propone una pedagogía a partir del Positivismo o Idealismo, defiende la naturaleza espiritual del hombre y lo que hay de divino en él, así como el desarrollo interno desde la actividad espontánea. Herbart, en cambio, aboga por una perspectiva Empírica, en la que el hombre no nace bueno sino que se hace bueno, por tanto “el fin de la educación es formar al individuo a la moralidad. La moralidad para Herbart es ‘la capacidad de juzgar y obrar según las ideas éticas.’” (173)

171 Op.Cit. PERELLÓ, Julio; p.130

172 Idem; p.137

173 Idem; p.154

San Juan Bosco, con su pedagogía del amor y el sistema preventivo, aporta grandes luces durante el siglo XIX en lo que será una educación completa centrada en valores. Su propuesta desde la práctica en los centros que fundó, no se limita a prevenir situaciones autodestructivas, sino que busca “capacitar para que el educando se haga protagonista de su prevención o del rescate de sus valores y de su crecimiento integral”. (174) Un enfoque de importancia central en el tema de educación en valores que nos ocupa. Posteriormente la pedagogía de Herbert Spencer postula que dentro de la dimensión moral – que consideró uno de los tres pilares de la educación junto con la dimensión física y la intelectual- el mejor método es el propuesto por Rosseau, el de las reacciones naturales. “Aprender en cabeza propia. Experimentando personalmente, se sabe por las *consecuencias* lo que es bueno y lo que es malo.” (175)

El siglo XX trae lo que se ha dado a conocer como la Pedagogía Nueva, que cuenta con la influencia de la biofísica, la psicología y la sociología. En esta etapa hay quienes priorizan al individuo, otros a la sociedad, y finalmente aquellos que integran ambas visiones. En todo caso es una etapa fecunda en la teoría educativa y la base de la didáctica de nuestro tiempo. A continuación se mencionará a los más influyentes representantes de esta corriente, sobre todo a aquellos que de alguna manera integran la importancia de la educación en valores dentro de su pedagogía y dando relevancia a este aspecto de su filosofía educativa. Uno de los primeros representantes es el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey, mejor conocido como el padre de la Escuela Activa y la educación contemporánea. “La experiencia para él, es una noción capital: es la clave que hace comprender la naturaleza de la realidad. ...Pero la experiencia jamás proporciona verdades o valores absolutos y definitivos. Empezar una

174 PERAZA, Fernando; *El sistema preventivo de Don Bosco*, 3era. Edición, CSR, Imprenta Don Bosco, Quito-Ecuador, 2000; p. 5

175 Op. Cit. PERELLÓ, Julio. p.179

acción es proyectarse en un futuro que comporta una parte de incertidumbre.” (176) Traducido al aprendizaje en valores, esta propuesta aboga por una puesta en práctica de los mismos. En esta misma línea y época tenemos en Italia a María Montessori, cuya meticulosa observación y método han trascendido hasta nuestros días con el sistema educativo que lleva su nombre. Reconoce que el niño tiene una personalidad psíquica diferente de la nuestra, la cual se debe respetar en cada periodo y que “los problemas que rodean actualmente a la juventud y al niño son una prueba contundente de que la enseñanza no es ni mucho menos la parte más importante de la educación.”(177) En efecto, su propuesta trasciende el aprendizaje y la forma, y encuentran las necesidades más profundas y reales del ser. En cuanto a su metodología será expuesta con más detenimiento en el siguiente aparte, por ser de suma relevancia en la educación en y para los valores. Ovide Decroly propone una pedagogía influenciada por Spencer, que aboga por el hacer más que por el absorber y aprender. Su lema es “enseñar para la vida por la vida”(178) y parte de una visión global de las cosas. Argumenta que la escuela “...debe guiar al niño por el camino del desarrollo natural, de conformidad con sus necesidades y en relación con la sociedad en la que está llamado a vivir.”(179) Aplicando el sistema de Decroly y la pedagogía cristiana, Eugenio Devaud hace una rectificación, según su perspectiva, de la Escuela Activa, “...no obstante sus valores positivos, contiene un error fundamental: el naturalismo (que) ignora a Dios y lo sobrenatural.” (180) Devaud busca una conciliación entre la perspectiva temporal y eterna, la libertad y la autoridad, la espontaneidad y la ley, entre la naturaleza y la trascendentalidad. En Rusia el exponente de esta corriente es Antonio Makarenko cuyo enfoque se encuentra en

176 Op. Cit. GAUQUELIN, Françoise. p.181

177 MONTESSORI, María, *El niño el secreto de la infancia*, Ed. Diana, Mexico, 1966. p.2

178 Op. Cit. GAUQUELIN, Françoise. p.186

179 Idem; p.187

180 Op. Cit. PERELLÓ, Julio. p.209

la acción colectiva dentro de la educación. “Para él solo la colectividad es capaz de educar al individuo” (181) De acuerdo a su visión los valores del grupo se imponen a los valores individuales, y ve el trabajo como valor supremo, fuente de dicha y de sentido. Propulsor de esta línea de pedagogía en Latinoamérica, es Paolo Freire cuya Educación Liberadora busca un cambio social y una conciencia crítica a través de la educación. Su propuesta esta cargada de valores sociales más justos y aboga por un cambio a través de palabra, el amor y la fe. “El auténtico diálogo implica amor y humildad, acercamiento y supresión de la situación opresora” (182)| Para completar con los aportes de la nueva pedagogía, tenemos a Celestín Freinet, cuyo trabajo integra la importancia de “la individualización de la enseñanza y a la vez la importancia del trabajo colectivo” (183) A Freinet, al igual que a Makarenko y a Freire, le inquietan profundamente las desigualdades sociales y busca llegar ,con su propuesta pedagógica de la “escuela viva”, a aquellos que más lo necesitan. En la pedagogía de estos tres pensadores y activistas, sobresale la transmisión de los valores sociales más significativos, tales como la justicia, la dignidad humana, la solidaridad, y la esperanza; todos imbuidos en un ambiente de respeto y amor por el educando y por su realidad.

En tiempos más recientes, son incontables los aportes de filosofías pedagógicas que cuentan de alguna manera con una visión y un sustento para la formación humana y moral del educando; sin embargo de una u otra manera sus bases en este sentido, se sustentan en las visiones tanto clásicas como modernas y contemporáneas expuestas en este aparte. Es decir que poco se ha “inventado” en lo que se refiere a educar en valores (como de hecho si ha pasado con las teorías cognitivas y los métodos didácticos para el aprendizaje),sino que más bien se ha adaptado las anteriores visiones a las nuevas realidades y necesidades. Así

181 Op. Cit. GAUQUELIN, Françoise. p.192

182. Op.Cit. PERELLÓ, Julio p.218

183 Op. Cit. GAUQUELIN, Françoise, p.194

mismo, las experiencias educativas a nivel institucional y/o grupal de tipo experimental, son más representativas en cuanto a lo que se está poniendo en práctica hoy en día, que las teorías individuales.

En el siguiente aparte se expondrán algunas metodologías que, ya sea de manera directa o indirecta, son necesarias para la educación en valores. En algunos casos volveremos sobre algunos de los educadores de la nueva pedagogía, en lo que respecta a su propuesta metodológica específicamente; también se mencionarán metodologías generales que aportan herramientas importantes al aplicar la formación en valores. Finalmente veremos algunas de las corrientes metodológicas específicas a la enseñanza de la educación en valores en la actualidad.

2.2.2 Metodologías aplicables en la educación en valores

A partir de los aportes de la Nueva Pedagogía y de la Psicología del Desarrollo, se podría decir que en la actualidad se cuenta con metodologías para la enseñanza general, que son científicamente coherentes y apropiadas para el humano contemporáneo. Adentrarnos en todas las posibilidades metodológicas, es decir todos los caminos que nos permiten llegar a un fin educativo, sería imposible y escaparía el fin del presente trabajo, por lo que se expondrá solo algunas de estas posibilidades y solo tomando las partes aplicables y relevantes al tema que nos concierne: la educación en valores.

Las metodologías educativas que se inician con los aportes de Rousseau, dan un giro importante para apoyar la nueva visión de la educación: "...de una educación centrada en el maestro y en el contenido educativo se pasó a una educación paidocéntrica; su majestad el niño pasó a ser el núcleo de la educación; se

consideró a la naturaleza cómo la principal educadora.” (184) La metodología educativa, a partir de este enfoque, se relaciona con las necesidades del educando y con la experiencia directa de este con la naturaleza. “El mundo y la naturaleza-dice Herbart-hacen mucho más para el alumno que la educación” (185) La educación se vuelve activa, y el educando pasa de ser visto como un receptor pasivo de conocimientos e información, a ser visto como un agente activo en su propio proceso de aprendizaje. Dewey afirmaba que eran la experiencia y la participación activa, no solo del intelecto sino de todo el ser, los elementos más importantes en este proceso; “es la clave que hace comprender la naturaleza de la realidad.”(186) Dentro del enfoque educativo de Dewey, el trabajo manual y el estudio de las producciones culturales, son esenciales herramientas de aprendizaje. Edouard Claparede integró esta visión participativa, en una metodología práctica del juego. “Mediante el juego es como el niño mejor puede ejercitar su inteligencia...no es por tanto una perdida de tiempo (sino) un medio para tender hacia un estadio más avanzado que el que ocupa de momento.” (187) Para complementar de manera estructurada estos aportes, se suman los aportes de investigadores cognoscitivos como Jean Piaget, (ver Capítulo I, aparte1.2), quién revela de manera determinante, que los seres humanos pasamos por etapas evolutivas las cuales deben ser respetadas y consideradas en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Hoy en día no es misterio para ningún educador que “(a los años de educación básica) corresponde la etapa en la cual el

184 LEMUS, Luis Arturo, *Pedagogía Temas Fundamentales*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1983. p.334

185 Idem; p.338

186 Op.Cit. GAUQUELIN,Francoise p.181

187 Idem; p.189

niño construye los cimientos de su inteligencia en forma decisiva...inclusive en la conformación física de las estructuras cerebrales. Por ello... la escuela debe crear las condiciones favorables para que el niño aprenda por experiencia propia.” (188) En este punto se debe mencionar un elemento, también puesto de relieve por la Nueva Pedagogía, de suma importancia: el ambiente. Todo lo que rodea al ser humano desde que es niño: su familia, su cultura, su comunidad, su entorno natural, etc. son esenciales en la experiencia de aprendizaje y no pueden ni deben ser subestimados dentro del sistema educativo, el cual debe estar “ ligado al ambiente, formando con el niño, los demás seres y cosas, una situación educativa.” (189) Vemos que ambos –ambiente y situación educativa- se influyen recíprocamente. Pestalozzi afirmaba que “toda la potencia de la educación reposa en la conformidad de su acción y de sus efectos con los efectos esenciales de la naturaleza misma y que sus efectos y los de la naturaleza son los mismos.”(190) El ambiente educativo, a más de respetar e integrar el ambiente natural del educando, debe también respetar y conformarse de acuerdo a las necesidades de aprendizaje específicas de este. María Montessori es una de las educadoras que hace gran énfasis en este aspecto de la metodología educativa. Esta educadora creó espacios con mobiliario y materiales que respetaban las necesidades de los niños y que promovían su desarrollo de maneras más que adecuadas. “En la *Casa dei Bambini* no sólo aprendían los niños espontáneamente a hacer reinar el orden, la limpieza, la autodisciplina necesaria

188 WILD, Rebeca & Mauricio, *Educar para Ser*, Fundación Educativa Pestalozzi, Quito, Ecuador, 1996. p.54

189 Op. Cit. LEMUS, Luis Arturo.. p.335

190 Idem; p.337

para el trabajo y la concentración, sino que apreciaban con entusiasmo materiales escolares considerados hasta entonces como superiores a su edad y muy aburridos” (191) Decroly también estudió y puso en relevancia la importancia del ambiente al promover que la escuela debe estar diseñada para el niño, y no al revés. “...la escuela para acrecentar las ocasiones de adaptación del niño, debería esforzarse por mejorar este medio...de conformidad con sus necesidades y en relación con la sociedad en la que está llamado a vivir.”(192) Su método de Aprendizaje Global parte de este punto hasta desarrollar toda una metodología integradora del aprendizaje. Decroly, después de observar a los niños en su ambiente natural, concluye que “la mente del niño no funciona, como suponía la educación tradicional, mediante el análisis de los elementos, sino que parte de una visión global de las cosas. Esta actividad intelectual espontánea permite al niño adquirir los primeros conocimientos sobre su medio (y) el lenguaje...” (193). Las nuevas propuestas, entonces, destacan algunos elementos metodológicos en los que vale la pena insistir, pues serán claves en la aplicación de una metodología de educación en valores: el **aprendizaje activo**, que promueva la reflexión, la creatividad, los procesos y la resolución de problemas, y la aplicación de todas estas destrezas en la vida real; el **respeto por las etapas evolutivas** de los niños; la consideración del **ambiente**, tanto natural como pedagógico; y la aplicación de un **aprendizaje global** e integrador. Dentro de los conceptos tradicionales, el método didáctico que más se aproximarían estas nuevas visiones, sería uno que promueva la actividad del alumno y la deducción propia, es decir un **método deductivo - activo**(194)

191 Op. Cit. GAUQUELIN, Françoise, p.186

192 Idem, p.187

193 Idem, p.187

194 Op. Cit. LEMUS, Luis Arturo, pp.266-270

Actualmente existen algunas experiencias y modelos educativos, tanto en el Ecuador como en el resto del mundo, basados en las visiones de la Nueva Pedagogía, y de los cuales citaremos solamente algunos ejemplos por su notable relevancia dentro de lo que es la educación humana y en valores. En este punto vale la pena destacar que es cada vez mayor el número de escuelas y colegios tradicionales que comparten un interés por integrar en sus aulas las corrientes de la Nueva Pedagogía y otras teorías contemporáneas, como la de las Inteligencias Múltiples de Gardner y el Constructivismo, así como una creciente preocupación por el desarrollo de valores en sus educandos.

A partir de la experiencia de “la Casa dei Bambini” se han replicado muchas escuelas con metodología Montessori alrededor del mundo; estas escuelas cuentan con “un ambiente preparado, material didáctico concreto, épocas sensibles, libertad de selección de actividades, e integración de niños especiales” (195). El amor por el orden, la autodisciplina, la responsabilidad, la cooperación y las relaciones armoniosas con los demás y el entorno, son valores que se cultivan desde edades muy tempranas en este modelo de escuelas. En esta misma línea se encuentran las Escuelas Waldorf, fundadas en 1920 por el estudioso Rudolf Steiner. Esta propuesta promueve la educación a través de las artes, la música y la expresión del cuerpo, e integra una visión espiritual del ser humano. En los primeros años, dice Steiner, se deben promover las características propias de esta edad: “el pensamiento sincrético o percepción global, dentro de una percepción holística-ecológica; la kinestésia dentro de las artes integradas; y el pensamiento mágico encaminado hacia la imaginación creativa.” (196) Es decir, aprovechar el potencial natural del niño, para encaminarlo hacia un desarrollo completo de su ser.

195 Op. Cit. WILD, Rebeca, p.31

196 Op. Cit. MOFFET, James, p.274

La Fundación Educativa Pestalozzi, fundada en el Valle de Tumbaco (Ecuador) en 1977 por Rebeca y Mauricio Wild, se consolidó, hasta su cierre en el 2005, como una valiosa experiencia que integraba muchas de las propuestas de la Nueva Pedagogía*. Su Interés era formar para **Ser** y el respeto por la integridad del niño y el joven. Su estructura se basaba en un currículo determinado por la cultura y las condiciones del mundo cambiante; por “el currículo ‘interno’ del niño, las fases de desarrollo de su inteligencia... (y) el currículo de sus intereses auténticos, que son como el combustible que proporciona la fuerza para sus actividades.”(197) Especial énfasis se ponía en el ambiente que contaba con diversos “rincones” preparados de acuerdo a los intereses y necesidades de los alumnos y diseñados para estimular su capacidad intelectual y creativa, así como a “la colaboración entre iguales que aprenden a elaborar las reglas del juego y a obedecerlas.” (198).

