

Interacción de lenguajes en el área visual y plástica: propuestas curriculares

Gloria Millán Navarro

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Universidad de Barcelona
Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes
Cursos monográficos de Doctorado iniciados el año 80/81

***Interacción de Lenguajes en el
Área Visual y Plástica:
Propuestas Curriculares***

Tesis doctoral presentada para obtener
el título de Doctora en Bellas Artes

Gloria Millán

Directoras de la Tesis:

Doctora María de Borja Solé
Doctora María Teresa Gil Ameijeiras



Barcelona, 14 de Mayo de 1998

Agradecimientos

Mi más profundo y afectuoso agradecimiento a tres mujeres:

Gisèle Barret, cuyos cursos han inspirado mi trabajo y me han proporcionado perspectivas nuevas tanto en el terreno profesional como personal.

María de Borja, mi tenaz e infatigable impulso, por su sabia y acertada ayuda y por el intenso tiempo que me ha dedicado generosa y afectuosamente.

Mercedes D'Ocon, mi primera maestra que despertó en mi el interés por la interacción de lenguaje. Ella me brindó colaborar en sus innovadores y apasionantes proyectos pedagógicos. Su ayuda ha sido siempre noble y desinteresada.

Doy las gracias a la codirectora Teresa Gil por su disposición acogedora y comprensiva en todas las ocasiones en que he acudido a ella.

Gracias también:

A las alumnas y alumnos de los institutos Joanot Martorell y Ausias March, por el entusiasmo y energía que han mostrado en los proyectos artísticos.

Al grupo BUP Disseny por aquellas experiencias inolvidables que compartimos durante varios años.

A J.J. Díez que en el Congreso Mundial de Creatividad (Madrid 93) me facilitó amablemente datos de su investigación. Asimismo a Manuela Romo por su interesante aportación bibliográfica.

A la Dra. Sender por el entusiasmo que me transmitió y el interés que mostró por mi trabajo.

A Marian, Esther, Susana y Rosa por su esmerada aportación en los aspectos técnicos para la edición de esta tesis.

Un agradecimiento especial a Pili, mi solidario soporte, por su inapreciable ayuda cotidiana. A Miguel Angel por su incondicional disponibilidad y a Zita por su cariñosa aportación. Sin olvidar la juvenil preciada contribución de Emilia.

"... a Fredi, Natalia y Laura"

ÍNDICE

INTERACCIÓN DE LENGUAJES EN EL ÁREA VISUAL Y PLÁSTICA: PROPUESTAS CURRICULARES

	Página
PRESENTACIÓN	9
- Trayectoria profesional	10
INTRODUCCIÓN	15
- Justificación del tema.....	15
- Hipótesis iniciales de trabajo.....	17
- Metodología.....	18
- Experiencias de investigación. Docencia.....	19
- Marco referencial	20
- Esquema de la tesis	22

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I: LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO	25
1.1 El actual sistema educativo	27
1.1.1 Principios generales y efectos.....	27
1.1.2 Referencias psicoeducativas	31
1.1.3 Fines del sistema educativo	35
1.1.4 Estructura del sistema educativo	37
1.2 La Educación Secundaria Obligatoria	39
1.2.1 Aspectos generales que perfilan el carácter de la Educación Secundaria Obligatoria.....	39
1.2.2 Objetivos y finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria	40
1.2.3 Proyecto Educativo de Centro.....	42
1.2.4 Proyecto Curricular de Centro	44
1.3 El área Visual y Plástica en el currículum actual	48
1.3.1 Etapa Infantil: bases psicopedagógicas.....	48
1.3.2 Etapa Primaria: bases psicopedagógicas	48
1.3.3 Etapa Secundaria Obligatoria: bases psicopedagógicas	49
1.3.4 Etapa Postobligatoria: bases psicopedagógicas.....	51
1.4 Estudio comparativo del Área Visual y Plástica entre los currículos actual y anterior.....	53

1.4.1	Estudio comparativo del área Visual y Plástica en relación con las áreas de otros lenguajes	55
1.4.2	Estudio comparativo entre las áreas de expresión	57
1.4.3	Estudio comparativo entre el área en el nuevo plan y el área en el plan de estudios anteriores	59
1.4.4	Conclusiones.....	60
 CAPÍTULO II: ANÁLISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL DESDE EL ÁREA VISUAL Y PLÁSTICA		65
2.1	Reflexiones sobre los principios básicos del actual sistema educativo.....	67
2.1.1	Puntualizaciones desde la perspectiva del área Visual y Plástica...	67
2.1.1.1	En referencia a la puesta al día del sistema educativo...	67
2.1.1.2	En referencia a las innovaciones didácticas.....	69
2.1.1.3	Con relación a la democratización	70
2.1.1.4	En cuanto a los principios psicopedagógicos	74
2.1.1.5	En referencia a la descentralización de la enseñanza	77
2.1.1.6	En cuanto a la formación integral e incorporación a la sociedad actual	79
2.2.	Aportaciones del área Visual y Plástica.....	81
2.2.1.	Reforma educativa: Currículum inactual e incompleto	81
2.2.1.1	En referencia con el medio socio-cultural.....	81
2.2.1.2	En referencia con el desarrollo integral de la inteligencia	86
2.2.1.3	En referencia al desarrollo personal.....	93
2.2.2	Vanguardias artísticas y creatividad. Incidencias en educación	101
2.2.2.1	Vanguardias artísticas y teorías de la creatividad	101
2.2.2.2	Aspectos educativos	105
 CAPÍTULO III: BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEL CURRÍCULUM ARTÍSTICO QUE SE EXPONEN EN ESTA TESIS		107
3.1	Diálogo con el cuerpo	109
3.1.1	Observaciones sobre el cuerpo humano	109
3.1.2	Definiciones sobre el concepto de expresión corporal.....	110
3.1.3	El cuerpo en educación.....	113
3.1.4	Gisèle Barret y su Pedagogía de la Situación	115
3.1.4.1	Las cinco variables de la situación.....	117
3.1.4.2	Otros conceptos básicos de la Pedagogía de la Situación	121

3.1.4.3	Creatividad y significación dentro de la Pedagogía de la Situación.....	122
3.1.4.4	Introducción o impartición de los conocimientos de la asignatura en la Pedagogía de la Situación.....	123
3.1.4.5	Aspectos que ha de tener el profesor en esta pedagogía llamada también por Gisèle Barret, Pedagogía de la Urgencia.....	124
3.1.4.6	Educación globalizada, viva y abierta, del alumno en la utilización de la situación	125
3.1.4.7	Implicación del alumno	126
3.2	La creatividad.....	128
3.2.1	Creatividad	128
3.2.1.1	Delimitación del concepto de creatividad	128
3.2.1.2	Indicadores de creatividad.....	129
3.2.2	Aproximación cognitiva a la creatividad.....	131
3.2.2.1	Enfoque estructuralista de la mente	131
3.2.2.2	Enfoque cognitivo-simbólico	135
3.2.3	Aportaciones de Guilford al estudio de la creatividad.....	139
3.2.4	Pensamiento convergente y divergente	144
3.2.5	Teorías de la creatividad	146
3.2.5.1	Modelo psicoanalítico de estimulación creativa	146
3.2.5.2	Modelo gestáltico de estimulación creativa	147
3.2.5.3	Modelo asociacionista de estimulación creativa	148
3.2.5.4	Modelo conductista de estimulación creativa.....	150
3.2.5.5	Modelo cibernético de la creatividad	151
3.2.5.6	Modelo humanista de estimulación creativa	153
3.2.5.7	Modelo cognitivo de estimulación creativa.....	155
3.2.5.8	Modelo transaccional de la creatividad	158
3.2.6	Etapas de la imaginación creadora en el niño y adolescente	162
3.3	El juego	164
3.3.1	Introducción al juego	164
3.3.1.1	Definiciones	166
3.3.2	Estudios sobre el juego: teorías.....	168
3.3.3	Conceptos de juego y desarrollo	171
3.3.3.1	Vallón	171
3.3.3.2	Piaget	173
3.3.3.3	Vigotsky.....	178
3.3.4	Dimensiones del juego.....	183
3.3.4.1	Dimensión psicológica	183

3.3.4.2	Dimensión sociológica	186
3.3.4.3	Dimensión pedagógica	188
3.3.4.4	Dimensión etnológica	189
3.3.4.5	Dimensión artística.....	190
3.3.5	Actividades del juego	192
3.3.5.1	Los juguetes	192
3.3.5.2	Las ludotecas	199

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO IV: EXPERIENCIAS GRUPALES E INDIVIDUALES REALIZADAS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA EN B.U.P. Y PRIMERO DE E.S.O..... 203

4.1	El equipo B.U.P. Disseny	205
4.1.1	Dinámica del equipo	205
4.1.2	Interdisciplinariedad con otros seminarios	205
4.1.3	Historia de una experiencia: Poesía Visual 92.....	207
4.2	Experiencias artísticas basadas en los principios psicopedagógicos expuestos	231
4.2.1	El personaje	232
4.2.2	Las trayectorias musicales.....	265
4.2.3	Desde mi ventana	275
4.2.4	El árbol.....	289
4.2.5	El gesto	303
4.2.6	El fuego y el agua	314
4.2.7	La tierra y el aire.....	329
4.2.8	La estructura orgánica	343
4.2.9	El hilo de Ariadne.....	357
4.2.0	El adentro y el afuera.....	369
4.2.11	Nuestros miedos	377

CAPÍTULO V. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS: CRÉDITOS PARA EL ÁREA VISUAL Y PLÁSTICA 391

5.1	Experiencia de "Los Sentidos" desarrollados en forma de crédito común.	395
5.1.1	Justificación del crédito	395
5.1.2	Contenido.....	396
5.1.3	Objetivos del crédito.....	400
5.1.4	Actividades de enseñanza-aprendizaje	401

5.1.5	Actividades y criterios de evaluación.....	405
5.1.6	Temporalización.....	407
5.2	Experiencia de "Poesía Visual" desarrollada en forma de crédito común...	429
5.2.1	Contenido	429
5.2.2	Objetivos del crédito.....	433
5.2.3	Actividades de enseñanza-aprendizaje	434
5.2.4	Actividades y criterios de evaluación.....	440
5.2.5	Temporalización.....	442
5.2.6	Justificación de la opción metodológica de la propuesta	443
5.2.7	Técnicas para trabajar la motivación de los aspectos poéticos ...	445
5.3	Criterios para evaluar en educación artística.....	461
5.3.1	Evaluación en el dominio productivo del arte	462
5.3.2	Evaluación en el dominio crítico del arte. Modelo práctico	463
5.3.3	Evaluación en el dominio cultural del arte	466
5.3.4	Un modelo práctico en el dominio crítico	466
CONCLUSIONES		469
BIBLIOGRAFÍA		477

1. PRESENTACIÓN

El interés por la interacción de lenguajes, en mi tarea como profesora de dibujo, nace de la constatación de que las experiencias didácticas a través de estímulos procedentes de distintos lenguajes expresivos y de comunicación, que implican al alumnado y ponen en juego la emotividad y la reflexión, promueven (en los estudiantes) unos productos plásticos, manifestados también en diferentes lenguajes, con un nivel de madurez artística muy superior a lo habitual.

Se trata de utilizar la globalidad de lenguajes para incidir mejor en las peculiares maneras de percepción y expresión de cada alumna y alumno, y así conseguir una comunicación genuina en los adolescentes.

El alumnado cuando llega a los institutos no está habituado a reconocerse a través de la plástica (trátase de productos propios o de obras de artistas). La mayoría ha hecho dibujo de copia de láminas o está interesado sólo por las representaciones académicas. Es muy escaso el número de alumnos y alumnas que puede acercarse al arte contemporáneo.

Partiendo de esta realidad, con la nueva pedagogía se constata que la implicación emotiva, el desarrollo de la capacidad crítica y el discernimiento son los aspectos que más destacan en las obras y críticas de los estudiantes que han sido preparados con didácticas que consideran una concepción actual del arte.

TRAYECTORIA PROFESIONAL

En el año 1968 inicié mi experiencia profesional en un Instituto de Bachillerato próximo a Barcelona. En aquel momento el objetivo que perseguía giraba en torno al desarrollo de la creatividad a través de la expresión plástica. Influyeron en mi práctica las lecturas de Herbert Read y, de forma significativa, Wiktor Lowenfeld.

Por estas fechas, trabajé con un grupo de alumnos sordos e inicié ya una interacción de lenguajes, especialmente el corporal, que resultó muy motivador para ellos. Se observó que los dibujos y pinturas se hacían con espontaneidad, como si se les hubiera abierto una importante vía de posibilidad de autoexpresión.

Hacia 1980 coincidí en el I. B. Joanot Martorell con Mercedes D'Ocon, discípula de la Universidad Nova, donde Jordi Vallés –artista perteneciente al grupo de Poesía Visual– impartía sus cursos de Diseño y Comunicación (1975). Esta profesora estaba llevando a cabo innovadoras experiencias pedagógicas y su trabajo representó para mi la apertura hacia una nueva experiencia didáctica. Desde el principio, me integré en su trabajo y desarrollamos programas conjuntos.

Esta didáctica establecía una dinámica especial con el alumnado, en el marco de una metodología revolucionaria en la que los desbloques, las motivaciones, las respuestas y las lecturas en distintos lenguajes, se ponían, por primera vez, a disposición de las estudiantes y los estudiantes de B.U.P. Los resultados sorprendían por el gran nivel de imaginación, la carga afectiva, el desarrollo intelectual y el sentido crítico que mostraban sus obras, además de un cuidado acabado dentro, naturalmente, del género especial de cada respuesta.

Las experiencias del el I. B. Joanot Martorell empezaron a ser reconocidas por los organismos oficiales, sobre todo a partir de la obtención de un importante premio estatal: el

Giner de los Ríos, concedido a la modalidad interdisciplinar de una de nuestras actividades "Les meves finestres" del curso 1983-84.

También por aquellas fechas, el Área de Juventud del Ayuntamiento de Barcelona se interesó por uno de los trabajos más emotivos que habían surgido en nuestras aulas: "De acá para allá" (Diseño de un personaje).

Después de la trayectoria interdisciplinar aplicada en el propio centro, se amplió la actividad a otros institutos, y el grupo adoptó el nombre de *B.U.P. Disseny*.

B.U.P. Disseny, formado por un grupo de profesoras de diversos Institutos con sus alumnas y alumnos respectivos, se inició en el I. B. Joanot Martorell de Esplugues de Llobregat con la llegada de Mercedes D'Ocon al centro, que introdujo un cambio en la orientación del seminario de dibujo y diseño. El grupo contó con la aportación de la experiencia de profesores de otras áreas, que habían vivido una enseñanza que potenciaba la vida intelectual y la discusión de temas externos al programa de estudios. Se había creado un clima adecuado, donde las actividades interdisciplinares encontraron su lugar. Los seminarios de filosofía, de lengua catalana, de historia, de lengua castellana, e incluso, en alguna ocasión, todos los seminarios del centro, juntamente con la biblioteca como asesoría técnica y crítica, tuvieron su particular papel en estos trabajos. Fue una experiencia única y pionera en ese momento.

Las profesoras y profesores de dibujo del Joanot Martorell, año tras año, fuimos cambiando, por razones de oposiciones al cuerpo de funcionarios o por traslados a otros institutos, pero después de haber vivido la innovadora experiencia del seminario, no nos desvinculábamos del grupo y seguíamos manteniendo la relación y sus propuestas.

A este grupo de profesoras y profesores se fueron asociando otros, por razones de conocimiento o amistad, especialmente, a partir de 1986, de forma que las

experiencias pedagógicas se extendieron a cada vez más institutos.

De estas interacciones entre centros, profesorado/alumnado, surgieron las obras originales, críticas e irónicas con las que los adolescentes no dejaban de sorprendernos.

A partir de 1986, el Ayuntamiento de Barcelona, a través de la Olimpiada Cultural, apoyó y colaboró en la publicación de nuestras experiencias posteriores y con una exposición itinerante por la mayoría de los distritos de la ciudad.

El trabajo "Poesía Visual 92", fue presentado por el pintor Joan Brossa, y la exposición fue inaugurada por los alcaldes de Barcelona, Tarragona y Gerona. Consiguió un récord de éxitos y apareció en veintitrés medios de comunicación: periódicos, semanarios, revistas de arte y pedagógicas, televisión y radio. Las chicas y los chicos de quince años despertaron admiración. Según el periódico *El País*, los trabajos de las alumnas y los alumnos suponían un "salto olímpico en la enseñanza".¹

Otras actividades ocuparon un espacio en T.V.E. que contó con la participación del alumnado junto con figuras consagradas como el pintor Viladecans.

En 1988 el Ayuntamiento de Barcelona subvencionó la construcción de una maqueta de una alumna a tamaño real de 5 m, para ser exhibida en el jardín de la Casa Elizalde. En los años 1986-92 nuestros adolescentes pudieron ver sus obras expuestas y tratadas con la máxima dignidad en exposiciones ciudadanas y catálogos; fueron noticia en los medios de comunicación.

También se ha contado con la colaboración de la Generalitat que, tras la entrevista de una representación del grupo *B.U.P. Disseny* con el conseller Sr. Laporte, el verano de 1989, en la que se prometió ayuda y difusión, organizó en 1990 una exposición de los trabajos de las alumnas y los

1. Diario "El País". Domingo, 18 de octubre de 1987.

alumnos en Alemania –en la ciudad de Rasttat– como integrante de una mayor titulada "Arte Joven en Cataluña", posteriormente exhibida en diferentes poblaciones cercanas a Barcelona: Igualada, Rubí, Terrassa, Badalona, etc.

Y a través de la embajada española, las exposiciones viajaron también a Colombia, concretamente a Santa Fe de Bogotá.

Fueron años de muchas vocaciones hacia BB.AA., habiendo llegado a reunir en algún momento hasta dieciocho de mis antiguas alumnas y alumnos estudiando en esta facultad.

Paralelamente a estas experiencias, participo activamente en actividades de formación, que me han permitido progresar en los aspectos metodológicos y didácticos:

- Motivada por la necesidad de adquirir mayor experiencia en el lenguaje del cuerpo, en 1983, me inscribí en el curso "Técnicas de expresión combinadas", organizado por el I.C.E. de la U.B y dirigido, entre otros, por la profesora Laura Kait, a cuyo taller de expresión asistí, además, seis meses.
- En 1985 conocí a Gisèle Barret en la Escola d'Expressió de Barcelona. Sus cursos mantienen un enfoque que vivencia los distintos lenguajes: el gesto, la imagen, la palabra y el sonido. Incide en el cuerpo, utilizándolo como vehículo en el análisis del "yo". Sus llamadas "retroacciones" son un extraordinario ejercicio de introspección.

Los cursos de Gisèle Barret, han marcado de una forma decisiva el enfoque de mi trabajo. La formación adquirida durante todos estos años –desde 1985 a 1997, ininterrumpidamente–, la he ido adaptando a mis clases de dibujo y diseño en el Instituto, para extraer vivencias, ideas e imágenes que forman parte del bagaje de la persona.

Paralelamente a *B.U.P. Disseny*, después de 1992, he seguido trabajando ininterrumpidamente en la línea señalada,

con las aportaciones de la experiencia adquirida, y es una satisfacción para mí comprobar que el alumnado recuerda estas clases de dibujo y diseño como las más originales y especiales que han vivido. Las estudiantes y los estudiantes reclaman frecuentemente motivaciones de este tipo.

Hemos expuesto sus obras en el centro y en el Casal del distrito. Y sus trabajos en la revista del instituto evidencian una madurez crítica frente a los problemas actuales de la sociedad.

2. INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

A través de los años de docencia hemos vivenciado la importancia que la utilización de los diferentes lenguajes expresivos y de comunicación tiene en la práctica docente de la educación artística y concretamente en la educación visual y plástica. Con el título *Interacción de lenguajes: propuestas curriculares para el Área Visual y Plástica*, pretendemos proponer unas experiencias para las alumnas y los alumnos de E.S.O. y bachiller (en las que vengo experimentando como profesora), extensibles a los niveles de primaria y universidad, (concretamente, en la formación del profesorado la pedagoga Gisèle Barret utiliza estas interacciones en el desarrollo de su pedagogía de la situación).

Pensamos que la interacción de lenguajes puede ser una manera apropiada de enriquecer la receptividad y la capacidad de expresión-comunicación de las estudiantes y los estudiantes, en un intento por llegar a estimular todas y cada una de las peculiaridades del ser humano.

A través de los lenguajes múltiples, cambiantes y sofisticados, propios del arte –un arte globalizado en este caso–, proponemos un espacio donde sea posible que las estudiantes y los estudiantes desarrollen todo lo que les es consustancial: las emociones, el diálogo interior, la atención a uno mismo, la imaginación, los ensueños, etc.

Sería una manera de dar respuesta al derecho que nuestras niñas y nuestros niños y jóvenes tienen a una formación general básica, que les permita el acceso a sí mismos, a su yo particular y único, a través de cualquier medio de expresión, –nos estamos refiriendo especialmente a los modos que no encuentran lugar en el mundo de las

palabras-, y a la necesidad urgente de comprender la cultura actual representada por los lenguajes estéticos.

El término lenguaje, presente en el título, es utilizado en el sentido de comprensión, expresión y comunicación de mensajes, que pueden ser transmitidos por medio de sonidos, gestos, imágenes, etc.

Dicho término es de común aceptación en la descripción del área. En el curriculum de E.S.O. se considera fundamental instrumentalizar los contenidos del "área visual y plástica" como un lenguaje que atiende a situaciones específicas de comunicación y expresión. En otro momento del citado curriculum se habla del "lenguaje propio del área como la comprensión y expresión de mensajes visuales y plásticos".

Respecto al uso del término interacción de lenguajes, viene refrendado por el objetivo nº 7 de E.S.O., en el que específicamente se hace referencia a la relación del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, como medio para que el alumnado elija el adecuado a las distintas finalidades comunicativas.

HIPÓTESIS INICIALES DE TRABAJO

HIPÓTESIS A:

Los aspectos metodológicos y estrategias didácticas –basados en técnicas de implicación del grupo: desbloques, estímulos, respuestas y lecturas en diferentes lenguajes expresivos–, llevadas a la práctica diaria conducen a unos resultados en el currículo artístico mejores a la media actual.

HIPÓTESIS B:

La escasez de tiempo en el diseño del currículo artístico actual lleva en la praxis a niveles de insuficiencia en el alumnado, que imposibilita el dominio del lenguaje visual y favorece el desconocimiento del currículo artístico como impulsor del conocimiento humano de acuerdo con la demanda social.

METODOLOGÍA

Esta tesis se ha elaborado siguiendo una metodología descriptiva, experimental y vivencial.

La investigación pretende un análisis crítico de la realidad educativo-artística vigente y se centra específicamente en el área visual y plástica.

Según, Arnal, J. (1997) es una investigación de tipo no experimental modalidad ex post facto porque la recogida de información se ha producido en épocas anteriores al redactado de la tesis.

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN DOCENCIA

Principios y Fases

Las experiencias docentes de investigación e innovación que se exponen configuran una trayectoria que puede resumirse en los siguientes principios y fases:

- Exploración de los intereses y la realidad del alumnado. Todas las experiencias docentes llevadas a cabo en estos 17 años, tanto como profesora miembro del *equipo B.U.P. Disseny*, como individualmente, están estrechamente vinculadas al entorno del alumnado, al descubrimiento de sí mismo y a sus propios intereses.
- Interacción de lenguajes. Son un ejemplo práctico de la interacción de los lenguajes propios del área de expresión: plástica, verbal, corporal y musical-sonoro.
- Trabajo interdisciplinar dentro del propio instituto. El conocimiento de las experiencias del seminario de Dibujo del I.B. Joanot Martorell por parte del resto del profesorado promovió la participación de otros seminarios, que se fueron integrando según las propuestas de trabajo que iban surgiendo.
- Trabajo intercentros. Durante los años 1986-91, estas experiencias abarcaron un ámbito mayor y toman una nueva dimensión, al extenderse por otros I.B. de Cataluña, e incluso del extranjero –dos de nuestras compañeras, fueron en comisión de servicios a Roma y Bogotá, desde donde siguieron manteniendo esta relación de trabajo–.

MARCO REFERENCIAL

Los referentes más significativos de nuestra investigación-docencia se basan en:

1. Los planteamientos y teorías de los poetas visuales: Joan Brossa y Jordi Vallés, que nunca pensaron que podían tener cabida en la enseñanza oficial. La profesora, Mercedes D'Ocon, alumna de Vallés y promotora del *B.U.P. Disseny*, fue la primera en llevar los principios de la poesía visual a las aulas de secundaria. Estos principios se caracterizan por ser muy cercanos al entorno habitual; impulsar la crítica, la imaginación, el inconsciente, la ironía y la transformación del objeto; y potenciar los múltiples recursos de lo lúdico.
2. Otro referente teórico son las investigaciones de Elliot W. Eisner, una autoridad indiscutible en la enseñanza del arte. Este autor propone un currículum artístico que se justifica por los valores intrínsecos y específicos que posee el arte y que ninguna otra materia ofrece. Considera que el currículo clásico proposicional y de cálculo – basado en el lenguaje verbal y matemático– deja a la población estudiantil frente a una enseñanza pobre, que no resuelve de manera coherente los desarrollos potenciales que el pensamiento presenta. Estas partes de la inteligencia que los especialistas opinan que pueden ser de más alta calidad que las desarrolladas en el llamado currículo básico, porque trabajan con cualidades que necesitan combinarse en la imaginación de una manera no mecanicista (al contrario de lo que puede ocurrir con el lenguaje verbal y el matemático).
3. Como referente teórico para la lectura de la imagen, apuntamos las pautas que Eisner extrae para trabajar en el dominio crítico. Siguiendo un estilo de enseñanza significativa, recurrimos también a las experiencias del I.R.E.F., basadas en M. Lipman. Consisten en lecturas de

la obra de arte que huyen de la lectura modélica para proyectarla en las chicas y los chicos a través de preguntas dirigidas a todos los niveles de aprehensión de la persona. Es un ejemplo de lectura de la imagen ligado su experiencia vital, que evita volver a caer en la enseñanza desprovista de significado.

4. Como justificación del trabajo corporal recurrimos a Gisèle Barret, tanto a nivel teórico como práctico, con su creativa pedagogía de la situación, enmarcada dentro de una pedagogía no direccionista, vital, atenta y receptiva a todo lo que la situación didáctica provoca: espacio, tiempo, grupo, alumno, actividad y mundo exterior. Constituye el ejemplo de docente-artista.
5. Otra referencia son las teorías del Juego, por las formas ludiformes que se dan en estas experiencias y que son consustanciales a muchas representaciones artísticas. Así como por los valores intrínsecos del juego como forma de proyección personal, de autoexpresión y de introducción al símbolo, tan necesario en la adolescencia, cuando el mundo del joven comienza a penetrar en el ámbito reglado y normalizado de los adultos, que oprime la espontaneidad en estas edades.
6. Marco referencial es también la Creatividad con sus diversas teorías, tan ligadas algunas de ellas a los movimientos artísticos del siglo XX: la transformación del objeto, los *Ready mades*, el surrealismo, etc. La misma polisemia que muestra la creatividad, encuentra su respuesta en la polisemia de los lenguajes artísticos; comparten el mismo afán por hacer más inmediata la "ideación" y la "comunicación". La creatividad sabemos que es consustancial al arte, es el espacio propio donde éste se desarrolla.

ESQUEMA DE LA TESIS

La estructura de la tesis está planteada en dos partes.

- * En la primera, dado que el trabajo incluye propuestas curriculares, precisamos:
 - Una descripción del entorno educativo actual para ubicar estas propuestas, describiendo la situación del área visual y plástica dentro del currículo vigente en la enseñanza obligatoria y secundaria postobligatoria.
 - Un análisis de los principios básicos que rigen el sistema educativo recientemente implantado.
 - Una aportación desde el área visual y plástica al sistema educativo propuesto.

Para conseguir los fines de la educación artística –valiosa en sí por los valores implícitos que lleva el arte y que ninguna otra área puede aportar–, se propone una especial incidencia en el trabajo con el alumnado en los tres aspectos que exponemos a continuación y que no constituyen ámbitos separados, sino entidades que se cruzan entre sí y se mezclan, participando las unas de las otras. Estos ámbitos son:

- La especial utilización del cuerpo mediante la pedagogía de la situación.
- La creatividad.
- Las formas ludiformes.

La segunda parte comprende:

- El desarrollo de diversas experiencias didácticas de investigación-docencia.

Primera Parte

capítulo primero
***La Reforma del Sistema
Educativo***

1.1 EL ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO

Para exponer dicho plan educativo, conviene hacer una síntesis de los diferentes apartados que cita el Diseño Curricular Base, 1989.