Adentrándonos más específicamente en lo referente a la educación en valores, existen algunos programas diseñados para ser implementados en escuelas y colegios, y que se basan en metodologías afines a las que se han mencionado. El “Teaching Tolerance- *A Project of the Southern Poverty Law Center*” en los Estados Unidos, es uno de los muchos que este país implementa cada año en sus escuelas públicas. Programas como estos se integran en el currículo regular para desarrollar y vivir los valores dentro de las aulas. La metodología utilizada incluye: crear un espacio diario de diálogo y discusión sobre los propios sentimientos y experiencias; elaborar conjuntamente reglas consistentes, en cuanto a respeto, tolerancia, cooperación, responsabilidad, etc.; y fomentar un ambiente adecuado

197 Op.Cit. WILD,Rebeca p.54

198 Idem, p.58

*Aunque la Fundación desapareció como tal, quedan en el Valle de Tumbaco más de 20 células pequeñas que siguen esta matriz y que se denominan a si mismas Escuelas de Formación Autónoma.

en el que se viven y promueve los valores en el trato diario y se construyen destrezas sociales, así como la participación activa de los miembros de la comunidad. (199)

Con un enfoque más informal, la educadora María Ortiz de Maschwitz, promueve una propuesta innovadora en las aulas argentinas: formar a la persona en valores humanos utilizando como herramienta la teoría de las Inteligencias Múltiples. Su propuesta se adentra en el currículum diario y en el ambiente de la clase, tomando como principio la individualidad en el aprendizaje (IM) y como meta el desarrollo integral del ser como un ser ético, que sepa vivir dentro de los valores universales sin renunciar a su libertad. Una educación “ que les permita a las personas saber vivir, pudiendo entrar en el mundo de los valores, percibiendo con conocimiento y sensibilidad lo valioso, el bien que hay en el mundo..., en nosotros mismos, en la vida que vivimos.”(200) Otro eje clave en esta propuesta es la creación de un ambiente adecuado para el desarrollo en valores, “para aprender a relacionarse hay que establecer nuevas formas de agruparse, ...trabajando en equipo, aprendiendo a liderar, aprendiendo a servir, aprendiendo a postergarse.”(201)

Otra propuesta interesante para la educación en valores, es la de el programa de Educación en Valores Humanos Sathya Sai, inspirada en el pensamiento del educador hindú Sai Baba. Muchas escuelas en todo el mundo aplican esta modalidad ya sea de manera directa, con una carga horaria específica para el programa; indirecta, integrando la propuesta dentro de las materias académicas; o de manera cocurricular, en actividades extras al currículum. La metodología de este programa toma en cuenta el desarrollo de todas las facultades cerebrales ubicadas en los dos hemisferios y el sistema límbico, “...se trata no solo de adaptar la enseñanza a la manera de aprender del

199 Teaching Tolerance Project, *Starting Small*, Teaching Tolerance- Southern Poverty Law Center, 1997

200 Op.Cit. ORTIZ, Maria Elena, p.48

201 Idem, p.49

niño, sino ayudarlo y estimularlo para que utilice las facultades del cerebro.” (202) Para esto recomienda un ambiente adecuado, en el que se tome en cuenta “la selección armoniosa de los colores de las paredes...la ubicación de los elementos físicos...la pulcritud...(y) la armonización del salón de clases.” (203) Así mismo utiliza herramientas metodológicas como los recursos mnemotécnicos, la repetición, la asociación, las imágenes mentales y ejercicios para el desarrollo de la intuición, a la que denominan “la voz misma de la conciencia”. Todas las lecciones son trabajadas teniendo como eje generador 5 valores universales: verdad, rectitud, paz, amor, y no violencia; “alrededor de estos, giran todos los valores humanos que podamos pensar. Por ejemplo, honestidad, integridad, sinceridad y autoanálisis, son valores del valor universal verdad.”(204)

Para concluir analizaremos la Teoría de la Clarificación en Valores, quizás una de las propuestas metodológicas más completas en este sentido. La propuesta se inicia en el año ´66 con el trabajo del educador L.Raths y sus colaboradores quienes, inspirados en el pensamiento de Dewey, diseñan una pedagogía seria y estructurada en la enseñanza de valores. El libro “Valores y enseñanza” es considerada la primera obra de importancia sobre la clarificación en valores.

Es característica de la técnica de clarificación de valores la integración de pensamiento, afectividad y acción; el objetivo es llegar a la conducta, pasando por el sentimiento y la claridad de ideas. A la teoría va unida la intención práctica, por lo cual es

202 Op. Cit. Escuela Sathya Sai. p. 49

203 Idem.,p.57

204 ART-ONG, Jumsai & BURROWS, Loraine, *Los valores humanos en la educación.Filosofía y práctica*, Ediciones Sai Ram, Mexico DF. 2000. p.10

consustancial a este movimiento pedagógico el buscar estrategias para lograr metas en el proceso de valoración. La persona misma que ayuda a clarificar queda comprometida en el proceso. No cualquiera puede ser un buen guía para que el otro descubra. Tiene que saber “quedarse atrás”, característica singular del iniciador de esta técnica, L.Raths. (205)

Esta teoría aporta a los estudiantes herramientas para tener una visión crítica de sus vidas, metas, sentimientos, intereses, etc. para con este conocimiento, deducir cuales son sus propios valores. Durante los años '80 autores como Kirschenbaum y Howe integran a esta teoría el pensamiento de Carl Rogers y Abraham Maslow, por considerarlo muy pertinente en la práctica de clarificación en valores. De esta manera, la teoría adquiere un claro tinte humanista. “ En tanto que el componente de la tendencia humanista, se aborda el estudio del “yo” a través de un método explícito y estructurado de autoindagación....ofrece a los estudiantes un procedimiento para analizar sus vidas, asumir la responsabilidad de su comportamiento, articular valores definidos, y actuar de acuerdo con los mismos. No se les adoctrina, pues, en un conjunto predeterminado y rígido de valores”(206) El método propuesto desde la Clarificación en Valores es uno de los más usados sobre todo en los Estados Unidos y México, lo mismo en escuelas y colegios, como en programas de formación juvenil, iglesias, clubes, etc. Esto se debe tanto a la originalidad y claridad del método, como a su carácter eminentemente vivencial.

205 Op. Cit. PASCUAL, Antonia. p.32

206 CURWIN, Richard & Geri, *Como fomentar los valores individuales*, Colección Aula Práctica, Ediciones Ceac, Barcelona, 1989.p.11

NOTA: Cada uno de los enfoques mencionados en este aparte, serán tomados en consideración en las actividades del producto educativo; especialmente lo concerniente a los elementos metodológicos propuestos dentro de la Nueva Pedagogía, y los aportes prácticos y humanistas de la teoría de Clarificación en Valores.

2.2.3 El papel del docente o facilitador en la educación en valores

El educador en valores, sobre todo en la escuela básica, no se aleja mucho en cuanto a sus características humanas de las que debe tener todo maestro. Lemus lo expone de manera muy hermosa el decir: “Dadle (al maestro) un alma noble, llena de amor y bondad, con sensibilidad profunda y atención para todos los valores posibles y especialmente para los valores de la personalidad infantil, junto con el imprescindible dominio de la materia, y hallarás la facultad educadora que necesita para administrar brillantemente su sabia profesión.” (207) Por la misma naturaleza de lo que se pretende inculcar en el niño, el maestro o facilitador debe modelar y vivir los valores que para él son importantes y que lo motivan a compartirlos y transmitirlos a aquellos para quienes trabaja. Sin embargo esta actitud no debe ser la de imponer sus ideas o valores; todo lo contrario, el educador en valores debe ser un agente respetuoso y motivante de la individualidad humana. Raths, exponía que quien está a cargo del proceso de la clarificación en valores debería ser capaz de “quedarse atrás”, es decir, permitir que sea el alumno el generador de su propio proceso. “Raths era un modelo viviente de la metodología que recomendaba...dicen que él tenía la habilidad de ‘tocar’ personalmente a sus alumnos e inspirarles el ordenar sus propias vidas...” (208) Visto de este modo todo maestro o persona que trabaje educando en valores humanos, es un “facilitador”, es decir capaz de “poner las condiciones para que se dé el desarrollo personal de los alumnos.”(209) Desde el punto de vista de la clarificación en valores, el maestro o facilitador deberá en lo posible

207 Op. Cit, LEMUS, Luis Arturo, p.131

208 Op. Cit. PASCUAL, Antonia, p.33

209 Idem., p.45

desarrollar tres actitudes básicas: "...autenticidad, comprensión (o empatía) y aceptación, que crearán el clima de libertad y confianza necesario para el proceso de valoración" (210) Desde otro ángulo, este facilitador también debe tener los conocimientos adecuados acerca de los nuevos paradigmas psicológicos y de desarrollo(ver capítulo I), y comprender y aplicar los fundamentos filosóficos y pedagógicos (ver capítulo II) que le permitan desarrollar un método eficaz para la educación en valores. Este conocimiento es de suma importancia siempre que se tenga en mente que "...el ejemplo personal es el mejor método de enseñanza...El corazón no puede ser transformado mediante lecciones impartidas en una clase, ni el mundo puede ser cambiado mediante la mera prédica. Sólo por medio de la acción y el ejemplo práctico puede intensificarse el impulso para el cambio." (211) Entiéndase en este punto el ejemplo personal como algo muy distinto a "ser perfecto", lo cual por demás sería imposible . Tampoco se pretende crear "niños modelo" que respetan toda norma sin cuestionar, todo lo contrario. A lo que se debe aspirar con este "ser ejemplo", es a ser ejemplo en autenticidad y coherencia con lo que uno piensa y cree, y ofrecer la misma posibilidad a quienes estamos educando. Fernando Oneto se refiere a esta autenticidad cuando expresa: "El valor se asienta en esa raíz más personal, allí donde la persona tiene su conexión con la vida, en el lugar de existencia que le pertenece exclusivamente; ...cada persona humana posee algo que no está contenido en el concepto general de 'ser humano'. En ese lugar misterioso de originalidad, en ese punto de intersección con la existencia se produce el descubrimiento de los valores."(212) Así, el facilitador debe procurar a ser ejemplo y guía en esta

210 Op. Cit. PASCUAL, Antonia, p.45

211 Op.Cit, ART-ONG, BURROWS, p.43

212 Op.Cit. ONETTO, Fernando, p.100

búsqueda interior de los valores, los cuales al ser encontrados nos llevan a un lugar mejor. “El descubrimiento de un valor es un suceso semejante al despertar de un amor” (213) Esto lo afirma Onetto en su libro “*Con los Valores ¿Quién se anima?*” y quizás sea esta la mejor manera de definir lo que encierra el educar en valores.

Por último, la propuesta de Clarificación en Valores propone un triple papel para el facilitador que sería conveniente tomar en cuenta, aunque no se aplique necesariamente la metodología de Clarificación en Valores ,durante el desarrollo de una clase práctica en valores. En primera instancia se considera el papel del maestro o facilitador durante la fase de desarrollo de actividades, es decir: “suministrar materiales, organizar y distribuir el tiempo, dar instrucciones y facilitar la interacción.”(214) Como segunda función, el facilitador debe adoptar una posición de congruencia entre sus acciones y sus palabras. Esto no implica que el maestro (a lo que nos hemos referido como “ser ejemplo”) deba “enseñar” sus valores a sus alumnos, sino más bien que vean estos como posibles alternativas. “Demostrando a los estudiantes que los valores constituyen una parte esencial de su existencia, el profesor puede validar todo el proceso de formación en valores.”(215) La tercera función del facilitador se refiere a tomar parte activa en el proceso, formulando y respondiendo preguntas como un miembro más del grupo y exponiendo sus propios valores. Se recomienda que el maestro sea el último en participar “para que los alumnos no sientan tentación de imitarle u oponerse a él.”(216)

213 Op. Cit. ONETTO, Fernando,p.101

214 Op.Cit.CURWIN, p.13

215 Idem, p.13

216 Idem, p.14

Todas las recomendaciones en este aparte son válidas tanto para quien ya se encuentra trabajando en la educación en valores, como para quien quiera adentrarse en este campo. Lo más importante, como hemos visto, es hacerse consciente de su función como guía y facilitador de procesos en los que sus alumnos podrán descubrir los valores desde la propia vivencia; es decir los valores con significado personal, activos y transformadores.

2.2.3 Educación en valores dentro de la Reforma Curricular Ecuatoriana

El siguiente apartado tiene como propósito considerar la manera en que se aborda el tema de la educación en valores dentro de la Reforma Curricular, puesta en vigencia en todas las escuelas fiscales y particulares del país a partir del mes de febrero del año '96. Conocer la forma en que se visualiza la educación en valores dentro del currículum es importante con el fin de que la Guía Didáctica, cuyo fundamento teórico es el presente trabajo, pueda ser un instrumento aplicable en las escuelas de nuestro medio.

La Reforma promulgada en ese año especifica las destrezas, contenidos y sugerencias metodológicas para los ejes de desarrollo (en el caso del preescolar); y para las áreas de lenguaje y comunicación, matemática, y ciencias sociales y naturales, a partir del primero hasta el décimo año EGB. Como ejes transversales al programa curricular, la reforma propone tres: la interculturalidad, la educación ambiental, y la práctica de valores, tema este último al que nos remitiremos. La propuesta curricular se aproxima al desarrollo en valores no como un área específica, sino como contenidos dentro de todas las materias de estudio y en la vivencia diaria dentro del aula y escuela; se argumenta que esta aproximación es la más idónea para desarrollar los valores básicos que el documento propone. Este eje tiene un carácter trascendente dentro de la propuesta pues junto con los procesos de aprendizaje de conocimientos son “la piedra básica y el fundamento

‘sine qua non’ de cualquier intento serio de transformación social.” (217) La Reforma considera los valores de orden intelectual, estéticos, económicos, referidos a la naturaleza y el medio ambiente, los étnico-culturales, etc. dentro de las respectivas materias de estudio; el eje transversal se ocupa exclusivamente de los valores éticos a los que define como:”aquellos que orientan las conductas humanas hacia la realización del bien moral, y se constituyen en sus referentes activos, tanto en el área personal-individual como en el área personal-comunitaria-social.” (218) El documento especifica que para el desarrollo de valores en nuestro medio, no es posible trasladar los estándares de otras sociedades o la posición globalizada de las culturas mundiales predominantes, pues nuestro país cuenta con características socio culturales y económicas particulares, además de que no se puede considerar que el país en su conjunto haya superado la experiencia de la modernidad. Basta – manifiesta- observar las familias especialmente rurales y de barrios suburbanos, para determinar que la estructura familiar sigue siendo de corte tradicional y que no se asemejan en nada a la típica familia de un país occidental desarrollado.

La propuesta propone enfrentar nuestra realidad y trabajar los valores que son necesarios para nosotros, desde fórmulas y planteamientos propios. Aunque admite que existe una minoría en nuestro país que se identifica con modelos extranjeros, especifica que el punto de interés de la Reforma se encuentra en los sectores que asisten a las escuelas y colegios públicos. No se desconoce, se aclara, la inmoralidad predominante en el manejo público y estatal, la pérdida de credibilidad en las instituciones de justicia, la creciente influencia alienante de los medios de comunicación, y la confusión de valores que se presentan en aumento en las zonas urbanas y pequeños sectores

217 Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Educación y Cultura, *Propuesta Consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica*, Quito-Ecuador 1996.p.27

218 Idem. p.27

de las rurales. Frente a estos problemas que no se pueden negar, la reforma propone desarrollar la conciencia crítica del educando y destacar los valores positivos que aún se mantienen. Lo importante es “potenciar, desarrollar, optimizar y reforzar aquellos valores que no se han perdido y sobreviven en buena parte de la población, en el subsuelo de la noticia.”(219) Se destaca que en este proceso la escuela es solamente una pieza, pues la responsabilidad de la familia y la comunidad son claves y propone la integración de estos sectores con el fin de trabajar organizada y coherentemente.

El equipo de trabajo que desarrolló la propuesta curricular determinó, después de una “amplia consulta”, un grupo de valores básicos a saber: Identidad, Honestidad, Solidaridad, Libertad y responsabilidad, Respeto, Crítica y creatividad, Calidez afectiva y amor. Los criterios de selección para estos valores se dieron dentro del marco de un taller en el que participaron “representantes del Consejo Nacional de Educación y de diversos ámbitos del sector educativo ecuatoriano...”(220) Estos criterios que sirvieron para determinar los valores ya citados fueron: transculturalidad, es decir no limitados a una época o cultura; contenido democrático; 1.- capacidad de humanización, es decir que promuevan un crecimiento integral de la persona y de todas las personas; 2.- respuesta a las demandas sociales prioritarias; 3.- relación con el entorno inmediato y social; 4.- consensuados, es decir estimados por todos los componentes de la comunidad educativa.

Se puede concluir que los lineamientos del documento tienen un carácter claro en lo que se refiere a la realidad nacional, aunque se los presenta de manera escueta y general. Tampoco se hace ninguna recomendación de tipo metodológica, por lo que este es un campo en el que hay mucho por hacer. Es aspiración al realizar este trabajo, el aportar con un granito de arena en este sentido.

219 Op.Cit. p.28

220 Idem.pp.28-29

CAPITULO III

“Las artes como medio educativo”

3.1 Arte y desarrollo humano

Desde los inicios de la historia, aún antes de la existencia del lenguaje hablado, el ser humano ha sentido la necesidad de expresar sus emociones y vivencias de alguna manera. Las reliquias prehistóricas nos hacen saber de pinturas, templos de piedra, estatuillas, máscaras, objetos para hacer sonidos, etc. como prueba de la relación entre el ser humano y su forma más antigua de expresión simbólica: el arte. Esta relación estrecha fue dando forma a la cultura y posteriormente a las civilizaciones de todas las épocas; el avance en este sentido, a su vez, permitió que las manifestaciones artísticas proliferaran y se hicieran con el tiempo más sofisticadas, abarcando gran cantidad de aspectos como el teatro y la arquitectura. En tiempos modernos el arte, como estarían de acuerdo Herbert Read y John Dewey, se ha constituido en un núcleo integrador de los pueblos, capaz de romper con barreras étnicas y nacionalistas. Read también consideró el arte como “el esfuerzo humano para lograr la integración con las formas básicas del universo físico y los ritmos orgánicos de la vida.” (221) Aún más allá, pensadores como Rudolph Steiner y Carl Jung, han considerado el arte como una posible puerta de entrada a las manifestaciones del amplio mundo del inconsciente personal y colectivo.

Concluyendo entonces, podríamos decir que el arte desde sus diversas manifestaciones, cumple un papel irremplazable, no solo como fuente de gozo creativo, estético, e intelectual; sino como herramienta humana de autoconocimiento, desarrollo, y comunicación, tanto a nivel individual como grupal.

221 Op. Cit: MOFFET, James. p.77

3.1.1 El arte y la evolución cultural y social del ser humano

Como ya se mencionó, el arte ha estado vinculado a la existencia de la raza humana desde sus albores. Se han encontrado vestigios de hace aproximadamente 25.000 años, durante el Paleolítico Superior, de pinturas hechas en cuevas por el hombre primitivo. “La mayoría de los historiadores considera que las pinturas de las cavernas son la forma más temprana de arte que se registra.” (222). Tanto en Europa (Cuevas de Altamira y Lascaux) como en América (Cuevas de Toquepala y Lauricocha), los motivos de los dibujos se refieren a la caza. “Los habitantes primitivos, pensaban que tales imágenes se constituían en espíritus de animales reales, por lo cual, antes de realizar las faenas de caza, ensayaban lanzando vigorosamente sus hachas y proyectiles sobre aquellas figuras.” (223) La representación pictórica de los animales, entonces, poseía una visión mística y espiritual para los cazadores. “A través de su arte, se hacían más poderosos y más eficaces para cazar y alimentar a su gente.” (224) A medida que el hombre primitivo se va conformando en clanes, florecen otras formas de arte. “Al final del Neolítico, la aparición de los primeros asentamientos en poblados condujo a cierto abandono de la pintura a favor de la escultura, la cerámica y las primeras construcciones arquitectónicas... En el Neolítico surgen las primeras viviendas construidas y los primeros poblados, es decir, nace la arquitectura.” (225) Esta manifestación artística es una de las piedras angulares en la conformación de las incipientes civilizaciones primitivas.

Aunque el origen de la música y la danza no está documentado de una manera tan definida como es el caso de la pintura y las otras manifestaciones artísticas,

222 SAMUELS, Michael, *Creatividad Curativa*, Javier Vergara Editor, Grupo Zeta, Buenos Aires, 2000. p. 98

223 VILLACORTA, Juan, *Arte Peruano*, Librería Studium, Lima, 1976. p.11

224 SAMUELS, Michael, Op.Cit. p.98

225 FuturA* Multimedia, *La Enciclopedia del Conocimiento*, Editorial Sol90, Barcelona, 2005. p.4-5

se piensa que, debido a que es la forma artística- expresiva más instintiva, debe haber acompañado también al ser humano desde sus mismos inicios. “Se calcula que la danza se originó con movimientos espontáneos. Más tarde, estos movimientos se formalizaron en diferentes patrones y ritmos que muchas veces involucraban a toda una comunidad. La ‘música’ que acompañaba esta danza en un inicio, podría haber sido gruñidos o gritos.” (226) Posteriormente se crearían objetos musicales simples, como los tambores, para marcar el ritmo y el tono. La función de la danza y la música en estas sociedades primitivas revela, al igual que las pinturas de las cuevas, una conexión mágica. Situaciones tales como provocar la lluvia o sanar enfermos, o anticipar una buena caza o una buena cosecha, así como la conexión sobrenatural y los trance místicos, también son provocados a través de la música y la danza. “Mientras la conciencia se mantuvo en colectivo, algo así como un alma grupal, toda la comunidad cantaba, danzaba, y hacía música junta para introducirse en una especie de reintegración con el Espíritu.” (227) Cabe resaltar que aún en nuestro tiempo, existen culturas que realizan estas prácticas rituales a través de la música y la danza.

A medida que las civilizaciones fueron tomando forma, el arte se volvía una parte fundamental en la vida cotidiana. Levi Strauss, un destacado antropólogo contemporáneo que estudió a profundidad el tema de las culturas primitivas, destacaba el papel del arte en el devenir cultural y social de los pueblos. “ A su modo de ver, las artes han desempeñado, tradicionalmente, un importante papel en las culturas. Han permitido que los grupos se definan a si mismos y establezcan sus relaciones con otros grupos, y han suministrado un medio por el cual los individuos pueden afirmar su propia solidaridad. Estos frutos se pueden advertir no sólo en las sociedades primitivas sino también en el arte griego anterior

226 VAN ZANDT, Eleanor, *The Arts – Dance*, Wayland Publishers, Guilford, England, 1988.
p.4

227 MOFFET, James, Op.Cit. p. 75

al siglo V, y en el arte italiano antes del periodo sienese.” (228) Civilizaciones antiguas como la Egipcia, la Griega y la Romana, tanto como las milenarias culturas del Asia y de América, dan muestra de una sofisticación artística extraordinaria que hablan de la sensibilidad y capacidad de abstracción de los pueblos antiguos. Desde la perspectiva histórica, los remanentes artísticos de estas civilizaciones han servido de documentación para las generaciones posteriores. “Entre otras cosas, las imágenes son ‘documentos’ que nos dan ideas sobre las transformaciones culturales, la historia de la moda y el desarrollo de una civilización. A veces se puede reconstruir la historia de un pueblo a través de sus imágenes...” (229) Debido a esta documentación, también se sabe que el rol del artista en las sociedades, tanto primitivas como antiguas, estuvo siempre vinculado con el grupo humano al cual pertenecía. “En épocas prehistóricas, el artista era un ‘hacedor’ u ‘homo faber’, capaz de darles formas visibles a las ideas simbólicas. La imagen vivía a mitad de camino entre el arte y el ritual. En las sociedades medievales, el artista era a menudo un bardo que cumplía una parte activa en las organizaciones sociales...” (230) Es solo hasta la época del Renacimiento europeo, que el artista pasará a ser considerado desde una perspectiva personal, “...los artistas fueron vistos por primera vez como miembros de una casta fundamentalmente ‘profesional’” (231) Esto se presenta como una oportunidad para el genio creativo individual, pero a decir de Levi Strauss, también presenta el inconveniente de apartar al artista del medio comunitario. “En lugar de ser francamente simbólico y comunitario, como fue la mayor parte del arte tradicional, el arte moderno se ha vuelto proclive a los pecados de imitar la realidad y glorificar a creadores individuales” (232)

228 GARDNER, Howard, *Arte, Mente y Cerebro*, Editorial Paídos, Barcelona, 1987.p.57

229 CAVALLARO, Dani & VAGO-HUGHES, Carline, *Historia del Arte para Principiantes*, Era Naciente SRL, Buenos Aires, 2002. p.33

230 Idem. p.45

231 Idem.p.46

232 GARDNER, Howard. Op.Cit. p.57

El arte occidental, especialmente a partir del Renacimiento, se constituye como “el” modelo dominante en relación al arte. El arte de las otras culturas es aglutinado y definido desde los cánones euro-occidentales. “paradójicamente, al ‘otro’ se lo margina (como inhumano, salvaje, caníbal, o, en el mejor de los casos, ingenuo) y se lo incorpora al arte occidental. Por ejemplo, los objetos denominados ‘primitivos’ de las culturas tribales africanas y el arte aborigen australiano han tenido una profunda influencia en el desarrollo del arte moderno. Si bien el arte occidental afirma haber superado el ‘primitivismo’, es innegable que ‘otras’ tradiciones lo han vigorizado mucho.” (233) En los primeros años del siglo XX , se revalorizan estos conceptos a favor de una visión más acorde con la realidad. “Los investigadores han ido desterrando esta denominación (arte primitivo) excesivamente simplificadora a favor del término ‘arte etnológico’, que permite englobar la diversidad artística de infinidad de grupos étnicos sin infravalorar su evidente desarrollo cultural.” (234)

Otro de los usos que la cultura europea dio al arte, fue el de servir de instrumento para la aculturación de los territorios conquistados. En América, por ejemplo, la pintura, escultura, arquitectura y música europea, fueron claves en el sometimiento a la nueva doctrina cultural y religiosa. “Los españoles transplantaron a América toda su cultura y arte. Comenzando por la función que en la católica España se había dado a la cultura y arte: presentar ante el pueblo los conceptos católicos sobre el hombre y la vida y exaltar los valores católicos: su dogma, sus héroes, sus grandes empresas.” (235) Vemos, entonces, que el arte ha cumplido desde sus inicios, un factor fundamental en

233 CAVALLARO, Dani &. Op.Cit. p. 27

234 FuturA*Multimedia, Op.Cit. p.6

235 RODRIGUEZ CASTELO, Hernan, *Panorama del Arte*, Biblioteca Ecuatoriana de la Familia, Editorial El Conejo, Quito, Ecuador, 1993.p. 45

la formación de la estructura cultural y social de los pueblos, además de estar cargado de una connotación simbólica que traspasa las fronteras meramente humanas para adentrarse en el reino espiritual y psíquico. El arte es patrimonio de la esencia misma del ser y esta ligado a este desde su mismo origen, tanto a nivel individual como colectivo.

3.1.2 El arte y el desarrollo espiritual y emocional

Ya vimos como el pintor y el danzante primitivo podían haber sido considerados en la terminología moderna como “chamanes”, es decir, quienes podían adentrarse en el mundo sobrenatural a través de su arte. “El chamán se comunica con los espíritus y maneja su influencia para curar, para liberar a una persona, para que abunden los animales en la cacería, para controlar el viento o el mar, para influir en la fertilidad, para cambiar el mundo.” (236) El arte se convierte así, en una herramienta de transformación en contacto con lo más profundo de cada uno, es decir, con el mundo de las emociones y del espíritu. A medida que el ser humano se estabiliza dentro de sociedades agrícolas, emergen imágenes aún más poderosas de la psique colectiva: los dioses y diosas. A través de la representación artística de estas divinidades los sacerdotes recreaban sus visiones para el resto. “Las imágenes se hacían para mostrar a la gente cómo eran los dioses, de modo que la gente pudiera verlos y recibir su poder.” (237) Con el florecer de las civilizaciones más antiguas, se mantuvo e incremento esta práctica, otorgándole a las imágenes un mayor poder. “La filosofía hermética creía que una imagen mental se hacía real en el mundo exterior si se la acompañaba con plegarias, y que el arte ayudaba a

236 SAMUELS, Michael Op.Cit. p.102

237 Idem. p.110

hacer más vivas y reales las plegarias.” (238) A medida que fue consolidándose la cultura occidental, así también se produce el nacimiento de las primeras religiones organizadas. El arte cambia de rumbo en relación a su preponderante papel. El judaísmo, por ejemplo, prohíbe la adoración de imágenes. “No obstante, había mucho de arte sacro en el judaísmo. Las torahs, los templos y los mantos tenían el dibujo de la estrella de David y también imágenes de Abraham y Moisés y de hechos históricos de la biblia.” (239) Aunque a estas imágenes ya no se les otorgaba poder en sí mismas, sin embargo seguían siendo fuente de inspiración y devoción para el pueblo judío. Otras religiones antiguas, como la cristiana ,la musulmana, la hinduista y la budista, mantendrían aún hoy esta conexión con las imágenes artísticas y con la música denominada sacra; conexión esta que le permite a los fieles adentrarse en el conocimiento y la contemplación del mundo espiritual. Otras corrientes espirituales como la de los tibetanos, consideran el arte en todas sus manifestaciones, como una de las vías más directas a la iluminación. La escultura, la pintura, la arquitectura, la literatura, son consideradas manifestaciones elevadas del mundo espiritual, y como tales con poder para guiarnos hacia este. Se le concede especial importancia a la música. “Los tibetanos creen que la armonía y la vibración afectan directamente al corazón. Se cree que los cánticos abren el corazón, curan e inspiran.” (240) La vinculación entre arte y espíritu es evidente en las religiones y culturas milenarias, tanto como lo sigue siendo hasta el presente. “Desde los círculos de piedra de las eras antiguas hasta las iglesias de nuestros tiempos, el arte conecta a las culturas al mundo espiritual. Arte también fue la fabricación de cuencos, cestas y objetos domésticos que expresaran las formas bellas de la vida. Arte siempre fue la manera en que la gente contempló su reverencia y su respeto por la vida y el espíritu humano.” (241)

238 SAMUELS, Michael, Op.Cit. p.110

239 Idem, p.110

240 Idem, pp.113-114

241 Idem, p.115

En tiempos modernos, el filósofo y educador Rudolf Steiner observaba esta íntima relación al afirmar que “Fue desde el estado de conexión espiritual que la urgencia artística emergió; y esta relación con el mundo espiritual será por siempre, el prerrequisito para una creatividad genuina”.(242) En otras palabras, aunque en tiempos posteriores el arte se secularizara no podemos olvidar que el inicio del arte en todas sus manifestaciones, fue de origen sagrado.

Dentro de la misma línea, aunque de una manera más personal, el arte sirve para evocar emociones. Así, el artista expresa su mundo interior para que este se conecte con el de los otros y evoque, a su vez, emociones y sentimientos en ellos. “...cada imagen contiene memorias y, por lo tanto, provoca en nosotros una infinidad de sentidos ocultos, de emociones dormidas.” (243) Esta relación entre las representaciones simbólicas y el mundo emocional es tan fuerte, que incluso puede ser manifestada entre personas no videntes. “...experimentos con individuos congénitamente ciegos han demostrado que incluso personas que nunca han tenido imágenes *visuales* pueden, a pesar de ello, dar expresión plástica a sus sensaciones corporales.” (244) Pero no son solo las artes plásticas, como la pintura o la escultura, las únicas con el poder de evocar emociones en el ser. Manifestaciones artísticas como la música y la literatura, son igualmente intensas al manifestar y evocar emociones. De acuerdo a estudios realizados por el Dr. Goleman, pionero en estudios sobre inteligencia emocional, existe un alto índice de relación entre la efectividad emocional y la música. La música además de producir estados de relajamiento y bienestar, argumenta él, promueve relaciones más cordiales entre las personas. “La música puede asistirnos al crear, identificar y usar estados emocionales para regular nuestras vidas. ... Hacer música nos fuerza a crear, reflexionar, desnudar nuestra alma, cuestionarnos,

242 MOFFET, James, Op.Cit. p.76

243 ESQUIVEL, Laura, *El Libro de las Emociones*, Plaza Janes Editores, Barcelona, 2000.p.67

244 READ, Herbert, *Educación por el Arte*, Editorial Paídos, Barcelona, 1955. p.53

reaccionar, y formular de maneras que no hubiéramos hecho antes” (245) Además es un poderoso lenguaje emocional, tanto si lo producimos nosotros mismos como si simplemente nos limitamos a escucharlo. “En suma, la música magnifica los sistemas que nos permiten percibir y responder apropiadamente a un mundo rico en emociones y estructuras sociales complejas.” (246) La literatura, que nace posteriormente a las otras formas de arte y que se relaciona directamente con el relato oral, desempeña también un papel importante dentro del campo del arte y las emociones pues evoca todo el tejido de la realidad humana desde la palabra. En los primeros relatos, de origen mitológico, “... la literatura ponía al ser humano en comunicación con sus mas elementales referencias de la realidad y lo ayudaba a confrontar sus propias imperfecciones y deseos, un mundo de voces antiguas venidas de lo más profundo de la conciencia colectiva.” (247) La literatura sigue cumpliendo con esta misión, aunque abarcando la realidad de manera aún mas amplia. La danza, el teatro, el cine, etc. comparten las cualidades de adentrarse en el mundo emocional, al igual que las otras artes.