1.1.1 Principios generales y efectos.

La nueva propuesta pretende una educación no discriminatoria, extensiva y orientada a la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, de sexo, capacidad, raza u origen social, tratando de eliminar los estereotipos sexistas, raciales y otros, que todavía persisten en nuestra sociedad.

Es un sistema que quiere contribuir a la igualdad de oportunidades educativas del alumnado, con aptitudes e intereses y distintos.

La democratización creciente del sistema educativo se manifiesta en la generalización de la educación secundaria obligatoria a toda la población, y hace coincidir el final de la educación obligatoria con la edad en la que los jóvenes pueden incorporarse legalmente al mercado de trabajo, ampliando la duración de la oferta educativa.

La educación, continúa diciendo el D.C.B., compete a toda la sociedad y, por lo tanto, debe impulsar la gestión conjunta y responsable, facilitar la participación de toda la comunidad educativa y abrir vías con el fin de lograr:

- Una organización que permita la participación directa o indirecta de dicha comunidad educativa en torno a proyectos comunes.
- La participación en la responsabilidad de la tarea educativa de un centro, garantizando una actuación coherente,

coordinada y progresiva de los equipos docentes, que favorezca el adecuado desarrollo del alumnado.

- La participación de las alumnas y los alumnos en su propio aprendizaje y en la "negociación" de los contenidos, la evaluación, etc., para asegurar aprendizajes más cualificados.
- La participación del alumnado en la gestión del centro y en la propuesta de enseñanza del profesor, como un valor democrático que tiene que ser fomentado desde la educación.

Se ha producido un cambio en la distribución de competencias y responsabilidades entre la administración educativa, los centros escolares y el profesorado, respecto al establecimiento y puesta en práctica del currículo escolar, que se propone desplazar buena parte de estas competencias y responsabilidades, desde el ámbito de decisión de la Administración educativa al de los centros escolares, que es en definitiva donde el currículo escolar se hace realidad en actividades de enseñanza y aprendizaje.

Se otorga al profesorado un papel activo en el proceso de desarrollo de las propuestas curriculares, que va más allá de ser mero ejecutor de unos programas, proporcionándole mayor libertad en la elaboración de proyectos curriculares. Es decir, que tienen un amplio margen de maniobra para definir una parte del currículo, elegir la metodología didáctica y utilizar los recursos disponibles.

Se afirma la libertad de enseñanza y el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que estimen más oportuna. Se respeta el derecho a la libertad de cátedra, de creación de centros docentes y de elección de centro por parte de los padres.

Distingue entre los centros sostenidos con fondos públicos, los privados concertados, de los de titularidad pública.

La L.O.G.S.E. y los decretos posteriores adecuan los conciertos educativos a la nueva ordenación del sistema educativo en Cataluña y confieren seguridad jurídica a los promotores de centros docentes y un sistema de regulación de funcionamiento del centro.

El diseño curricular que propone el Ministerio de Educación y Ciencia se considera suficientemente abierto y flexible para dar opción a las comunidades autónomas a desarrollar el pluralismo cultural, aplicando las concreciones que crean necesarias, según sus características.

Uno de los aspectos en los que la Reforma hace mayor hincapié es en la necesidad de dar más autonomía a los centros educativos, a los que reconoce como unidad y pieza clave del sistema. Esta autonomía es precisa, porque el proceso educativo no puede ni debe ser el mismo en todos ellos, sino que tiene que responder al contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentra ubicado, a las peculiaridades del alumnado, y a la concepción educativa que predomine entre docentes, alumnado y padres.

EL ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO
(Resumen)

PRINCIPIOS GENERALES	EFFECTOS
EXTENSIVA E INDIVIDUALIZADA	<ul style="list-style-type: none">• EXTENSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO
PARTICIPATIVA	<ul style="list-style-type: none">• ORGANIZACIÓN DEMOCRÁTICA
LIBERTAD	<ul style="list-style-type: none">• LIBERTAD DE CÁTEDRA• ELECCIÓN DE CENTROS• CONCIERTOS EDUCATIVOS
AUTONOMÍA	<ul style="list-style-type: none">• CONCRECIONES CURRICULARES DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS• AUTONOMÍA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

1.1.2
Referencias Psicoeducativas.

Principios básicos

Los principios básicos del nuevo diseño curricular parten de una concepción constructivista del aprendizaje –D.C.B; pp. 31–, como esquema integrador de la acción educativa. Esta concepción, recoge parte de las aportaciones más actuales de la psicología y de la epistemología en el terreno de la construcción del conocimiento y los proyectos sobre la educación escolar.

Desde esta perspectiva, el conocimiento y la producción de conocimientos se interpretan como una red de conceptos y proposiciones que se elaboran y modifican constantemente. La ruptura y sustitución de unos conceptos y representaciones por otros, lo que se denomina "conflicto cognoscitivo", está en la base del desarrollo del conocimiento colectivo e individual.

Una concepción constructivista del aprendizaje considera que el ser humano construye el conocimiento cuando interacciona con el medio y trata de comprenderlo.

A grandes rasgos y desde este enfoque, se entiende la educación como un conjunto de prácticas y actividades, a partir de las cuales los grupos sociales tratan de promover el desarrollo individual de sus miembros. Un proceso que, si bien tiene una dinámica interna, es inseparable del contexto cultural en el que se produce.

Por otra parte, el aprendizaje se da a través de la construcción de representaciones o modelos mentales propios: el ser humano conforma el significado cuando actúa sobre el objeto, y desde la interiorización de significados externos predeterminados. El proceso de enseñanza y aprendizaje puede dar lugar tanto a aprendizajes significativos como a aprendizajes repetitivos. Si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma significativa y no arbitraria, con lo que la alumna o el alumno ya sabe, puede llegar a asimilarlo e integrarlo en su estructura cognitiva previa, produciéndose entonces un aprendizaje significativo –D.C.B.; pp. 32– capaz de cambiar esa

estructura previa e impulsar a la vez un aprender duradero y sólido.

Otro objetivo prioritario, es favorecer la elaboración de aprendizajes significativos por parte del alumnado, es decir, que sea capaz de aprender a aprender –D.C.B. pp. 33–. Por lo tanto, hay que prestar especial atención a la adquisición de estrategias cognitivas de planificación de la propia actividad de aprendizaje. La posibilidad de realizar aprendizajes significativos por uno mismo, está íntimamente relacionada con el funcionamiento de la memoria. Ésta no sólo es el recuerdo de lo aprendido, sino el punto de partida de nuevos aprendizajes. Cuanto más rica sea la estructura cognitiva donde se almacena la información y los aprendizajes, más fácil será elaborar aprendizajes significativos por uno mismo.

Un aprendizaje significativo conlleva una gran actividad por parte del alumno –D.C.B., pp. 34–. Consiste en establecer relaciones entre el nuevo contenido y los esquemas ya existentes. Esta actividad se concibe como un proceso de naturaleza interna y no simplemente manipulativa. La manipulación, es una de las vías de actividad, pero no es la única ni la más importante. A la manipulación le sigue un proceso de reflexión sobre la acción, si no, no se lleva a cabo una verdadera actividad intelectual.

A pesar de que la alumna o el alumno es quien, en último término, construye, modifica y coordina sus esquemas, y por lo tanto es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje, la actividad que lleva a cabo no es individual sino interpersonal. Hay que distinguir entre lo que es capaz de hacer y aprender por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de los demás.

La intervención educativa, es un proceso de interactividad, docente-educando o educando-educando.

De lo expuesto se deduce que es la alumna o el alumno quien construye sus aprendizajes, pero contando con las ayudas que le proporciona el docente, o sus compañeros.

La intervención educativa, es un proceso interactivo –D.C.B., pp. 34-35– es decir, el proceso enseñanza/aprendizaje constituye dos polos inseparables. Que el alumno llegue a aprender depende no sólo de él, sino también de que las ayudas estén ajustadas a su nivel. Si es así aprenderá y progresará en las tareas, si no, el aprendizaje se detendrá. La ausencia de progreso se ha considerado que se debía exclusivamente a dificultades de la alumna o el alumno. Sin embargo, se trata una dificultad "interactiva": en parte debida a ella o él y en parte debida al sistema de enseñanza.

Aprender es una tarea compleja, complicada en algunos casos, por las condiciones personales del alumnado y por el contexto social en el cual se desenvuelven. Por ello se impone una revisión del grado de interacción entre las características del alumnado y las tareas de aprender que se le proponen.

Algunos presentan dificultades de aprendizaje asociadas a limitaciones físicas, sensoriales o intelectuales. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones existe la posibilidad de aprender. Para ello necesitarán un ajuste de los contenidos, de la secuencia y de la forma de enseñar, lo que determinará su progreso en el currículo. Esto es válido para todos, cualquiera que sea el nivel de dificultad que presenten. No se trata de negar las dificultades, sino de comprender que muchas pueden ser compensadas mediante una acción educativa adecuada y adaptada al nivel del educando.

La educación comprende a todo el alumnado; no se trata de clasificarlo o centrarse exclusivamente en sus limitaciones, en lo que no pueden hacer. Se trata de un problema interactivo que depende del alumno y de las estrategias de enseñanza.

Por lo tanto, lo que se necesita es una estrategia que se adecue a la necesidad de aprendizaje de cada estudiante. Estas estrategias van desde una intervención puntual, hasta una modificación significativa del currículo oficial en cuanto a contenidos, ritmos y medios de enseñanza.

REFERENCIAS PSICOEDUCATIVAS (Resumen)

El esquema integrador se basa en una concepción constructivista del aprendizaje, en el que destacan los siguientes principios y notas:

PRINCIPIOS BÁSICOS	<ul style="list-style-type: none">• CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS• APRENDER A APRENDER• APRENDIZAJE ACTIVO
NOTAS DE LA EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• INTERACTIVA• COMPRENSIVA

1.1.3
Fines del Sistema Educativo.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, se orienta hacia la consecución de los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumnado.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Estos fines se traducen en objetivos generales que han de estar presentes en cada una de las etapas. Establecen las capacidades que se espera conseguir del alumnado al finalizar los tramos educativos señalados, es decir, la educación infantil, la educación primaria y la etapa de educación secundaria obligatoria. Se concretan las intenciones educativas y las finalidades. Esto convierte los objetivos generales de etapa en el referente principal del profesorado, a la hora de planificar su práctica en el aula. Los objetivos contextualizan cada una de las áreas.

Como mínimo, los objetivos se refieren a cinco grandes tipos de capacidades: cognitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal o afectivas y de inserción social. En el pasado, los contenidos escolares han estado excesivamente

centrados en el primer tipo de capacidades. El desarrollo armónico del alumnado supone que la educación escolar ha de incluir los distintos ámbitos y con igual importancia.

Los objetivos generales de la etapa cumplen tres funciones: definen las metas que se pretende alcanzar, ayudan a seleccionar los contenidos y medios didácticos y por último, representan el referente indirecto de la evaluación.

El aspecto clave de los objetivos es que están formulados en términos de capacidades, y tienen una clara intención de marcar el proceso de desarrollo de la capacidad y no el aspecto terminal. Se considera que la institución escolar debe ayudar a desarrollar competencias globales tanto como comportamientos específicos iguales para todo el alumnado.

OBJETIVOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

- Desarrollar la plena personalidad del alumnado.
- Formar en el respeto de los derechos y libertades y el ejercicio de la tolerancia y la libertad.
- Adquirir hábitos intelectuales y técnicos de trabajo y conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- Capacitar para el ejercicio de una profesión.
- Formar en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- Preparar para participar activamente en la vida social y cultural.
- Formar para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

1.1.4 Estructura del Sistema Educativo.

La reforma actual del sistema educativo aporta una serie de modificaciones importantes en la organización y estructuración del sistema, se modifica la duración, la orientación y la finalidad de las etapas. La nueva estructura es la que conforman las etapas siguientes:

- Educación infantil: Comprende desde el nacimiento hasta el parvulario, es decir hasta los seis años. Se estructura en dos ciclos de tres años cada uno. Ha de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social y moral de la niña y el niño. Lo impartirán maestras o maestros con la especialización correspondiente.
- Educación primaria: Comprende, con carácter obligatorio, desde los seis hasta los doce años y se organiza en tres ciclos de dos años. De acuerdo con el ritmo de cada uno, ha de proporcionar una educación básica que posibilite aprendizajes posteriores, adquisición de los fundamentos de expresión, escritura y cálculo, el conocimiento del entorno y lo relativo al país. Será impartida por maestras o maestros.
- Educación secundaria: Comprende: la educación secundaria obligatoria; el bachillerato; y la formación técnico-profesional. Será impartida por licenciadas o licenciados universitarios con una preparación pedagógica complementaria y en casos específicos por diplomadas o diplomados, o por tituladas o titulados equivalentes.
 1. Educación secundaria obligatoria: Comprende desde los doce a los dieciséis años. Se impartirá por áreas de conocimiento, atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado. Dará al estudiante una formación profesional de base. Las materias optativas tendrán una mayor presencia. Al finalizar, tendrán el título de graduado en educación secundaria, que facultará para el acceso al bachillerato o a la formación profesional de grado medio.
 2. Bachillerato: Constará de dos cursos y tendrá diversas modalidades. Se organizará en materias comunes,

materias propias de cada modalidad y materias optativas. El alumnado recibirá el título de bachiller, que le facultará para acceder a la formación profesional de grado superior y a estudios universitarios.

3. Formación profesional de grado medio (Ciclos formativos de grado medio). Se ofrece a los estudiantes que quieran acceder al mundo laboral de forma cualificada y dominando unas técnicas concretas. Se organiza en módulos de duración variable con contenidos teóricos y prácticos. Corresponde la titulación de Técnico y para acceder a la Formación Profesional de grado superior se ha de pasar por el bachillerato.
4. Formación profesional de grado superior: (Ciclos formativos de grado superior). Se accede desde el bachillerato. La titulación que se obtiene es de Técnico superior y permite acceder directamente a estudios universitarios relacionados con la especialidad que se haya escogido. Tendrán gran importancia las prácticas en empresas, que son obligatorias.

1.2
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA

1.2.1
Aspectos generales que
perfilan la Educación
Secundaria Obligatoria.

De los aspectos que se han tenido en cuenta a la hora de perfilar el carácter de la educación secundaria obligatoria los más importantes son los siguientes:

- La democratización creciente del sistema educativo, hecho que se manifiesta en una mayor duración de la educación secundaria obligatoria para toda la población. Así, con el nuevo plan dura hasta los 16 años, haciendo coincidir, de esta manera, la finalización de la enseñanza obligatoria con la edad mínima requerida para poder acceder al mundo laboral.
- Convencimiento de que hay que diseñar una educación centrada fundamentalmente en principios psicopedagógicos. Con ello se pretende conseguir un tipo de educación que dé más importancia a la atención y a la consideración del alumnado y al proceso de aprendizaje. Por consiguiente estos dos factores deben estar por encima de cualquier otro aspecto de los que intervienen en la acción educativa.
- La descentralización de la enseñanza en favor de una mayor autonomía para los centros educativos y el impulso de documentos como el Proyecto Curricular del Centro y el Proyecto Educativo del Centro.
- Necesidad de proporcionar una formación integral y global, con el fin de que se considere tanto la adquisición de nuevos conceptos, como de procedimientos, de actitudes, de capacidades de relación y de comunicación así como el desarrollo de la persona en la sociedad.
- La conveniencia de diseñar un marco curricular común, que contemple unos mínimos para la Educación Secundaria Obligatoria y responda a las necesidades planteadas en sus diferentes niveles.

Los objetivos y las finalidades de la E.S.O. hacen referencia a las capacidades de tipo cognoscitivo, afectivo, motor, de relación interpersonal, de inserción y de actuación social; capacidades que favorecen un desarrollo integral de la alumna y del alumno.

A continuación, tras esta breve introducción, se presenta una relación de los objetivos y las finalidades generales en la etapa de educación secundaria obligatoria, extraídos de *Currículum d'ensenyament secundari* (Departament d'Ensenyament, 1993, pp. 35).

1. Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y las consecuencias de los actos y las decisiones personales para la salud individual y colectiva. Valorar los beneficios de hábitos como el ejercicio físico, la higiene y una alimentación adecuada.
2. Formarse una imagen ajustada de uno mismo, de las características y las posibilidades, para desarrollar la autoestima que permite encarrilar de forma autónoma y equilibrada la propia actividad. Valorar el esfuerzo y la superación de dificultades y la importancia de contribuir al bienestar personal y colectivo.
3. Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, para superar inhibiciones y prejuicios y rechazar todo tipo de discriminaciones por razones de edad, de raza, de sexo y de diferencias de carácter físico, psíquico-social u otras características personales.
4. Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, y especialmente los relativos a sus derechos y deberes como ciudadano en los ámbitos sociales más inmediatos –el centro educativo, la población, la comarca y la nación–, que le permitan elaborar juicios y criterios personales, y actuar con autonomía e iniciativa en la vida activa y adulta.

1.2.2

Objetivos y finalidades de la
Educación Secundaria
Obligatoria.

5. Analizar los mecanismos básicos que rigen y condicionan el medio físico y cómo repercuten en él las actividades humanas, para contribuir activamente a su defensa, conservación y mejora como elemento determinante de la calidad de vida.
6. Conocer los elementos esenciales del desarrollo científico y tecnológico, valorando sus causas y su repercusión sobre la persona, la sociedad y el entorno físico.
7. Identificar y asumir como propias las características históricas, geográficas, sociales y culturales de la sociedad catalana; conocer y respetar el derecho de los pueblos y de los individuos a su identidad.
8. Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad, en las lenguas catalana y castellana, y si fuese el caso, también en aranés, y al menos en una lengua extranjera, haciéndolos servir para comunicarse y para organizar los propios pensamientos, y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.
9. Interpretar y producir mensajes con propiedad, autonomía y creatividad, utilizando códigos artísticos, científicos y técnicos, articulándolos con el fin de enriquecer las propias posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.
10. Identificar problemas en los diversos campos del conocimiento y elaborar estrategias para resolverlos, mediante procedimientos intuitivos, de razonamiento lógico y de experimentación, reflexionando sobre el proceso seguido y el resultado final.
11. Obtener, seleccionar, tratar y comunicar información utilizando las fuentes en que habitualmente se encuentra disponible y las metodologías y los instrumentos tecnológicos apropiados, procediendo de forma organizada, autónoma y crítica.

12. Conocer las creencias, las actitudes y los valores básicos de nuestra tradición y nuestro patrimonio cultural, valorarlos críticamente y escoger aquellas opciones que favorecen más el desarrollo integral de las personas.
13. Comprender la aplicación, en el ámbito profesional, de los conocimientos adquiridos como preparación y orientación para una futura integración al mundo laboral.

El Proyecto Educativo del Centro, es un documento en el que se plasman los principios socio-filosóficos y pedagógicos que, con pretensión de cierta estabilidad, deben definir la identidad de un centro, sus objetivos y la estructura organizativa pertinente para conseguirlos. Por tanto, puede decirse que el P.E.C. pretende regir la orientación que los miembros de una comunidad educativa desean dar a sus actuaciones.

1.2.3

Proyecto Educativo del Centro
(P.E.C.).

Sus características pueden ser recogidas en tres puntos claves:

- Como proceso es:
 - Inacabado: su validez es temporal.
 - Participativo: se intercambian informaciones, consultas, deliberaciones, determinaciones, etc.
 - Motivador: favorece el intercambio.
 - Consensuador: favorece la convivencia, no es rígido, sino flexible.
 - Democrático: respetuoso con la ley, tolerante.
- Como producto es:
 - Breve.
 - Global: recoge planteamientos generales.

- Expresión: por un lado es manifestación de identidad, de voluntad, de organización y de gobierno; y por otro, explicitación de padres y madres, de docentes, del alumnado y de personal de apoyo y de servicios.
- Como garantía de:
 - Convivencia: de paz y de respeto mutuo; de comunicación y de entendimiento.
 - Ambiente adecuado: de docentes y alumnado.

Con relación a su elaboración, se tienen en cuenta, principalmente tres aspectos:

- Análisis del contexto en el que se halla inmerso el centro, para el cual se considera el marco socioeconómico y cultural, los elementos personales, los elementos materiales y la estructura y el funcionamiento del centro.
- Selección y formulación de objetivos generales dentro del ámbito pedagógico, del económico-administrativo, del humano y de servicios y del institucional.
- Determinación de la cultura organizativa y funcional necesaria, en referencia con el ámbito organizativo, el técnico didáctico, el económico administrativo y el institucional.

El Proyecto Educativo de Centro es elaborado por el equipo directivo, de acuerdo con los criterios establecidos por el Consejo Escolar, órgano colegiado de gobierno donde están representados todos los estamentos (madres, padres, profesorado, alumnado, personal no docente, representantes del ayuntamiento, etc.) y las propuestas del claustro.

Se basa en el análisis de las necesidades educativas específicas de los estudiantes y de las características del

entorno escolar y del centro. El proyecto educativo fija objetivos, prioridades y procedimientos de actuación, así pues el proyecto educativo de centro es competencia de toda la comunidad escolar y no sólo del profesorado del centro.

En él se recogen:

- Los principios pedagógicos del centro.
- La estructura organizativa y de funcionamiento.
- El proyecto lingüístico.
- Los mecanismos de evaluación de los proyectos y de las actividades educativas.

Constituye el Proyecto Educativo uno de los documentos que sirve de base para la confección del Proyecto Curricular.

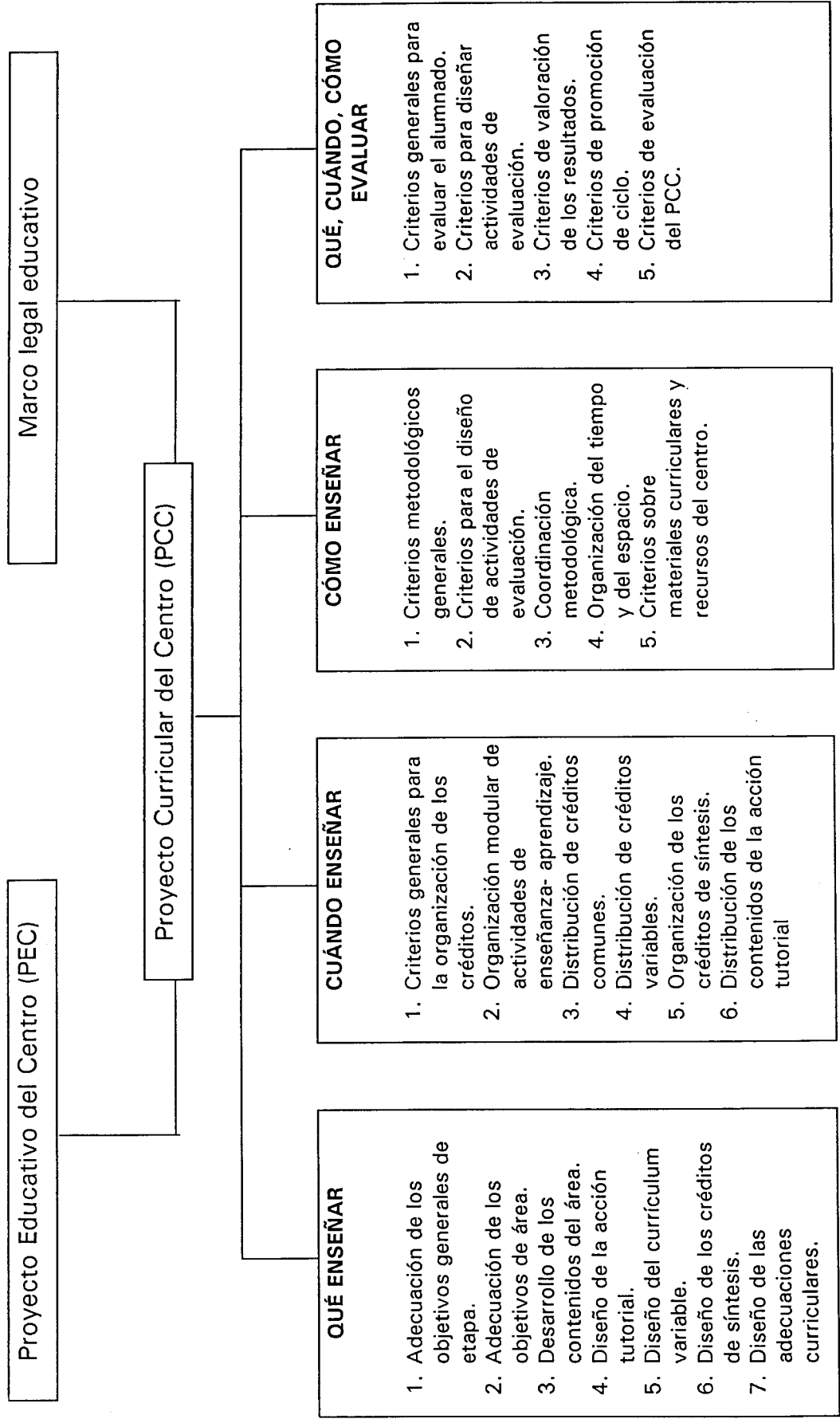
El Proyecto Curricular del Centro se define "como un conjunto de propuestas de intervención pedagógica adecuadas a la realidad de cada centro educativo. Su elaboración corresponde a los equipos docentes de cada centro. Equipos que coordinándose por áreas, por acción tutorial, por ciclo y por curso ha de respetar las opciones definidas en el P.E.C. y las prescripciones educativas sobre, "qué, cuando y cómo enseñar y evaluar" que determina la Generalitat de Catalunya (Currículum de E.S.O., pp. 49). Además, una vez elaborado el documento, debe ser aprobado por el claustro, órgano colegiado compuesto por todos los docentes que trabajan en el centro y presidido por la directora o el director. Así, el P.C.C., resulta ser un instrumento básico para la correcta definición y estructuración de los centros educativos, que incluye:

1.2.4
Proyecto Curricular del Centro
(P.C.C.).

- La adecuación al centro de los objetivos generales de etapa, la distribución temporal de los contenidos y de los recursos y mecanismos de seguimiento y evaluación (qué, cuándo y cómo enseñar).
- El conjunto de decisiones relativas a cómo enseñar y evaluar; desde principios metodológicos de carácter general a decisiones relativas al diseño y programación de actividades de aprendizaje.

Seguidamente, con el fin de entender mejor este instrumento pedagógico, el siguiente cuadro, extraído del *Curriculum d'ensenyament secundari*. (Departament d'Ensenyament, 1993, pp. 51), resume los componentes del P.C.C.

Educación Secundaria Obligatoria
Componentes del Proyecto Curricular del Centro



Respecto al proceso de elaboración es necesario precisar los siguientes pasos:

- Fuentes de inspiración del P.C.C.: el carácter propio del centro, el contexto sociocultural, el currículo establecido.
- Determinación de los objetivos generales y del centro, contenidos de enseñanza y de cada ciclo.
- Concreción de las orientaciones pedagógico-didácticas: estrategias metodológicas.
- Concreción y práctica de la evaluación del centro.
- Organización general del centro: recursos, espacios y tiempos.
- Medidas de atención a la diversidad.

En este tercer apartado, nos centraremos, en primer lugar, en las bases psicopedagógicas generales en cada una de las etapas y, por otro, en aquellas más específicas que afectan al área visual y plástica.

1.3 EL ÁREA VISUAL Y PLÁSTICA EN EL CURRÍCULO ACTUAL

La educación infantil es el primer tramo del sistema educativo y se dirige a niñas y niños de edades comprendidas entre los 0 y los 6 años, cuyas características psicoevolutivas aconsejan que realicen aquellas actividades que faciliten la acción básicamente: el juego, la manipulación y la exploración del mundo que les rodea, así como aquellas actividades en las que se implica el adulto directamente, de lo que surge el lenguaje, capacidad que se desarrollará, espectacularmente, entre los 2 y los 3 años. A los 2 o 3 años el vocabulario se irá ampliando e irán dominando las reglas de la gramática y la sintaxis. Así, fruto de sus primeras experiencias, de su maduración biológica y de la estimulación educativa recibida tanto en el centro escolar como en la familia, será posible que hayan accedido a la autonomía motora. Es decir, que sean capaces de realizar por sí mismos diversas actividades de alimentación y limpieza, dominen las reglas básicas de la comunicación verbal, hayan afianzado su inteligencia sensorio-motora, hayan interiorizado el ámbito de lo simbólico, hayan establecido vínculos afectivos duraderos con sus educadores, hayan adquirido bastantes hábitos y destrezas de interacción con sus iguales y hayan desarrollado y descubierto su propia identidad.

1.3.1 Etapa Infantil: bases psicopedagógicas.

Posteriormente, entre los 3 y los 6 años aproximadamente, harán avances muy importantes, tanto en el terreno del lenguaje como en otros aspectos. Avances que se basarán, principalmente, al igual que en los años anteriores, en la acción, la experimentación, el juego y el intercambio social con los adultos y los compañeros. Además de una maduración biológica, que se traducirá en un notable grado de autonomía e importantes progresos dentro de los ámbitos

cognitivo y lingüístico, lo cual les permitirá conocer realidades que ya no están centradas en ellos mismos.