Otra característica de las artes, estrechamente relacionada tanto con las emociones como con el mundo espiritual, es su capacidad curativa. La potencialidad expresiva de las artes permite hacer accequible al ser humano su mundo interior y reconocer lo que en su hacer “cotidiano”, esta velado. “Las artes son un medio transpersonal mediante el cual las gente puede proyectar los aspectos más profundos de su ser inconsciente sin atemorizarse a si mismos, por que las artes funcionan oblicuamente y figurativamente a través de la intuición.”(248) Esta relación, que proviene de la época en que los primeros chamanes realizaban en sus prácticas curativas, se ha mantenido dentro de las

245 READ, Herbert. Op.Cit. p.36

246 Idem, p.36

247 ESQUIVEL, Laura. Op.Cit. p.106-107

248 MOFFET, James. Op.Cit. p.74

corrientes espirituales a través de la danza por ejemplo, y mas recientemente en corrientes psicológicas como la psicología gestáltica que utiliza imágenes realizadas por los pacientes para determinar y curar desordenes de tipo emocional y psíquico. Este fenómeno se produce, según los terapeutas entendidos, porque la capacidad creativa activa nuestra conexión interior. El Dr. Michael Samuels lo define así: “ Cada uno de nosotros tiene en su interior más profundo la capacidad de crear y de curar. El artista interior es la parte de nosotros que es apasionadamente creativa, que siente amor, que se siente conectada con todo lo que nos rodea, que puede ver, que sabe quienes somos, que está a gusto y que esta en paz.” (249) En tiempos muy recientes, este enfoque ha llevado el campo del arte y la curación inclusive un paso más allá, hacía el campo que hasta hace poco estuvo determinado exclusivamente por la ciencia médica: las clínicas, hospitales y centro de rehabilitación de todo el mundo. “...las artes creativas se usan por su propio poder curativo más que como una interpretación o una terapia. Este innovador enfoque está siendo incorporado a la atención de pacientes en diversas unidades, como las de transplante de médula, diabetes juvenil, oncología de adultos y pacientes externos con cáncer.” (250) En conclusión, las partes más sutiles del ser humano, como son las de el mundo emocional y espiritual, pueden ser transferidas a nuestros sentidos a través del arte, y aún más, pueden ser desarrolladas y sanadas para engrandecer nuestra vida. “ Oración, arte y curación provienen todas de la misma fuente: el alma humana. La investigación nos ha demostrado que la persona que hora, la persona que hace arte y la persona que cura tienen todas la misma fisiología, el mismo patrón de ondas cerebrales y el mismo estado de conciencia” (251)

249 SAMUELS, Michael. Op.Cit. p.67

250 Idem.p.35

251 Idem.p.18

3.1.3 El arte en el desarrollo del cerebro y los procesos cognitivos

Durante mucho tiempo el desarrollo de la inteligencia humana ha sido asociado a las ciencias exactas y al pensamiento racional. En los últimos tiempos, sin embargo, nuevas investigaciones relacionadas con los hemisferios del cerebro han determinado otras áreas importantes en el desarrollo de las habilidades, destrezas, y conocimiento humano, que tienen mayor relación con disciplinas como el arte. Precediendo este enfoque más “creativo” y menos “intelectual” de la inteligencia humana, encontramos a principios del siglo XX al filósofo alemán Ernst Cassirer, famoso por su extensa obra filosófica sobre el enfoque simbólico de la cognición. Para Cassirer, “es imposible concebir a la actividad de simbolizar como algo separado de la imaginación y la creatividad humanas... Y en el proceso de la actividad simbólica, los seres humanos inevitablemente se ocupan de crear significado, de resolver problemas de un modo imaginativo y de producir problemas con igual creatividad.” (252) Desde su perspectiva, para el pensamiento humano, tanta importancia tenía el enfoque científico como el simbólico, por lo que en lugar de establecer un orden jerárquico en las formas de conocer determinó que existían una serie de formas igualmente válidas y complementarias entre sí. Dentro de estas formas de conocer, entre las que se cuentan el pensamiento mítico y religioso, el lenguaje, etc., Cassirer concedió un lugar privilegiado al arte. “Reconoció que el arte suministraba una imagen más rica, más vívida y colorida de la realidad, y que también brindaba una percepción más profunda de su estructura formal.” (253) Otros pensadores de la época, como el educador John Dewey, tenían opiniones similares en cuanto a la función cognitiva del arte. Para Dewey el arte iluminaba la experiencia mundana ordinaria y la convertía en una experiencia consciente de magnitudes superiores. “Somos introducidos (a través de una obra de arte) en un mundo más allá del mundo el

252 GARDNER, Howard. Op.Cit. p. 64

253 Idem. p.56

cual, sin embargo, es la realidad más profunda del mundo en el que vivimos nuestra experiencia ordinaria. Somos elevados más allá de nosotros mismos para encontrarnos con nosotros mismos.” (254) Aunque de manera más concreta, Piaget también coincidiría en la importancia de la expresión artística de los niños en el desarrollo de su comprensión del mundo y del espacio, pues al pintar y dibujar (aquí podríamos añadir bailar, actuar, modelar, etc.) los niños pensaban acerca del espacio. Estudios recientes parecen demostrar que más que “pensar” acerca del espacio, al trabajar sobre un papel bidimensional lo que hacen es experimentar en un espacio simplificado. “Esto le capacitaría para hacer descubrimientos acerca de este espacio simplificado que luego podrían aplicarse al espacio tridimensional. Tal vez los niños comprendan más fácilmente cosas como longitudes iguales, ángulos iguales y líneas paralelas al experimentar con ellas en el campo del arte.” (255)

Actualmente son muchos los estudios que corroboran que el arte, en sus diferentes manifestaciones, es una forma de “pensar” el mundo. Algunos conocidos ejemplos son el trabajo sobre las Inteligencias Múltiples de Gardner (al cual nos referiremos en detalle más adelante) y el de los Hemisferios Cerebrales del Premio Nobel Roger Sperry. “Sperry descubrió que en la mayoría de los casos el hemisferio izquierdo de la corteza cerebral procesa el pensamiento lógico, analítico, mientras que el hemisferio derecho procesa el pensamiento imaginativo y global.” (256) De acuerdo con esta teoría el predominio del arte se correspondería con el hemisferio derecho, una forma de ver y comprender el mundo desde la intuición y la forma. Sperry argumenta que en el mundo moderno se ha descuidado y hasta discriminado la forma de pensar del hemisferio derecho, coartando de este modo una forma muy valiosa de experiencia humana. Lo ideal

254 MOFFET, James. Op.Cit. p.77

255 MERANI, Alberto. Op.Cit. p.70

256 GELB, Michael, *Inteligencia Genial*, Grupo Editorial Norma, Bogotá, Colombia, 1999. p.180

sería integrar este hemisferio y lograr que se utilice el cerebro en su totalidad. Grandes exponentes de la humanidad, como el investigador y pintor renacentista Leonardo de Vinci, lograron fusionar todas las capacidades del cerebro con resultados geniales. “Leonardo llevó la visión del artista a la ciencia. Entendía que la ciencia, tanto como la pintura, debe encontrar el diseño de la naturaleza en los detalles...le dio a la ciencia lo que más necesitaba: la percepción del artista de que el detalle en la naturaleza es significativo.” (257) En las artes visuales, tanto en la parte creativa como en la observación de una obra, entra en juego todas las áreas del cerebro. “Visualizar requiere de ambos lados del cerebro, y generar imágenes depende de manera crítica tanto del lado izquierdo como del derecho del cerebro. (Posner & Raichle,1994) “ (258) En general en la experiencia artística se busca poner en funcionamiento todas las capacidades visuales del cerebro y por tanto obtener un conocimiento de cómo este funciona al representar el mundo, por tanto “una de las funciones del arte es ser una extensión del cerebro visual.” (259) Aún más, según el Profesor Edward Sturr de la Universidad de Kansas, “Hacer arte es un proceso altamente cognitivo el cual involucra la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo...Cuando el arte se integra en el curriculum el puntaje de competencia en otras materias, asciende.” (260) Existen otros estudios que afirman que la música también tiene una relación directa con el desarrollo cerebral y ciertas áreas de la cognición. “La música ayuda al pensamiento al activar y sincronizar patrones neuronales que orquestan y conectan múltiples lugares en el cerebro. ...Estos sistemas claves están conectados y localizados en los lóbulos frontales, parietales y temporales, tanto como en el cerebelum. Los estudios más significativos determinan la importancia de la música en el razonamiento espacial, la creatividad y el razonamiento

257 GELB, Michael. Op. Cit. P.180

258 JENSEN, Eric. Op.Cit. p.57

259 Idem. p.56

260 Idem. .58-59

matemático.” (261) Un estudio realizado en Rusia (Malyarenko, 1996) afirma que escuchar música 1 hora al día puede cambiar la organización cerebral al permitir una mayor coherencia mental y estados mentales alpha. Estudios como los de Hellmuth Petsche (1993), Jonson (1996) y Sarntheim (1998) entre otros más, parecen apoyar la hipótesis de una relación directa entre la música y el desarrollo de otras áreas del cerebro. (262) Finalmente tenemos la influencia de las artes kinestésicas, es decir todas aquellas que involucran el movimiento corporal como la danza, el mimo, el teatro, etc. De acuerdo a los estudios, la actividad kinestésica, no solo artística sino general como el deporte, tocar la batería, o cualquier otro trabajo físico, involucra muchas más áreas cerebrales que cualquier otro tipo de actividad sentada o meramente intelectual. Al menos son 12 los sistemas neurobiológicos que entran en juego con la actividad física. “El cerebro crea movimientos al mandar una descarga de impulsos nerviosos a los músculos apropiados; y cada movimiento a su vez, activa áreas corticales....A esta increíble secuencia cuerpo-cerebro se la conoce como patrón o código cerebral, espacio-temporal.” (263) La actividad teatral, de acuerdo a un estudio de Allman, 1999, facilita la maduración de la corteza cortical. “Esto es especialmente importante para mejorar el aprendizaje: leer, contar, hablar, y resolver problemas...” (264) La danza, por su parte, puede desarrollar el equilibrio e inclusive destrezas lectoras. “Lo que el cerebro en desarrollo necesita para su crecimiento cognitivo y motor, es la suficiente activación del sistema cerebral moto-vestibular. Sin esto se encuentran problemas de aprendizaje que incluyen deficiencias atencionales, problemas de lectura, problemas emocionales, pobres destrezas de memoria, reflejos lentos, e incapacidad o retraso en la escritura.” (265) La importancia del

261 JENSEN, Eric, Op.Cit. p.20

262 Idem, pp.20-21

263 Idem.pp.72

264 Idem pp.75-76

265 Idem. pp.77-78

movimiento en el desarrollo del cerebro también incluye la capacidad de visualizar secuencias y tiempos. “Durante el movimiento, el cerebro actúa como un simulador de vuelo, inventando constantemente, moviendo modelos mentales para proyectar un mundo cambiante.” (266)

En general se podría decir que la actividad artística es una de las formas más completas del pensamiento humano pues integra diversas áreas como las destrezas manuales y expresivas, la aplicación práctica de diversas técnicas, y percepciones, emociones y razonamientos diversos. Como lo expresa José Gordillo en su obra “Lo que el niño enseña al hombre”: “El arte es fuente original del conocimiento. Todas las percepciones son imaginativas. En la naturaleza humana está insitó un germen específico que hace de cada percepción una imagen artística y toda imagen implica valoraciones. La actitud creadora es nuestra percepción humanizada. Un conocimiento explosivo plasmado en el trabajo que formó al hombre.”(267)

3.2 Arte Infantil

El arte infantil es tal vez una de las manifestaciones que más pueden aportar al conocimiento de quién es el ser humano. En sus trazos, movimientos y melodías, l@s niñ@s nos cuentan quienes fuimos, tanto en el principio de nuestra corta existencia, como en los principios de nuestra historia como humanos. Es así que “...las verdaderas imágenes del lenguaje humano emergieron por primera vez, como en un mágico espectáculo de feria, cuando el arte infantil hizo su aparición y el hombre pudo, por fin, recuperar algo de la comunicación humana sumergida en

266 JENSEN, Eric. Op.Cit. p.81

267 GORDILLO, José. Op.Cit. p.75

las sombras.”(268) Hace más de un siglo personajes como el pedagogo Rudolphe Toppfer y el poeta francés Charles Baudelaire sugirieron ya que existía una relación entre el niño y el artista. Hoy en día estas sugerencias, que en ese entonces no fueron tomadas del todo en serio, son tomadas con naturalidad dada la importancia que se le da a la infancia en nuestros días. “Nuestra tradición romántica, remodelada en términos del espíritu modernista, nos ha predispuesto a aceptar la noción del niño como artista, y la que en todo artista hay un niño.” (269) Aún más, obras de pintores modernos como Klee, Miró y Pollock guardan semejanzas, aunque sea a nivel superficial, con las producciones infantiles.” Y así como contemplamos con creciente seriedad los dibujos que realizan los niños, a menudo detectando en ellos claros vínculos con las principales corrientes del siglo XX, también escuchamos con atención los sonidos emitidos por los chicos. Escuchamos los encantadores cuentos que repiten o narran, oímos con satisfacción las pequeñas tonadas que inventan, y más que nada, nos conmueven...las figuras retóricas que emplean.” (270) Más allá de maravillarnos, las producciones artísticas infantiles nos hablan del mundo interior del niño, de sus sentimientos, de sus anhelos, de la forma en que perciben el mundo, de su estructura cognitiva y psíquica, y de la manera en que se desarrolla su evolución motriz e intelectual. Como herramienta de aprendizaje el arte presta una función invaluable en el desarrollo de la percepción infantil. “El acto de percibir hace del niño un organizador de formas, un productor de *arte* que supera el concepto de realidad para establecer categóricamente el conocimiento.” (271) Durante los primeros años y hasta los primeros grados de instrucción básica, antes del dominio del lenguaje escrito, los medios de expresión más comunes al alcance de

268 GORDILLO, José. Op.Cit. p.75

269 GARDNER, Howard. Op.Cit. p.113

270 Idem. p.114

271 GORDILLO, José. Op.Cit. p.44

Los niños son por lo general el dibujo, la pintura, el modelado y la música, por lo que los estudios más serios en relación a las etapas de desarrollo en el medio artístico, se remiten principalmente a la expresión grafoplástica (dibujo) y a la música. A continuación veremos algunas características generales importantes del arte infantil en cuanto a lo que dibujo y música se refiere, y luego examinaremos más detenidamente las mismas características en la etapa que nos concierne: Los niños de 6 a 8 años.

3.2.1 Características

A pesar de que las primeras manifestaciones artísticas de los niños revelan mucho de su evolución, su personalidad, sus inquietudes, etc. no debemos olvidar que, al menos en las primeras etapas infantiles, lo que el/la pequeño/a busca es experimentar el mundo que le rodea, divertirse, jugar. Margaret Lowenfeld, experta en el campo del arte infantil, expuso que todo lo que el niño hace es básicamente juego. Según su opinión “el juego infantil es expresión de la relación del niño con la totalidad de la vida...el juego se aplica a todas las actividades espontáneas y autogeneradas del niño y no se relaciona con las ‘lecciones’ o con las necesidades fisiológicas normales cotidianas del niño” (272) Para la Dra, Lowenfeld, el arte también constituye una forma de juego. Sin embargo, y aunque comparte la mayor parte de este enfoque, el Dr. Herber Read, otro experto en el tema de arte infantil, argumenta que más bien el juego es una forma de arte. “Todas las formas de juego...son otros tantos intentos cinestésicos de integración, y desde este punto de vista se emparentan con las danzas rituales de los pueblos primitivos, al igual que ellas, deben considerarse como formas rudimentarias de poesía y de drama, con los cuales se asocian naturalmente formas rudimentarias de las artes

272 READ, Herbert, Op.Cit. pp.123-124

visuales y plásticas.” (273) En todo caso, se aprecia una clara relación entre la esencia del niño lúdico y las incipientes formas de manifestación artística pues ambas “formas” son inherentes a las necesidades vitales del niño/ña y a su natural manera de relacionarse con el mundo circundante y con los demás. Inclusive orgánicamente se presentan “manifestaciones artísticas” que son ejercidas por casi tod@s l@s pequeñ@s de manera espontánea, “...parten de una serie de movimientos musculares sobre los que el niño no tiene, en un primer momento, un control. Es más, son trazos que realizan los niños sin ningún control ocular (los invidentes también) prácticamente de idéntica forma sea cual fuere su cultura, sociedad o raza. Y que son unos trazos fundamentalmente naturales, esto es, nunca imitativos...” (274) A pesar de esta característica espontánea y orgánica de las manifestaciones artísticas infantiles, no se puede dejar de lado que estas también conllevan una carga expresiva importante, pues el niño desde que nace se comunica y expresa: llanto, pucheros, risa, gritos, son formas incipientes de esta necesidad de expresión. En lo que respecta a las manifestaciones más estructuradas como los primeros garabatos y trazos, el movimiento al son de la música, el canturreo, etc. corresponden a formas de comunicación indirecta, o lo que los especialistas han denominado “expresión libre”. “La expresión libre cubre una amplia gama de actividades corporales y procesos mentales.” (275) Entre ellos la forma más obvia de este tipo de expresión es el juego, seguido por las manifestaciones relacionadas con el arte. Aunque la expresión artística infantil corresponde a esta “expresión libre”, sin embargo existe una secuencia predecible en el desarrollo de la misma. Existen muchas opiniones, algunas contradictorias, acerca de este desarrollo, pero la de mayor aceptación es la que sigue la

273AD, Herbert. Op.Cit. p. 124

274DI CAUDO, María Verónica, *Modulo de Estudio EXPRESIÓN GRAFOPLÁSTICA*, UPS, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Quito, 2005

275 READ, Herbert, Op.Cit. p.123

secuencia del desarrollo físico del niño/ña. “Físicamente el niño se desarrolla de arriba abajo y de la base del cuello hacia fuera (hombros, brazos, manos y dedos). Cuando a un bebé de un año se le da un lápiz, generalmente hace garabatos verticales, si la superficie del dibujo está sostenida verticalmente en frente de él; si esta última se encuentra horizontal sobre una mesa los garabatos serán horizontales.” (276) Esto se debe a que el niño solo puede controlar su hombro en un movimiento de bombeo, y que tiene poca habilidad con brazo y mano; es decir, sus garabatos responden a la estructuración de su cuerpo y su capacidad de movimiento. A medida que el/la niño/ña aprende a controlar su hombro, “entonces las líneas que dibuja comienzan a tener pequeñas curvas y a orientarse horizontal o diagonalmente....ahora empieza a reconocer que son sus movimientos los que hacen aparecer las marcas en el papel, y experimenta la emoción de crear.” (277) Conseguido el control del hombro, la capacidad del movimiento del brazo, se extiende a la muñeca. “El niño descubre que puede moverla hacia delante y hacia atrás y hacerla girar, y toma conciencia de que puede controlar su movimiento; a medida que ejercita su nueva habilidad aumenta su destreza, sus garabatos se redondean cada vez más y sus papeles se llenan de círculos, óvalos y espirales.” (278) Al aprender a controlar los músculos más pequeños de la mano sus dibujos adquieren más complejidad, hasta llegar a dibujar un ser humano. En este punto es importante anotar que por muchos años se pensó, erróneamente, que el niño dibujaba dos círculos que se tocan entre sí (uno para la cabeza y otro para el cuerpo) por que así lo percibía “sin duda, el niño puede ver algo más que esto (los niños probablemente ven el cuerpo humano tan bien como un adulto), pero entre el acto de ver y el acto de pintar o dibujar interviene el pensamiento o la comprensión. El niño tiene primero que transferir lo

276 CHERRY, Clare, *El arte en el niño en edad preescolar*, Ediciones Ceac, S.A., 4ta. Edición, Perú 164-Barcelona, 1984. pp.14-15

277 Idem. p.15

278 Idem.p.15

visto en pensamientos o conceptos, que es lo que luego dibuja” (279) Este manejo conceptual va muy ligado con el desarrollo del campo visual. “El ojo humano normal se fija en casi todo lo que cae dentro de su campo visual, pero solo es posible *comprender* lo que se ve una vez que se ha aprendido a integrar la información proporcionada por los sentidos. Cada ojo opera independientemente; por ello, es preciso entrenarlos para que trabajen juntos.” (280). Este entrenamiento es realizado por el cerebro a través de las conexiones nerviosas entre los nervios ópticos y las células cerebrales. “ A medida que el niño crece, aprende que las cosas pueden acercarse a él y también alejarse, y desarrolla una serie de destrezas secuenciales...aprende los conceptos de arriba y abajo , en relación con su cuerpo y con los objetos que lo rodean.”(281) Posteriormente, también en relación con su cuerpo, aprende los conceptos de izquierda y derecha; así mismo aprende a coordinar los ojos para obtener una imagen integrada. A medida que l@s niñ@s experimentan con las destrezas de movimiento y con la coordinación ojo y mano, paralelamente se desarrolla en ell@s las percepciones de forma, tamaño y espacio(grande, chico; ancho, estrecho; arriba, abajo; etc.) A medida que le niño aprende a combinar la capacidad de controlar sus movimientos, con estas nuevas percepciones, sus garabatos, pinturas diseños y distribuciones empiezan a centrarse más en los aspectos pictóricos que en los simbólicos” (282) Esta tendencia es validada por los especialistas en este campo, quienes concuerdan en que después de la primera infancia se produce un cambio en la actitud del niño hacia la obra artística. “Poco después de ingresar a la escuela, el encanto, la originalidad, y el atractivo de los trabajos que realizan los niños ya no son tan visibles.” (283) L@s niñ@s

279 LANGFORD, Meter. Op.Cit. p.53

280 CHERRY, Claire. Op.Cit. p.17

281 Idem. p.17

282 Idem.p.20

283 GARDNER, Howard. Op.Cit. p.115

que se encuentran en esta etapa parecen más concentrados en la veracidad de las cosas, que en su expresión simbólica. “Esta atracción por el realismo y la literalidad, esta aversión por lo fantasioso y lo atrevido, ha impresionado a algunos observadores al punto de llevarlos a definir una ‘etapa literal’ en el desarrollo artístico, durante los primeros años escolares.” (284) Parte de esto se debe probablemente a la mayor conciencia que surge en l@s chicos acerca de las reglas y la estructura de acomodación al entorno social y cultural. “A los seis o siete años, los chicos tienen bastante conciencia de los estándares de la cultura y ya no producen obras enteramente egocéntricas. En consecuencia, parece razonable hablar de un florecimiento de la realización artística, o bien... del logro de un ‘proyecto inicial’ de habilidad artística.” (285) Pasados los primeros años de escolarización, l@s niñ@s retoman su interés por el trabajo artístico, “solo en este momento comienzan a prestar atención al *modo* en que se logra un efecto o se representa un objeto. De la misma manera, solo en esta etapa parecen ser capaces de variar sus producciones con el fin de obtener diversos efectos...o de ayudar a otros a reconocerlas.” (286) En todo caso la etapa que más semejanza tiene con las obras de los artistas famosos, es la de los pequeños en edad preescolar. “Tanto el niño pequeño como el artista adulto muestran una disposición, incluso una avidez, por explorar su medio, por probar diversas alternativas, por dar rienda suelta a ciertos procesos inconscientes. Lo que es más, ambos están dispuestos a suspender (por motivos algo diferentes) su conocimiento de lo que hacen otros, a seguir su propio camino, a trascender las prácticas y las fronteras que abruman e inhiben a los chicos en ‘edad literal’ (y muy probablemente a los artistas de menor nivel.)” (287)

284 GARDNER, Howard. Op. Cit. p.115

285 Idem. P.121

286 Idem. p.119

287 Idem. p.123-124

La producción artística del niño/ña a más de desarrollar muchas de sus destrezas y hablarnos de su desarrollo evolutivo, también cumplen otra función muy importante: la de develarnos su vivencia interna. A partir de las teorías freudianas sobre el psicoanálisis, es mucho lo que se ha desarrollado en relación a la expresión artística como una de las puertas de entrada al inconsciente, y esto también se ha puesto en práctica en la terapia con niños y niñas. Existe una extensa bibliografía relacionada con la interpretación psicológica de los dibujos infantiles, pues de acuerdo a estas teorías los niños trasladan su mundo interior, consciente o inconscientemente, al papel. Los elementos para descubrir estos mensajes escondidos en el dibujo infantil son variados, así, se toma en cuenta la reacción del niño ante su dibujo, la orientación espacial, las dimensiones del dibujo, el trazo, la presión, los colores utilizados, las omisiones (una persona sin ojos, etc.) y el simbolismo de las formas. (288) Tomando en cuenta estos elementos principales, el especialista realiza una evaluación que le permitirá determinar el estado anímico del /la niño/ña, sus temores, su relación con su entorno, sus necesidades, su personalidad y sus rasgos dominantes. “Para llevar a cabo una evaluación detallada, lo mejor es hacerse de varios dibujos realizados por el niño durante un cierto periodo de tiempo. Por lo general, un solo dibujo no es suficiente para evaluar los puntos fuertes, las debilidades y las necesidades del niño.” (289) Desde esta perspectiva, tenemos entonces, que el arte realizado por los pequeños es mucho más que simple juego y descubrimiento, es una manera esencial de expresar lo más profundo de su alma. A decir de Gardner: “Para ambos (el niño pequeño y el artista adulto) el arte brinda un medio privilegiado, y quizás único, de expresar las ideas, los sentimientos y los conceptos que son más importantes para ellos. Sólo de este modo pueden los individuos enfrentarse consigo mismos y expresar su propia visión del mundo de

288 BÉDARD, Nicole, Como interpretar los Dibujos de los Niños, Editorial Sirio, 2da. Edición, Buenos Aires, Argentina. 2000. p.12-35

289 Idem. p.54

maneras que resulten accesibles a otros.” (290)

En cuanto a las características de desarrollo musical en los niños, los estudios sugieren que existen periodos, temprano en la vida, en los que la exposición a la música tiene poderosos efectos en el ser humano. “El cerebro cuenta con periodos que son más sensitivos que otros para activar el desarrollo de la música. Es coherente, entonces, aproximar a los niños en esas etapas.” (291) Existe una clara evidencia de que uno de estos periodos especialmente sensitivos, es la etapa intrauterina. “El oído del pequeño ser comienza a captar vibraciones que se transforman en sonidos aproximadamente entre los cinco y los seis meses de su gestación, cuando el oído medio inicia sus funciones.” (292) Poco a poco el pequeño captará sonidos que se inician con los sonidos del cuerpo de su madre, hasta el de su respiración, pasando luego a los sonidos externos que se perciben como si nosotros escucháramos los ruidos estando bajo el agua. Aunque el/la bebé no pueden interpretar estos ruidos, si los captan a otro nivel; “...no entender no significa que no los asuma como propios, ya que dentro del vientre materno, el ritmo del corazón y todos los sonidos de su entorno están originando en la percepción del neonato lo que culturalmente conocemos como música” (293) Aún más, existen estudios que han encontrado una gran similitud entre el sonido rítmico del pequeño corazón, y posteriormente la manera rítmica en que el neonato mueve sus brazos, piernas y torso, “con los patrones rítmicos

290 GARDNER, Howard. Op.Cit. p.124

291 JENSEN, Erick. Op.Cit. p.16

292 BERLIOZ, Sergio, *Educar con música*, Aguilar Editores, 1era. Edición, México D.F., 2002.
p.91

293 Idem. pp.91-92

encontrados en las sinfonías de Mozart, Beethoven y Brahms.” (294) Uno de los investigadores más reconocidos en este campo es el Dr. Alfred A. Tomatis, quien a partir de sus estudios generó el concepto de la audio-psico-fonología. Para él “la música debe ser estudiada en relación directa con el sistema nervioso” (295) Y sustenta que la música más idónea para estimular el sistema nervioso, es la música de Mozart. “En este sentido, (dice Tomatis), el instrumento que mejor dominó Mozart, como ningún otro compositor, fue el cuerpo humano.” (296) A partir de las teorías de Tomatis, actualmente se han generado muchas corrientes de estimulación neonatal y de los primeros años, pero también en niños/as mayores y adultos, conocidas como el efecto Mozart. Uno de los innumerables estudios al respecto, fue el realizado en los años 90 por un equipo de investigadores del Centro de Neurobiología, Aprendizaje y Memoria de Irvine, California, al exponer a un grupo de 36 estudiantes de psicología a la música de Mozart. Estos estudiantes “obtuvieron una puntuación superior en 8 a 9 puntos en el test de cociente de inteligencia espacial (parte de la escala de inteligencia Stanford-Binet) después de escuchar diez minutos de la *Sonata para dos pianos en re mayor (K.448)*” (297) La conclusión a la que se llegó es que existe una fuerte influencia entre la música y el razonamiento espacial. A partir de estos resultados, uno de los investigadores, el físico Gordon Shaw, dictaminó: “Sospechamos que la música compleja facilita ciertos comportamientos neuronales complejos que intervienen en las actividades cerebrales superiores, como la matemática y el ajedrez. La música simple y repetitiva, por el contrario, podría tener el efecto opuesto.” (298) Volviendo al tema de la estimulación en el

294 HABERMEYER, Sharlene, *Cómo estimular con música la inteligencia de los niños*, Editorial Selector, 2da. Edición, México, 2001. p.59

295 BERLIOZ, Sergio. Op.Cit. p.59

296 Idem. p.59

297 CAMPBELL, Don *El efecto Mozart*, Ediciones Urano, S.A., Barcelona, 1998. p.27

298 Idem. p.27

periodo neonatal es recomendable, sin embargo, guardar cautela. Lo más recomendado es “proteger al neonato de cualquier ruido o música estridente; manejar voces en tono natural a suave, instrumentos suaves, y canciones de cuna.” (299)

Durante el nacimiento, hasta los 2 años de edad “las neuronas en la corteza auditiva son altamente plásticas y adaptables. Aún bebés de 5 meses pueden discriminar entre los pequeños intervalos en una melodía occidental, (un semitono)” (300) El entramado del circuito cerebral se desarrolla de manera acelerada para que el/la bebé pueda reconocer los sonidos y asociarlos con el habla. En este desarrollo, según el Dr. Gordon Shaw de la Universidad de California en Irvine, “la música juega un rol fundamental en lo que se refiere a las funciones mayores del cerebro...Se podría decir que es un pre-lenguaje, ya que no solo actúa en el hemisferio izquierdo del cerebro, como el lenguaje, sino a lo largo de toda la corteza estimulándola a una escala mayor.” (301) Parece ser, además, que esta extrema plasticidad neuronal, debe ser aprovechada en esta etapa, pues de no ser así estas potencialidades se perderían. Según los estudios “La predisposición al aprendizaje musical aumenta rápidamente desde el nacimiento hasta los tres años, crece más lentamente hasta los nueve y se establece a dicha edad.” (302)

Entre los 2 y 5 años de edad las investigaciones indican que “la música continúa teniendo una influencia maravillosa en el desarrollo del lenguaje...así como sus habilidades motoras, de memoria y oído.” (303) Aún más, la posibilidad de aprender a usar un instrumento musical en estas edades, incrementa el desarrollo de el área cortical en la corteza sensorial; esto puede