Para acabar, destacar el importante papel que juega el centro escolar en todos estos progresos. Así el papel del educador/a resulta ser clave en la actividad, en el juego y en la experimentación.

1.3.2
Etapa Primaria. Bases
Psicopedagógicas: objetivos del
área.

Entre los 6 y los 12 años, la escuela constituye un marco muy importante en sus vidas. Nos encontramos en un momento en el que desarrollan todas las capacidades del pensamiento humano. Aunque se trata de un pensamiento concreto, basado en los objetos y en la realidad concreta, que irá avanzando y enfrentándose al mundo en toda su complejidad. En esta etapa es muy conveniente que el docente provoque situaciones de duda, aporte elementos para estimular, plantee cuestiones, etc. Es decir, cree los motivos que convierten los procedimientos en el eje principal de los aprendizajes durante esta etapa. Procedimientos, que han de responder a la diversidad, respetando los ritmos de aprendizaje de los diferentes escolares.

Por otra parte, también hay que destacar la importancia que adquiere el grupo de compañeras y compañeros en estas edades, en este aspecto la escuela desempeña un papel muy importante como agente socializador, aportando multitud de experiencias y propiciando situaciones, conocimientos y habilidades para la comunicación, tanto con uno mismo como con los demás. Esto se consigue gracias, entre otras cosas, a los lenguajes (artístico, verbal, tecnológico...) que se imparten en la escuela.

En el área visual y plástica podemos encontrar un total de diez objetivos generales, extraídos del *Disseny curricular de l'educació primària* (Departament d'Ensenyament, 1990, pp. 99), ordenados de la siguiente forma:

1. Dominar conceptos, mediante recursos expresivos que pongan de manifiesto sus capacidades de percepción, organización del espacio y representación de formas: observación, análisis, memorización, reelaboración e imaginación.
2. Organizar intuitivamente las formas en el espacio, estructurando las relaciones espaciales topológicas, las proyectivas y las métricas.
3. Utilizar un análisis sistemático de las formas y de su representación objetiva y subjetiva.
4. Aplicar los recursos básicos que ofrece el lenguaje visual-plástico: línea, superficie, color, textura, volumen y espacio.
5. Dominar el trazo y conocer sus posibilidades expresivas con el fin de poder aplicarlo a cualquier realización visual-plástica.
6. Identificar las características básicas de diferentes materiales y ensayar de manera objetiva y analítica su utilización a partir de realizaciones plásticas, considerando las posibilidades y las limitaciones que ofrecen estos materiales.
7. Utilizar el lenguaje visual y plástico como medio para expresar las vivencias de manera autónoma y creativa.
8. Relacionarse con el entorno y apreciar los valores estéticos de la realidad más próxima, describiendo las manifestaciones culturales en que la imagen tiene un papel preponderante, así como el patrimonio artístico de diversos países y especialmente de las manifestaciones propias de la cultura catalana.
9. Mostrar una actitud analítica hacia la lectura de la imagen y su incidencia en los medios de comunicación.

10. Manifestar hábitos de observación, atención y pulcritud, y de respeto hacia las obras propias y las de los otros.

1.3.3
Etapa Secundaria Obligatoria.
Bases Psicopedagógicas:
objetivos del área.

La Educación Secundaria Obligatoria se sitúa entre los 12 y los 16 años, coincidiendo con la primera fase de la adolescencia, ligada a los cambios biológicos de la pubertad. En esta etapa evolutiva se produce el paso de la infancia a los inicios del ser adulto en todos los sentidos: aspectos físicos, lógicos, psicológicos y sociales.

El adolescente empieza a tener ideas, actitudes, valores propios y elabora su identidad personal y social. Con frecuencia, en este momento construye los proyectos de vida, que mantendrá en el futuro. Vive intensamente tanto para sí mismo, como hacia el exterior con relaciones sociales nuevas y abierto a las posibilidades que se le ofrecen.

En el plano intelectual y cognitivo también se producen importantes cambios. A partir de los 12 años, empiezan a trabajar con operaciones lógico-formales, las cuales le permiten la resolución de problemas complejos, evolucionando a un tipo de pensamiento abstracto-formal, pensamiento que debe ser educativamente alentado. Así, el alumnado de esta etapa debe ser orientado y educado en el razonamiento hipotético –deductivo, en la asimilación de información verbal de carácter complejo, en la construcción de hipótesis y de estrategias para la solución de problemas, en el reconocimiento de los elementos implicados, en el control de variables y en la comprobación sistemática de hipótesis inicialmente establecidas—. Además, la educación del pensamiento abstracto permite razonar y planificar situaciones y experiencias a las que no ha tenido acceso directo.

El manejo de la realidad requiere, a partir del pensamiento abstracto, diferentes modos y códigos de representación, entre los cuales sobresale el lenguaje oral, pero no el único, porque el dominio de diferentes códigos representativos

permite un uso más flexible y acorde con los objetivos educativos. La utilización de distintos códigos contribuye al desarrollo del pensamiento formal, por tanto, es preciso trabajar diversas formas de representación, esquemas, dibujos y fórmulas.

Por otra parte, la educación en esta etapa ha de contribuir al feliz desarrollo de procesos tales como la construcción de la propia identidad, la aceptación del propio cuerpo y la capacidad de expresión verbal y no verbal, comunicación con los demás y experiencias de obras de creación propia. Todo ello contribuye a una elaboración positiva de la autoestima y puede ser estimulado por la escuela. Asimismo la E.S.O. ha de proporcionar el conocimiento social necesario para que puedan desenvolverse como ciudadanos responsables en una sociedad democrática y libre.

Psicológicamente, las chicas y los chicos, a los 11-12 años, presentan un cambio en su actividad creadora, se encuentran en el momento de maduración del razonamiento, aumenta su consciencia del realismo, pierden las relaciones subjetivas que los ligaban al mundo de los símbolos; tienen menos confianza en ellos mismos y en el mundo de la imaginación y empiezan a utilizar la autocrítica. Durante este período de cambio, que va paralelo a la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la educación visual y plástica puede contribuir de una manera decisiva a proporcionarles recursos y métodos que les estimulen a recuperar la autoconfianza y a desarrollar su personalidad.

Respecto a los objetivos generales del área visual y plástica, en esta etapa encontramos los siguientes, extraídos del *Currículum del área visual y plástica* (Departament d'Ensenyament, 1993, pp. 40):

1. Apreciar los valores estéticos de las obras de arte, de diseño y de comunicación visual, entenderlos como parte de un patrimonio cultural que es necesario respetar, conservar y mejorar.

2. Analizar e interpretar razonadamente, a partir de criterios preestablecidos, formas e imágenes representadas de manera objetiva y subjetiva.
3. Comprender el léxico básico propio del lenguaje visual y plástico y su significado conceptual, y utilizarlo correctamente.
4. Codificar y decodificar mensajes visuales de carácter técnico y aplicarlos en los procesos de lectura y expresión.
5. Reconocer las técnicas de producción de imágenes bi y tridimensionales, y en el tiempo. Experimentar y apreciar las posibilidades de autoexpresión que ofrecen.
6. Colaborar en proyectos visuales y plásticos, individuales o colectivos, mostrando conductas responsables, tolerancia y autocrítica.
7. Comprender las relaciones entre el lenguaje visual y plástico y otros lenguajes, como un medio de transmitir y obtener información, y elegir la opción adecuada en diferentes finalidades comunicativas.
8. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico en la expresión de vivencias, sentimientos e ideas, y como potenciador de cualidades positivas de la propia personalidad.
9. Realizar composiciones gráfico-plásticas que expresen sensibilidad en el trazo, personalidad expresiva y resultados originales.

El adolescente, a partir de los 16 años, aproximadamente, manifiesta ideas, actitudes y aptitudes propias, que han de respetarse, y ayudarle a desarrollarlas. Estas características y el afán de conocimiento (de personas, cosas, lugares...)

determinan la incorporación de nuevos conocimientos y vivencias en la E.S.P.O., destinados a facilitar su desarrollo, según sus preferencias.

Por otra parte, durante estos años (16-18 años), la escuela debe insistir sobre aquellos aspectos que representan un conocimiento y un compromiso con el entorno físico y humano. Potenciar y valorar otros aspectos del individuo como la ilusión, la imaginación, el respeto mutuo... Para ello es importante potenciar el respeto por la diversidad, la flexibilidad y la formación integral, con el fin de que sean capaces de tomar decisiones y enfrentarse a las diferentes dificultades con las que se encontrarán.

Así, durante estos dos años, el estudiante organiza el 70% de su currículo según sus posibilidades y las del centro. De este 70% de créditos, el 20% son variables mientras que el 50% restante responde a los créditos de modalidad, y de éstos, cuatro a los siguientes ámbitos:

- Científico: técnicas de laboratorio, alimentación, agricultura, huerto-invernadero, astronomía recreativa, salud, medio ambiente, taller de matemáticas, etc.
- Sociolingüístico: cultura clásica, segundo idioma, consumo y publicidad, medios de comunicación, economía, prensa escolar, archivo y biblioteca.
- Técnico: arqueología industrial, taller de construcción de instrumentos científicos, electricidad, electrónica, imagen y sonido, conformación de materiales, reparación y mantenimiento.
- Artístico: dramatización, taller de fotografía, expresión corporal, diseño, matemáticas y arte.

1.4
ESTUDIO COMPARATIVO DEL
ÁREA VISUAL Y PLÁSTICA EN
LOS CURRÍCULOS ACTUAL Y
ANTERIOR

Para llevar a cabo un estudio comparativo del área visual y plástica conviene analizar primero las etapas correspondientes a los períodos objeto de estudio: primaria, secundaria obligatoria y secundaria postobligatoria.

Etapas de Educación Primaria

1.4.1
Estudio comparativo del Área
Visual y Plástica en relación
con las áreas de los lenguajes
verbales y de las otras áreas.

Esta etapa se divide en tres ciclos en el nuevo plan de estudios: inicial (6-8), medio (8-10) y superior (10-12). En primer lugar, respecto a los objetivos generales de la etapa de primaria, observamos que de los 15 enumerados, tan sólo 2/5 partes de uno de ellos hace referencia al lenguaje visual y plástico: "Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica y musical, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las manifestaciones artísticas" (D.C. de Educación Primaria, 1990). No menciona especialmente la palabra lenguaje, a pesar de que sí aparece en los objetivos del área visual y plástica. Además, este objetivo ocupa "casualmente" el número 12.

Las áreas cursadas en cada uno de los ciclos son las siguientes:

- Lengua
- Matemáticas
- Ciencias naturales
- Ciencias sociales
- Educación artística (educación visual y plástica y educación musical)
- Lenguas extranjeras (inglés, francés)
- Ética.

Revisando el *Disseny curricular d'ensenyament primari*, y centrándonos en el análisis de cada una de las áreas, se observa que la educación visual y plástica se sitúa en el área artística, en sexto lugar, lejos del que ocupan las

consideradas áreas básicas. Aun reconociendo la importancia de estas áreas, el área que nos ocupa debería tener un peso similar dada su importancia en la sociedad actual, como ya ha sido reivindicado por diversas voces autorizadas.

Por otra parte, si revisamos el número de páginas, encontramos aproximadamente ocho dedicadas a la lengua; algo más de ocho, a las ciencias sociales, por ejemplo; y sólo cinco, aproximadamente, al lenguaje visual y plástico.

Educación Secundaria Obligatoria

La E.S.O. es una etapa que dividida en dos ciclos (primero 12-14 años, segundo 14-16) ocupa el espacio de tiempo comprendido entre los 12 y los 16 años, ambos inclusive. Se organiza por créditos, con un porcentaje del 65% para los comunes; un 32% para los variables; y un 3%, para los créditos de síntesis. Así, dada la gran importancia que tienen los créditos en esta etapa, observaremos una relación del número y distribución de los comunes.

ÁREA	1 ^{er} . CICLO	2 ^o CICLO	ETAPA
Lengua catalana, castellana, literatura	8	7	15
Lengua extranjera	4	4	8
Ciencias experimentales	4	4	8
Ciencias sociales	4	4	8
Educación física	4	4	8
Tecnología	4	4	8
Educación visual y plástica	2	2	4
Música	2	2	4
Matemáticas	4	4	8
Créditos variables	15	21	36
Créditos de síntesis	2	2	4
Tutoría	2	2	4
Religión	3	3	6

Como se comprueba en el cuadro, los créditos destinados a la educación visual y plástica son sólo dos en ambos ciclos, o sea 4 créditos en toda la etapa para el lenguaje visual, mientras que el lenguaje verbal ocupa un total de 12 créditos en el primer ciclo y 11 en el segundo, o sea 23 créditos en toda la etapa.

Educación Secundaria Postobligatoria: Bachillerato

La E.S.P.O. ocupa el espacio comprendido entre los 16 y 18 años, no es de carácter obligatorio y existen dos opciones, el bachillerato o formación profesional. En este apartado nos centraremos en el bachillerato. Según consta en la página 10 del *Disseny curricular de l'ensenyament secundari postobligatori* publicado por el Departament d'Ensenyament, en donde se presenta una relación de las áreas que se trabajan durante estos dos años que dura la E.S.P.O., existen unas áreas comunes, otras específicas y otras variables. Entre las comunes, que son las nos interesan, encontramos:

- Lengua
- Idioma
- Educación física
- Historia contemporánea
- Ética
- Religión

En ningún momento aparece como obligatoria el área visual y plástica, con lo que se pone de manifiesto la poca importancia que se le presta a este lenguaje, el lenguaje del momento actual, y el olvido al que se le relega, menospreciándolo frente a los lenguajes verbales tradicionales.

Centrándonos en las denominadas áreas de expresión: música, educación física y educación visual y plástica, se pone de manifiesto una incongruencia evidente: no incluir los lenguajes verbales, que llevan inherente la expresión.

Educación primaria

Respecto a los objetivos generales de etapa advertimos que de los 14 enumerados, tan sólo el segundo y el decimocuarto hacen referencia a la educación física y artística, respectivamente, lo que corrobora la escasa atención que se presta a estas áreas de expresión. Asimismo, también en el mencionado curriculum, las áreas de educación física y de educación visual y plástica se encuentran situadas, correlativamente, hacia el final del documento.

Además, es necesario señalar el poco espacio que cubre el currículo artístico y la ausencia a cualquier referencia específica al lenguaje de la imagen como medio masivo de comunicación de nuestra cultura.

Educación Secundaria Obligatoria

Observando de nuevo el cuadro con el que se ilustraba esta etapa en el apartado anterior, y en cuanto a la distribución de créditos, podemos ver que son dos los destinados, en cada uno de los ciclos, tanto a la educación visual y plástica como a la educación musical. Sumándolos advertimos que el número total de créditos que ocupa el área artística es de 8 en toda la etapa, y 4 el total de créditos destinados al área visual y plástica. La mitad de los destinados a la educación física.

Educación Secundaria Postobligatoria: bachillerato

Como ya se señaló anteriormente, las áreas obligatorias en esta etapa son las siguientes:

- Educación física
- Historia contemporánea
- Idioma
- Lengua
- Ética y religión

Parece ser que en esta etapa se tiene, acertadamente, algo más de consideración por la educación física, puesto que

disfruta del privilegio de aparecer entre las áreas comunes. Privilegio que durante estos dos años se niega a las otras áreas de expresión. Insistimos en la ausencia del lenguaje de nuestra cultura actual, el visual, que en la "sociedad de la imagen" debería figurar como área troncal.

1.4.3
Estudio comparativo entre el Área Visual y Plástica en el nuevo Plan de Estudios y el anterior.

Debido a la dificultad para hacer coincidir las distintas etapas en el antiguo y en el nuevo plan de estudios, hemos decidido trabajar este apartado de una manera más global. Así, para empezar mostraremos una relación entre las asignaturas y el número de horas en la Educación General Básica.

<i>Ciclo inicial:</i>	Lenguaje	7
	Matemáticas	4
	Experiencia	3 y ½
	Religión	1 y ½
	Educación artística	5
	Educación física	3
	Libre configuración	1
<i>Ciclo Medio:</i>	Lenguaje	7
	Matemáticas	5
	Ciencias sociales y Educación cívica	2 y ½
	Ciencias físico-naturales	4
	Religión	1 y ½
	Educación artística	2
	Educación física	3
	Libre disponibilidad	1
<i>Ciclo superior:</i>	Lenguaje	5
	Matemáticas	3 y ½
	Ciencias sociales y Educación cívica	3 y ½
	Ciencias físico naturales y tecnología	4
	Religión	1 y ½
	Educación artística	2
	Educación física	3
Idioma moderno	3	

Durante los tres años siguientes, correspondientes al Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.), sólo encontramos la asignatura de dibujo en el primer curso, con un total de tres horas semanales, mientras que en los dos años siguientes es una materia optativa.

Finalmente, la asignatura relacionada con la educación visual y plástica (el dibujo técnico) en C.O.U. sigue siendo materia optativa.

A continuación, y volviendo a la E.G.B., en la relación anterior se advierte que en el ciclo superior y medio se dedican un total de 7 horas de plástica. Estos ciclos se corresponden, aproximadamente, con la educación primaria en el plan actual.

Por otra parte, en el 2º y 3º. curso del ciclo superior y en 1º de bachillerato, años que se corresponden, aproximadamente, con el penúltimo curso de la educación secundaria obligatoria, se imparten un total de 5 horas semanales. Haciendo un cálculo aproximativo, el total de horas dedicadas a la educación artística durante estos 3 años es de 182,5 horas, cifra superior a las 140 horas de los 4 años de la E.S.O.

Respecto al 3º. curso de B.U.P. y al C.O.U., cursos que se corresponden con la E.S.P.O. (Educación Secundaria Postobligatoria), observamos que en ninguna de las dos opciones el área visual y plástica es obligatoria, aunque en el B.U.P. existe como asignatura diseño, que aunque con una presencia horaria muy corta (2 h. semanales) daba opción al alumnado (no a todo) a elegirla. En el nuevo bachillerato no existe esa posibilidad.

Como prueba de la escasa presencia que tiene el área en los planes actuales, resumimos los puntos más significativos:

- En la etapa infantil las bases psico-pedagógicas indican la acción como eje en torno al cual se mueve la actividad de la niña o el niño. Dentro de las posibilidades que permite la acción, incomprensiblemente no se menciona el dibujo, tan importante en este momento del desarrollo infantil.
- En la etapa de primaria el actual lenguaje de la imagen no se menciona en ninguno de sus 15 objetivos. En cuanto al currículo artístico visual y plástico figura en uno de ellos, ocupando las 2/5 partes, nos referimos al nº 12: "Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica y musical, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las manifestaciones artísticas". Hay que poner de relieve la grave ausencia de profesorado especialista para impartir el área visual. Es la única área que inexplicablemente no cuenta con especialistas.
- En la etapa de secundaria se dedican 4 créditos al lenguaje visual –vehículo de transmisión de la cultura actual– y 23 al lenguaje tradicional. Esto es, queda relegada si se compara con otras áreas de currículo de expresión y con las áreas de lenguaje. Sufre un agravio comparativo justamente cuando los estudiantes más la están necesitando. Se ha ignorado esta realidad y se ha reducido la dedicación horaria de este área respecto al sistema educativo anterior. Por otra parte, se han incorporado al departamento, como docentes de educación visual y plástica, a profesionales provenientes de la formación profesional, con una formación en dibujo técnico y tecnología, pero que desconocen lo que atañe al dibujo artístico, con las correspondientes limitaciones o imposibilidades para llevar adelante un currículo artístico. Todo ello impide adecuar el currículo a las demandas de nuestra sociedad, lo que supone desconocer el currículo artístico como impulsor del conocimiento humano.
- Por otra parte, se ha dado un paso importante en la aplicación de la L.O.G.S.E. respecto a las enseñanzas artísticas de música y danza, creando centros integrados para estas áreas, como es el CEPA Oriol Martorell de Nou

Barris. Esta iniciativa, por cierto muy acertada, no tendría que excluir las enseñanzas de las artes visuales, como formación integral en el desarrollo artístico del alumnado. Como es sabido, los elementos básicos de los lenguajes en estas áreas se cruzan y entremezclan, tanto en el conocer como en el expresar.

- Asimismo, el alumnado dotado especialmente para el área visual en todas las manifestaciones actuales: dibujo, pintura, escultura, T.V., diseño por ordenador, vídeo, cine, etc., no cuenta con oportunidades de formación; y al no existir centros integrados en este área se ve frenado hasta los dieciséis años, cuando puede optar por el bachiller artístico, cuya modalidad sólo se imparte en un centro en toda Barcelona, el I.E.S. Pau Riva.

En conclusión, a pesar de la reforma educativa, el lenguaje visual y plástico no sólo no disfruta de mayor importancia, sino todo lo contrario. Se le margina aunque es el lenguaje que más consumen los jóvenes, por ser el de uso predominante y masivo en la cultura actual. Y como Merodio, J. 1987 (Jornadas sobre l'Educació artística y la reforma dels EE.M) cabe preguntarse: "¿Acaso es posible vivir en una 'sociedad de la imagen' sin comprender su lenguaje? ¿Hasta qué punto podemos considerar preparado a un individuo que no sabe interpretar ni criticar, sino sólo consumir los mensajes visuales que le llegan continuamente? ¿Cómo respetar las formas de cultura que nos son propias si todo lo relativo a formas artísticas queda fuera de este ámbito?"

El lenguaje visual resulta hoy en día tan básico e importante como para incluirlo en las áreas troncales junto con el lenguaje verbal, el matemático o el científico. Desde los medios de comunicación aparecen cada vez con más insistencia demandas en este sentido.

E.W. Eisner dice al respecto: "escribimos tanto con nuestros ojos y oídos como siguiendo las reglas de la gramática y de la lógica. Los niños que no aprenden a ver, no aprenderán a escribir, pero será porque no tienen nada que decir." Y añade

"una educación que olvide la mitad del cerebro humano es, como mínimo, media educación; pero lo peor, es una mutilación de la capacidad humana".

En la etapa secundaria postobligatoria no figura el lenguaje de nuestra cultura entre las áreas troncales. Sólo aparece en uno de los bachilleratos, el artístico, en los demás está ausente. Una pequeña fracción de este área, el dibujo técnico, figura como optativa en uno de los bachilleratos.

capítulo segundo
***Análisis del Sistema
Educativo Actual desde el
Área Visual y Plástica***

2.1
REFLEXIONES SOBRE LOS
PRINCIPIOS BÁSICOS DEL
ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO

Después de una reflexión analítico-crítica sobre los documentos que constituyen el currículo de la Reforma, presentamos una selección de los aspectos deficitarios de varios de sus planteamientos.

2.1.1
Puntualizaciones desde la
perspectiva del Área Visual y
Plástica.

En la presentación del Currículum Educación Secundaria Obligatoria dice el documento: "... *una posada al día del sistema educatiu*" (Currículum E.S.O. 1993, pp. 5).

2.1.1.1
En referencia a la puesta al día

- En referencia con "la puesta al día" del sistema educativo hay que objetar que no responde a la demanda cultural de la sociedad actual. El currículo no se adapta a la realidad de nuestra cultura actual, la cultura que alcanza a un mayor número de personas, la visual. El currículo prepara con un gran despliegue de horarios a niñas, niños y jóvenes, en general, para entender la cultura de unos libros que cada vez leen menos; y reduce de una manera ostensible la dedicación de horas del lenguaje visual a unos adolescentes que cada vez consumen –acrítica e irreflexivamente– más cultura visual.

La Reforma ignora esta realidad, –le falta prospectiva y comienza ya con retraso respecto a la evolución de la sociedad–, dejando a los estudiantes analfabetos frente a los poderosos lenguajes visuales de la cultura actual. Si pensamos que la cultura visual no sólo contempla un presente espléndido sino que prevé también un futuro aún más brillante, forzosamente hemos de pensar que es de una gran responsabilidad preparar a nuestros estudiantes para entender su medio, el mundo visual en todos sus aspectos, el cotidiano y el artístico para que puedan participar plenamente de él y enriquecerse con las ideas, creencias, actitudes y valores que seleccionen después de haber alcanzado a leer su significado con el hábito de la reflexión que proporcionan los métodos de nuestra área.

El alumnado tiene que aprender a "mirar"; es su presente el que está en juego, no digamos ya el porvenir. Como dice Cavani, L. (1994) a propósito en este caso de la imagen en movimiento: "Un libro aun siendo muy bueno lo leen unos miles de personas, mientras que una película, aun siendo mala la ven millones de personas". Y el tipo de imaginación que desencadena la imagen es diferente de la que sugiere la lectura de un libro. Y continúa diciendo que es escandaloso que se siga prestando más atención a los lenguajes verbales que al de la imagen, también porque – como todos sabemos– las personas, hoy en día, viven más del cine, la televisión y el vídeo que no de las novelas. Son los directores de cine y de televisión los que comunican con la gran masa. Por lo tanto, hay que reconocer de una manera objetiva que el vehículo de transmisión de la cultura predominante ha cambiado. Ya no es la palabra escrita. Es la imagen.

- La actual reforma tampoco es una puesta al día porque no desarrolla plenamente la inteligencia de los estudiantes, al seguir potenciando los currículos tradicionales de siempre –proposicionales y de cálculo–, despreciando los otros currículos abiertos. Por otra parte, en las bases psicopedagógicas de la E.S.O. sólo se cita expresamente la "lógica" y no aparecen otros aspectos cognitivos como los artísticos, que son los que desarrollan otras partes del cerebro y que figuran pobremente en la Reforma. Y esto a pesar de las innovadoras experiencias dentro de estos ámbitos y de las importantes investigaciones realizadas en esa dirección, con una bibliografía muy actual que apunta hacia un desarrollo más completo de la inteligencia en el campo de la cognición y hacia una mejora de la acción educativa en todos los aspectos.

"Una puesta al día" del sistema educativo requiere por lo menos un currículo equilibrado de áreas troncales para atender a los desarrollos motrices, cognitivos, afectivos, interpersonales y de inserción social, necesarios para desarrollar la plena personalidad en el mundo de hoy.

- La Reforma tampoco ayuda de una manera eficaz a desarrollar en las chicas y los chicos una capacidad crítica propia de una sociedad avanzada y democrática preocupada sobre todo por el bienestar y desarrollo de los jóvenes. Desarrollar una capacidad crítica en el alumnado significa prepararles para que puedan seleccionar desde sus propias necesidades, lo que la vida les brinda. Y para eso hay que acostumbrarlos a manifestarse como son, a conocerse, a elegir y optar por lo que es más significativo para ellos; y todo esto es muy difícil conseguirlo desde los currículos proposicionales, porque la proposición ya condiciona la respuesta –respuestas únicas en estos casos–.

Se necesita un planteamiento de la educación que desde el inicio brinde al estudiante la posibilidad de manifestarse, reconocerse, elegir y optar de una manera personal, para que el espíritu crítico se muestre como algo que reflexivamente selecciona lo que realmente interesa, lo que significa algo.

2.1.1.2
En referencia a las
innovaciones didácticas.

"El canvi recorregut des que s'inicià l'experimentació del nou sistema educatiu fins avui ha estat un camí ple d'iniciatives, de suggeriments, de realitzacions, fetes des de diversos camps i per multitud d'ensenyants. Al costat de treballs teòrics, hi ha hagut l'experimentació pròpiament dita i altres innovacions realitzades en el terreny de la didàctica" (Currículum E.S.O., 1993, pp. 5).

- Es verdad que durante ese tiempo ha habido iniciativas, experimentaciones e innovaciones en el terreno de la didáctica del área visual y plástica. Así lo atestiguan los premios concedidos al equipo del I.B. Joanot Martorell y las ayudas prestadas por el Ayuntamiento de Barcelona y otras áreas del Baix Llobregat al equipo B.U.P. Disseny (formado por profesores de diversos institutos). Posteriormente, la Generalitat presentó algunas muestras de estas experiencias en una exposición en Rasttat

(Alemania), como exponente del Arte joven en Cataluña y las propagó por centros culturales de poblaciones cercanas a Barcelona. Sin embargo, dichas experiencias no han sido asumidas por la competencia educativa, ni parece que hayan servido de punto de reflexión para otros planteamientos didácticos, a nivel de enseñanza reglada. A pesar de las intenciones mostradas por Ensenyament al equipo BUP. Disseny durante el verano del 93, la administración no siguió adelante con este proyecto. Sí han sido un precedente para experiencias puntuales y de características avanzadas llevadas a cabo en instituciones no regladas.