299 JENSEN, Erick. Op.Cit. p. 17

300 Idem. p.17

301 BERLIOZ, Sergio. Op.Cit. p.99

302 Idem. pp.99-100

303 HABERMEYER, Sharlene. Op.Cit. p.70

deberse al hecho de que se ejercita ambas manos, en especial la que no es usada con tanta frecuencia. “Aquellos que empiezan a tocar antes de los 5 años, muestran los cambios más dramáticos (en la corteza cerebral), sugiriendo un modelo de periodos críticos en el desarrollo sensorial, a través de la instrucción musical.(Schlaug, Jancke, & Pratt, 1995)” (304) Esta etapa es la más fructífera al utilizar la música para desarrollar la motricidad, la coordinación física, los ritmos y armonías, el lenguaje y la memoria, la discriminación auditiva, y la adecuada interacción social. Las matemáticas son un área de especial desarrollo en relación a la música en esta etapa. “Los Drs, Frances Rauscher y Gordon Shaw descubrieron que los preescolares que tenían ocho meses de tomar clases de un instrumento de teclado tenían mayor habilidad para trabajar con laberintos, dibujar figuras geométricas y copiar patrones de bloques con dos colores, todas estas habilidades especiales que posteriormente ayudan a formas superiores de matemáticas.” (305) En general, los niños a estas edades disfrutan el oír diferentes ritmos, canturrear canciones infantiles y experimentar con sonidos diversos, así como mover su cuerpo al “son” de la música. A En los próximos años, l@s niñ@s integrarán nuevos elementos a su comprensión y ejecución musical, así como experimentarán una mayor influencia de la música en otras áreas de su vida; l Los detalles de la etapa que va de los 5 a los 10 años, será tratada en detalle en el siguiente aparte. Como se verá, al pasar a la siguiente etapa, la influencia y la importancia de la música no cesa; todo lo contrario. Los estudios científicos sobre la influencia de la música en la vida del ser humano son aún incipientes, pero ya han revelado verdades sorprendentes que nos hablan de una relación mucho más global y trascendente de la que nos imaginábamos. Porque, como lo expresa Don Campbell “(la música) es el aliento primordial de la creación, la voz de los ángeles y átomos, es, en último término, la materia de la que están hechos la vida y los sueños, las almas y las estrellas.” (306)

304 JENSEN, Erick. p.18

305 HABERMEYER, Sharlene. Op.Cit. p.71

306 CAMPBELL, Don. Op.Cit. p.14

3.2.2 Características de desarrollo del dibujo y la música, en los niños y niñas de 6 a 8 años

Existen diferentes estudios relacionados con las características grafoplásticas de l@s niñ@s; sin embargo el que cuenta con mayor aceptación y reconocimiento en esta área, es el trabajo realizado por el Dr. Vicktor Lowenfeld, así como los aportes contemporáneos de Herbert Read y Howard Gardner, todos puntos de referencia en este aparte. En las fuentes consultadas, las edades de las diferentes etapas varían ligeramente; además no mantienen una exacta relación con las edades a las que va dirigido el presente trabajo (6-8 años). Por este motivo en ocasiones tomaremos en cuenta dos etapas de desarrollo grafoplástico que, interceptadas, abarcarían dichas edades. Aquí es importante anotar que para el trabajo del producto educativo en sí, se tomará más en cuenta la etapa posterior. Esto se debe a que los estudios sobre el tema tienen ya algunos años, y se conoce que en esta época l@s niñ@s tienen mayor estimulación y, por ende, esta adelantándose en las etapas.“ ... se ha observado que los límites de edades , pueden haber descendido un poco con respecto a los estadios que se mencionan...(lo que antes era común entre los niños de 6 años, ahora lo es entre los de 5, por ejemplo)...” (307). En el campo musical se realizará la misma aproximación.

La historia del estudio de las características del dibujo infantil por etapas, se remonta al siglo 19 con las conversaciones entre los estudiosos ingleses Cooke y James Sully, sobre la importancia del dibujo infantil. Es, sin embargo

307DI CAUDO, Verónica. Op. Cit. P.46

el investigador Ruskin quién primero publica un trabajo sobre el tema: *The Elements of Drawing* (1857). A partir del trabajo de estos pioneros, (*Studies in Childhood*, Sully, 1895) se inicia un estudio formal y científico con los trabajos de: “Levinstein(1905), Kerschensteinr (1905), Stern (1910), Rouma (1913), Luquet (1913), Wulff (1927), y Eng (1913)”. (308) hasta culminar en los años de 1970 con el trabajo de Lowenfeld y otros posteriores estudiosos.

Un trabajo importante a considerar antes de adentrarnos en la propuesta de Lowenfeld, es el estudio realizado por Cyril Burt en su *Mental and Scholastic Test* A partir de sus investigaciones que dan a luz a su teoría aparecida en 1927, Cyrill determino 7 etapas a saber. Estas etapas van desde los 2 años aproximadamente, con lo que el denominaría el *garabato*, hasta la edad de 15 años con la etapa del *despertar artístico*. Las etapas que nos conciernen abarcan la etapa del *simbolismo descriptivo* (5-6 años) y la etapa del *realismo descriptivo* (7-9 años). Según Cyrill, La etapa del *simbolismo descriptivo* representa la fase en la que el niño es ya capaz de reproducir la figura humana de manera bastante correcta, “pero con tosco esquema simbólico. Los rasgos se ubican de la manera más burda y cada uno es una forma convencional.” (309) El niño por un periodo largo repite este mismo patrón. La etapa del *realismo descriptivo*, en cambio, se caracteriza en los estudios de Cyrill, por un dibujo más lógico que visual, el niño pone en el lo que racionalmente sabe más que representar lo que en la práctica ve; es fiel a los detalles, trata de comunicar todo lo que le interesa o recuerda de un tema dado, más por asociación de ideas que por análisis; “Se intenta dibujar el rostro visto de perfil, pero se pasan aún por alto la perspectiva, la opacidad, el escorzo y todas las

308 READ, Herbert. Op.Cit. p.130

309 Idem. p.131

consecuencias de la unidad del punto de vista. Existe un creciente interés en los pormenores decorativos.” (310) Lowenfeld denominó a la etapa que correspondería al *realismo descriptivo* según Cyrill, como *etapa esquemática*; de acuerdo a sus observaciones esta se correspondería con las edades de entre 7 y 9 años.

Esta etapa se caracteriza por el comprobado conocimiento del concepto de espacio. Los objetos en el dibujo mantienen una relación entre lo que está arriba y lo que está abajo. Esta claramente definida una línea base y otra cielo. Los objetos en el dibujo están relacionados espacialmente. Los colores son representados como se manifiestan en la naturaleza. Las exageraciones entre figuras (humanos más altos que las casas, flowers más grandes que los humanos, etc.) son casi siempre utilizados para expresar sentimientos muy fuertes en relación a las cosas. Una técnica aveces utilizada es la del “doblado” que se manifiesta cuando los objetos se dibujan perpendiculares a la línea de base. A veces los objetos parecen ser dibujados al revés. Otro fenómeno es el conocido como el efecto “rayos X”. En un dibujo “rayos X” el sujeto parece ser visto tanto desde adentro, como desde afuera .(311)

En relación a la etapa anterior, a la que Lowenfeld denominó *pre-esquemática* (4 a 6 años), tenemos un paulatino desarrollo de la idea visual del esquema. Los/las niños/ñas aún representan lo que consideran más importante en el sujeto-objeto y tienen poca comprensión del espacio-objeto, dibujando de manera aleatoria en el papel. En este momento surgen las formas circulares y las líneas, representando mayormente a humanos y/o animales. El uso del color aún responde a factores más emocionales que lógicos. (312)

Aunque comprendidos tradicionalmente en la etapa *esquemática*, algunos autores han anotado que l@s niñ@s a los 8 años aproximadamente, ya manifiestan cambios importantes que los colocan “fuera” de dicha etapa. “La

310 READ, Herbert. Op.Cit. p.131

311 LOWENFELD: www.d.umn.edu/~jbrutger/Lowenf.html

312 LOWENFELD: www.d.umn.edu/~jbrutger/Lowenf.html

generalización esquemática ya no es suficiente para expresar la realidad...el espacio se redescubre y se dibujan figuras superpuestas, con una línea de horizonte en vez de una línea base.” (313) L@s niñ@s en esta edad, a la vez que más independientes, también se vuelven más conscientes del entorno y de conformarse al grupo, lo que los vuelve a su vez más críticos con sus trabajos artísticos. Luquet, al realizar un estudio en un grupo de niñ@s de esta edad, concluyó que: “El niño no solo reconoce que otras personas dibujan en un estilo diferente al suyo; no solo espera que esas personas observen hacia sus estilos la misma fidelidad que él hacia el suyo; además, cuando dibuja para otra persona, adopta en esa ocasión el estilo de esa persona en lugar del suyo propio...” (314) Para Gardner, basándose en el trabajo de algunos estudiosos, a relacionado esta etapa con la entrada a la escuela y con un incremento en desarrollo lenguaje oral y escrito. “Esta atracción por el realismo y la literalidad, esta aversión por lo fantástico y atrevido, ha impresionado a algunos observadores al punto de llevarlos a definir una ‘etapa literal’ en el desarrollo artístico, durante los primeros años escolares.” (315) Esta etapa se vuelve más realista y menos “mágica” por así decirlo “Como en el caso de los dibujos, tras ingresar en la escuela los chicos producen menos metáforas y pierden interés en ellas.” (316) A pesar de que estas aseveraciones puedan sonar como “decepcionantes” desde el punto de vista artístico, entrañan una posibilidad. En los estudios realizados por Gardner con niños y niñas en estas edades, también llega a la conclusión de que aunque los chicos son más conscientes y menos espontáneos en sus trabajos y menos adeptos a la creación de metáforas, también comprenden mejor su entorno, las características más estructurales del trabajo artístico, e inclusive las mismas metáforas que eluden.

313 ETAPAS DEL DIBUJO: www.learningdesign.com/Portfolio/Drawdev/kiddrawing.html

314 READ, Herbert. Op.Cit. p.134

315 GARDNER, Howard. Op.Cit. p.115

316 Idem. p.121

“Los escolares parecen adquirir la capacidad de captar una variedad de empleos de cada medio artístico, de apreciar las opciones efectuadas por los artistas, de comprender y llegar a valorar los diversos efectos que pueden producirse.” (317) Para Gardner, el tornarse más conscientes de su entorno, ofrece una ventaja adicional a l@s niñ@s.. “A los seis o siete años, los chicos tienen bastante conciencia de los estándares de la cultura y ya no producen obras enteramente egocéntricas. En consecuencia, parece razonable hablar de un florecimiento de la realización artística, o bien, como yo lo veo, del logro de un ‘proyecto inicial’ de habilidad artística.” (318) Lo importante del paso por esta etapa, según el Dr. Gardner, es evitar que, como sucede en una gran mayoría de casos, aquí se estanque el desarrollo artístico de el/la niño/ña. “EL modo en que abordemos el desafío educativo de los años literales-la clase de asistencia que brindemos, los modelos pluralistas o monolíticos que propongamos- determinarán la manera en que los chicos habrán de atravesar esta etapa y lo que harán una vez que la hayan dejado atrás.” (319) Este es un punto clave en el trabajo que se propone, y será abordado con más detalle en el aparte 3.3: Arte y educación.

En la música encontramos una correspondencia, si no exacta, muy similar en cuanto a las etapas de desarrollo. De acuerdo a la información de una pagina especializada en la red, encontramos que las características y aptitudes varían en relación a la etapa preescolar vrs. la etapa de los primeros años de escuela. L@s niñ@s de entre 5 y 6 años aproximadamente (preescolar) manejan ciertas destrezas como: “llevar el ritmo de una canción conocida,

317 GARDNER, Howard. Op.Cit. p.121

318 Idem.p.121

319 Idem.p.122

acompañar rítmicamente con palmas, y ser capaz de imitar patrones rítmicos cortos con un instrumento. A esta edad pueden también diferenciar una tonada 'alegre' de una más calmada, y cantar espontáneamente canciones en el rango de hasta 2 octavas "(320) Al entrar a la escuela esta área de desarrollo también se ve influenciada por la anteriormente citada etapa literal, sobre todo en lo relacionado con el desarrollo de la motricidad fina (lo que permite el manejo de instrumentos más complejos) y las destrezas lectoras (para poder seguir la lógica del pentagrama musical) . A estas edades l@s niñ@s incrementan las destrezas que iniciaron en el jardín de infantes. "Son capaces de distinguir entre rápido y lento, largo y corto, y pueden seguir estos ritmos al reproducir canciones; pueden tocar y reconocer ritmos cortos siguiendo la lectura musical de los mismos; en lo corporal pueden seguir un patrón de 'cuadrilla' en el baile y adquirir mayor competencia en el acompañamiento con palmas. Además son capaces de responder y seguir, a través del movimiento, a las diversas pulsaciones y dinámicas incluidos los cambios graduales." (321) Es una edad idónea para iniciarse en el canto por estar emergiendo el control expresivo de la voz; igualmente con el manejo de algún instrumento. Según los expertos, mientras antes se inicie a l@s niñ@s en el estudio musical "mayor será el beneficio en el desarrollo de la actividad cerebral interhemisférica que interviene en los procesos auditivos. Los estudios de imágenes de resonancia magnética (MRI), han demostrado que las fibras en el cuerpo callosos, el que conecta el hemisferio derecho con el izquierdo, es hasta 15% más grande en los músicos. (Schlaug, Jancke,Huang & Steinmetz 1995)" (322) En esta etapa, además, es importante reconocer la importancia que las habilidades musicales tienen para otras áreas del aprendizaje. Cuando son pequeños, los cánticos,

320 MUSICA NIÑOS [www./tag.education.tas.gov.au/focus/primary/developmentalstages.doc](http://www.tag.education.tas.gov.au/focus/primary/developmentalstages.doc)

321 Idem

322 JENSEN, Erick. Op.Cit. p18

rimas, juegos musicales, interpretación de instrumentos como el tambor y el triángulo, etc. desarrollan habilidades esenciales para el aprendizaje posterior de la lecto-escritura. “Los especialistas en lectura nos hablan de la capacidad de los niños para discriminar y crear palabras que riman, de igual modo que su sentido del ritmo se relaciona con su pronta habilidad para leer.” (323) Tanto en el preescolar como en los primeros años de escuela, las actividades musicales favorecen el aprendizaje, no solo por que desarrollan destrezas como el vocabulario, el lenguaje y la memoria, sino porque permiten aprender mediante lo que el Dr. Hannaford a denominado la forma natural de aprender: “la imagen, la emoción y el movimiento espontáneo.” (324) El aprendizaje de un instrumento contribuye también al desarrollo sensorial de los niños. “Por ejemplo, un niño que aprende a tocar piano usa los ojos para leer la música, los oídos para escuchar las notas correctas, las manos para tocar las notas y los pies para coordinar y tocar los pedales. Todo lo anterior requiere un nivel de concentración, habilidades de memorización, coordinación motora y reconocimiento de símbolos.” (325) En general, el aprendizaje musical y la exposición a la música son importantes en todas las edades, sin embargo, parece ser que en esta etapa acompaña de manera especial al proceso de aprendizaje y al desarrollo de las destrezas cognitivas.

Concluyendo, la etapa de los 6-8 años, correspondientes en la mayoría de los casos a los primeros años de educación primaria, parecen muy propicios para relacionar las manifestaciones artísticas con el desarrollo académico y cimentar las destrezas y habilidades de aprendizaje que los acompañarán de por vida.

323 HABERMEYER, Sharlene. Op.Cit. p.75

324 Idem. p.76

325 Idem. p.77

3.3 Arte y Educación

El concepto de utilizar las artes como medio educativo no es nuevo, ya Platón, en el año 429 a.c., abogaba por esta tesis de manera extensa. “El objetivo de la educación imaginativa ha sido definido en forma adecuada por Platón: dar al individuo una conciencia sensorial concreta de la armonía y el ritmo que intervienen en la constitución de todos los cuerpos vivos y las plantas, conciencia que es la base formal de todas las obras de arte, con el fin de que el niño participe en su vida y actividades, de la misma gracia y belleza orgánicas.” (325) Platón hacía énfasis en que esta era la manera de educar en la moral en las edades tempranas, antes de que sobreviniera el pensamiento racional. A pesar de que esta propuesta parece haber sido desconocida o mal interpretada a lo largo de la historia, han existido pensadores y educadores que se han adentrado en el tema del arte y la educación, y que concuerdan con el principio general expuesto por Platón en este aspecto. Para Lowenfeld, por ejemplo, “la meta educativa no es el arte en si mismo, o el producto estético, o la experiencia estética, sino más bien el niño en si mismo quien crece de manera más creativa y sensitiva, y aplica esta experiencia en las artes a cualquier otra experiencia de vida.” (326) María Montessori veía en el arte, el dibujo especialmente, una forma para el niño de satisfacer una necesidad interior y una manera de expresarse casi tan importante como el lenguaje. Según lo expresaba la tarea del educador es la de otorgar las herramientas y dejar en libertad. “Para conferir el don del dibujo debemos crear un ojo que vea, una mano que obedezca, un alma que sienta; y en esta tarea debe cooperar toda la vida. En este sentido, la vida misma es la única preparación para el dibujo. Una vez que hemos vivido, la chispa interior de la visión hace el resto.” (327) Howard Gardner, científico contemporáneo que ha revolucionado el campo

326 READ, Herbert Op.Cit. p.89

327 MUSICA Y EDUCACIÓN www.answers.com/topic/viktor-lowenfeld

328 READ, Herbert. Op.Cit. p.128

de estudio sobre la inteligencia humana, ha encontrado en que la mente humana funciona de maneras mucho más ricas y variadas que el mero pensamiento racional y que una de estas múltiples formas de pensar es el arte. Su propuesta incluye observaciones específicas para este tipo de inteligencias y las formas de desarrollarlas en el ámbito educativo. Gardner y sus colaboradores han detectado hasta el momento hasta 8 tipos de inteligencias; las relacionadas con el campo del arte serían: la inteligencia espacial (relacionada con las artes plásticas y visuales) la inteligencia musical, la inteligencia cinestésica (relacionada con el movimiento corporal y las artes afines) y la inteligencia lingüística (relacionada entre otras cosas con la creación literaria y la oratoria). En sus obras “*Arte y Desarrollo Humano*” y “*Arte, Mente y Cerebro*”, Gardner pone en manifiesto los resultados de sus largos años de estudio en relación con la inteligencia artística y su profunda influencia en la vida humana. En este sentido Gardner y sus colaboradores del *Proyecto Cero* en Harvard, son prácticamente pioneros en el área. Como el mismo lo expresaría: “...(al realizar las investigaciones) he tenido la oportunidad de experimentar al menos un aspecto del proceso creativo: la vivencia de estar trabajando en un nuevo campo de estudios, en el que lo que se sabía era prácticamente ‘cero’, y de tratar de avanzar hacia un nivel de conocimientos que se podría calificar como ‘mas uno’.” (329) Sin embargo es Herbert Read, uno de los estudiosos contemporáneos en el área, cuya propuesta educativa más se acerca a la de Platón. “...que el arte, ampliamente concebido, debería ser la base fundamental de la educación. Pues ninguna otra materia puede dar al niño no solo una conciencia en la cual se hallan correlacionados y unificados imagen y concepto, sensación y pensamiento, sino también, al mismo tiempo, un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito o comportamiento en armonía con la naturaleza.” (330) Para Read no existe distinción entre la ciencia y

329 GARDNER, Howard. Op.Cit. p. 19

330 READ, Herbert. p.89

el arte, pues ve en ambas manifestaciones del conocimiento: “El arte es representación, la ciencia es explicación-de la misma realidad-.” (331) Estas herramientas, expone, deben ser utilizadas con equidad en el campo educativo pues la buena educación no es sino formar personas capaces de expresar de la mejor manera posible una habilidad. “Todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, intervienen en tales procesos, y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación. Y son todos procesos que implican arte, pues arte no es otra cosa que la buena factura de sonidos, imágenes, etc. El objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión.” (332) De acuerdo al modelo expuesto por él, la educación estética encabeza este proceso. Dicha educación buscaría, en última instancia, el crecimiento humano individual y la armonización dentro del grupo social al que cada individuo pertenece. A groso modo la educación estética debería cubrir, según esta propuesta, los siguientes aspectos condensados en la siguiente tabla:

CAMPO	SENTIDO/DESTREZA	AREA ESTUDIOS	FUNCION MENTAL
Educación visual	VISTA	Diseño	SENSACION
Educación plástica	TACTO	Diseño	SENSACION
Educación musical	OÍDO	Música/Euritmia	INTUICION
Educación cinética	MUSCULOS	Danza/Euritmia	INTUICION
Educación verbal	PALABRA	Poesía o Drama	SENTIMIENTO
Educación constructiva	PENSAMIENTO	Oficio o Artesanía	PENSAMIENTO

Es importante anotar que todas estas categorías, a decir del propio Read, “se superponen en grados diversos (danza con drama, por ejemplo, y diseño con

331 READ, Herbert. Op.Cit. p.36

332 Idem, p.36

artesanía)” (333) pero que este esquema general es bastante preciso en cuanto a las funciones mentales que desarrolla cada campo de estudios. Esta propuesta permite hacer del arte una verdadera base para la educación general del ser humano. Algunos modelos educativos alrededor del mundo, tales como el sistema Waldorf, han adoptado el arte como la base de su enseñanza con muy buenos resultados. El educador José Gordillo, autor del libro “*Lo que el niño enseña al hombre*” y promotor en México D.F. de un modelo educativo con estas características afirma que “la única experiencia educativa completa es el arte...(pues) el arte sustituye con ventaja al racionalismo verbalista” (334) En muchos sentidos aprender a través del arte es una experiencia más enriquecedora y natural. “Los hombres somos felices cuando el ambiente que nos rodea es una parte de nosotros mismos, porque eliminamos así, en el arte y en la vida, el conflicto entre nuestra constitución orgánica y nuestra mente. Cuando la educación quiere afrontar el reto de los cambios, ante el fracaso de una conducta rígida, mecánica y racionalizadora, forzosamente debe fundamentarse en las actitudes del hombre estético.” (335) Las ventajas de esta aproximación educativa versus la aproximación tradicional, están siendo cada vez más validadas por los estudios cognitivos y del cerebro (ver 3.1.3). y por las necesidades del mundo actual. Ya no se requiere que los estudiantes memoricen toneladas de datos y contenidos, pues la tecnología se encarga de eso de manera eficiente; el concepto de “rellenar” a los alumnos de conocimiento ha pasado a la historia. “Desde la primera parte de este nuevo milenio, no es información lo que necesitamos. No son contenidos. No son más hechos, nombres y conceptos. Derramar más contenidos ‘por la garganta’ de los estudiantes, no funcionará. Quienes defienden más contenidos en la educación están fuera del paso de la realidad. Los

333 READ, Herbert Op.Cit. p.34

334 GORDILLO, José. Op.Cit. p.107

335 Idem. p.106

estudiantes hoy en día están inundados de datos, pero hambrientos de aprendizaje significativo.” (336) El arte como opción educativa abarca destrezas y aprendizaje de manera global y llega a la esencia misma de las necesidades y potencialidades humanas. “Los sistemas que nutre (el arte), los cuales incluyen nuestras capacidades sensoriales, atencionales, cognitivas, emocionales y motoras, son, de hecho, las fuerzas detrás de todo aprendizaje. Esto no significa que no se pueda aprender sin las artes... sin embargo estas proveen a los estudiantes con oportunidades para desarrollar y madurar múltiples sistemas cerebrales...” (337) Más aún, el aprendizaje a través del arte aporta otros beneficios no académicos de gran importancia. Fiske (1999) autor del libro “*Campeones del Cambio: el Impacto de las Artes en la Educación*” resalta aspectos tales como un mejor manejo de la disciplina en clase, mejor socialización, mayor motivación y la posibilidad de ser gestor del propio aprendizaje. “...otros beneficios incluyen (el desarrollo de) la conciencia estética, exposición cultural, (incremento de) la creatividad, mejoría de la expresión emocional y apreciación por la diversidad...” (338) Es claro que la propuesta de aprender a través de las artes no busca reemplazar a las materias académicas tradicionales de razonamiento lógico-matemático, lingüístico y científico, sino más bien ofrecerse como un medio de acceso a dicho aprendizaje. “Hablando de manera general, tiene sentido introducir a los niños en las artes como una entrada orgánica a todo lo demás, incluyendo la lecto- escritura, las matemáticas y las ciencias, pues (las artes) son medios de crecimiento natural en los que los pequeños se desarrollan como humanos.” (339) Más aún, los estudios del cerebro confirman la posición de Read respecto a que el pensamiento artístico es de igual importancia que el pensamiento científico en el desarrollo cognitivo. Las tradicionales posturas frente

336 JENSEN, Eric. Op.Cit. p.9

337 Idem. p.2

338 Idem.p.3

339 MOFFET, James. Op.Cit. p.218

a las capacidades distintas de los hemisferios derecho e izquierdo, parecen estar siendo cuestionadas por las nuevas investigaciones sobre el cerebro. “Los estudios demuestran que ambos, las artes y las ciencias, usan ambos lados del cerebro y que, de hecho, algunas de las artes pueden hacer uso de mayores porciones cerebrales interhemisféricas, que la mayoría de las ciencias.” (340) Entonces tenemos que ambos ámbitos del conocimiento humano se benefician mutuamente, se nutren entre sí, aún desde el aspecto meramente biológico. La creación artística abre las puertas a un tipo de pensamiento creativo que “...beneficia a todas las materias de enseñanza, incluso a las más rigurosamente lógicas. ...(el arte) es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento.” (341)

Más de 24 siglos atrás el filósofo y educador Platón afirmaba que “...toda gracia de movimiento y armonía de vivir -la disposición moral del alma misma- son determinadas por el sentimiento estético...” (342) Pensamos que esta afirmación, que valida la antigua relación entre estética y ética, y todas las propuestas educativas aportadas en este sentido, se corresponden de manera idónea para el trabajo práctico con el tema central del presente trabajo: la educación en valores. Educar a través de las artes aporta todos los beneficios ya mencionados, además de prestarse una manera natural para aproximarse a valores que van desde la auto estima e identidad, hasta el orden y la cooperación.

Dentro de una misma lección o actividad, se puede trabajar con diferentes manifestaciones artísticas en sus diversas técnicas. Por ejemplo, se inicia la clase con una actividad de danza y música, se trabaja con el concepto principal

340 JENSEN, Eric. Op.Cit. p.10

341 READ, Herbert. Op.Cit. p.80

342 Idem.p.82

a través de el modelado en arcilla, y se cierra el trabajo con una pequeña representación grupal (teatro) utilizando los trabajos terminados del modelado. Esta es una forma de integrar y enriquecer el trabajo a través del arte, sin embargo antes de poder realizar actividades conjuntas, es importante conocer un poco más las características y ventajas propias de cada manifestación artística como medio educativo, así como algunas metodologías específicas en cada área. A continuación se tratará estos temas agrupados en tres áreas generales: artes plásticas y visuales, artes musicales y artes cinestésicas.

3.3.1 Artes plásticas y visuales

Dentro del campo de las artes plásticas y visuales, especialmente en el trabajo con niñ@s, se reconocen de manera general dos tendencias para aproximarlos en este tipo de actividades artísticas. La primera, denominada “del desenvolvimiento” o “natural”, proviene de propuestas como las de Rosseau y Montessori quienes abogaban por un desarrollo natural y por la no intervención del adulto. La segunda, con una visión mas directiva, plantea que el/la pequeño/ña estudiante necesita la supervisión e instrucción del adulto. Este enfoque se lo conoce como “de la instrucción”, “directivo” o “de la enseñanza de destrezas”. Muchos autores entendidos favorecen un punto intermedio entre ambas posturas, y lo común entre los profesionales es actuar basándose en los estadios de desarrollo y en las características individuales. (ver 3.2.1 y 3.2.2) Para los primeros años es más recomendable el primer enfoque incrementando paulatinamente el enfoque directivo a medida que los/las chicos/as crecen. María Montessori, aunque defendía , en el trabajo con niñ@s pequeñ@s, lo que denominó la “expresión espontánea” también reconocía en alguna medida la exposición no directiva a la técnica del dibujo. “ No puede haber ‘ejercicios graduados de dibujo’ que conduzcan a la creación artística. Esta meta puede alcanzarse sólo mediante el desarrollo de la técnica mecánica y mediante la libertad del espíritu. Tal es nuestra razón para no enseñar al niño el dibujo en forma directa. Lo preparamos

indirectamente, dejándolo en libertad ante el misterioso y divino trabajo de producir cosas según sus propios sentimientos.” (343) Gardner acepta también ambos enfoques y recomienda ir aumentando el nivel de dirección a medida que l@s niñ@s crecen. “El (enfoque) que pone el acento en el desenvolvimiento es particularmente apropiado en relación con los primeros años de vida, desde los dos a los siete años. Con respecto a la etapa escolar, y en virtud de los cambios en el desarrollo que se asocian a este periodo, parece aconsejable adoptar una posición más activa e intervencionista...” (344) Para la adolescencia, Gardner prevee que el chico o chica ya hayan adquirido las destrezas que le permitirán nuevamente explorar sus propios caminos y potenciales, así como adentrarse en técnicas más sofisticadas. En todo caso, es importante exponer a l@s niñ@s desde muy temprano al contacto con obras de arte y otras manifestaciones culturales y artísticas. Como lo afirma el propio Gardner: “Nadie esperaría que los niños aprendieran computación simplemente examinando *un* impreso o un terminal de computadora. Sin embargo, esta es la forma en que esperamos que se vuelvan sensibles a la danza, el teatro y las artes visuales.”(345) Una intervención más activa, como adentrarse en los procesos creativos y participar activamente en ellos, es recomendable en todas las etapas de educación artística.

Fuera de estos dos tipos de metodología y de la combinación de ambas, existen tres factores que Read considera importantes dentro de la enseñanza de las artes plásticas y visuales. Estos factores son: la actividad de la *autoexpresión*, la actividad de la *observación*, y la actividad de la *apreciación*. Cada uno de estos factores debe ser abordado de manera separada pues constituye áreas diferentes dentro del aprendizaje y la experiencia. La actividad de la *autoexpresión* dice Read, no puede ser enseñada. Aquí “el papel del maestro es el de un asistente, guía, inspirador, partera psíquica.” (346) la actividad de la *observación* es una

343 READ, Herbert. Op.Cit. p. 127

344 GARDNER, Howard. Op.Cit. p.240

345 Idem. p. 125

346 READ, Herbert. Op.Cit. p.210

actividad adquirida que debe ser desarrollada. "...en la mayoría de los casos el ojo (y los demás órganos de la sensación) deben ser adiestrados, tanto en la observación, (percepción directa) como en la notación." (347) Finalmente la actividad de la *apreciación* es una actividad que definitivamente debe ser enseñada. "...esta facultad sólo puede desarrollarse como un aspecto de la adaptación social y no puede esperarse que se manifieste mucho antes de la adolescencia." (348) En todo este proceso de aprendizaje, el maestro debe ser respetuoso y a la vez mantenerse vigilante frente a los cambios y su oportuno aporte dentro del crecimiento artístico de l@s niñ@s. "La obligación del maestro es vigilar este proceso orgánico, cuidar que su ritmo no se vea forzado...conservar una continuidad orgánica, de modo que la visión poética de una edad se esfume y se confunda insensiblemente con la visión poética de la edad siguiente." (349)

En cuanto a la inserción de las artes visuales y plásticas en otras áreas curriculares, esta manifiesta grandes ventajas. De acuerdo al profesor Edward Sturr de la Universidad de Kansas "Hacer arte es un proceso altamente cognitivo que involucra la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo" (350) Según otros estudios el pensamiento artístico visual tiene una correspondencia con la mejoría en otras áreas del conocimiento. (Dewey 1934) Las artes visuales también mejoran los scores en lectura y matemáticas (Gardiner 1996). (351) Independientemente, este tipo de trabajo artístico en la escuela y el colegio tienen una incidencia positiva en otras áreas. "Los programas de arte son reconocidos por desarrollar el compromiso hacia una tarea y desarrollar las habilidades sociales. Además, muchos estudiantes quienes participan en programas de artes visuales reportan aumento en auto-disciplina,

347 READ, Herbert. Op.Cit. p. 210

348 Idem.

349 Idem. p.213

250 JENSEN, Eric.p.59

trabajo ético, y trabajo en equipo.” (352)

La mayor parte de literatura en educación visual y plástica para edades tempranas, se centra en el dibujo y la pintura, sin embargo es importante recordar que esta área del arte incluye mucho más que eso: la fotografía, las artes gráficas, el cine, la escultura, etc. pertenecen todas al campo de las artes visuales y plásticas y pueden y deben ser incluidas en la educación de los pequeñ@s pues les proporciona dimensiones más amplias en las cuales explorar y aprender. “...la educación visual y plástica tendrá, entre otras finalidades: formar personas capaces de analizar, interpretar y apreciar todo tipo de imágenes, sean de arte o no, y ofrecer estrategias para crearlas.” (353) Esta doble función es esencial y una de las razones por las que la educación visual y plástica debe ser incluida en el currículo escolar, ya sea de manera separada, o integrada dentro de las otras materias. De fallar esta inclusión se estaría privando a los alumnos de una herramienta igual de importante que la lectura o la escritura. “El ciudadano del futuro deberá ser un receptor consciente y un productor eficaz de imágenes y/u obras de arte: de lo contrario, el número de personas analfabetas funcionales en estos ámbitos será cada vez más creciente y, por tanto, fácilmente manipulables.” (354) Esta área de estudios, entonces, es clave, tanto como medio y como fin en sí misma, y representa una gran oportunidad para el desarrollo humano en sus múltiples dimensiones.