En la Introducción del documento también se lee:

2.1.1.3
En relación con la
democratización.

"Són molts els aspectes que s'han tingut en compte a l'hora de perfilar el caràcter de l'Educació Secundària Obligatòria:

La democratització creixent del sistema educatiu, que es manifesta en la generalització de l'Educació Secundària Obligatòria a tota la població, fent coincidir l'acabament de l'ensenyament obligatori amb l'edat laboral mínima."
(Currículum E.S.O. 1993, pp. 9).

Aquí la Reforma articula un aspecto fácilmente asequible desde nuestra área, pero que al haberla dejado tan empobrecida frente al resto del currículo, contribuye ella misma a potenciar lo contrario; justamente la no democratización, porque:

- Deja a la juventud de origen social inferior o de procedencias geográficas diferentes en desigualdad de condiciones al ofrecerles menos oportunidades.

Es sabido que el origen social está en correlación directa con el enriquecimiento del lenguaje verbal, por lo que las capas menos favorecidas de la sociedad poseen, por término general, un lenguaje verbal más pobre. Con frecuencia este grupo de niñas y niños recurre a lenguajes

no verbales, los menos fomentados en las escuelas y los institutos y los que cuentan con menos horas de dedicación. Además, el alumnado con mayores posibilidades económicas suele acudir a "clases extra" (plástica, música, expresión corporal), al margen de la escuela institucionalizada, para recibir una formación complementaria en estas áreas, deficientemente representadas o, como es el caso del área visual, sin profesorado especializado durante la etapa infantil y primaria.

En cuanto a las niñas y los niños de distinta procedencia geográfica (emigrados o de distintos núcleos locales), una mayor presencia del área visual, contribuiría a situarles en unas condiciones más aptas para la democratización, por tratarse de un lenguaje universal al que no se le reconocen fronteras. Además, por sus características intrínsecas es muy apto para integrar ideas y aspectos que pueden ser fácilmente comparables a la vista, comunicándolos de una manera más próxima al alumnado y creando un clima más adecuado para enriquecer a la comunidad con las diversas aportaciones de sus miembros, de la misma manera que ocurre con el arte a través de la historia, donde la mezcla de diferencias ha servido para dar impulso a la creatividad.

Recordemos que en los países con sistemas políticos totalitarios ha sido una constante el exilio de los artistas, precisamente por el talante abierto y receptivo que muestran en sus actitudes, lo cual ha servido para "tacharlos" de demócratas. Caso de Bahaus en Alemania, infinidad de casos en nuestra guerra civil, revolución rusa, Cuba de Castro, etc.

- Por otra parte, al figurar este área de una manera tan reducida quedan desfavorecidos un buen número de alumnas y alumnos a los que les ayuda desarrollar el pensamiento a través del currículo artístico, al tiempo que favorece en ellos la cognición de una manera especial, tal y como se señalaba en los anteriores apartados. Al disponer de un número tan reducido de horas de educación visual también queda perjudicado todo el

alumnado, ya que deja de fomentar unos hábitos creativos tan enriquecedores para su ubicación y comportamiento como seres humanos íntegros, en sus desarrollos potenciales, a los que han de dar salida a través de la creatividad, y en su equilibrio personal en una sociedad cambiante y con multitud de problemas.

La escuela actual debe proponer un desarrollo –lo más completo posible– de todas las potencialidades del ser humano, a partir de una estructura educativa democrática en sus leyes y en la realidad escolar concreta. Una efectiva educación democrática sólo puede realizarse si la alumna o el alumno tiene la posibilidad de expresarse a sí mismo y su creatividad en el respeto de sus capacidades y de las variables lingüísticas –verbales o no verbales–, y no dando mayor importancia –como se ha hecho a menudo en las escuelas– a las primeras, estrechamente relacionadas con las condiciones socioculturales, en perjuicio de las segundas.

- El alumnado que procede de clases sociales culturalmente pobres o insertos en ambientes de cultura muy conservadora o conformista, en el sentido de que crece dentro de un entorno familiar que pone el acento en el pensamiento convergente y en la aceptación acrítica de normas y valores establecidos, se encuentra menos preparado para hallar significado a los valores estéticos de la cultura actual, porque "el desarrollo del menor constituye un proceso que se realiza en respuesta al ambiente" –Lazotti, L., 1993–. Sólo una minoría del alumnado vive en un ambiente favorable para poder acceder a la comprensión y degustación de las formas estéticas de nuestro tiempo, tanto las típicamente artísticas como las que conforman la vida cotidiana. Esta minoría de alguna manera tiene el privilegio de poder incluir en sus desarrollos la influencia del pensamiento y de la actividad de las propuestas culturales significativas de la sociedad en la que viven.

Esta forma de educación desarrolla en el alumnado la madurez de la personalidad, la adquisición de un estilo

propio, alejado de los estereotipos asimilados acríticamente del exterior. Psicológicamente se explica porque una educación no conformista y respetuosa de la personalidad prepara al estudiante para tomar conciencia de "sí mismo", para sentir el "sí mismo" como algo tan importante como el ambiente que lo rodea. El resto, como una gran mayoría de personas, permanece pasivo y acrítico ante los valores estéticos actuales, sin poder dotar de significado a ese gran mundo cultural de la imagen. Educar visualmente significa también despertar la sensibilidad del alumnado por los valores estéticos presentes en su cultura. El gusto de las masas prefiere las formas visuales corrientes, convencionales, que a menudo se inspiran en modelos pasados.

Los medios de difusión de masas fomentan la formación de este gusto, puesto que, por exigencias de mercado, intentan responder a las necesidades del público que, de esta manera, aunque involuntariamente, condiciona la selección de los productos. Por todo esto la difusión de imágenes de mala calidad condiciona a menudo, o incluso forma, el gusto del usuario, que se convierte así en un aficionado del "mal gusto" y a su vez, de manera circular, determina una difusión visual de "mal gusto".

De hecho, el artista del pasado también trabajaba sólo para unos pocos privilegiados, pero el gran público sabía apreciar y comprender esas obras, que correspondían a sus exigencias estéticas. La finalidad del artista era por regla general comunicar, informar, persuadir, narrar, etc. Un ejemplo claro de lo que decimos es el arte religioso del pasado: aunque encargado por unos pocos, suscitaba la admiración de todos, era comprendido e incluso gozado por las masas populares.

Así, los ciclos de pinturas y esculturas del románico tenían una finalidad casi didáctica: difundir los conocimientos del cristianismo por medio de la figuración de sus episodios fundamentales, para que todo el mundo pudiese "leerlos", comprenderlos y meditarlos.

En cambio, actualmente, incluso en las elecciones cotidianas, la mayoría de las personas prefiere formas que recuerden el pasado, o mejor dicho, que lo imiten (la porcelana "estilo siglo XIX", el mueble "estilo antiguo", etc.), dando a menudo la denominación de "artístico" a la imitación comercializada.

Estas formas visuales, a menudo de muy mal gusto, constituyen casi exclusivamente el medio efectivo de formación estética de la mayoría de las personas y condicionan, de alguna manera, la actividad y el pensamiento de los individuos que la reciben.

Es necesario, pues, que la escuela intervenga con una educación adecuada de los valores estéticos referentes a los productos visuales, tanto del presente como del pasado. Educar el gusto no significa impartir normas para la valoración estética, reglas para determinar lo que es hermoso y lo que es feo, que sería arbitrario y autoritario. Educar los aspectos estéticos significa proporcionar al alumnado los instrumentos de lectura necesarios para que se convierta en un observador consciente de las formas visuales y no sólo en un aficionado pasivo y acrítico. Conviene evitar que el acercamiento a las obras visuales sea superficial y empírico, o lo que es peor, exclusivamente emotivo.

Este enfoque es característico de la persona que no está preparada, que es incapaz de individualizar los valores estéticos presentes en el ambiente. Por tanto, el problema, además de estético, es también social, puesto que dichos valores no deben ser comprendidos únicamente por una élite intelectual, sino que también deben ser apreciados y disfrutados por el resto de las personas.

l'atenció i consideració dels alumnes i de les alumnes i del seu procés d'aprenentatge per davant de qualsevol altre factor dels que intervenen en l'acció educativa" (Currículum E.S.O., pp. 99).

- Una educación de las características enunciadas ha de ser significativa para que el alumnado pueda comprenderla, y naturalmente personalizada para atender a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, integral para que tenga lugar en todos los valores que conforman la personalidad humana, y que potencie el desarrollo afectivo y cognitivo.

En nuestra área el alumnado adquiere la significación a través de la experiencia y de la operatividad que se crea en nuestras aulas al tener que manipular y pensar en diferentes cualidades que den forma expresiva a lo que la alumna y el alumno se propone. También al interpretar mediante el significado de las cualidades y desde su propio yo las imágenes de la cultura visual.

A través de la experiencia sabemos que es precisamente en la preadolescencia cuando el pensamiento evoluciona desde una fase operatoria-concreta hacia un desarrollo hipotético-deductivo.

- Personalizada. El fin de la educación personalizada es capacitar a un sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida (Faure). Al ser un área de expresión artística ya conlleva el respeto y el trato riguroso de fomentar lo que cada estudiante es y puede ser, asegurando y potenciando el crecimiento y la autonomía de cada chica o chico a través de la experimentación personal e individual, que se manifiesta en la orientación y elaboración personal de sus trabajos y en las lecturas que desde su propia significación otorga a las obras visuales. Los ritmos de trabajo, las diferentes capacidades, las distintas emotividades tienen en nuestros currículos abiertos un ámbito, porque son currículos que se adecuan plenamente para la intervención de una educación personalizada y autónoma.

- Por otra parte, una educación centrada en los principios psico-pedagógicos que priorizan la atención al alumnado, forzosamente ha de ser integral, y por lo tanto completa y equilibrada, que atiende a todas las capacidades cognitivas del pensamiento. Hoy en día, prestigiosos especialistas en educación aluden a los otros lenguajes para desarrollar el pensamiento de una manera más completa, considerando que el lenguaje verbal es sólo uno de los lenguajes que contribuye a desarrollarlo. Así, es necesario introducir, de forma equilibrada, el currículo visual, que abarca un vasto campo de nuestra cultura actual y que desarrolla y expande los hemisferios cerebrales que, interactuando entre sí, dan lugar a la aparición de la creatividad, el pensamiento divergente o el llamado "*desorden*", que promueve un crecimiento integral y pleno del pensamiento.
- También ha de tenerse en cuenta la autorrealización que desde el psicoanálisis, la psicología humanista, etc. promueve la obra artística. El alumnado recibe una educación centrada en la atención a ellos mismos, por la autoestima que desarrollan en la realización de obras propias, que además de alcanzar significado para la persona, lo alcanzan para los demás y son reconocidos por éstos. Todo esto supone un desarrollo afectivo social importantísimo en su equilibrio y dimensión humana.

Freud mantenía que el artista lo era en cuanto que era capaz de expresar objetivamente sus conflictos internos, liberándose así de una neurosis. La creatividad sería pues una catarsis, gracias a la cual la persona se mantendría sana. Lo mismo opinan Carl Rogers, que la entiende como autorrealización, E. Fromm y E. Faure, entre otros.

- Además de que la emotividad, con su inestabilidad tan característica en este período de la adolescencia, encuentra una vía para ser reconocida y posteriormente encauzada a través de los colores, los gestos (trazos), las formas o las imágenes con las que la alumna o el alumno crea sus expresiones plásticas personales; o del análisis

que de estos mismos elementos efectúan los estudiantes en la lectura de otras visuales.

Conocer la propia emotividad es importante para poder promover el desarrollo emotivo, entendido como la capacidad de poderlo controlar racionalmente cuando se ha tomado ya conciencia de ello.

Esta capacidad de control permite evitar una reacción inmediata e impulsiva y, cuando es oportuno, desviar la reacción emotiva hacia un plano substitutivo como, por ejemplo, una actividad de tipo artístico-expresivo, que con su efecto catártico ayuda al joven a descargar las tensiones sobre un plano de realidad distinto y socialmente aceptable.

2.1.1.5
En referencia a la
descentralización de la
enseñanza.

La descentralització de l'ensenyament, impulsant en els centres l'elaboració d'un projecte educatiu i el desenvolupament d'un projecte curricular del centre. (Currículum E.S.O., 1993, pp.9).

- Los Proyectos Educativos del Centro, al elaborar sus Proyectos Curriculares del Centro forzosamente se ven frenados y mediatizados por la imposición reducida y precaria en número de horas del área visual y plástica que marca el Diseño Curricular Base. Frente al trato de privilegio que concedido a otras áreas y a otros lenguajes, el área visual ha sufrido una discriminación –precisamente en la era visual–, ha sido "ignorada" y abandonada.

Sea por ignorancia de las autoridades competentes o bien por la tendencia secular de no planificar con futuro, o mejor dicho de no planificar desde un presente real, lo cierto es que el alumnado, a pesar de la descentralización de la enseñanza, va a verse mermado en sus capacidades de desarrollo y en su relación de diálogo significativo con el entorno y la cultura presentes.

Las alumnas y los alumnos son vida y energía y necesitan participar y valorar las cosas que el mundo les brinda para poderse desarrollar plenamente. Para eso se les ha de proveer de útiles que les facilite la comprensión del mundo que les rodea. Como sabemos, las ideas y los mensajes de hoy en día los transmiten de una manera masiva el cine y la televisión. Los espectadores, en este caso nuestros estudiantes, no han sido preparados para la lectura de estos lenguajes.

Se les manda hacer año tras año comentarios de texto verbal, para que entiendan la lecturas de los libros, pero en cambio para entender el lenguaje masivo de nuestro tiempo, el que ellos utilizan, no reciben ninguna preparación. Todos sabemos que nuestros estudiantes cada día leen menos y que cada día ven más televisión, vídeos y cine. El profesorado en pleno es consciente de ello, sin embargo el lenguaje visual ocupa la reducidísima porción del currículo que la Reforma permite.

Hay que preparar a las chicas y los chicos para actuar frente a la vorágine de ideas y mensajes –mandatos a veces, pues los mensajes visuales van con frecuencia por esta línea—. Hay que enseñarles a reflexionar sobre su significado para que puedan entrar de lleno en la vida con actitud participativa y crítica. Ellos, que serán los adultos del futuro, habrán de corregir los defectos de nuestras estructuras y sustituirlas por otras que sabia y creativamente deberán ser mejores.

Necesitan entusiasmo y seguridad. Por eso se han de mover en un mundo que se deje conocer, con el que puedan dialogar y comunicarse para compartir o replicar. Han de poder conocer y disfrutar de la cultura de su tiempo, que les comunica ideas y emociones del mundo en el que viven. Hoy esta cultura está vinculada al arte. Por lo tanto hemos de pensar en el arte como referente, como fuente de conocimiento de una realidad susceptible de ser ordenada y articulada. O sea, en una educación visual artística que enfatiza su papel como forma de

conocimiento, que se adapta y refleja la realidad estética y cultural contemporánea, como propone Eisner.

Por otra parte, el currículo artístico sirve para hacer partícipe al alumnado de su pasado histórico.

2.1.1.6

En cuanto a la formación integral e incorporación a la sociedad actual.

"La necessitat de proporcionar a l'alumnat una formació integral y global que els faciliti la incorporació posterior a les activitats de la societat adulta" (Currículum E.S.O., 1993, pp.9).

- Preparar convenientemente a las alumnas y alumnos tiene que ser realmente un objetivo de primer orden dentro de la educación, para facilitarles la entrada en un mundo donde el trabajo es cada vez más un bien deseado y apreciado.

Desde nuestra área, la incorporación del adolescente a la sociedad adulta se realiza desde dos vertientes muy claras. Una es de tipo general, como área que promueve unos desarrollos integrales y globalizadores en los estudiantes. Y la otra es de tipo específico y muy concreto, se refiere a la creciente valoración del mundo de la imagen en nuestra sociedad y, por consiguiente, a la amplitud del mercado laboral que se inscribe dentro de las necesidades que suscita todo lo visual.

- Como área que promueve desarrollos integrales y globales en los adolescentes, aunque ya lo hemos tratado podemos resumirlo en los aspectos que estudiábamos:
 - Por desarrollar áreas del pensamiento diferentes a las que desarrollan los estudiantes en las áreas proposicionales y convergentes.
 - Por desarrollar la creatividad, tan requerida y apreciada en nuestra sociedad, y aún más en el mundo laboral, tanto desde el punto de vista estructural como de relación y de competencia.

- Por atender a la autoestima y a la autorrealización, proporcionando seguridad y equilibrio para adentrarse en un mundo muy competitivo.
- Por la socialización y espíritu de cooperación que desarrollado en las aulas, donde el trabajo en equipo es un modo de funcionar habitual junto con la lectura visual en grupo, que proporcionan momentos de reflexión sobre unos valores imprescindibles para la incorporación a la sociedad adulta.
- Por el espíritu crítico que alcanza en nuestra área, cuyos objetivos son abiertos y divergentes, y fomentan el estilo propio y personal de cada chica o chico. Este espíritu crítico les puede conducir a aquellas actividades y actitudes sociales que más convienen a su personalidad.
- Por la autonomía que desarrolla al tener que analizar la introspección y la información, reflexionar para seleccionar, buscar los métodos y técnicas necesarios y apropiados, ensayando, corrigiendo o cambiando, con el fin de ejecutar una obra propia que responda a sus planteamientos previos. Todo esto le procurará un bagaje para avanzar de manera práctica y autónoma en la sociedad adulta; tener confianza y habilidad para enfrentarse a los problemas, y estímulo para aprender en situaciones nuevas.
- Por la cultura de la imagen de nuestros días, que abre un abanico de posibilidades en las que la imagen es altamente apreciada en los siguientes ámbitos:
 - Televisión, cine, vídeo, nuevas tecnologías que se dedican a la producción de imágenes.
 - Diseño: de moda, de muebles, industrial, textil, interiorismo, peluquería, estética, publicidad, etc.
 - Arquitectura. Ingenierías.
 - Fotografía. Maquillaje. Escenografía. Artes gráficas. Prensa.

2.2 APORTACIONES DEL ÁREA VISUAL Y PLÁSTICA

2.2.1 Reforma Educativa: Currículo inactual e incompleto.

El Diseño Curricular Base que configura la Reforma Educativa ha optado por un currículo desfasado e incompleto. Es un currículo que:

- No ofrece un marco de desarrollo apto para comprender el entorno en que viven el alumnado, los adolescentes.
- Incompleto para desarrollar íntegramente la inteligencia.
- Pobre para conseguir el desarrollo de la educación de la persona.

Una vez más la educación opta por lo tradicional, no apuesta por un sistema educativo realmente moderno, eficiente y avanzado, más bien se detiene en lo conservador. Salvo aspectos puntuales, el D.C.B. ha perdido de vista "la prospectiva, el futuro, condición inherente a toda formulación educativa" (Gil, M^a T., 1991). Y lo que es más grave aún, ha dejado de lado el apremiante presente de nuestra civilización. Porque el entorno de hoy, la inteligencia tal y como se considera actualmente, y la persona concebida desde unos desarrollos modernos y equilibrados son los tres aspectos que la nueva propuesta educativa contempla ya de una manera obsoleta, anticuada e incompleta.

¿Habría que volver a rediseñar la Reforma? ¿O es que los avances son siempre muy lentos, y con notables retrocesos en ocasiones, como ocurre en este caso?

2.2.1.1 En referencia con el medio socio-cultural.

El D.C.B. que configura la reforma educativa no ofrece al alumnado un marco de desarrollo apto para comprender el entorno en el que vive.

El entorno interacciona constantemente con la vida del ser humano y a través de él el alumnado percibe las ideas, las actitudes, los valores y la cultura de nuestra sociedad. Nuestro entorno aparece dominado por la presencia masiva

de imágenes que configura lo que se ha dado en llamar la cultura de la imagen, donde lo icónico (simbólico o sígnico) es predominante entre los tipos de comunicación. La expresión visual nos invade hasta tal punto que con frecuencia la sociedad actual se define como "sociedad de la imagen".

El medio visual cada vez es más utilizado por las personas para comunicar sus mensajes, tanto en el campo de la industria como en el del espectáculo y de los *mass-media*. La información visual se ha ampliado progresivamente con el desarrollo de los medios de comunicación de masas. Sus mensajes son una fuente constante que enriquece cada vez más el mundo cognoscitivo del alumno, hasta el punto que constituye una auténtica escuela paralela a la escuela institucional, aunque, con frecuencia está viciada y manipulada con fines consumistas o de todo tipo. La imagen, por sus características intrínsecas, comunica de una forma más próxima y emotiva que el lenguaje verbal.

Sin embargo, las estudiantes y los estudiantes, y gran parte del mundo adulto, viven pasivamente la comunicación visual, y a menudo la captan sólo a nivel emocional, incluso sin darse cuenta.

Esta situación reclama urgentemente una lectura comprensiva de sus mensajes visuales; para que puedan ser leídos desde la reflexión y, en su caso, contestados con espíritu crítico, porque el arte no puede continuar siendo algo carente de significado para la mayoría de los ciudadanos. Es necesario, pues, alfabetizar a los jóvenes en el lenguaje visual, si queremos que aprendan a conocer, valorar, y escoger aquellas opciones que nuestra cultura y la convivencia social les brinda y que favorecen más su desarrollo integral como personas.

Esta responsabilidad les corresponde a las administraciones públicas, que han de diseñar los planes educativos convenientemente, para alfabetizar con eficacia a nuestro alumnado en este lenguaje, el visual, proporcionándole los elementos y útiles necesarios para poder establecer con su

propio entorno el deseado diálogo reflexivo y crítico, que sustituya a la malsana pasividad actual. No olvidemos que "ver es un logro que depende del alfabetismo visual".

Giralt Miracle dice acerca de nuestra sociedad visual:

"El mundo de la imagen gracias a las nuevas tecnologías vislumbra un gran futuro. Los nuevos materiales, el diseño, la arquitectura, el urbanismo, la publicidad, la escenografía, la fotografía, la gráfica, el textil, el vídeo, la T.V., el cine, el color... abren las fuentes del mundo de las artes y sus manifestaciones plásticas a un conjunto de experiencias y de posibilidades hasta ahora inéditos o desconocidos. El acercamiento entre el pensamiento artístico y el pensamiento tecnológico convergen cada vez más hacia un objetivo común" (Giralt, M., 1992).

Nos falta una cultura de la imagen. Sin embargo, vivimos en el siglo de la imagen y con la conciencia de que la imagen en movimiento será la cultura del futuro. En las casas habrá más videotecas que bibliotecas, las facultades de la imagen, pues, deberían ser tan importantes como la medicina, la jurisprudencia o la ingeniería.

Debe atenderse a la formación para el análisis crítico de la imagen. Durante siglos se ha enseñado a leer, a interpretar la lectura, a seleccionar ¿y qué se hace para enseñar a ver el mundo nuevo, un mundo hecho de imágenes? ¿Quién se preocupa de enseñar que la imagen que se mueve desencadena un tipo distinto de imaginación que la lectura, por ejemplo? ¿Y que con la sola imagen se puede expresar todo tipo de pensamiento igual o mejor, pero sobre todo de forma distinta, que con un libro?

Algunos jóvenes no tienen una biblioteca en sus casas y sí una sala de vídeo. Sabemos que una novela, si es muy buena, la pueden leer miles de personas, mientras que una película, aún siendo mala, por lo menos la ven millones. Y sin embargo, periódicos y revistas siguen dedicando cien veces más espacio a la literatura escrita que al cine o a la televisión. Es absurdo y escandaloso, como dice Cavani, L.

(1994), porque el mundo de hoy vive infinitamente más de cine, de televisión y de vídeo que no de novelas. Los escritores que hoy comunican con la gran masa son los directores de cine y de televisión, no los novelistas, que escriben muchas veces pensando ya en una posible adaptación al cine o a la televisión. Es inútil que nos engañemos.

Como vemos es un presente que requiere una acción educadora inaplazable.

La relación entre educación artística y cultura contemporánea es obligada si partimos de unos presupuestos en los que el entorno cultural figure como marco de referencia para la acción educativa. Como dice Hernández, F. (1991), casi todas las propuestas sobre "autoexpresión artística" parten de una sociedad regida aún por el modelo pedagógico de la modernidad, según pautas de Kant. Es un modelo de educación para la razón y la moralidad. Este modelo está siendo cuestionado por los filósofos de la posmodernidad, que contemplan con desconfianza una racionalidad apoyada en la idea de progreso ilimitado, un cuestionamiento de los modelos profundos de teoría, una pérdida del sentido de la historia y del lenguaje como referencia de objetividad. Lo más significativo es que la relación entre lenguaje y realidad se ha diluido y ha motivado que propuestas de explicación cultural se hallen, más que antes, vinculadas al arte, como dice Oelkers (1987), son sobre todo "juegos estéticos".

La educación artística es el medio de entrar en comunicación con el ambiente natural y social, de comprenderlo y de, llegado el caso, cuestionarlo. La expresión artística –en tanto que producción de formas y de goce estético– es junto con la experiencia científica, uno de los caminos que conduce a la percepción del mundo en su eterna renovación, como señala Faure, E. (1995).

Al igual que en la época de la generalización de la palabra impresa el papel de la educación era enseñar a la gente a leer y escribir, hoy, en la época de la generalización del arte,

el papel de la educación debe ser luchar contra el analfabetismo estético. La educación, desde la edad más temprana, debe despertar y formar en el alumnado la vocación y la capacidad de aprovechar no sólo los libros, el teatro y los museos, sino también el cine, la radio, la televisión, y las reproducciones de obras pictóricas y musicales. Se trata de una labor pedagógica que requiere unos programas bien pensados y elaborados, una metodología adecuada y unos docentes bien preparados. Es una tarea indudablemente nueva y difícil, puesto que la tradición escolar sólo abarca, en este aspecto, la formación literaria. La escuela, por tanto, debe realizar un gran esfuerzo para integrar los múltiples elementos de la cultura artística con que nos encontramos en la época moderna, para formar la capacidad de comprensión y de utilización de este multifacético lenguaje artístico, en igualdad con el lenguaje técnico y científico.

De acuerdo con estas nuevas tareas, es indispensable establecer un equilibrio entre la formación de la actitud para seleccionar las obras de arte y la formación de la propia actividad del alumnado en las disciplinas artísticas con el fin de garantizar una comprensión más profunda del arte y de sus estructuras, gracias a la consecución, a través de las propias experiencias, del conocimiento del proceso creativo, como opinan Suchodolski y Sánchez Méndez (1991), entre otros.

En la educación contemporánea hay que acudir a la sociología del arte como guía a la hora de crear propuestas educativas que respondan al "estado del arte en la actualidad"; ya que la sociología del arte propone el estudio la función, la estructura, el rol, las instituciones y las interrelaciones del arte con la sociedad.

El arte como sistema de significación supone un valor de referencia cultural. Diseñar propuestas de educación artística que propicien este enfoque permite captar los aspectos estéticos y filosóficos que conforman los valores de una sociedad. De esta manera contribuye al desarrollo personal y

social del alumnado, propiciando la reflexión y la crítica de determinados contextos sociales.

La enseñanza de las artes funciona en el aula como propuesta educativa de reproducción cultural, que impulsa el desarrollo necesario para comprender el entorno social en que viven los estudiantes. Por ejemplo, en el caso de nuestros estudiantes, que al trabajar siguiendo la línea de la *Poesía visual* de Joan Brossa elaboran productos cargados de reflexión y crítica.

El D.C.B. que configura la Reforma resulta incompleto para el desarrollo integral de la inteligencia.

2.2.1.2

En referencia con el desarrollo integral de la inteligencia.

Si realmente lo que interesa es la reforma, habría que reformar los currículos y la evaluación para dar cabida a experiencias ricas y variadas de la inteligencia humana, que no se basan en la tradicional vuelta "a lo básico", que da prioridad sólo al lenguaje verbal y matemático. El currículum y la evaluación deberían reflejar las múltiples facetas de la inteligencia.

Es preciso modificar esquemas y estereotipos en los educadores, pues la normativa de la enseñanza se basa en una visión de la inteligencia limitada y contraproducente desde el punto de vista educativo. Las investigaciones actuales en los campos psicopedagógicos así lo manifiestan.

La formación de conceptos depende de la construcción de imágenes derivadas del material que proporcionan los sentidos. Pensar efectivamente desde el punto de vista de las relaciones entre cualidades, es una exigencia al pensamiento tan importante, como lo es pensar desde el punto de vista de los símbolos verbales y matemáticos. Es más, como las palabras pueden manipularse fácilmente, mecánicamente, la producción de una verdadera obra de arte exige probablemente más inteligencia que la mayor

parte del llamado pensamiento que se da entre quienes arrogantemente se enorgullecen de ser "intelectuales" (Eisner, W., 1987).

Chomsky reconoce que las formas del pensamiento humano son múltiples y que el lenguaje convencional no es más que una más entre otras muchas de las formas que emplea. Sugiere que pensar y experimentar son aspectos que no pueden separarse con facilidad. Que no es posible ninguna forma de experiencia sin actividad cognitiva y que esta actividad es en sí misma lo que significamos por pensamiento. Una vez que reconocemos que la percepción es un hecho cognitivo, las rígidas distinciones entre sensación, percepción y cognición comienzan a palidecer.