352 JENSEN, Eric. Op.Cit. p. 59

353 VARIOS AUTORES, *Figuras, formas, colores: propuestas para trabajar la educación plástica y visual*, Claves para la innovación educativa 20, Editorial Laboratorio Educativo – Editorial Grao, 1era. Edición, Venezuela- Barcelona, 2000. p.53

354 Idem.

3.3.2 Artes musicales

Dentro del área de la música la visión que más se relaciona con las ideas educativas de Platón, es la visión del educador suizo Jacques Dalcroze. Para él la música y la vida se definían por elementos comunes: “Los dos elementos fundamentales del ritmo, espacio y tiempo, son inseparables. En determinadas artes, puede predominar uno u otro de estos elementos; en la música y en el arte supremo-la vida-son indisolubles y de igual importancia.” (355) Tanto para Platón como para Dalcroze la música es “el único arte inherentemente libre de raciocinio.”(356) Y es esta característica tan particular la que le permite ser una aliada esencial en el desarrollo del sentimiento artístico. Basándose en sus estudios y observaciones, Dalcroze desarrollo un método educativo denominado euritmia. Este método combina el movimiento corporal con ritmos musicales con el fin de reforzar los conceptos musicales. “A través de la participación en juegos simples, ejercicios, e improvisaciones, los estudiantes aprenden a combinar la música y el movimiento para de esta manera desarrollar una unidad rítmica entre vista, oído, mente y cuerpo.” (357) A pesar de que el método ha sido efectivo sobretodo en ayudar a los estudiantes a entender las reglas musicales, es un método que no se basa tanto en un libro, material o canciones particulares, sino más bien en la interpretación y estilo personal del profesor o profesora quien lo aplica.

A raíz de los aportes de Dalcroze existen muchos métodos similares para la enseñanza musical de los niños en el preescolar y en los primeros años de

escuela. Otros métodos importantes para la enseñanza musical infantil son el método Orff y el método Suzuki. El primero fue creado por el compositor alemán Carl Orff durante los años 20. Este método “parte del ritmo de las palabras del idioma materno del niño y su relación posterior con la música, motiva la fantasía y creatividad más que la identidad, porque la música de las palabras ya tiene su empuje propio.” (358) Influenciado por la pedagogía de Orff, y luego de 8 años de estudios en Alemania, el pedagogo japonés Shinnichi Suzuki desarrollo su propio método cuyos pilares son niño, profesor y padre o madre. Este método inicia con la enseñanza del violín a niños desde muy temprana edad logrando que puedan interpretar piezas complejas desde los cinco años. Este método fue adaptado por otros pedagogos a otros instrumentos con iguales resultados. El método ha sido considerado “...como una verdadera revolución musical para la enseñanza del instrumento en niños, muy lejos de los tediosos métodos del pasado.” (359) Los métodos “del pasado”, sin embargo, siguen siendo utilizados en numerosos escuelas e institutos musicales hoy en día. Gardner ratificó este hecho al anotar: “EL enfoque atomista de la mayoría de los sistemas de enseñanza de música, que se concentra en las notas, una por una, en el nombre de cada una de ellas y en su transcripción, y los métodos paso a paso de instrucción y análisis, van a contramano de la forma holística en que casi todos los niños conciben, responden y conviven con la música.” (360) El método adecuado, entonces, debe ser el que rijan estas primeras etapas en las que el niño desarrollará una relación duradera o, por el contrario, apática con la música. “De hecho, la finalidad de la educación musical es respetar e incrementar las aptitudes y la concepción que ya tiene el

358 BERLIOZ, Sergio. Op.Cit. p.116

359 Idem. p.117

360 GARDNER, Howard. Op.Cit. p.179

niño respecto de la música, en vez de limitarse a imponerle un programa de estudios destinado más que nada a garantizar ejecuciones musicales competentes y adultas.” (361) Y es que la música no solo debe aprenderse como un fin en si mismo, el potencial de la educación musical abarca mucho más, desde el hecho de que la música se encuentra en el mismo centro de nuestro desarrollo como humanos. Existen estudios que concluyen que al hacer música el humano primitivo garantizó la perpetuación de la especie y por tanto su supervivencia. En un estudio realizado por Wallin, Merker & Brown en el año 1999 concluyeron que es probable que los primeros humanos usaran el canto como una forma de cortejar y atraer pareja. “Es posible que las hembras se sintieran atraídas por aquellos que producían los sonidos más fuertes, mejores y agradables.” (362) Además, la producción musical cumpliría la función de unir al clan y promover la socialización, así como contribuir en el desarrollo cerebral.

La música debe haber sido usada para incrementar la armonía y la relación social entre aquellos quienes la ejecutaban o la escuchaban en grupos. La música debe haber también contribuido a producir cambios cerebrales (e.i. memoria verbal, conteo, y auto disciplina), lo cual puede haber colaborado en la supervivencia. Finalmente, hacer música probablemente fortaleció la destreza auditiva, una destreza invaluable en el proceso de la caza o para escapar de los depredadores. (363)

Basándose en estudios como este, hoy en día existe un campo de estudios conocido como neuromusicología, que se dedica a estudiar los efectos de la música en el cerebro. “Los científicos descubrieron que la música tiene la capacidad de entrenar al cerebro para niveles de pensamiento superiores, el tipo de pensamiento que incluye solucionar problemas, inferir, sacar conclusiones,

361 GARDNER, Howard. Op. Cit. p. 179

362 JENSEN, Eric. Op. Cit. p.15

363 Idem. p.16

comparar y contrastar similitudes y diferencias...sintetizar y evaluar información” (364) Además estudios como el de Gordon Shaw y Frances Rauscher de la Universidad de California en Irvine (ver. 3.2.1), determinaron una decisiva influencia de la música en el desarrollo del razonamiento espacial-temporal. La razón que parece acompañar esta relación entre la música y el pensamiento espacial, especialmente las matemáticas, es la estructuración en patrones organizados que posee toda pieza musical. “Los patrones estructurales encontrados en la música y las matemáticas son similares; de hecho, tan parecidos que los pitagóricos consideraban a la música como una de las cuatro ramas de las matemáticas.” (365) Igualmente, según los estudios basados en el SQUID (*Superconducting Quantum Interferente Device*) el cual mide la actividad eléctrica cerebral, parecen indicar que los patrones cerebrales y los patrones musicales son similares. “Los mapas tonotópicos son rutas en el cerebro y se incluyen en la determinación del tono de una nota interpretada en piano. Estudios demuestran que estos mapas son 25 por ciento más grandes en músicos que en personas que no tocan música.” (366) Lo interesante es que el escuchar y el ejecutar música desarrolla ambos hemisferios cerebrales. De acuerdo al Dr. Lawrence Parson de la Universidad de Texas en San Antonio, la música abarca todo el cerebro. “Descubrimos que la armonía, la melodía y el ritmo tienen diferentes patrones de actividad cerebral. Involucran ambos lados del cerebro.” (367) Según sus investigaciones la melodía afecta de igual modo los hemisferios derecho e izquierdo, mientras que la armonía y el ritmo afectan más el lado

364 HEBERMEYER, Sharlene. Op.Cit. p.32

365 Idem. p.36

366 Idem. p.37

367 Idem. p.45

izquierdo. Volviendo al tema de relación, comunicación, y expresión de sentimientos, hoy como en la prehistoria, la música también parece ser un gran aliado en el desarrollo emocional y relacional de los seres humanos. Según un estudio (Morton, 1998) “la música utilizada en juegos mejora la competencia general y el auto concepto.” (368) Otro estudio (Edgerton, 1994) realizado en niños de entre 6 a 9 años, tanto con problemas de desarrollo (incluido niños autistas) como con niños normales, con quienes se utilizó música de fondo durante el juego y en la enseñanza. “La música probó contribuir substancialmente en ambos grupos, en sus habilidades para seguir instrucciones y establecer relaciones sociales durante el juego.” (369)

Por lo que hemos visto, las ventajas de la educación musical son variadas y actúan simultáneamente en muchas áreas del aprendizaje y del desarrollo humano, volviendo en extremo relevante y actual el pensamiento de Platón: “La música es un instrumento más potente que cualquier otro para la educación” (370) En el campo de los valores la música, se presenta como una gran aliada para comprender valores como la perseverancia, la creatividad, el trabajo en equipo, el respeto, la sensibilidad y la armonía.

3.3.2 Artes Cinéticas

Las artes cinéticas se refieren a todas aquellas artes que involucran el movimiento y la expresión del cuerpo como la danza, el mimo y el teatro. En la educación con

368 JENSEN, Eric. Op.Cit. p.31

369 Idem.

370 HABERMEYER, Sharlene. Op.Cit. p.31

pequeños se encuentra estrechamente vinculada con la música y el ritmo, como es el caso del método eurítmico (ver.3.3.2) . En el presente aparte se tratará básicamente con la expresión del cuerpo como potencial medio para desarrollar destrezas tanto de tipo cognitivo como emocional y expresivo, es decir se tratará con la expresión del baile, la danza y la dramatización. Durante la etapa de la educación inicial es muy común que al niño se le incentive a bailar, mover su cuerpo, hacer gestos, dramatizar. Sin embargo este énfasis se va perdiendo a medida que el niño se adentra en la educación básica. Sin embargo según muchos estudios el cuerpo y el movimiento son la primera forma de conocimiento y esta forma es una que se mantiene de por vida. No en vano el gran pensador Confucio decía: “Escuchen...y olviden. Vean...y recuerden. Hagan...y entiendan.” (371) El movimiento del cuerpo, y mucho mejor si es en armonía con la música o si cumple una función dramatizadora de contenidos, ayuda a que el conocimiento se asiente en la vivencia. El pedagogo brasileño Salmer Borges, quien desarrolló una propuesta metodológica basándose en las teorías de Piaget y Vygotsky , a la que denominó “*Sociopsicomotricidad*”, argumenta:

En la Psicomotricidad el cuerpo y el movimiento son la primera forma de conocimiento, primero el niño descubre su cuerpo y a través de su progresiva posibilidad de acción descubre otros seres, objeto, el espacio y el tiempo. La Psicomotricidad estudia el esquema corporal, la lateralidad, la estructuración espacial, la organización temporal, los requisitos psicomotores específicos para la alfabetización y el desarrollo del raciocinio lógico matemático. (372)

Toda su propuesta se basa en el movimiento y en la acción corporal y en la interacción con los otros, elementos todos que se desarrollan fácilmente mediante

371 HABERMEYER, Sharlene. Op.Cit. p.151

372 BORGES, Salmer. *Curso Taller sobre Sociopsicomotricidad* , Apuntes fotocopiados del taller dictado en el CMSFQ, 2002. p.5

las artes cinéticas. Otro gran psicólogo Gestalt, Kurt Koffka, describió en cuatro etapas el proceso por el cual crece la mente. Según su teoría “la primera fase concierne a los procesos puramente motores”(373) La segunda se refiere a los procesos sensoriales, la tercera a la coordinación de las dos primeras fases, y la cuarta es “la capacidad de controlar nuestros actos...en relación con los ideales que acerca del mundo nos hemos formado”. (374) Como se aprecia las tres primeras partes del proceso, se desarrollan con la directa intervención del cuerpo, el movimiento y los sentidos. A decir de Read sobre esta propuesta, “La finalidad de la educación es ayudar al niño en ese proceso de aprendizaje y maduración, y todo el problema reside en determinar si nuestros métodos educativos son correctos y adecuados para esa finalidad.” (375) Es probable que la respuesta aquí sea que incluir más movimiento beneficiaría mucho más a los estudiantes que el típico trabajo de pupitre. Según uno de los múltiples estudios del cerebro realizado por Mark Hallet en 1999 en el Instituto Nacional de Salud, afirma que cuando los atletas alcanzan su máximo potencial en su disciplina también “están probablemente utilizando el 100% de su potencial cerebral.” (376) Según esta afirmación es muy probable que siendo el cerebro un sistema de sistemas, “una aproximación intensiva de las artes cinéticas (sean estas recreacionales, dramáticas o industriales) activarán en el estudiante múltiples sistemas.”(377) De acuerdo a Mary Joyce, profesora de danza y autora de libros al respecto, las ventajas de la danza y el movimiento

abarcen tanto el desarrollo físico como de la

373 READ, Herbert. Op.Cit. p.76

374 Idem

375 Idem. p.77

376 JENSEN, Eric. Op.Cit. p.72

377 Idem.

mente y el espíritu. Algunas de las ventajas que cita en el campo físico son: eficiencia en las dinámicas mecánicas del cuerpo; conciencia y control del movimiento; incremento en la flexibilidad, fuerza, coordinación y desempeño. En el área mental menciona: percepción de los intervalos temporales y conteo; comprensión de la percepción de las leyes de movimiento físico-momentum, inercia, gravedad, y acción y reacción; concentración, verbalización, recuerdo, imaginación; resolución de problemas. En el área espiritual los puntos mencionados son: involucramiento y auto-inspiración; gozo y realización; descarga de tensión; expresión emocional; socialización-tomar riesgos, aceptar desafíos, auto-disciplina, trabajo en grupo, y respeto propio y hacia los demás. (378) Por otra parte en el campo educativo, la experiencia ha demostrado que todo niño o niña que juegue libremente en el espacio total de un salón, que puede ser el de Expresión Corporal “manifestándose con su cuerpo, apropiándose del tiempo, manipulando objetos, re-conociendo las direcciones, los tamaños, los volúmenes y estableciendo comunicación consigo mismo y con los otros, contará en adelante con las destrezas necesarias para trabajar fluidamente en el espacio parcial de la hoja y del renglón del cuaderno.” (379) Todos estos beneficios se producen debido al estímulo en el sistema moto -vestibular del cerebro, que se produce con el movimiento. Sin este estímulo se detectan problemas de aprendizaje, los que incluyen: “deficiencias atencionales, problemas de lectura, problemas emocionales, memoria débil, falta de disciplina en la clase, y tardanza o deficiencia en la escritura.” (380) La autoestima de los estudiantes también se ve afectada positivamente; mediante la actividad cinética el niño o niña, disfruta

378 JOYCE, Mary, *Dance Technique for Children*, MayfieldPublishing Company, First Edition, Mountain View CA. 1984 pp.9-10.

379 KATZ, Regina, *Crecer jugando*, Grupo Santillana, Quito, Ecuador. 2004. p.11

380 JENSEN, Eric. Op.Cit. p.77

expresándose y aprendiendo. “El proceso involucrado al hacer teatro o dramatizar (especialmente) incluye la habilidad de expresar ideas personales sin el miedo a la crítica o a la censura, la belleza del movimiento, las destrezas de la coreografía, y el correspondiente vocabulario.” (381) Así mismo, al actuar se permite la expresión de emociones negativas como la ira o el miedo, “se nos permite expandir nuestro rango de emociones, lo cual es curador y disminuye el estrés. Claramente las artes dramáticas pueden jugar un rol importante en desarrollar la inteligencia emocional.” (382) De igual manera, la creatividad se incrementa al improvisar o dar forma a una obra o coreografía, por ejemplo. En general, trabajar con el cuerpo permite al estudiante un reconocimiento de las propias posibilidades, características, y sentimientos, así como una mejor comunicación con los otros y con el entorno; a mas de desarrollar como ninguna otra actividad las posibilidades del cerebro y la sensibilidad. Es tal vez por eso que la instructora de danza terapia, Maria Fux, considera que “...es necesario volver a (un) encuentro movilizador (con el cuerpo), y solo a través de una nueva y diferente educación podremos lograrlo.” (383)

Por todas las razones y fundamentos expuestos en este capítulo, se puede considerar al arte, visto desde todas sus dimensiones, como un medio de enseñanza y aprendizaje tremendamente efectivo. En el campo de los valores, dada las múltiples conexiones en el ámbito histórico y filosófico ya expuestas, todas estas posibilidades se presentan como una opción aún más interesante.

381 Op. Cit. JENSEN, Erick. P.78

382 Idem. P.82

383 Op. Cit. FUX, María; *La formación del danzaterapeuta*; Gedisa Editorial, Barcelona, España; 1997. P.75