Nuestras suposiciones acerca de la mente influyen en las prácticas y las normativas que modelan nuestra vida educativa, y las prácticas y normativas basadas en una visión limitada de la cognición tienden a conducir a un concepto limitado de la práctica educativa.

Las conductas que no requieren un pensamiento previo son una respuesta refleja: la sacudida de la rodilla, el parpadeo, la dilatación de la pupila, etc.

El conocimiento depende de la experiencia, ya sea la clase de experiencia que emana del contacto del ser sensible con las cualidades del entorno, ya de las experiencias nacidas de la imaginación.

Y nuestras experiencias del mundo son básicamente cualitativas... lo cual viene a corroborar que los conceptos se inician en las formas de experiencia que posibilitan los sentidos. Por lo tanto, cuando se expresan en forma de discurso tiene lugar una transformación, que siempre opera hacia la reducción. Las formas de conceptualización de uno a otro no son las mismas.

Sostener que la reducción discursiva es la que tiene el significado y el contenido lo que da significado a su falta de

sentido, es poner el carro delante del caballo (Eisner, W., 1987).

Por lo tanto, la capacidad de experimentar la multiplicidad de cualidades del entorno es uno de los objetivos básicos que debiera proponer un buen programa educativo si no queremos seguir subestimando gravemente las capacidades intelectuales que poseen las niñas y los niños, porque la formación de conceptos está biológicamente enraizada en nuestros sistemas sensoriales. El desarrollo de las capacidades perceptivas está estrechamente relacionado con el desarrollo de la actividad intelectual del alumnado. Según Arnheim, conocido investigador de la psicología de la percepción, en la base del pensamiento y de la formación de los conceptos se halla siempre un acto de percepción visual que desencadena una multiplicidad de procesos mentales e influye en toda organización del pensamiento (Arnheim, R., 1986).

Por otro lado, es urgente que la escuela asuma el papel dinamizador de los sentidos, a través de las experiencias que propone área visual, ya que la ignición de determinadas neuronas requiere un desencadenante ambiental, cuya ausencia las deja en un estado latente, que más allá de un período crítico, las hace inoperantes. En este caso, el concepto de disponibilidad sugiere que si un organismo no tiene oportunidades de usar determinadas capacidades en períodos críticos de su vida, no será capaz de usarlas una vez transcurrido ese período.

En resumen, el crecimiento de la inteligencia a través de las cualidades (el currículo artístico) requiere desarrollar una parte del pensamiento diferente de las que se desarrollan por medio del currículo proposicional y de cálculo (el verbal y matemático), pero esas partes del pensamiento no son ni mucho menos de inferior calidad que las que este último desarrolla. Bien al contrario, por tener que operar con cualidades quedan descartadas las operaciones mecánicas que con frecuencia aparecen en el lenguaje verbal y en el cálculo. Por lo tanto, si tuviéramos que diferenciarlos sería de más calidad el pensamiento desarrollado por las

cualidades. Sin olvidar que en la preadolescencia la comprensión pasa por la experiencia y la operatividad (ámbitos propios del área visual) porque el pensamiento en esa edad evoluciona de la fase operativa concreta hacia el nivel hipotético deductivo; lo cual debería potenciar más aún los currículos artísticos en el diseño de los planes educativos.

Tanto Niesbet como Shucksmith (1987) sostienen que una de las finalidades de la educación artística es enseñar y utilizar estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas. Para Fisher (1987) la educación artística tiene como función ofrecer una serie encadenada de problemas que ha de resolver el alumnado. Exactamente, el arte en la escuela se plantea como una propuesta de resolución de problemas a los que el alumnado ha de dar salida.

Un diseño, una fotografía, un cuadro, una partitura, una representación teatral etc. plantean toda una serie de problemas que el alumnado ha de resolver. El proceso de dibujar, pintar, construir, interpretar y actuar es sumamente complejo y conduce a poner en marcha estrategias ligadas al pensamiento visual (Arheim, 1976), y también habilidades cognitivas como comparaciones, asociaciones interrelaciones, diferencias etc.

Niesbet y Shucksmith (1987) denominan estrategias de aprendizaje a una de estas habilidades cognitivas, y las definen como "aquellas estructuraciones de funciones y recursos cognitivos, afectivos o psicomotores que el sujeto lleva a cabo en los procesos de cumplimiento de objetivos de aprendizaje (...)". La manera de operar de las estrategias de aprendizaje es a través de la plasmación de: "configuraciones de funciones y recursos, generadores de "esquemas de acción" para que el enfrentamiento a situaciones globales y específicas de aprendizaje sea más eficaz y económico, para la incorporación selectiva de nuevos datos y su organización o para la solución de problemas de diverso orden o cualidad". El dominio y el conocimiento de estrategias permite a los estudiantes

organizar y dirigir su propio proceso de aprendizaje (Hernández, F., 1991).

Nisbert y Shucksmith (1987), Nickerson y otros (1987) intentan elaborar estrategias que pongan de relieve los tipos de pensamiento a los que van conectadas una serie de operaciones cognitivas. A uno de estos tipos de pensamiento se le considera analítico, deductivo, riguroso, constreñido, convergente, formal y crítico; al otro, sintético, inductivo, expansivo, libre, divergente, informal, difuso y creativo. En el pensamiento artístico participan ambos, a pesar de que hay quienes lo localizan predominantemente en uno de los dos hemisferios cerebrales.

Esta forma de concebir la educación artística, como herramienta para desarrollar estrategias de aprendizaje o para aprender a resolver problemas, convierte "la visión artística" en una propuesta extrapolable a otras situaciones escolares, interaccionada con otros conocimientos y disciplinas, como demuestra nuestra propia experiencia; sustituyendo y cambiando aquel planteamiento subsidiario o vehicular que solía ser la manera más tradicional de proponerlo. Este enfoque ha sido propuesto por Eisner a partir de la realización de experiencias e investigaciones con carácter ejemplificador en los distintos lenguajes artísticos, como las llevadas a cabo por la Fundación Getty. Nuestro grupo "B.U.P. Disseny", con Mercedes D'Ocon a la cabeza, también ha puesto en marcha experiencias en esta línea, y en la actualidad todavía se llevan a cabo, tal y como se señala en esta tesis.

De todo lo anterior se deduce que una de las contribuciones más importantes de la educación artística es la de facilitar al alumnado el aprendizaje fundamental de "aprender a aprender". Esta propuesta ya fue hecha por Dewey en 1902: "posiblemente ningún pensamiento ni ninguna idea pueden ser comunicadas como tales de una persona a otra. Cuando se expresa una idea, ésta constituye otro hecho para la persona a quien se le expone, o una idea... Lo que recibe directamente esa persona no puede ser una idea. Sólo luchando de cerca con las condiciones del problema,

buscando y hallando su propia salida, se llega a pensar." Nisbet y Shucksmith (1987), por su parte, señalan que "el aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo". Este objetivo se consigue cuando el estudiante es capaz de realizar por sí solo aprendizajes significativos en diferentes situaciones y extrapolarlos a otras áreas.

Según Hernández y Sancho (1989), es muy importante incluir en el aprendizaje escolar estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, a la vez que los estudiantes han de vivenciar planificarse y controlar sus propias actividades.

En nuestras aulas constatamos, pues, la función privilegiada que tiene la educación artística al propiciar en los estudiantes la consecución del apreciado "aprender a aprender", a través de las capacidades que demuestran para identificar o captar las exigencias de cada tarea y conducir y controlar los diversos elementos y variables que intervienen en las situaciones de aprendizaje. Todo ello forma parte del proceso que se ha de seguir para realizar un diseño, una respuesta plástica adecuada o una interpretación que responda a unas calidades artísticas.

Las modernas propuestas de currículo consideran cambiar el estado tradicional de la enseñanza, que consiste en transmitir contenidos e información con aplicación inmediata y práctica, por otros que propicien y favorezcan las estrategias de planificación, selección de métodos de trabajo, de reflexión sobre todos los aspectos, incluidos los procesos, y de valoración de las diferentes alternativas, y la enseñanza de las habilidades que intervienen en actividades de orden superior, tales como el razonamiento, el pensamiento creativo y la resolución de problemas (Nickerson y otros 1987) y que permitan, en definitiva, "aprender a aprender." Con estos planteamientos, confirmados por los resultados observados en nuestra práctica docente quedan descartadas aquellas intenciones de educación artística donde los bonitos resultados eran la finalidad máxima.

Eisner y Langer, entre otros, opinan que el currículo artístico tiene su máxima justificación precisamente en los valores intrínsecos y específicos que posee el arte y que ninguna otra materia ofrece. Las funciones que llevan a cabo las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: la contemplación estética de la forma visual.

En esta misma línea, Dewey afirmaba que la experiencia del arte es intrínsecamente valiosa y que no puede distorsionarse para servir a otros fines.

Es mucha la bibliografía que respalda las posturas que privilegian el currículo artístico como forma de desarrollar la inteligencia. Bastaría con asomarse a ellas con interés verdadero y abierto, para comprobar que hoy en día las investigaciones psicopedagógicas en educación avanzan en esa dirección.

Sin olvidar que la creatividad se activa constantemente en los hábitos de trabajo propios de nuestra área, y lo que esto significa en la educación: preparar a los estudiantes, ciudadanas y ciudadanos del futuro, para dar respuesta a las situaciones cambiantes de la sociedad y a los problemas de la humanidad, iniciándolos ya en el descubrimiento y el misterio como incentivos pedagógicos. Las múltiples operaciones combinadas que se muestran para crear respuestas con valor en arte, tienen su correspondencia en la aptitud ciudadana que ha de dar salida a los problemas de la sociedad.

Además, la creatividad, que desde los años 50 ha dado origen a una investigación profunda y múltiple, que muchos profesionales de la enseñanza incluyen en sus metodologías, y que incluso figura como disciplina en los diversos planes de estudios universitarios, recibe, en la Reforma, un tratamiento menos potenciado que en los planes del año 70.

"Digamos que en la Reforma está su espíritu pero no su forma." (De la Torre S., 1992). Y la creatividad en estos

momentos urge por ofrecer soluciones a los insostenibles apremios de el mundo de la economía, de la medicina, de los medios de comunicación y de la ecología. No hay aspectos de la vida que no la necesiten. Las conclusiones del Congreso Mundial de Creatividad son tajantes y así lo evidencian.

En esta misma línea, Rogers, C. (1986) opina que la adaptación auténticamente creativa parece ser, para el hombre, la única posibilidad de mantenerse a la altura del cambio caleidoscópico que se opera en su mundo. Se nos dice que un pueblo generalmente pasivo y ligado a su cultura no puede hacer frente a los múltiples problemas que surgen en un ambiente donde los descubrimientos científicos y las invenciones se desarrollan en progresión geométrica. A menos que los individuos, grupos y naciones puedan imaginar, elaborar y revisar creativamente nuevos modos de relacionarse con estos complejos cambios, la comprensión desaparecerá.

El estímulo de la creatividad viene dado por la actividad del pensamiento divergente y éste a su vez por la práctica de imágenes (Díaz, C., 1986). Las connotaciones visuales del pensamiento divergente son lógicas, teniendo en cuenta que las operaciones de orden lejano se efectúan con más facilidad mediante imágenes, que poseen un ingrediente simbólico (los sueños) que les permiten encajar perfectamente mundos aparentemente opuestos.

2.2.1.3
En referencia al desarrollo
personal.

El D.C.B. que configura la Reforma educativa resulta pobre para conseguir el desarrollo educativo de la persona.

"El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo", lo cual entronca de lleno con las raíces del arte. Como dice Gil, M^a T. (1991), "El arte en nuestro tiempo se

convierte en expresión auténtica de sentimientos y afectividad humana, creando nuevas realidades, que, una vez representadas adquieren el nuevo valor que el artista les asigna; y de ahí nace su necesidad, de la libertad que surge de vencer barreras materiales (la materia cobra nueva vida en manos del artista), del hecho de que el mundo del arte es un mundo creado por los hombres, no sólo por los artistas, sino por todos los que se sientan capaces de crear nuevas formas..."

Dewey considera que el arte es una forma de experiencia que vivifica la vida. El arte provoca sentimientos tan elevados que puede llegar a identificar esta experiencia como evento único en la vida.

Las obras de arte sirven para criticar a la sociedad en la cual han sido creadas. Son metáforas visuales a través de las cuales se transmiten ciertos valores. A menudo, presenta ante nuestros sentidos un conjunto de valores, positivos o negativos: elogia o condena, pero siempre comenta el mundo y nos hace sentir algo frente al objeto que representa, a condición de que hayamos aprendido a "leer su mensaje". El artista funciona frecuentemente como un crítico social y como un visionario. Su obra permite que aquellos de nosotros que poseemos menor capacidad de percepción aprendamos a ver lo que permanecía oculto; y habiendo visto lo oculto a través del arte, conseguimos hacernos mejores. Eisner, E. (1995).

El arte nos sumerge en el mundo de la fantasía y del sueño. Nos hace revivir viejas imágenes y nos transporta por medio de la imagen visual al mundo fantástico del sueño. El arte nos ayuda a participar de nuevo en los momentos mágicos de la mente y a revelar ideas y sentimientos escondidos en sus entresijos.

Las artes visuales no sólo funcionan en estos sentidos; llaman también nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia, lo cual nos permite hallar nuevo valor en ellos. La mirada del artista encuentra placer y significado en la sugerente sutileza de las

reminiscencias y lugares de nuestra existencia. La obra de arte muestra estas intuiciones, las hace vivenciar y despierta de nuevo nuestra consciencia hacia lo que hemos aprendido a no ver. Así, el arte es el peor enemigo de la mediocridad. Sirve para ayudarnos a redescubrir el sentido del mundo de la visión y desempeña un importante papel en el desarrollo de la vida de la sensibilidad. Funciona como una imagen de lo que podría ser la vida.

Como afirma Danton, Q., los objetos artísticos mantienen con la realidad la misma relación lógica que las palabras: forman parte de ella, y al mismo tiempo constituyen instrumentos de reflexión sobre ella.

El arte proporciona también los vínculos que consolidan el rito. Debido a su poder de impactar en las emociones genera cohesión entre las personas, produciendo afiliación. Revela lo inefable y amplía nuestra consciencia.

En resumen, las funciones del arte son múltiples. Si realizar tales funciones es tarea de la educación, entonces difícilmente puede negarse el lugar del arte en dicha tarea.

El cultivo de la capacidad gráfica nos remite al ya conocido valor terapéutico del arte, como medio de autorrealización y fomento de la autoestima, tan necesaria en esta edad de la adolescencia.

Para Read, H. sólo se construye una personalidad íntegra cuando los sentidos establecen una habitual relación armoniosa con el mundo exterior. Esos sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y en última instancia la inteligencia y el juicio del individuo humano. Su teoría abarca todos los medios de expresión individual y forma un enfoque integral de la realidad que debería denominarse educación artística.

Langer, S. (1957) por su parte afirma que existen dos modos básicos de conocer el mundo: el modo discursivo y el modo no discursivo. El modo discursivo se basa en el método científico, en la lógica, y en los ámbitos de

investigación que utilizan el lenguaje verbal y escrito: el conocimiento que genera es sistemático, racional y proposicional, que contribuye en gran medida a nuestra comprensión del mundo. A pesar de esto, el modo discursivo no es la única forma de adquirir conocimientos; las artes aportan intuitivamente valores al modo no discursivo.

Todo aquello que se resista a ser proyectado en la forma discursiva del lenguaje resulta, sin duda, difícil de sostener como concepción, y acaso imposible de comunicar, en el sentido propio y estricto del término. Pero, por fortuna, nuestra intuición lógica, o percepción formal, es en realidad mucho más poderosa de lo que a menudo creemos, y nuestro conocimiento –el conocimiento genuino, la comprensión– es considerablemente más amplio que nuestro discurso.

Una obra de arte expresa el sentimiento (en el sentido amplio, como todo aquello que se puede sentir) para que lo contemplemos, haciéndolo visible, audible o de alguna manera perceptible a través de un símbolo, no deducible de un indicio. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra inmediata vida sensible, mental y emocional; las obras de arte son proyecciones de "vida sensible", como las llamó Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes del sentimiento, imágenes que formulan el sentimiento para nuestra cognición. Y, como afirma Langer todo aquello que articula el sentimiento y lo presenta a nuestro conocimiento es artísticamente bueno.

Bogdan Suchodolski, cuyas propuestas pedagógicas son mundialmente reconocidas como concepciones de una gran lucidez, señala que la educación artística tiene y ha de tener una significación cada vez mayor, debido al creciente papel del arte en la vida contemporánea; porque hoy en día comienza a calar el convencimiento de que el arte es una profunda necesidad humana y uno de los elementos de la vida social. La educación a través del arte ha sido reivindicada a lo largo del siglo por grandes pedagogos y

filósofos, entre otros, Dewey y Read, H. –quien revitaliza antiguas teorías de Platón–. En la actualidad esta reivindicación alcanza, lógicamente y en coherencia con la evolución que ha tenido nuestra sociedad, cotas más elevadas y que hacen necesaria su implantación. Una educación del arte entendida a la vez como la formación con miras a la actividad artística personal y como la formación de las sensaciones suscitadas por él.

En nuestra sociedad el arte irrumpe en la vida diaria a través de: los muebles y los objetos, los tejidos decorativos y de uso corriente, los artículos industriales de consumo diario, la cerámica, el vidrio o la gráfica. Todo cuanto las artes plásticas son capaces de ofrecer a la sociedad se vuelve cada vez más asequible.

En el arte, al igual que en la ciencia y en la técnica, aunque de otra manera, se realiza la autonomía de la existencia humana. Es la crítica y la aceptación del destino humano, y las experiencias y la emoción que promueven son la respuesta suficiente en sí a las preguntas que el hombre se hace sobre los valores y el sentido de la vida; y esta significación aumenta muy especialmente en esta época, en que el arte se ha convertido en un factor determinante de sensaciones de emoción y de vía de conocimiento.

Quizás nunca antes el arte –desde la plástica y la música hasta la literatura y la poesía– estuvo tan comprometido en la lucha contra todo lo que rebaja y limita al ser humano. Se ha convertido, junto con la filosofía, en un factor moral moderno, en la verdadera conciencia del mundo, una conciencia llena de inquietud y de incertidumbre, pero vigilante y sensible a todo lo humano. El sentimiento de vacío y de soledad de una existencia sin relieve, que se manifiesta a través de la aversión y el aburrimiento, ligado generalmente a la desaparición de una vida espiritual intensa cuyo incremento es posible gracias al arte, que le devuelve al hombre moderno, el coraje, la sensibilidad y la emoción, como dice Suchodolski

El arte tiene la capacidad de impulsar al ser humano a crear obras maestras haciéndole distinto al que era y a la vez fiel a sí mismo.

El retorno del arte en un mundo como el nuestro, cuya población se caracteriza por su viva actividad y su inquietud psicológica, se halla condicionado por unas necesidades más profundas que las de cualquier época anterior. El papel terapéutico del arte, puesto de relieve en forma unilateral por el psicoanálisis, pertenece igualmente a la esfera de su moderna significación.

El arte imparte a los hombres el conocimiento de la realidad por el hecho de que contribuye a su propia transformación. Mientras la ciencia transforma a los hombres a partir de las mutaciones que introducen en su pensamiento y en el ambiente material en el que vive; el arte lo transforma en las formas básicas de sus reacciones, transformando la calidad funcional de su aparato mental. De esta manera, la persona se sirve de las voces, los murmullos y los sonidos de la realidad para crear los tonos musicales que ningún otro ser posee en la naturaleza; y lo mismo hace con las sombras, las luminosidades y los colores, es el individuo quien crea la paleta pictórica gracias a la cual los seres humanos empiezan a ver ese mundo material que los rodea de forma diferente, y así concibe también y crea las formas escultóricas, como señala Suchodolski.

El saber histórico es un fruto muy tardío de la educación estética, pero no es su fuente. La enseñanza del arte debe mostrarlo como una realidad viva y que sigue obrando en la actualidad porque de lo contrario, nos hallaríamos ante una erudición totalmente muerta. Y por eso mismo es necesario que la educación estética se organice como un proceso de contactos vivos con las obras de arte sentidas como obras vivas, que nos conduce mucho más lejos que todo cuanto pudieran pensar los partidarios de las concepciones tradicionales de la educación estética. Por todo ello, nuestros análisis y reflexiones nos llevan a la comprensión de la importancia fundamental que el arte asume en la existencia de los seres humanos y que requiere que

saquemos nuevas conclusiones desde el punto de vista pedagógico.

La educación a través del arte no es un aspecto de lujo cultural desligado de la vida concreta de las personas, en tanto que un mundo de ilusiones y de diversiones, sino por el contrario, es una rama de la labor educacional vinculada a todas las demás con las que contribuye a formar individuos multifacéticamente desarrollados. La educación a través del arte es una rama pedagógica de sensaciones.

Al diseñar las nuevas pedagogías del arte, es necesario tener presente las aportaciones de Bayod, C. (1998), que desarrolla una forma amplia y práctica de entender el arte y de plantear todas las materias artísticas. También hay que destacar sus aportaciones a la pedagogía en general, sus propuestas interdisciplinarias y sus estrategias holísticas.

Bayod, C. lleva muchos años experimentando con las técnicas que él agrupó bajo el nombre de Sensología, y que define como ciencia que estudia el amplio mundo de las sensaciones no verbalizadas y sus aplicaciones para el desarrollo humano en todos sus aspectos. Su importancia radica en que las bases de toda su estrategia pedagógica están concebidas a partir de los principios estructurales más profundos de la obra de arte. Ha dado respuestas a preguntas tan esenciales como ¿Dónde está el arte en una obra? ¿Qué es lo que hace que una obra sea artística y otra no? O ¿Para qué sirve el arte? A partir de las cuales el interés de las materias artísticas se hace más claro y su aplicación más necesaria.

En cuanto a la relación entre arte y creatividad destacan los trabajos de Rogers, quien utiliza la creatividad como terapia. Para él, el proceso creativo no se restringe a un contenido determinado. No hay diferencias fundamentales entre la creatividad expresada al pintar un cuadro, componer una sinfonía, crear nuevos instrumentos para matar, desarrollar una teoría científica, descubrir procedimientos originales en el terreno de las relaciones humanas y elaborar nuevas formas de la propia personalidad –tal como ocurre en la

psicoterapia—. De hecho, es su experiencia en psicoterapia y no en las artes la que le ha inspirado un interés especial por la creatividad y el modo de facilitarla: poniendo especial énfasis en el conocimiento íntimo de la manera original y eficaz en que el individuo se remodela en la relación terapéutica e infunde confianza en el potencial creativo de todos los individuos.

Por su parte, Rogers al referirse a la motivación de la creatividad afirma que el móvil de la creatividad parece ser la misma tendencia que en la psicoterapia se revela como la fuerza curativa más profunda: la tendencia del hombre a realizarse, a llegar al máximo en sus potencialidades. Se refiere al impulso de expandirse, crecer, desarrollarse y madurar que se manifiesta en toda vida orgánica, es decir, la tendencia a expresar y realizar todas las capacidades del organismo o de uno mismo. Esta tendencia puede quedar profundamente enterrada bajo capas de defensas psicológicas sedimentadas o bien ocultarse tras máscaras elaboradas que niegan su existencia; sin embargo, por su experiencia Rogers se inclina a creer que existe en todos los individuos y que sólo espera las condiciones propicias para liberarse y expresarse. Esta orientación del ser humano constituye el principal móvil de la creatividad cuando el organismo entabla nuevas relaciones con el medio en un esfuerzo por ser totalmente él mismo.

Si atendemos a lo que dice el Diseño Curricular Base: "*La elección de un área para una determinada etapa dependerá de lo que ésta aporte al desarrollo que se pretende del alumno en ese período concreto*", y tras conocer las ideas de autores tan valiosos como los citados, quienes invitan a reflexionar sobre unas propuestas educacionales con planteamientos actuales y renovadores que den respuesta a la evolución de nuestra sociedad, no podemos sino preguntarnos ¿Cómo el área de educación visual y plástica, que proporciona todo aquello que la educación actual requiere —lectura del entorno, desarrollo mental, crecimiento de la creatividad, equilibrio y realización de la personalidad— ha podido quedar tan relegada e ignorada nada menos que en los planteamientos de una Reforma educativa a nivel

estatal? Sin olvidar los aspectos significativos y lúdicos que nuestra materia por su propia naturaleza crea en el aula y que constituyen desde una óptica moderna premisas necesarias en la dinámica educativa actual.

2.2.2
Vanguardias artísticas y
creatividad. Incidencias en
educación.

2.2.2.1
Vanguardias artísticas y teorías
de la creatividad.

Teniendo en cuenta los rasgos más distintivos del pensamiento divergente, a saber:

- lo irracional;
- lo inconsciente;
- la ausencia de juicios;
- las realidades subjetivas;
- los procesos analógicos;
- la ausencia de sentido inmediato;
- el discurso asociativo;
- las relaciones de orden lejano;

y tomando como referencia las corrientes artísticas del siglo XX; se puede decir que de la observación de las obras artísticas surge material básico para las teorías de la creatividad. Picasso afirmaba que este material surgía de la evolución de una misma obra de arte.

Este material básico está unido a una serie de atributos que han tenido su auge a lo largo del siglo XX. El concepto de "innovación", un aspecto clave para el arte del siglo XX, que junto con las nuevas perspectivas de los desarrollos tecnológicos, permite concebir la obra artística ligada a la "afluencia" a través de la diversidad del signo plástico; la "invención", que ha surgido como una constante y perenne inquietud por mostrar soluciones nuevas en arte; "lo original", reivindicado a través de diversos manifiestos promovidos por grupos de artistas, cómplices en unos mismos planteamientos y principios, sobre todo, en la primera mitad del siglo.

Todos estos "atributos" y señas de identidad del arte son producto de una concepción del fenómeno de la creación

paradójica y heterogénea, un proceso en el que se pone de manifiesto la afirmación de la "imaginación" en la constante reflexión del sujeto y el objeto, de la realidad y el deseo, del lenguaje y de la significación. Relaciones que marcan la presencia de la espontaneidad y de la ambigüedad frente a los códigos establecidos.

Siguiendo a Diez Alvarez, J.J. en su ponencia ante el Congreso Mundial de Creatividad (Madrid 93) "Parangones entre las vanguardias artísticas y las teorías de la creatividad", puede afirmarse que existen claros paralelismos conceptuales entre las vanguardias artísticas y los modelos y métodos de desarrollo de la creatividad propuestos para promover la "innovación valiosa": fluencia, flexibilidad, síntesis, originalidad, invención y elaboración.

La misma polisemia que muestra la creatividad se encuentra en los lenguajes artísticos, y ambos comparten un mismo afán en hacer más inmediata la "ideación y la comunicación". Presupuestos que han inducido en arte a las frecuentes rupturas de los ismos estéticos, para producir otros que pudieran expresar con más intensidad las ideas y expresiones del momento personal y social en que el artista aparece comprometido en la eterna interacción entre el arte y la vida. Sobre todo en los últimos movimientos artísticos, los posteriores a las vanguardias, en que se ha dado una disolución de la estética en favor de la ideación y la "comunicación", como ya se ha dicho.

En esta línea aparecen los *Ready made* de Duchamp, donde el fenómeno artístico se proyecta no sólo en el ámbito de "hacer" sino en el ámbito de la "ideación". En estas obras se observa que lo intencional, la comunicación, la transformación y la innovación, ha tenido lugar en el marco propio de los conceptos de la creatividad.

Por otra parte, la acción creativa en el pensamiento surrealista originó las investigaciones de los creativistas. El "objeto manipulado", el automatismo de la escritura, es la puesta en marcha de diversos modelos y facetas de estimulación creativa.

Dentro de los enunciados de la creatividad, pueden destacarse de una manera significativa en la acción creativa del ámbito artístico el modelo gestáltico, el modelo psicoanalítico, el modelo analógico y el asociacionista.

El objeto intervenido, en su descontextualización, como algunos de los *Ready made* ponen de manifiesto, expresan y comunican términos como flexibilidad, síntesis, fluidez, originalidad y apertura, que conjugan con su propia ironía lúdica.

En la redefinición del objeto al que se aplica la "metáfora analógica" se desarrolla la intención que va dirigida a producir el acto sorprendente, producto de la diferencia que muestran las cosas entre lo que son y lo que pueden ser, y dan lugar a relaciones de objetividad y subjetividad que crean lo imaginario y donde se desdibujan los límites entre lo familiar y lo extraño, haciendo posible el intercambio simbólico que transforma lo familiar en extraño y lo extraño en familiar, constantes que plasmaron las vanguardias artísticas, por ejemplo el famoso *Cadeau* de Man Ray.

Gordon basa su concepto sobre la Sinéctica en el supuesto real de que algo preconsciente o subconsciente determina el enigma que pone en marcha y provoca el acto creador. Por otro lado en sus referencias a la analogía como acción básica en los mecanismos y procesos de la creatividad, menciona la metáfora como forma, que de esta manera constituye la clave del hecho poético y del hecho artístico. Los grupos sinécticos proponen crear un clima adecuado para aumentar las posibilidades, cuando se trata de plantear y resolver problemas, de conectar y articular distintos procesos lúdicos en el terreno del lenguaje, jugando con las palabras, los significados y las definiciones como si se tratara de objetos que se manipulan. Otras técnicas para crear un espacio apto y adecuado para ejercer el acto de relacionar son interrelacionar conceptos e ideas, exagerando la diversidad del significado, y provocar la riqueza de asociaciones y la empatía que produce la comparación en las más variadas vertientes.

Esta predisposición lúdica, que se plantea en las diversas interrelaciones que tienen lugar en el campo de la creatividad, corresponde a situaciones que provocan los mecanismos creativos del juego, y supone recurrir a uno de los planteamientos de las vanguardias artísticas y muy especialmente del movimiento surrealista, precursor en la promoción de soluciones lúdicas a la urgencia creativa: cadáveres exquisitos, creación de naipes, etc., lo que supone una diversificada captación de la realidad y una libre cognición.

Las "operaciones de redefinición" que articulan la intervención del objeto se pueden considerar como un proceso del sistema propio del pensamiento divergente, que configura la "técnica de resolución de problemas" de la escuela de Buffalo, continuada por S. J. Parnes, (1967), el sistema del *brainstorming* en que se realiza va dirigida a no valorar inicialmente la acción creadora, alentando el máximo de las ideas disponibles para ser relacionadas. Esta técnica, aplicada a la intervención de los objetos, supone preguntar sobre los diferentes aspectos y cuestionarlos, induciendo a la transformación o a la alternativa en un nuevo objeto: técnica –intervención y cuestionamiento– que puede ser iniciada por la famosa lista de A. Osborn.

Se trata pues de crear una amplia combinatoria que renueve el objeto en el entorno: puesto que se puede intervenir en la función o el uso, cambiando el sentido de utilidad social y cultural, y se pueden aumentar sus elementos agrandándolos o empuqueñeciéndolos, hasta influir en su complejidad, darle otro sentido sustituyendo los significados, mezclándolos, invirtiéndolos, etcétera.

Todo ello nos remite a las propuestas de provocación y resolución de actos creativos que configuran las estrategias y la realización de los llamados "poemas objeto" en el mundo artístico, y que se ha venido materializando desde los surrealistas hasta nuestros días.

Sustituciones o mezclas de *collage*, que aparecen en el desarrollo de analogías con los objetos y el lenguaje, y

metáforas producen estrategias de significado plenamente artístico, como ocurre con la obra de J. Brossa, paradigma en la exposición de creación artística y de creatividad.

2.2.2.2
Aspectos educativos.

Desarrollo creativo en la educación artística a través de la acción simbólica y la expresión metafórica.

Los procesos seguidos en la creación artística suponen y conllevan redefiniciones y resoluciones posibles a cuestiones y preguntas analíticas y sintéticas del mismo orden que describen los estudios e investigaciones educativas desarrolladas por Torrance, E.P. (1969).

Para los cognostivistas como para los afectivistas, el uso y empleo de símbolos supone un nivel de comprensión e interacción psicológica que posibilita la unión de significados de realidad y afecciones. Significados y significantes se reafirman creando un lenguaje expresivo e impulsado por el pensamiento creativo.

Según la psicología del desarrollo, entre los dos y los cinco años la niña y el niño adquieren un incipiente dominio de los sistemas del símbolo, que se pone de relieve en diversas manifestaciones. El mundo de los objetos es propicio al juego simbólico, donde se origina en gran parte la palabra metáfora al impulsar la simulación y la apariencia.

Gardner, H. (1982) considera que o bien el niño da una nueva denominación al objeto, basado en la semejanza perceptiva –por ejemplo a un lápiz le llama cohete espacial–, o se basa en una similitud de acción –emplea el lápiz como peine y lo llama peine–, o la nueva denominación está basada en una combinación de percepción y acción, –emplea el lápiz como cepillo de dientes y le da este nombre–

El juego simbólico desarrolla y promueve, a través de su acción creadora, la imaginación analógica y metafórica, enraizada y fundamentada en asociaciones y semejanzas de orden concreto, por medio de objetos de uso cotidiano o de objetos más bien ambiguos, como piedra, papel, trozos de madera, objetos de deshecho que son captados por la percepción de los cinco sentidos de una manera especial y sugerente.

Gracias a los estudios de Gardner y Ellen Winner, sabemos que la mayoría de las niñas y los niños de 3 años, y casi todos los de 4 y 5 años, tienen mucha facilidad para crear metáforas adecuadas a los objetos, una vez han sido observados y manipulados. Hacia la mitad de la infancia es cuando los escolares muestran dificultad y resistencia a la metáfora, justamente en la etapa que corresponde a una mayor preferencia por el realismo, etapa en la que los escolares acusan una de las crisis de creatividad que induce al fracaso. Esta resistencia a la metáfora se debe a la negativa, como bien recuerdan Torrance y Gardner, entre otros autores, de trasladar las categorías adquiridas en el esfuerzo de integrarse en el mundo reglado de los adultos. Es en este momento cuando el mundo simbólico, la metáfora, puede desarrollarse a través de las reglas ordenadas y las pautas de un juego, como se ha visto en las referencias de la intervención de los objetos.

El planteamiento de impulsar, potenciar y recrear el pensamiento simbólico en el plano de la significación y de la expresión, se identifica plenamente y está en la base de los presupuestos educativos de las enseñanzas artísticas, que proponen impulsar estrategias de aprendizaje desde una óptica creativa.

capítulo tercero

***Bases Psicopedagógicas de
las Experiencias
Educativas del Currículo
Artístico que se exponen
en esta Tesis***

3.1 DIÁLOGO CON EL CUERPO

3.1.1 Observaciones sobre el cuerpo humano.

El cuerpo humano utiliza los gestos, las posturas, el movimiento, la expresión del rostro y de la mirada y las sensaciones táctiles y olfativas como vehículos de comunicación no verbal. En 1930 se empezó a reflexionar sobre este tipo de comunicación, aunque hubo que esperar 26 años para poder disfrutar del primer libro sobre el tema *Non-Verbal Communication* (Ruesds, Jurgen y Wallon Tees).

La comunicación no verbal, desde sus inicios hasta la actualidad, queda reflejada en toda una serie de conductas clasificadas de la siguiente manera:

- Movimientos del cuerpo o comportamiento cinético: comprende los gestos, los movimientos corporales, los movimientos de las extremidades, las expresiones faciales y las posturas.
- Características físicas: supone el físico o la forma del cuerpo, el atractivo general, los olores del cuerpo y el aliento, la altura, el peso, el cabello, el color y la tonalidad de la piel.
- Conducta táctil: comprende aspectos tales como la caricia, el golpe, sostener y guiar los movimientos de otro.
- Paralenguaje: se refiere a cómo se dice y no a lo que se dice, es decir, hace referencia a las cualidades de la voz, a las vocalizaciones, etc.

El psicólogo H. Wallon, señalaba que: "el individuo se manifiesta en cada instante, global y plenamente, por medio de sus posturas, sus actitudes y su mímica", teoría apoyada por numerosos autores, entre otros: A. Lapierre. B. Aucouturier.

Por supuesto que todos los gestos que efectuamos de manera voluntaria o involuntaria proporcionan a nuestros iguales una gran cantidad de información, ya que muestran como somos realmente. Así, con el cuerpo nos comunicamos tanto o más que con el lenguaje verbal. El lenguaje del

cuerpo no sólo sirve para entrar en contacto con los objetos que nos rodean sino también para comunicarnos.

Los gestos se dividen en: voluntarios o conscientes e involuntarios o inconscientes. Entre los primeros encontramos acciones tales como la de rascarnos cuando nos ha picado un mosquito; y entre los segundos, hechos como mordernos las uñas sin saber por qué.

Por otra parte, se distinguen tres niveles de gestos, que pueden estar presentes en un mismo individuo, y que son:

- Los gestos típicos: son producto de un determinado entorno sociocultural y, en alguna medida, llegan a hacerse automáticos. Así por ejemplo, toso y me llevo la mano a la boca, quiero un taxi y levanto la mano.
- Los gestos ejecutados por influjo de la voluntad consciente: manifiestan una disposición, una emoción o un sentimiento dominado y querido. Por ejemplo: poner el pulgar hacia arriba cuando algo ha salido bien.
- Los gestos que se hacen a pesar de uno mismo, que nos delata, porque, si bien no tienen por fuerza que dar luz sobre algún aspecto oculto de la personalidad, al menos dan pie a completar los elementos de conocimiento del otro con que podemos contar. Por ejemplo: morderse las uñas.

La expresión corporal es la disciplina que trabaja el cuerpo desde el campo expresivo, cuya evolución está marcada por las distintas definiciones. Esta disciplina se ha transformado hasta llegar a situarse, para algunos autores, dentro de un concepto amplio que engloba todos los aspectos plenos de la expresión humana.

3.1.2

Definiciones sobre el concepto de Expresión Corporal.

Las definiciones más importantes, ordenadas cronológicamente son las de los siguientes autores:

Goffman, E. (1973), recogida por Kostolany, F. (1977): "La expresión corporal es una gesticulación relativamente consciente, que el individuo efectúa con todo su cuerpo para ofrecer unas indicaciones explícitas a propósito de cuestiones pasajeras o actuales".

Bertrand, M y Dumont, M. (1976): "El término expresión corporal, descuartizado entre profesionales del gesto, psicólogos, teatro llamado de "vanguardia", se encuentra vacío de sentido. No se sabe lo que quiere decir ni lo que encubre. Toda técnica del cuerpo se transformará en expresión corporal".

Kostolany, F. (1977): "La expresión corporal es a la vez la expresión por medio del cuerpo y la manera en que el cuerpo en cuanto tal se expresa".

Aucouturier, B. y Lapierre, A. (1977): "Movimiento constante a través del cual se expresa el niño en una búsqueda permanente de relación con los objetos y con los demás" Posteriormente, estos mismos autores añaden: "La significación del cuerpo, a través de las posiciones, los movimientos, las tensiones, las mímicas, es un lenguaje innato".

Berge (1982): "La expresión corporal es un término 'comodín' que engloba muchas actividades todavía mal definidas, mal relacionadas entre sí y que se exigen mutuamente".

Santiago, P. (1985): "La expresión corporal es un lenguaje del cuerpo, el lenguaje natural del hombre, el inmediato y propio de él".

Aucouturier, B. y Darraul, E. (1985): "El concepto de expresividad psicomotriz debe comprenderse como la manera de ser y de estar, original y privilegiada, del niño y del mundo".

Bossu, H. y Chalagnier, C. (1987): "La expresión corporal es una forma original de expresión que debe encontrar en sí misma sus propias justificaciones y sus propios métodos de trabajo, no se incluye por lo tanto en los movimientos de renovación de las artes del espectáculo (baile, mimo, etc.), ni en las corrientes de pedagogía de la reducción (psicodrama, psicomotricidad, etc.), aunque puede influirnos profundamente".

Gran Larousse Català (1990): "Conjunt d'actituds i de gestos, més o menys espontanis que sense ser gimnàstica, dansa o mímica, permeten expressar un cert nombre de situacions emocionals o físiques".

Stokoe, P. y Had, R. (1992): "La expresión corporal es una conducta espontánea que existe desde siempre, tanto en sentido ontogenético como filogenético, es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura".

Enlazando con la última definición, que engloba todos los lenguajes expresivos, citaremos a Barret, G., quien ya en 1976 utilizó el término Exdra, abreviatura de expresión dramática. La autora trabajaba por entonces en la búsqueda de una definición de la expresión dramática, y a partir de estos trabajos estableció que la vivencia era la constante más recurrente de esta práctica, el concepto más claro para designar en él el proceso, el contenido más significativo "donde todo el Ser humano se pone en juego global y fundamentalmente" Barret, G. (1995). Aunque el término vida le parecía más simple, rico y completo, puesto que designa tanto el hecho objetivo de la existencia como la actividad, la experiencia, el espacio-tiempo del proceso mismo del que la palabra vida contiene la intensidad, la importancia, el precio.

Participando de este punto de vista, a lo largo de la tesis asumiremos este término en este mismo sentido, y así todo

trabajo referente al cuerpo quedará circunscrito a la práctica derivada de la "Exdra", con la limitación que en nuestras clases se le otorga.

3.1.3 El cuerpo en la educación.

En el diseño Curricular Base se hace explícita la importancia del trabajo corporal y expresamente "*la aceptación del propio cuerpo...*" (D.C.B., pp. 74).

Según Gisèle Barret "la escuela es el lugar de aprendizaje de los mil y un encuentros de todo tipo", refiriéndose al trabajo que ella realiza con su llamada pedagogía de la situación donde la acción del eros y el logos se yuxtaponen, creándose una dinámica en la cual lo afectivo y lo mental se manifiestan de una forma auténtica y global.

Hemos seleccionado textos de actualidad que consideramos especialmente explícitos para ilustrar esta idea.

"Que oposición tan rara esa de cuerpo y alma... (...). Todo es uno y lo mismo ... (...). No entiendo que se marquen jerarquías. Que el alma, si es que existe y no es todo el cuerpo –su sentido, su voz, su excitación–, se la instale como una estatua admirable sobre una peanilla. Me supo mal cuando llegué a tener consciencia de la vida. Al principio fue un tanto neoplatónica que, como el eterno Platino, se avergonzaba de tener un cuerpo; un cuerpo con fervores, necesidades, caprichos, ansias, pulsos... (...). Para bien y para mal ahora estoy seria e insondablemente de acuerdo con mi cuerpo. Y dialogo con él, o él dialoga conmigo, satisfecho de que seamos uno de un modo arrebatado, sutil y confundible. A estas alturas no habría querido ser de otra manera. Amo mis manos, mis ojos, mi torso, mi cintura, mis brazos y mis piernas, mis rodillas que se me hacían tan toscas; amo mi frenesí y mi estupor; amo mi relajación y la calidez y la frescura de mi piel; amo mis axilas, mis corvas, mis ingles, todas mis comisuras; mis pies, mi cuello y mi pelo; amo cuanto llevan dentro y me sostiene vivo y erguido... No porque sean

hermosos y estén bien inventados, sino sencillamente porque son lo que tengo. O más sencillamente todavía porque son lo que soy". Gala, A. (1995).

El filósofo Sabater, F. escribe: "No sólo es que tenemos un cuerpo, como suele decirse, casi con resignación, sino que somos un cuerpo, sin cuya satisfacción y bienestar no hay vida buena que valga". Sabater, F. (1993).

Recordemos a los griegos: *mens sana in corpore sano*, a pesar de la clara oposición que algunos de sus ilustres filósofos mantenían entre cuerpo y alma, percepción e intelecto, eros y logos, afectivo y mental.

Entresacamos también esta afirmación de Nietzsche: "... hay que tomar el cuerpo como guía...", palabras recogidas por Denis, D. (1980). Kohnstamm (1991) indica: "la conciencia de sí mismo comienza como sentimiento corporal". Lazotti, L. insiste en la idea de aceptación del propio cuerpo como medio para un buen desarrollo afectivo.

Todo lo dicho nos invita a reflexionar sobre la importancia que tiene el cuerpo en la vida de toda persona. No obstante, a pesar de ello, hoy en día se sigue tratando con tabúes todo lo relacionado con él. Así, el resultado de esta especie de temor a conocerlo en todas sus facetas, provoca que la civilización actual siga atrofiándolo y reprimiéndolo.

El ejemplo más significativo lo encontramos en la propia escuela, institución que tradicionalmente se ha encargado de "explotar" un cuerpo físico consciente, dejando de lado un cuerpo libre que, en palabras de Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1980) "...haga cualquier cosa que exprese libremente sus pulsiones y fantasmas". Aunque actualmente nos encontramos inmersos dentro de una reforma educativa que promete cambios, revisando Els Disseny Curriculars publicados por la Generalitat de Catalunya, se observa que, a excepción de la etapa infantil, el área de educación física casi siempre aparece vinculada a agilidad, maña, fuerza, resistencia, estética, velocidad, eficacia... Tan sólo uno de

sus objetivos, concretamente el 4 de la ESO, no se centra únicamente en un cuerpo físico consciente: "El alumno será capaz de identificar y utilizar formas de comunicación expresivas con su propio cuerpo" (D.C.B.).

Valdría la pena admitir que el cuerpo "libre", el inconsciente, debe ser tenido en cuenta en educación antes de que pueda expresarse sólo a través de la patología mental, ya que la actividad motriz espontánea está en contacto directo con el inconsciente. De esta manera "el hacer cualquier cosa" toma un sentido, una significación que es más una finalidad.

Siguiendo con Lapierre y Aucouturier a la hora de considerar la actividad corporal en educación como forma de conseguir individuos más equilibrados y más plenamente desarrollados en todas sus facetas, observamos que para facilitar al niño el dominio de sus pulsiones y fantasmas hay que dejárselos vivir, permitiéndole expresarlos en una acción simbólica, porque la niña y el niño tras haberse atrevido a hacer, es cuando se atreven a decir.

3.1.4 Gisèle Barret y su pedagogía de la situación.

Gisèle Barret, ha creado programas de expresión dramática en los cuales se ha centrado principalmente en la didáctica y la formación de enseñantes. Su experiencia, su práctica y su pericia han sido reconocidas en numerosos países, donde ella ha inspirado nuevas acciones de formación tanto en educación como en teatro y en terapia. Esta particular autora que critica la pedagogía por objetivos, propone un tipo de pedagogía llamada de la situación, pedagogía desarrollada y enseñada en Canadá desde 1977, y aplicada desde 1983 en la didáctica de la expresión dramática.

Esta pedagogía tiene como principal característica la explotación del momento, del instante. "La situación no es un concepto abstracto sino una realidad compleja, analizable dentro de un tiempo y un lugar determinado donde reaccio-

nan e interaccionan sujetos vivos, según las circunstancias en que se encuentren". Se trata, pues, de una pedagogía de la vivencia, capaz de arriesgarse a experimentar las diferentes urgencias, imprevistos, etc., que acontecen durante las sesiones de clase. Además, esta pedagogía tiene la peculiaridad de dar incluso más importancia a las urgencias expresadas por los mismos alumnos y alumnas.

La pedagogía de la situación, al contrario de lo que pueda parecer, no excluye la pedagogía disciplinada y programada. Bien al contrario, permite una conjunción entre el logos y el eros, logrando de esta manera una unión entre el intelecto y el afecto. Así, retomando una famosa metáfora, la pedagogía de la situación "...es una invitación al viaje, al gran viaje imprevisible, vasta deriva de pequeños itinerarios".

Dentro de la pedagogía de la situación Barret, G. propone cinco variables que funcionan simultáneamente y definen la situación pedagógica. Estas cinco variables son:

3.1.4.1
Las cinco variables de la
situación.

- Espacio-tiempo. Se refiere al aquí y al ahora. Más concretamente, por espacio se entiende el lugar propiamente dicho, por ejemplo la clase, y dentro de ésta, el tipo de construcción, la accesibilidad. Por otra parte, el concepto de tiempo se concreta en situaciones tales como épocas (vacaciones, comienzo del curso escolar, etc.), los horarios, los trabajos con fechas determinadas, etc. En la pedagogía de la situación esta variable a veces es predominante y otras, insignificante.
- La pedagoga. Esta variable ocupa dentro de la pedagogía de la situación un original papel, puesto que es considerada simultáneamente como el motor de la acción y como el contenido parcial de esta acción. El pedagogo, ha de explotar las situaciones tanto como pueda. Su

actitud es básica en la práctica, porque ha de captar en la vivencia "aquí y ahora", el momento oportuno, los hechos esenciales y accesorios, las emociones emergentes o casi emergentes, las actuaciones individuales y colectivas, todo elemento imprevisto que podría surgir y añadirse a la vivencia. Sin olvidar los elementos programados y previstos que pueden entrar a formar parte de las situaciones que configuran la clase.

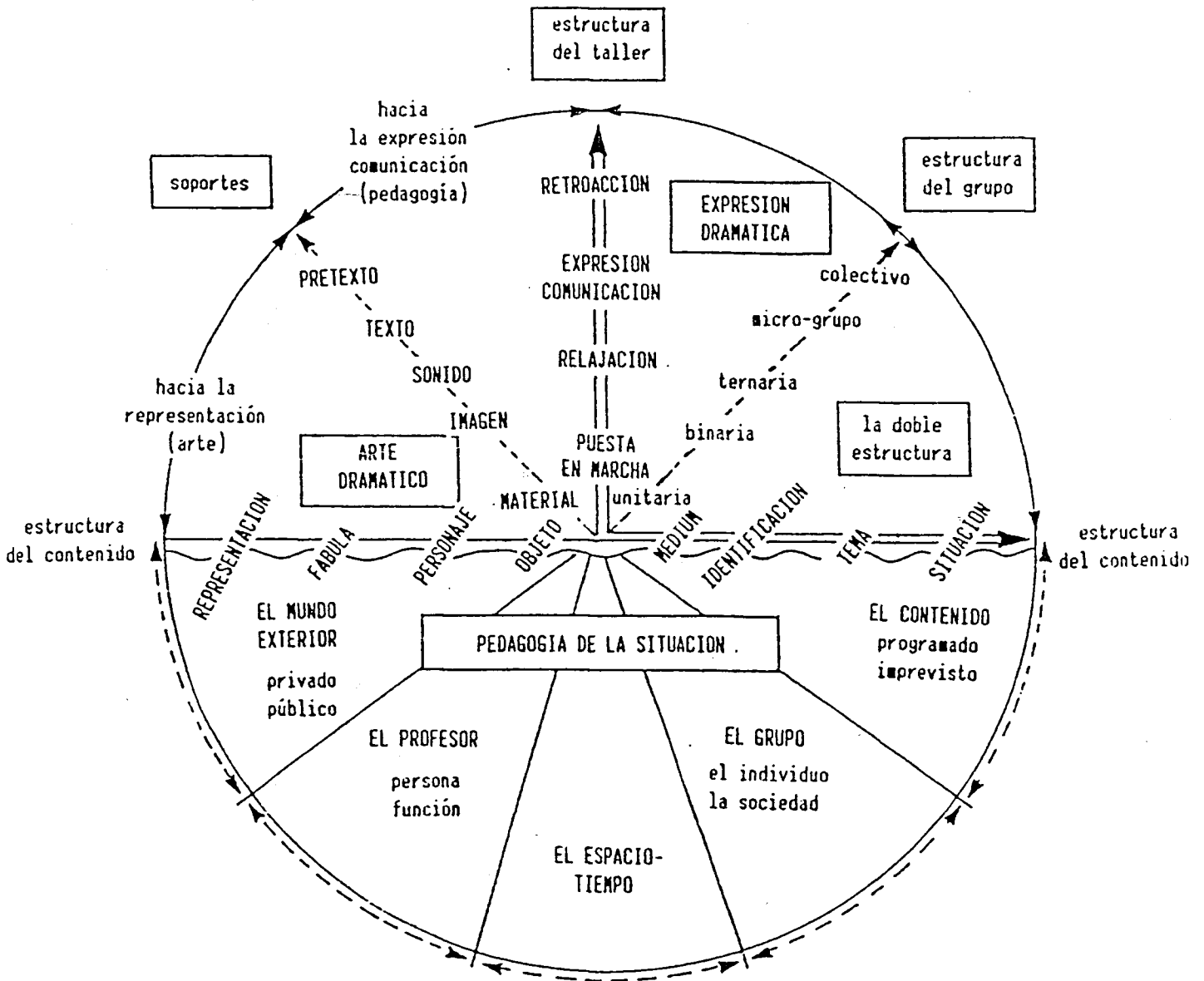
Ser consciente de la vivencia, dice Barret, G., no es excesivamente complicado. La primera etapa consiste en percibir lo que ocurre y seleccionar algunos elementos. En una segunda etapa, se verbalizan y se analizan. Otra etapa algo más difícil puede ser conceptualizar, pasar de los hechos a las ideas. A partir de aquí, podemos hacer intervenir la sensibilidad y la imaginación para representar.

- El individuo-el grupo. Esta tercera variable está muy vinculada a la anterior. Así la relación individuo/grupo/pedagogo es una de las más ricas en la pedagogía de la situación, porque se trata de establecer una relación más de igual a igual, contraria a la que establece la pedagogía tradicional en la que la figura de la profesora o el profesor queda por encima de las alumnas y los alumnos.
- La vivencia. Se refiere a todos aquellos fenómenos humanos que ocurren en el grupo y que se escapan a la pedagogía disciplinaria. Este contenido es privilegiado en la situación pedagógica. Barret establece la vivencia como la práctica indispensable para la expresión dramática. El concepto más claro para designar el proceso. El contenido más significativo "donde todo ser humano se pone en juego global y fundamentalmente". Respetar la vivencia del alumno y del grupo es un imperativo fundamentado en las corrientes humanistas y que facilita la expresión genuina con el fin de conseguir un aprendizaje más rápido, mejor integrado y más significativo.
- El mundo exterior. Esta última variable se refiere a todos aquellos aspectos externos (por ejemplo, una tormenta)

que influyen en la situación pedagógica y que, por lo tanto, se han de tener en cuenta en lugar de negarlos, como hace la pedagogía disciplinada, movida por el miedo que siente de que estos fenómenos puedan actuar de manera negativa en "la pureza" del acto pedagógico.

Así, en definitiva, Barret con su pedagogía de la situación trata de mostrar cómo cualquier situación puede convertirse en todo un proceso pedagógico y de aprendizaje, tanto para el alumnado como para el profesorado, que han de estar siempre en actitud de observación, de apertura y de creatividad. Sólo de así se desarrollará esta pedagogía, en la seguridad y en la comodidad.

EL CUADRO DIDÁCTICO



Seguidamente, con el fin de aproximarnos a este tipo de pedagogía tan peculiar, presentamos el anterior cuadro pedagógico, extraído del libro *Pedagogía de la expresión dramática y en educación* (1992). En el cuadro se observa una doble estructura, constituida por dos ejes: la estructura del taller y la estructura del contenido, que, combinándolas, dan lugar a diferentes juegos, que pueden ser renovados constantemente.

Respecto a la estructura del taller, se trata de una estructura de referencia en la cual bajo el término taller, diferente del de curso y lección, se ofrece la posibilidad de favorecer una práctica orientada hacia las motivaciones y las intenciones del grupo allí presentes. Dentro de esta estructura encontramos aspectos como la relajación, la puesta en marcha, la expresión-comunicación y la retroacción. Aspectos que pueden ir cambiando en función de las preocupaciones, de las opciones, del profesor o del grupo.

Con relación a la estructura del contenido, siguiendo con el cuadro, se aprecia que este segundo eje hace referencia a aspectos tales como la representación, la fábula, el personaje, el objeto, el médium, la identificación, el tema y la situación, de los cuales, los cuatro últimos términos actúan dinámicamente gracias a la disminución progresiva de la importancia del pretexto entre el participante y su expresión. Con ello se pretende llegar a una expresión individual autónoma y a una comunicación interpersonal auténtica, sin recurrir a intermediarios externos. Algo que, aunque pueda parecer utópico, sirve para poner en evidencia el lugar que ocupa el individuo dentro de la práctica. Respecto a los cuatro términos primeros, se trata de elementos que, aislada y conjuntamente, conducen hacia un contexto de representación.

También, en el abanico superior, aparece representada la estructura del grupo y los soportes. La estructura del grupo engloba términos como colectivos, microgrupo, ternaria, binaria, unitaria y colectivo. Todos ellos hacen referencia a una gran variedad de reagrupaciones gracias a las cuales se tejen gran cantidad de relaciones, dando lugar, de esta manera, a una dinámica interrelacional que va a provocar diferentes relaciones entre emisor y receptor. Por otro lado, respecto a los soportes, encontramos acuñados términos como pretexto, texto, sonido, imagen y material. Soportes que contribuyen sobre todo a crear un entorno, a proporcionar a los participantes puntos de apoyo culturales o artísticos. En definitiva, son elementos que van a favorecer una implicación y una mayor complicidad entre los participantes.

3.1.4.2
Otros conceptos básicos de la
pedagogía de la situación.

El juego de las hipótesis. Partiendo de la situación en la cual se debe evitar la discusión que sustituye a la expresión personal por la relación de fuerza, hay que considerar la formulación de hipótesis, que permite diferenciar entre la creencia de una verdad única y la búsqueda de verdades diferentes pero equivalentes, es decir, que tengan los mismos derechos en la situación y que sólo varían por la voluntad individual. Cada uno tiene derecho a su jerarquía de valores, pero ninguno puede imponerla a los demás. El problema será saber cómo funcionan en la divergencia, cómo establecer la coexistencia. Este juego de las hipótesis es un concepto relativo a la noción de incertidumbre.

Principio de incertidumbre o principio de Heisenberg. En la práctica la autora incluye este principio como formulación básica en el juego de las hipótesis.

Es un principio formulado por Heisenberg (1927), según el cual la realidad física es imposible de conocer de manera completa en un momento dado, porque la observación misma modifica esta realidad. Por ejemplo, es imposible determinar a la vez la posición y la velocidad de una partícula en el mismo momento; no se puede conocer más que una u otra. Observar una partícula es observar un objeto ya perturbado por la luz, bombardeado por fotones luminosos. Es por lo que "el resultado de una experiencia sobre una partícula individual no puede, en general, predecirse. Tan sólo una lista de diferentes resultados posibles puede ser conocida con anterioridad". (Hoffman). Verguèse constata que la física se ha transformado así en probabilista. La realidad constituye "un conjunto de posibles, susceptibles de conducir a valores efectivamente mensurables en una experiencia dada". Entonces, la experiencia se comporta como "un tamiz particular que filtra la realidad, es decir, el flujo de los posibles" (Tonnelat).

El principio de Heisenberg se aplica claramente a la realidad psicológica. Por ejemplo, por el simple hecho de su presencia en la clase, un observador perturba su realidad en un grado difícil de estimar (Landsheere, 1979).

Para apoyar este principio de la incertidumbre y siguiendo a Barret seleccionemos algunas citas de tres grandes pensadores:

"¿Qué es entonces la verdad? una infinidad de metáforas, de metonimias, de antropomorfismos, en resumen una suma de relaciones humanas que han estado poética y retóricamente en alza, han sido transportadas, decoradas, que después de una larga utilización, parecen, a un pueblo firmes, mayores, presionadoras: las verdades son ilusiones que hemos olvidado que lo son, las metáforas que han sido utilizadas y que han perdido su fuerza sensible, monedas que han perdido su impresión y que entran desde este momento en consideración no como monedas, sino como metal." Nietzsche, F.

"'Bajo el fundamento de la creencia bien fundada, hay una creencia que no ha sido fundada'. Reflexionad bien sobre esto, que el juego del lenguaje tiene por así decirlo algo imprevisible. Quiero decir no está fundamentado, no es razonable (o no razonable). Está ahí como nuestra vida." (Wittgenstein, L., 1979).

"Desde que la verdad es un valor, una prueba de superioridad, desde que la verdad es un arma, encubre en la sombra misma del ser una contra-verdad, signo de una debilidad escondida." (Bachelard, C., 1949).

Lo lúdico. La dinámica lúdica es el espacio básico sobre el que se asienta la pedagogía de la situación. En el capítulo sobre el juego, se tratan los aspectos valiosos que posee para dinamizar, vitalizar y enriquecer la acción educativa.

La creatividad dentro de la educación formal nunca ha ocupado un lugar importante. Tradicionalmente se ha "menospreciado" en favor de otros aspectos como el de la mera transmisión de conocimientos. En oposición a esa concepción, Barret insiste en la creatividad, hasta el punto

3.1.4.3
Creatividad y significación dentro de la
pedagogía de la situación.

de referirse a ella como la pedagogía por excelencia: "hay que insistir en la pedagogía por excelencia, la pedagogía de la creatividad que permite inventar a propósito de ella en una situación, es decir, en un espacio-tiempo dados, con un grupo dado" (Barret, G., 1989).

La creatividad provoca que la persona humana crezca y se forme: "la conexión de la creatividad en la tendencia humana hacia la autorrealización, al despliegue de sus potencialidades como seres humanos" (Villar, L.M.) Esta opinión es compartida por los autores modernos, en el sentido de que todas las personas poseen una aptitud para crear. Aptitud que debe ser educada de manera óptima, en lugar de frenarla como tradicionalmente ha hecho la educación formal. La creatividad es "educable", depende del aprendizaje y por tanto del medio que la estimula o entorpece" (Villar, L.M.). Barret con su pedagogía de la situación enseña a crear con lo que hay, ya sea un lápiz, una plaza o un reloj, con ello pretende que el alumnado exprese todo lo que "esconde" dentro, es decir, lo que quiera contar al margen de lo que desee el profesorado.

3.1.4.4

Introducción o impartición de los conocimientos de la asignatura en la pedagogía de la situación.

La pedagogía de la situación, contrariamente a la pedagogía basada en los objetivos, no necesita identificar los contenidos fortuitos o elaborados con las disciplinas tradicionales. Esto se debe a que la pedagogía de la situación es pluridisciplinar y busca ante todo un aprendizaje significativo y motivador, priorizando la parte viva, imprevisible e imprevista del contenido, porque para la pedagogía de la situación es gracias a esto que se van a conseguir grandes aprendizajes, placeres, sorpresas, etc. Así, parece ser que lo específico del contenido es lo vivido, provocando de esta manera que podamos salirnos de la disciplina en sí e incluso alejarnos del campo propio, con el fin de explicar algún acontecimiento, alguna curiosidad.

Asimismo, en la pedagogía de la situación también encontramos paréntesis, rupturas de contenido, etc., aspectos que, tradicionalmente, han sido condenados por la pedagogía basada en los objetivos. A todo esto hay que añadirle los imprevistos, bien recibidos dentro de la pedagogía de la situación.

A partir de lo dicho, estamos convencidos de que no puede existir ningún conocimiento que no esté vinculado a la afectividad.

Para empezar este apartado nos referimos a la definición ideal y utópica sobre el profesorado de Barret, G. "el profesor es el cerebro, el corazón y el cuerpo del grupo".

3.1.4.5
Características que ha de tener
el profesorado.

Entre las características que el profesorado ha de tener para trabajar según la pedagogía de la situación, también llamada por Barret pedagogía de urgencia, destacan en primer lugar las cualidades más simples y más evidentes como son: la disponibilidad, el sentido de acogida y de escucha, el tacto, la sensibilidad. Contrariamente a éstas, el buen profesor ha de evitar caer en la extrema entrega de sí mismo, el papel de mártir, el sentido desmesurado del sacrificio.

En segundo lugar, también son importantes las cualidades pedagógicas. Así, resultan ser aspectos imprescindibles la aptitud para comprender el significado de los fenómenos percibidos, la aptitud para responder con reflejos rápidos y seguros, la aptitud para captar y responder a los fenómenos humanos que se escapan de la pedagogía tradicional, ya que gracias a ellos se puede conseguir un aprendizaje más significativo y globalizador.

Por otra parte, también hay que destacar la importancia que tiene que el profesorado sea un buen animador, capaz de inventar cosas y de crear situaciones. De acuerdo con esta pedagogía, el profesorado no debe dejarse llevar por la

mayoría, por lo colectivo. Bien al contrario, el pedagogo deberá identificar las desviaciones, las disidencias, para posteriormente buscar una solución dialéctica y globalizadora.

En definitiva, el profesorado no se limita a transferir un saber incuestionable sino que, bien al contrario, ha de guiar un proceso de enriquecimiento mutuo, en el que puede tomarse a él mismo como contenido de su pedagogía.

3.1.4.6

Educación globalizada, viva y abierta del alumno en la utilización de la situación.

La pedagogía de la situación huye del reduccionismo en el que a menudo ha caído la pedagogía por objetivos, pedagogía que centra su atención y pone todo su esfuerzo, casi exclusivamente, en el contenido, olvidándose de todos los demás aspectos que de manera directa o indirecta influyen en el desarrollo afectivo e intelectual de la persona. Contrariamente a esto, la pedagogía de la situación pretende ofrecer a la alumna y al alumno, una formación que tenga en cuenta todos los aspectos de las niñas y los niños. Para ello esta pedagogía observa la situación escolar con una nueva mirada, más amplia y global, que se inscribe, además, en el ámbito de las relaciones humanas. Es decir, que para la educación global de la pedagogía de la situación, ningún aprendizaje se vive de manera neutra ya que el sujeto está siempre implicado en él, tanto en el plano psicológico, como en el físico y el afectivo. Asimismo, pone el acento en los aspectos de cada alumna y cada alumno con el fin de responder a las necesidades de cada uno:

Pequeña experimentación previa:

G. Barret propone plantear al grupo, al final de una secuencia pedagógica (una hora, una clase, una jornada, un trimestre, un año), esta simple pregunta: "¿Qué ha ocurrido desde que se empezó?"

Podemos suponer que las primeras respuestas afectarán a los contenidos oficiales: partes del programa, problemas de metodología, cuestiones académicas, etc.

Progresivamente, el cuestionario se irá dirigiendo hacia lugares invisibles, dominios privados, preguntas personales, temas insólitos, hechos y gestos ordinarios o extraordinarios, pero que la tradición pedagógica oculta e impide identificar. Entonces se abrirá la válvula que permitirá acceder a una verdadera esclusa por donde pasa una materia tan rica como abundante para guiar, dominar, explotar, apreciar, etc.

Después volveremos sobre ejemplos más precisos. Esta pequeña experimentación sólo pretendía poner en evidencia, simultáneamente, la dificultad primera y la facilidad segunda de dar acceso al contenido real, identificado e identificable, al grupo que lo produce, para que reconozca y reivindique esta vivencia, esta situación global, como contexto de la situación pedagógica, dotándola de objetivos, materia, texto, discurso y otros elementos tan explotables como los contenidos programados.

Proponerse salir de la pedagogía rutinaria, de no dejarse aprisionar dentro del "recetario"; intentar afrontar lo inusual, lo imprevisto, la inseguridad, etc., con ciertos soportes, no sólo es posible, sino también eficaz.

En la actualidad, se va extendiendo la idea de, en palabras de Barret, devolver al profesorado sus cartas de nobleza, atribuyéndole la doble aureola del artista y del sabio, lo que puede dar infinidad de modelos cuya nueva imagen tiene que seducir a los enseñantes y a los enseñados.

El alumnado en la pedagogía de la situación juega un papel muy importante, puesto que se implica en el acto educativo

tanto como el profesorado. Así, pasa de ser considerado mero objeto de instrucción a ser miembro activo y agente causante de la transformación y de la evolución de la situación de aprendizaje.

Esta pedagogía tiene como componente primordial la vivencia, prevista e imprevista, que aprovecha cada instante en su diversidad aleatoria, que se arriesga a responder a las urgencias del momento, sobre todo si son expresadas por los estudiantes, implicados al fin, motivados para expresarse sin miedo a la divergencia, en una coexistencia dinámica, donde la confrontación permite al grupo tanto los interrogantes como la profundización.

El alumnado aparece muy implicado, no sólo por la vivencia sino también por los demás componentes que intervienen en la acción educativa: el espacio, el tiempo, el grupo, el profesor, etc.

Será en la creativa manera de introducir inquietud en el alumnado, que podrán "entrevver" y plantearse los porqués y los cómo que darán significación al aprendizaje.

Aunque el concepto de creatividad es polisémico, multidimensional y factorial, recurrimos aquí a dos definiciones concretas, por considerarlas adecuadas para centrar el concepto:

"Todo aquello que sea diferente, algo antes no existente y que aporta aspectos interesantes superadores de lo anterior, resuelve problemas, cumple aspiraciones y necesidades, lo designamos como un valor cualquiera que sea el campo, por modesto, cotidiano o insignificante que parezca." (Marín, R., 1991).

"Tener ideas y comunicarlas." (De la Torre, S., 1991).

La primera definición recoge dos rasgos imprescindibles, incluidos en la mayoría de las definiciones, nos referimos a lo nuevo y a lo valioso. Con lo nuevo se hace referencia a algo que no estaba antes o a algo que no figuraba de esa manera, es decir, se trata de algo total o parcialmente nuevo. Por otra parte, con lo valioso, sinónimo de bueno, beneficioso, se alude a todo aquello que añade un cambio superior a lo nuevo.

La segunda definición señala dos ejes o coordenadas en torno a las cuales se situarían las distintas características de la creatividad. Las dos coordenadas a las que nos referimos son la ideación "transformación personal de contenidos e ideas interiorizadas en algún momento" (De la Torre, S., 1991) y la comunicación o expresión de las ideas.

Respecto a las características que anunciábamos, que girarían alrededor de estos dos ejes, destacan las siguientes:

La actividad creativa es intrínsecamente humana y está por encima de procesos mecánicos "el ordenador es más rápido y eficaz que el hombre en muchas tareas; pero, por el momento no es educable ni creativo" (De la Torre, S., 1991).

3.2 LA CREATIVIDAD

3.2.1 Creatividad.

3.2.1.1 Delimitación del concepto.

La actividad creativa es intencional, direccional, el ser humano cuando crea se marca unas metas y una dirección, que deberá seguir para conseguir sus objetivos.

Tiene un carácter transformador. El hombre es el único que crea y que además comunica su transformación del medio, trasladando la información a contextos propios. La actividad creadora es comunicativa por naturaleza, en el caso que no fuese así sería baldía.

Novedad y originalidad son los atributos más universalmente compartidos por los teóricos y prácticos de la creatividad. Atributos que ya hemos comentado anteriormente.

La creatividad aplicada al contexto escolar, como bien acierta a definir De la Torre, S. (1991) significa "capacitar al alumno para percibir estímulos, transformarlos y hacerle competente para comunicar sus ideas o realizaciones personales mediante los códigos que esté más predispuesto a aprender."

3.2.1.2 Indicadores de creatividad.

Existen varios indicadores de la creatividad que son considerados significativos. Algunos son decisivos para caracterizar la creatividad; el resto, que enriquecen el concepto, no son asumidos por todos los autores:

- La originalidad, término que hace referencia a una innovación valiosa que además suele tener el rasgo inconfundible de lo único, lo irrepetible.
- La flexibilidad, término que se opone a la rigidez, a la inmovilidad, a la incapacidad de modificar comportamientos o actitudes, y que resulta ser un factor imprescindible si se quieren dar respuestas originales. La flexibilidad responde a una categoría de gran riqueza.

- La productividad o fluidez, este criterio para que sea fruto de las personas creativas tiene que ir unido a los dos anteriores. Se trata de que el sujeto produzca una gran cantidad de respuestas y soluciones.
- La elaboración es la capacidad de completar la imagen esencial con detalles típicos, significativos y reveladores.
- El análisis es la capacidad para descomponer mentalmente una realidad en sus partes.
- La síntesis es la capacidad de saber reunir en escasos elementos, para dar una imagen personal sobre un tema.
- La apertura mental supone estar abierto a superar cualquier solución, a seguir profundizando sin fin, a preguntar sin descanso ¿por qué? y ¿para qué? .
- La comunicación es la capacidad de transmitir un mensaje convincente a otros.
- La sensibilidad para los problemas es la capacidad de estar viendo en todo su lado perceptible, su vertiente superadora.
- La redefinición puede ser definida como la capacidad de encontrar usos, funciones, aplicaciones diferentes de las habituales, lo cual va a permitir agilizar el trato con la realidad y va a dar un aire creativo y liberador.
- El nivel de inventiva, que es la capacidad de imaginar, de idear, etc.

3.2.2.
Aproximación cognitiva a la
creatividad.

3.2.2.1
Enfoque estructuralista de la
mente.

Partimos del estructuralismo para realizar un estudio de los procesos de la creatividad humana, tal como se manifiesta en las artes. En esta línea es significativo, entre otros, el trabajo de Gardner, H. (1987). Así, desde el enfoque de la mente propuesto por estructuralistas, según lo ejemplifican el psicólogo del desarrollo Piaget, J., el lingüista Chomsky, N. y el antropólogo Levi-Strauss, C., la mente funciona de acuerdo con unas reglas específicas que pueden indagarse. A pesar de las numerosas diferencias que los separan, comparten en sus obras una unidad de criterios acerca de cómo es la mente y cuál es la mejor forma de describirla.

Piaget, fundador de la epistemología genética, tenía como objetivo esclarecer las categorías básicas del pensamiento a través de la investigación de los orígenes (o la génesis) de este conocimiento.

El concepto de estructura en Piaget implica organización o modelo aparente, dentro del cual existen unas partes que forman un todo. El modo en que las partes se agrupan puede definir la estructura. Las estructuras mentales son dinámicas y se definen en virtud de reglas operacionales que en conjunto forman un sistema equilibrado.

Una descripción esquemática tomada de la obra de Piaget, considera que el desarrollo intelectual consta de cuatro grandes etapas. Una etapa "sensoriomotriz", que abarca los dos primeros años de vida durante la cual la niña o el niño adquiere un conocimiento práctico del mundo que le rodea, llegando a comprender, por ejemplo, que los objetos tienen una existencia permanente dentro de un marco espacial y temporal. Una etapa "intuitiva", entre los dos y los seis o siete años, durante la cual explora diversas clases de símbolos e imágenes aunque no de un modo sistemático o lógico. Una etapa "operacional concreta", de los siete años hasta los doce, en la que el individuo es capaz de pensar de forma lógica acerca de los objetos, clasificarlos con

coherencia y apreciar su permanencia pese a alteraciones ocasionales. Y una etapa de las "operaciones formales", que comienza a principios de la adolescencia, cuando adquiere la capacidad de razonar lógicamente, empleando palabras y otros símbolos y hacer deducciones sin apartarse del nivel "abstracto" o "teórico".

Piaget parece haber desatendido ciertos aspectos centrales del conocimiento humano, concretamente todo lo relacionado con la creación artística, a la cual no prestó casi ninguna atención. Resulta difícil encuadrar estas ramas del pensamiento dentro de los "dominios cognitivos" clasificados por él.

No obstante, según Gardner, sería erróneo decir que Piaget ignoraba estas limitaciones. Fue con deliberación que optó por dedicar su esfuerzo al estudio del pensamiento científico, desatendiendo en consecuencia la imaginación, las emociones y las vivencias.

El hábito de Piaget de pensar de forma ordenada le permitió avanzar bastante en la construcción de un instrumento equilibrado y de buen funcionamiento. Sin embargo, puede suceder que otras formas de pensamiento, en sus facetas dialécticas, turbulentas o estéticas, se le hayan escapado incluso a tan prodigioso pensador.

Chomsky dedicó su vida al intento de comprender el núcleo del lenguaje humano. Incluyó la demostración de que la comprensión lingüística requiere un trabajo mental altamente abstracto inicialmente. Llegó a la polémica conclusión de que el conocimiento de ciertas facetas del lenguaje, y por extensión, de otras "facultades" intelectuales, debe ser un atributo innato de la mente.

Mientras Piaget considera que la niña o el niño va ejerciendo toda su capacidad de inventiva a medida que avanza de una

etapa a la siguiente, Chomsky opina que viene equipado desde su nacimiento con los conocimientos requeridos y sólo necesita tiempo para desarrollarlos.

Los dominios del pensamiento que son objeto de estudio deben estudiarse del mismo modo que un lingüista estudia el lenguaje. El analista debe proponer un conjunto de reglas y luego debe tratar de descubrir exactamente a cuáles son las que obedece la mente humana.

Piaget destacó la naturaleza exploratoria de la inteligencia humana, pero brindó una descripción del intelecto que se aplica equitativamente a todos los individuos y no toma en cuenta los puntos más altos del pensamiento creativo.

Chomsky, por su parte, ilustró ampliamente la genialidad generativa del lenguaje humano, los modos en que todos somos capaces de producir y comprender oraciones que nunca antes han sido emitidas. Sin embargo, sus primeras afirmaciones sobre el innatismo y las estructuras profundas, según algunos autores, dejaban poco margen a la creatividad.

Levi-Strauss emprendió la búsqueda de la cognición humana, que recogió en una obra sobre la elaboración de mitos, titulada *Mythologiques*. Esta obra representa su esfuerzo por demostrar que todas las pautas y las conductas humanas son códigos. La tendencia a estructurar, propia de la mente, determina la forma como se asumen ciertos fenómenos sociales clave.

Levi-Strauss buscó crear una lógica que retuviera las cualidades particulares de las experiencias. Para la persona que atraviesa la experiencia, los objetos están cargados de afectividad y de connotaciones: el funcionamiento de los mitos y de la mente sólo serán comprensibles si se incluyen estos aspectos cualitativos en el análisis. *Mythologiques* puede

considerarse un experimento dirigido a aclarar si las ciencias pueden dilucidar los fenómenos cualitativos y estéticos.

En la década de 1970, a partir del estudio sobre máscaras rituales de un grupo de tribus indígenas, sostuvo, de acuerdo con sus principios, que ninguna máscara individual tenía significado por sí sola, y que este significado lo adquirirían en conjunto y frente a las máscaras de otros grupos. Utilizando un instrumento propio de la lingüística estructuralista, procedió a descomponer las máscaras en rasgos distintivos.

Levi-Strauss, según Gardner, puede ser asimilado al grupo formado por Piaget y Chomsky. Los tres otorgan mucha importancia a las representaciones mentales, comparten la idea de que las similitudes entre los individuos son más profundas que sus diferencias, y que gran parte del conocimiento deriva de la genética y de la biología.

Piaget se ocupó de una clase de mente, la del científico, y Levi-Strauss de la opuesta, de la mente del artista en el sentido más amplio, incluyendo no sólo al pintor, al poeta y al músico, sino también al creador de mitos, es decir, al individuo que utiliza sus cualidades y experiencias sensoriales para comprender los enigmas de su sociedad.

Sus teorías se complementan, pues se centran en los aspectos más importantes de la cognición humana. Con todo, Chomsky parece estar más abierto a la posibilidad de que la mente humana consista en diferentes facultades, que pueden dirigirse a fines divergentes.

Por algún motivo, los programas de investigación de los principales estructuralistas, no les ha permitido reconocer y aceptar el carácter ilimitado de la creatividad humana. Levi-Strauss es probablemente el que más se ha acercado, ya que reconoce la importancia de la actividad simbólica en la experiencia humana y demuestra un especial interés por los aspectos de la invención artística.

Según Gardner (1987), el estudio estructuralista de la mente debe dar un salto decisivo. Este salto implica el reconocimiento de que la unidad básica del pensamiento humano es el símbolo y que las entidades fundamentales con las que operan los seres humanos en un contexto significativo también son símbolos. Este enfoque abre la posibilidad de una interminable elaboración de mundos significativos en las artes, en las ciencias y en todos los dominios de la actividad humana.

§.2.2.2
Enfoque cognitivo simbólico.

Gardner, H., en su obra sobre la comprensión de la creación artística, considera que la clave se encuentra en una atinada alianza de los enfoques estructuralistas con la investigación filosófica y psicológica de la actividad simbólica del hombre. Estos aspectos han sido explorados de forma más explícita por los pensadores: Ernest Cassirer, Susanne Langer y Nelson Goodman.

En 1920 Cassirer editó tres volúmenes, posteriormente traducidos con el título *La filosofía de las formas simbólicas*, que han servido de inspiración a todas las ramas de las ciencias sociales, incluyendo la investigación de símbolos artísticos, que es el tema que nos ocupa.

Se trata de un estudio profundo sobre los temas del conocimiento, que lo llevó a la convicción de que para un tratamiento correcto del tema, se debería incluir una amplia gama de formas de conocimiento y no sólo las relativas a las ciencias.

A partir de sus estudios, Cassirer llegó a la conclusión de que las construcciones racionales surgían más tarde, y siempre lo hacían en relación con otras formas de pensamiento de orientación menos racional. Según él, nuestra construcción de la realidad se basa en un conjunto de concepciones mentales o formas simbólicas. La noción de que el mito, la imaginación y otras formas de "imprecisión" o de "ignorancia", debían ser

tratadas con la misma seriedad que la matemática o la ciencia, resultaba detestable para muchos filósofos formados en la tradición de Descartes, Leibniz y Kant. Pero más revolucionario aún parecía a los partidarios del empirismo. Cassirer sostenía que creamos nuestra realidad por las formas simbólicas, y que el lenguaje "constituye", no refleja, la realidad. Los símbolos no son simples herramientas o mecanismos del pensamiento. Ellos son el funcionamiento mismo del pensamiento. Es imposible concebir la actividad de simbolizar como algo separado de la imaginación y la creatividad humana, el hombre vive en un universo simbólico.

En 1944 reformuló los principales temas y los presentó en *La filosofía de las formas simbólicas*, aquí Cassirer superó la noción jerárquica de las formas de pensamiento. Admitió que existían limitaciones en las ciencias: el avance hacia el pensamiento matemático y científico implicaba un empobrecimiento de la realidad, al reducirla a meras fórmulas. Adoptó el criterio de que había una serie de modos de conocer, cada uno con su propia fuerza.

Se puede decir que si Cassirer reservó algún lugar de privilegio dentro de su círculo de formas de pensamiento, éste le era concedido ahora a las artes. Opinaba que el arte suministraba una imagen más rica, más vivida de la realidad, y que también proporcionaba una percepción más profunda de su estructura formal. Dio el máximo valor a la obra espontánea: "Esta forma de originalidad es la prerrogativa y el rasgo distintivo del arte: no se puede extenderla a otros dominios de la actividad humana."

Quien más contribuyó a difundir las ideas de Cassirer fue su colega y traductora, **Susanne Langer**. Siguiendo la tradición de las mejores síntesis pedagógicas, Langer estableció conexiones esclarecedoras entre ciertas obras e interrogantes todavía no resueltos.

Langer sostenía que el ser humano tiene una necesidad intensa de simbolizar, de inventar significados y de llenar de sentido el propio mundo. Los símbolos forjados por la mente humana no eran de la misma especie, y le pareció necesario distinguir dos clases.

El primero, el simbolismo discursivo, supone la expresión de una idea en palabras u otros tipos de "lenguajes". Se combinan las unidades de acuerdo con leyes sintácticas y se llega a un significado comúnmente compartido. En contraposición, se encuentra otra variedad menos conocida, el simbolismo presentacional. En este caso una idea equivale a la proposición, a partir de una pintura.

Al introducir este contraste, Langer identificó similitudes y diferencias entre las palabras y la matemática, por un lado, y la pintura, la escultura y la danza, por otro. Planteó la posibilidad de analizar los sentimientos, las emociones y otros elementos de la experiencia humana a través del dominio relativamente público, del análisis de símbolos.

Pese a las críticas, su planteamiento abrió nuevos caminos que continuaron esta tarea.

Nelson Goodman invadió zonas más sutiles, como son la psicología y las artes. Fundó el "Proyecto Cero", el grupo de trabajo de Harvard que ha realizado investigaciones básicas en las artes y la educación desde mediados de la década de 1960.

Su filosofía se basa en el reconocimiento de tipos de símbolos y de la forma en que estos funcionan. Parte del reconocimiento de que existen diferentes clases de símbolos y de sistemas simbólicos. Introduce el concepto de "sistema notacional": un sistema que supone diversos criterios sintácticos y semánticos. Por ejemplo, la notación de la música occidental, que cumple básicamente los requisitos

semánticos y sintácticos. El lenguaje corriente cumple con los requisitos sintácticos, pero no satisface las exigencias semánticas de la notacionalidad. Por último, ciertas formas de arte como la pintura y la escultura violan todos los criterios de la notacionalidad. Esto constituye un avance respecto de la falta de criterios de Cassirer, y la excesiva simplicidad propuesta por Langer. Además, ahora es posible averiguar si intervienen diversos procesos psicológicos.

Aplicando estos instrumentos de análisis a las artes visuales, se observa que una línea puede denotar elementos que van desde un electrocardiograma hasta una ruta en el mapa. Pero si fuera parte de una pintura, podría expresar literalmente irregularidad, pero también metafóricamente, conflicto, ambivalencia, además de otras propiedades asociadas a personas o situaciones.

Empleando el esquema de Goodman se obtienen pruebas de que estas distinciones no son meramente lógicas. Se puede demostrar que los niños son muchos más sensibles a los rasgos representacionales y denotativos que a los aspectos de plenitud o a la expresividad.

Goodman se declara partidario de la pregunta: "¿Cuándo es arte?" y distingue cinco síntomas para reconocer lo estético: densidad sintáctica, densidad semántica, plenitud relativa, ejemplificación, referencia múltiple y compleja.

Aporta una noción sobre la clase de destrezas para identificar una obra artística. Para Goodman, el creador artístico es el que es capaz de crear obras que funcionen de una manera estéticamente eficaz: obras que sean plenas, expresivas, susceptibles de múltiples lecturas. Del mismo modo en el terreno pedagógico, debe ser sensible a las propiedades de los símbolos que transmiten significado artístico: a la plenitud, la expresividad, la densidad, y la pluralidad de significados.

En sus últimos escritos, no ha eludido el interrogante de que es lo que hace que una obra artística sea más eficaz o más "correcta" que otra, y su propuesta está en la línea de

Cassirer, de su reconocimiento de que no existe un único mundo real con el cual comparar las diversas versiones. Como creadores científicos o artísticos, nuestra tarea no consiste en resolver el rompecabezas de que es la realidad sino a construir infinitas realidades con un juego de mecano.

El tipo, esencialmente cerrado, del enfoque estructuralista tiene sus limitaciones. Estas limitaciones, se pueden paliar mediante el reconocimiento de un aspecto del pensamiento humano: su capacidad de crear y fomentar el intercambio, a través del empleo de diversas clases de sistemas de símbolos. Estos sistemas de símbolos o códigos de significado, son los vehículos a través de los cuales se produce el pensamiento, por su propia naturaleza, son sistemas abiertos y creativos. La mente del ser humano mediante el uso de símbolos y funcionando de acuerdo con los principios estructuralistas, puede crear, conceptos, transformar y recrear productos, sistemas y hasta universos de significado totalmente nuevos.

Estas ideas, como ya hemos señalado, han sido formuladas por Cassirer, E. y profundizadas por Langer, S. y más tarde por Goodman, V. Posteriormente, se observa una transición hacia enfoques procedentes de la experimentación empírica, por ejemplo, a través de estudios en el campo de la psicología del desarrollo. En esta línea se encuentra el modelo del desarrollo artístico propuesto por H. Gardner a partir de investigaciones empíricas, especialmente las asociadas al "Proyecto Cero de Harvard".

3.2.3

Aportaciones de Guilford al estudio de la creatividad.

Guilford, J.P. en 1950 pronunció su conferencia CREATIVITY cuyas ideas marcaron una nueva etapa en el estudio de la creatividad.

De la Torre, S. expone lo que ésta celebre conferencia supuso:

Una llamada de atención sobre el abandono del estudio respecto a la creatividad.

Las perspectivas de la personalidad factorial planteada por Guilford abrió nuevos caminos.

El interés despertado en las Universidades permitió el comienzo de la investigación en equipo.

Se abrieron nuevas perspectivas de visión integradora de la creatividad, que pasa a considerarse una facultad común a todas las personas.

Abrió un abanico de posibilidades en cuanto a la investigación sobre creatividad:

- Importancia social.
- Desarrollo en el medio empresarial y educativo.
- Relación con la inteligencia.
- Planteamiento factorial de la personalidad.
- Rasgos que la caracterizan.

La mayoría de las corrientes psicológicas se hicieron planteamientos en este sentido.

Ofreció una concepción integradora de la creatividad, como parte de la personalidad, enfatizando que la creatividad es una teoría que comprende la personalidad entera, incluida la inteligencia.

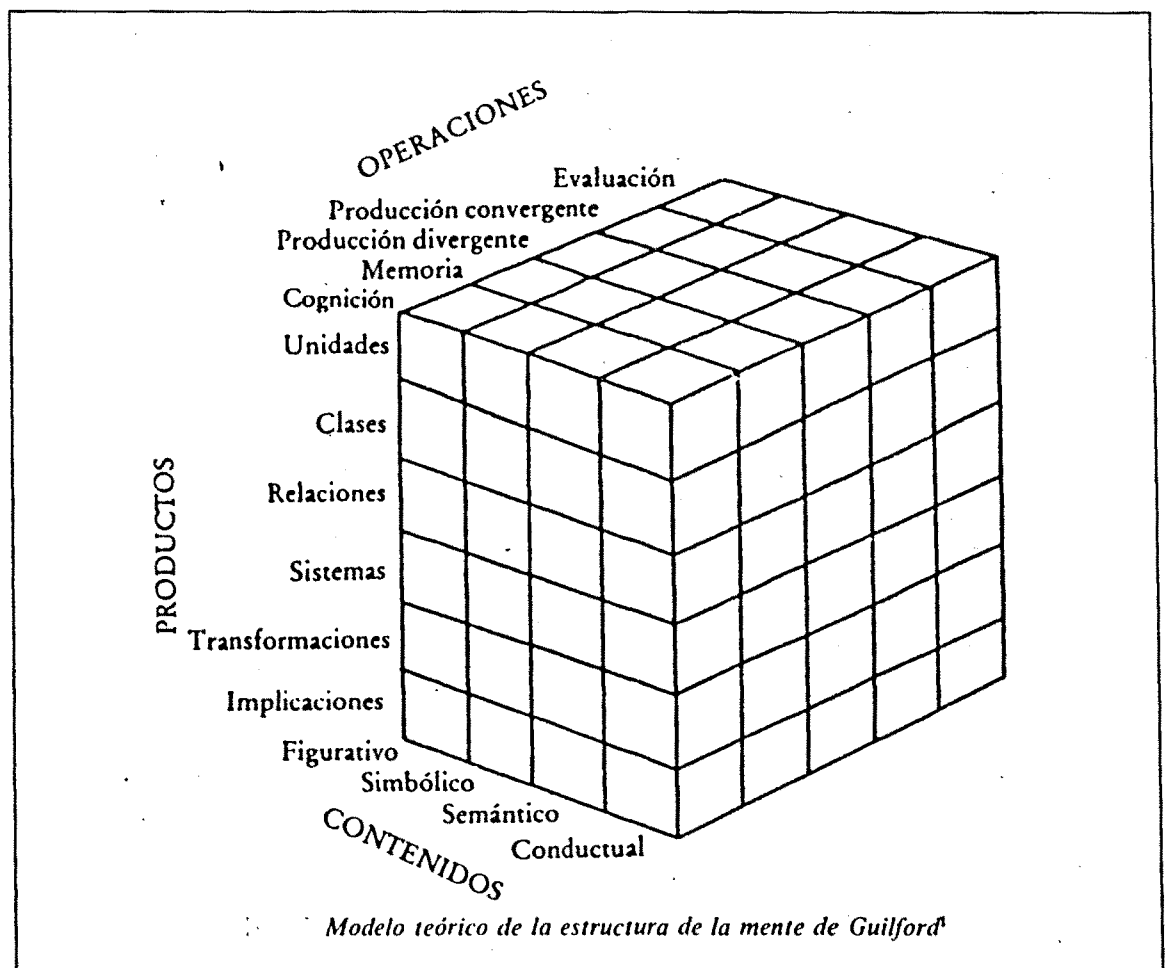
Marcó unas pautas para la identificación de la creatividad según estos componentes:

- Sensibilidad a los problemas.
- Fluidez.
- Flexibilidad.
- Originalidad.
- Aptitud de síntesis.
- Espíritu analítico.
- Redefinición.
- Evaluación.

El modelo teórico de la estructura del intelecto que propone Guilford es muy completo y claro para analizar las operaciones mentales, tanto convergentes como divergentes.

De la Torre, S. y Díaz C. resumen los componentes básicos de esta teoría, constituida por un prisma con tres de sus caras a la vista. En cada una de las cuales sitúa los factores correspondientes a un determinado núcleo de actividades mentales.

En el prisma encontramos un nivel referido a los contenidos, otro para los productos y, otro para las operaciones



Contenidos

Se entiende por contenidos aquellos factores mentales que existen en el individuo de modo "natural", figurativo, simbólico, semántico y conductal, y configuran sus operaciones intelectuales.

- Figurativo. Consiste en la aptitud para comprender el medio natural donde el individuo se desenvuelve y registrar las formas y los colores de los ambientes, la distancia, la proporción, los tamaños. Implica un sentido espacial y visual.
- Simbólico. Incluye la capacidad de abstracción, la aptitud para comprender conceptos abstractos, como números y valores numéricos.
- Semántico. Consiste en la comprensión y uso del lenguaje. Incluye la aptitud verbal.
- Conductal. Conciernen al conocimiento obtenido a partir de la conducta de las personas, de lo que hacen o desean.

Operaciones

Las operaciones mentales son las que configuran el tipo de mente o mentalidad. Desde que el niño nace, las pone en funcionamiento progresivamente (Piaget), puesto que son la vía de penetración hacia el mundo que le rodea.

Una educación de fuerte contenido científico, que obliga a unas operaciones de pensamiento convergente, encamina ineludiblemente a fomentar la lógica racionalista y con ella el materialismo y el sentido práctico inmediato, que es el opuesto a la creatividad. La mente creadora busca la aventura y no le teme al riesgo de la libertad.

Fomentar en la escuela un tipo de pensamiento convergente o divergente dará como resultado individuos de uno u otro tipo de mentalidad, ya que la vinculación entre método y objetivos es una realidad conocida.

En las operaciones mentales distinguimos: evaluación, pensamiento convergente, pensamiento divergente, memoria y cognición.

- Evaluación. Depende en alguna medida de la memoria y de la cognición. Evalúa el problema que nos proponen con los datos conocidos y archivados en nuestra memoria.
- Pensamiento convergente. Se refiere a las operaciones de orden próximo. Se dan a la alumna y al alumno problemas que están resueltos de antemano y han de encontrar la respuesta válida establecida previamente. Esto es, consecuentemente, el núcleo fundamental de operaciones mentales de nuestro sistema educativo. Es el que realizan los escolares en una proporción del 90%. Al estar basada la práctica escolar en la transmisión de conocimientos de modo mimético, la memoria es el factor mental que más se ejercita, memoria que llega a estereotiparse al estar desligada del resto de los factores mentales.
- Pensamiento divergente. Fundamentalmente corresponde a las operaciones de orden lejano. Aptitud de planificación y aptitudes para la resolución de problemas nuevos (no aquellos resueltos anteriormente). Es el pensamiento creativo y tiene cualidades exclusivas que implican: fluidez, elaboración y originalidad.
- Memoria. Aptitud de retención de datos.
- Cognición. Depende de la evaluación y de la memoria. Esta categoría de pensamiento determina cuándo un individuo sabe de un asunto o cuánto es capaz de descubrir a partir de lo que sabe.

Productos

Operamos con los contenidos, y éstos a su vez dan el producto correspondiente. El producto es la manera en la que se manifiesta la información. La información puede concebirse en forma de: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

- Unidades. Cosas, tonalidades segregadas, figuras sobre fondo, fragmentos. Las unidades son cosas a las que podemos dar nombres.
- Clases. Es un conjunto de objetivos con una o más propiedades comunes.
- Relaciones. Es una clase de vínculo entre dos cosas: puente o enlace que tiene carácter propio. Las preposiciones expresan ideas de relación entre dos vocablos, por ejemplo, "Casado con".
- Sistemas. Son conjuntos, estructuras u organizaciones de partes independientes o en interacción; tales como las que se dan en un problema aritmético, una ecuación matemática, etc.
- Transformaciones. Son cambios, revisiones, redefiniciones o modificaciones mediante las cuales cualquier producto de la información pasa de un estado a otro.
- Implicaciones. Se trata de algo que se espera, se anticipa o se predice de una determinada información. Una información que presenta y sugiere de inmediato otra, es una implicación. Los conductistas aplicaban este sistema fundamentalmente.

Precisaremos profundizar entre estos dos tipos de pensamiento, ya que reflexionar sobre ellos es fundamental para comprender nuestra propuesta educativa.

3.2.4
Pensamiento convergente y
divergente.

El ser humano ha generado múltiples sistemas de pensamiento, pero el que más relevancia ha tenido, el que más se

ha desarrollado, es el que entendemos por pensamiento convergente: aquél que se deriva de la lógica pura y que denominamos racionalismo. Todo lo que se relaciona con la lógica pura, el hombre lo entiende a la perfección y lo acepta como verdad absoluta, porque sus esquemas mentales están en esa sintonía. Por el contrario, si intentamos comunicarnos a nivel lúdico, el rechazo y la negación están garantizados: no se aceptará nada que venga de la fantasía o incluso del inconsciente. De lo que se deduce que la implantación de un sistema determinado de pensamiento conllevará la apreciación de unos determinados aspectos de la realidad, aquellos que "encajan" con el sistema en cuestión.

Se aprecia bien la influencia del pensamiento en los diferentes tipos de cultura, por ejemplo, el oriental y el occidental, anclado en los patrones convergentes de pensamiento, con todas las connotaciones que lo distinguen: racionalismo, profundo sentido práctico y, en consecuencia, materialismo, puesto que sólo los resultados gananciales son los que interesan al acometer alguna actividad.

Este racionalismo tan acusado crea a veces situaciones contradictorias y confusiones mentales, la insatisfacción permanente del hombre occidental y el estrés son altamente elocuentes en este sentido.

Es urgente buscar la forma de resolver este tipo de problemas, en alguna medida, y la educación nos ofrece el campo adecuado.

No podemos continuar tratando a los alumnos como si fuesen computadoras, llenándoles la memoria para que respondan en los exámenes de modo preciso y escueto. Es hora ya, de afrontar el problema con métodos concretos de aprendizaje, métodos que creen actitudes mentales de apertura y ductilidad y que permitan desarrollar dimensiones humanas de mayor plenitud. La creatividad es una vía sin explotar a nivel educativo y que entronca con lo más primario y genuino del hombre; porque los creadores de la historia son prototipo de calidad humana.

Una educación que refuerce los factores creadores de la mente, apunta Díaz, C. ayudará a superar las barreras ideológicas que tanto entorpecen las relaciones humanas, además de permitir una mejor disposición hacia el conocimiento y el misterio, puesto que lo misterioso es una realidad que asumir, dado que la condición humana es limitada. Y con esto no estamos proponiendo volver al ambiente mágico de los primitivos, sólo se trata de que cuando hechos y fenómenos extraños ocurren sin que se encuentre explicación lógica que los justifique, tengamos el ánimo dispuesto para aceptarlos y no cometer la ingenuidad de rechazarlos solamente por no ser capaces de encuadrarlos en esquemas racionales de pensamiento. La complejidad y el alcance de lo real es de tales proporciones que difícilmente podremos llegar a constreñirlo en nuestras estructuras lógicas; vale más, por tanto, ir abriendo la mente y el ánimo a la aceptación de lo que no podemos entender, para no caer en la ingenuidad de rechazarlo, con lo que damos muestra de incultura y de cerrazón mental.

No pretendemos considerar antagónicos el pensamiento divergente y el convergente; en realidad, son complementarios. Lo que marca la diferencia, es la aptitud básica para afrontar los problemas, que puede ser de un modo o de otro.

Siguiendo a Marín, R. y De la Torre, S., las principales teorías expuestas por estos autores se resumen como sigue:

El modelo psicoanalítico aplicado a la creatividad, concede una importancia fundamental a la parte inconsciente de la mente, de donde surgirá la inspiración para crear nuevas formas de expresión.

El objetivo del psicoanálisis en este campo, será establecer las relaciones entre los procesos primarios (instintos) y los secundarios (conscientes y racionales). Freud llegó a la conclusión de que existe claramente tal relación, aunque condi-

3.2.5

Teorías de la creatividad.

3.2.5.1

Modelo psicoanalítico de estimulación creativa.

cionada por el carácter, que viene conformado por los impulsos heredados y las circunstancias accidentales de la infancia.

La posibilidad de crear depende, no sólo de las relaciones inconsciente y consciente, sino del hecho de que lleguen a darse en una personalidad concreta, que ha experimentado determinadas vivencias.

Freud intentó aplicar los principios de su teoría a la personalidad creadora de Leonardo da Vinci. Infirió de la documentación existente sobre la vida del artista unos rasgos de personalidad derivados de sus experiencias tempranas. Freud habla de tres "formas" o "mecanismos para solucionar el conflicto" por parte de Leonardo: fijación en experiencias placenteras, regresión de tendencias primarias de carácter sexual (caracterizadas por una homosexualidad secundaria), y sublimación de la energía instintiva que se canalizará hacia otras actividades.

La manera de acceder al inconsciente, puede ser educada con métodos que permitan dirigir la atención hacia el interior de la propia persona –meditación, automatismo, ensañación, paranoia crítica de Dalí, cadáveres exquisitos–. Se trata de educar la capacidad de desconectar de la realidad y la capacidad de que aparezcan asociaciones interesantes. A partir de aquí, sólo resta recogerlas y trabajarlas.

La teoría de la Gestalt establece que la mente, ante la presencia de elementos separados tiende a unificarlos y combinarlos en un "todo" armónico. Diferentes elementos particulares, pueden dar lugar a entidades diferentes, debido a la "forma" en que se hallan ordenados. Por ejemplo, a partir de los mismas notas musicales, se pueden obtener diversas melodías.

La teoría de la Gestalt propone como unidad básica del estudio del pensamiento la estructura o totalidad que forman

los elementos en el interior de la mente. Dichos elementos forman a su vez una totalidad con la situación en que se encuentran, hasta tal punto, que no tienen ningún sentido cuando se les considera independientemente del contexto al que pertenecen.

Insiste la teoría de la Gestalt, en que el todo es diferente a la simple suma de las partes. Por otra parte, el trabajo mental consiste en dirigir la atención hacia los elementos de la totalidad que son capaces de desestructurarla y reestructurarla de nuevo. La creatividad, lo mismo que ocurre con la resolución de un problema, supone poder romper la tendencia a responder de una forma estereotipada y común, hecho que conlleva a una forma nueva de percibir las características de los objetos.

Para la estimulación creativa habrá que prestar una atención especial a la reformulación de los problemas. Cambiar de enfoque las cuestiones planteadas, es algo imprescindible para llegar a soluciones nuevas. Estos aspectos nos conducen a la flexibilidad, tanto en la lectura de información actual, como en las soluciones propuestas ante una situación problemática.

Deducimos de todo lo anterior que la educación de la flexibilidad es una cuestión prioritaria para la creatividad.

Siguiendo a Martínez, G. el modelo asociacionista agrupa una serie de teorías que explican los comportamientos externos mediante la existencia de asociaciones entre estímulos (E) y respuestas (R).

3.2.5.3

Modelo asociacionista de estimulación creativa.

Las ideas se asocian y se instalan formando una pareja E-R en la mente. Este hecho se debe a que son "semejantes" (por ejemplo, cualquier situación de examen provoca nerviosismo), "contrastantes" (por ejemplo, cuando el trabajo agobia, se piensa en el descanso); o han ocurrido en

"continuidad temporal". Esta última fue utilizada por Pavlov en su trabajo.

El asociacionismo, intenta describir y explicar lo que ocurre con el pensamiento durante el proceso de aprendizaje de nuevas conductas, al contrario de lo que ocurre con el conductismo que trataremos en otro apartado.

Desde la perspectiva asociacionista, se supone que un proceso de pensamiento, es consecuencia de distintas respuestas asociadas al mismo estímulo. Estas respuestas están ordenadas jerárquicamente.

La formación de la jerarquía de respuesta sigue el proceso siguiente: del grupo de R potenciales algunas se asocian inicialmente al azar a una E. Por "ensayo y error", en la medida que una R se muestra más o menos adecuada, ocupará un lugar más o menos elevado en la jerarquía. Estas cadenas se hallan dispuestas a funcionar automáticamente, siempre que la situación que estimula sea similar a las ocurridas anteriormente. Un programa de estimulación creativa que se proponga aumentar las ideas originales tendrá como objetivo principal eliminar lo que pueda entorpecer la aparición de dichas ideas. Las técnicas del *brainstorming* (torbellino de ideas), tratan de producir el mayor número de ideas sin importar, en una primera fase, su calidad. Algunas formas de *brainstorming*, proporcionan ideas originales, alejadas de zonas elevadas de la jerarquía.

El modelo asociacionista de estimulación creativa, parte de los conocimientos almacenados en la mente, y organizados mecánicamente siguiendo las leyes de asociación. Desde fuera, se puede incidir, utilizando los refuerzos o insistiendo en la necesidad de hallar respuestas nuevas. Sin embargo, el papel de la casualidad es importante para la ocurrencia de respuestas originales.

J. Watson, creador del conductismo en 1913, propuso como objetivo exclusivo de estudio de la psicología, la conducta externa, que resulta de estimulaciones concretas y amplias, claramente identificables.

Un tema básico para el conductismo es ¿cómo se aprenden asociaciones E-R nuevas? Su respuesta se centra en consolidar ciertas asociaciones que ocurren al azar.

Esta "posibilidad de acontecer", que surge en la propia conducta manifiesta, es un principio conductista. Establece que "cuanto más frecuente da una persona una R a una E, más probable es que produzca la misma R al mismo E en el futuro".

Skinner, B. F. fue uno de los renovadores. Su propuesta consiste en: 1) revitaliza la idea de que el objetivo de la psicología es el estudio de la conducta, externa, visible y medible; 2) pone un énfasis especial en renunciar a respuestas teóricas previas, y sólo si los datos empíricos lo sugieren, se podría intentar una generalización *a posteriori*. En el modelo explicativo, el comportamiento es función de sus consecuencias. Es decir, una R. positiva engendra un estímulo reforzado positivo y viceversa.

Los principales métodos conductistas de entrenamiento de la creatividad se basarían en el "reforzamiento positivo" de aquellas respuestas alejadas de las comunes, en lugar de valorar las respuestas "correctas" a problemas de solución única.

Las técnicas para la estimulación del pensamiento creador consisten en asumir determinados procedimientos para consolidar respuestas creativas. La incidencia de distintos tipos de refuerzos e incentivos, da buen resultado para conseguir "productividad ideacional" Kogam, (1973). Las asociaciones remotas, aumentan si se dan instrucciones para hallar unas originales en un campo, en el que el instrumento se utiliza con poca frecuencia. Por ejemplo, pidiendo los usos de un destornillador en las tareas de un campesino.

Puede llegar a confundir la influencia que el aprendizaje pueda tener sobre los procesos de soluciones creativas. "Sigue sin aclarar qué variables de la situación, como por ejemplo la instrucción, un ambiente determinado, etc., producen actitudes favorables o contrarias para la creatividad", Ulman, (1972). No obstante, se asegura que es posible aumentar el número de ideas originales, a través del condicionamiento operante, que es el mecanismo que juega el papel fundamental en la adquisición del aprendizaje, desde esta perspectiva.

No parece de interés una formación creativa para solucionar un determinado problema, o un tipo de problemas, en determinadas circunstancias. Este entrenamiento no compensaría el esfuerzo realizado. Lo fundamental, consiste en abstraer los elementos básicos de toda situación problemática, desde el inicio, y que se desencadena en cualquier proceso de creación.

3.2.5.5 Modelo cibernético de la creatividad.

El tratamiento cibernético, recurre a la analogía, a la relación, a la teoría de modelos, y a la teoría general de sistemas, que ofrecen un amplio campo a la creatividad, como acertadamente ha puesto de manifiesto Colom, A. J. (1982). En el proceso cibernético, la clave para explicar la creatividad sería el papel de "introducción de orden" que representa la información que enlaza con la estructuralidad, dando origen a la creación. Introducir orden, estructurar, dar forma, son funciones propias y características de la información. Así pues, la información conlleva el aspecto creativo, novedoso, indeterminado, opuesto por tanto a lo reiterativo y determinado. Es preciso pues, captar la introducción de orden y la liberación creativa que proporciona la información.

La creatividad cibernética se puede considerar también en las aplicaciones cibernéticas científicas, tecnológicas y artísticas, porque en ellas puede ésta existir en un nivel considerable. Hacemos referencia a las producciones creativas he-

chas con ordenador, el llamado campo de la "inteligencia artificial".

Seguendo a Sanvicens, A., las características propias del modelo cibernético de creatividad se resumen en los cinco aspectos siguientes:

- Información realmente novedosa. La información reiterativa, la ya sabida, no es la apropiada para conseguir resultados creativos. Sin embargo, la información que nos es desconocida, la que nos resulta indeterminada, que promueve expectación, y la poco probable, puede ser fuente y origen de creación y productos originales.
- Elección libre de alternativas. El indeterminismo en la elección o selección informática, la espontaneidad personal y la libertad a la hora de discriminar, promueve una integración o síntesis, que permitirá la elaboración de resultados creativos.
- Control que favorece el flujo informativo. El flujo informativo puede ser controlado de una manera optimizante a partir de esquemas fluctuantes, que constituyen valores ideales de la acción. Estos valores pueden ser cognoscitivos (sensibles o inteligibles), afectivos (entre ellos los estéticos) y tendenciales o de conducta. Puede ser fundamentada en el *feed-back* o retroacción, también puede estar fundamentada en el fenómeno humano de la proyección.
- Integración estructural-funcional en un sistema abierto. Los sistemas de información y control adquieren su carácter creativo, cuando se integran en su estructura y en su función en un sistema abierto, o bien son en sí mismo un sistema abierto. En un sistema de estas características, relacionado y conexionado, o lo que es lo mismo interrelacionado, es posible que la información y el control que representa la cibernética, promueva e impulse, caracteres creativos y actividades originales.

- Originalidad y personalismo de la acción y de su resultado. El modelo cibernético de creatividad ha de presentar los distintivos de personalismo y originalidad: información novedosa, elección libre, control optimizante e integración en un sistema abierto. Corresponde pues a la descripción de S. De la Torre (1984) sobre el hecho diferenciado, novedoso, no reiterativo o imitado. De alguna manera, en este modelo se parte de la información y se persigue nueva información, información que será creada, elaborada, creativamente, y que puede ser intelectual, artística y conductual.

3.2.5.6

Modelo humanista de estimulación creativa.

Siguiendo a Martínez Criado, citaremos como representantes de este modelo a Maslow, A. y Rogers, C. Este movimiento que surge por los años sesenta, es una reacción contra los conductistas, que olvidan las particularidades del ser humano.

Adler, considera que el individuo tiene una creatividad extensible a todos los actos de su vida. Desmarcándose del psicoanálisis más clásico, defiende la bondad de la naturaleza humana y considera que es la sociedad la que puede obstaculizar el desarrollo de las fuerzas positivas y creadoras.

Maslow y Rogers, parten de estos supuestos para desarrollar su modelo humanístico. En Maslow, la persona tiende al crecimiento por tener una serie de necesidades, que serían unas necesidades básicas, de carácter fisiológico, a las que seguirían otras relacionadas con necesidades de seguridad, posesión y amor, y autoestima, y por último las tendencias a la autorrealización, o sea el desarrollo de las potencialidades de la persona para alcanzar la plenitud. Rogers, asume plenamente estas últimas tendencias, y ve en ellas un progreso respecto al perfeccionamiento evolutivo, puesto que responde a un avance en cuanto a la autonomía y la responsabilidad, por parte del individuo.

Maslow, por su parte, centra su interés en las personas que se autorrealizan. Observa que la relación de estas personas con el mundo, se podría resumir en estas actitudes: a) una percepción abierta, sin mediar categorías o concepciones preestablecidas; b) una expresividad espontánea; c) gran atracción por lo desconocido, por profundizar y meditar sobre las cosas; d) la integración de aspectos aparentemente opuestos (egoísmo-altruismo, infantilismo-madurez, individualismo-preocupación por los problemas sociales; y e) una autoaceptación, derivada de la integración anterior.

Rogers distingue entre creatividad "constructiva", y creatividad "destruktiva", aunque considera que el proceso es el mismo para ambas. La creatividad destructiva o socialmente negativa, se relaciona con la negación a abrirse y comunicar las experiencias. La creatividad constructiva, posee una serie de condiciones: a) apertura total de la conciencia a la experiencia, coincidiendo con Maslow, lo que supone tolerancia a la ambigüedad y flexibilidad en cuanto a creencias, percepciones e hipótesis; b) el producto resulta valioso, si es satisfactorio a nivel personal, o sea si supone manifestaciones de capacidades internas; y c) el creador, debe saber jugar espontáneamente con ideas, formas y relaciones.

Los humanistas consideran que es preciso plantearse como objetivo de la educación inculcar una "actitud" conveniente a la creación.

Para Rogers, nuestra sociedad está en constante cambio, la forma de sobrevivir es adaptarse a dichos cambios, echando mano de la disposición creativa que posee el ser humano.

Las chicas y los chicos, pues, han de *aprender a aprender*, han de aprender a adaptarse a las condiciones cambiantes. La educación se "ha de centrar en el estudiante" y según Rogers las características de la situación educativa serían:

- Conseguir una "seguridad psicológica"; lo cual supondría: a) autenticidad en quien debe facilitar el aprendizaje; promover entre el alumnado una relación "entre

personas", personal y sin echar mano de rol alguno; b) estima positiva incondicional, o sea valorar los sentimientos y las potencialidades, aunque surjan de momento carencias y errores, que son necesarios y previos a la aparición de potencialidades positivas; y c) comprensión empática, ponerse en lugar del alumno y aceptar su punto de vista para promover su expresión.

- Conseguir una "libertad psicológica". El educando ha de pensar, sentir y ser él mismo, lo cual requiere un ambiente de tolerancia. El sentimiento de libertad facilita: a) el hecho de que la chica o el chico se enfrente a los problemas (que pertenecen a la vida real actual o futura); b) la adquisición de recursos para un aprendizaje que se corresponde con las necesidades del alumnado, lo cual conlleva producir cambios en los métodos, materiales y actitudes tradicionales; y c) la creación de grupos de trabajo y simulación, lo que propicia el intercambio de opiniones y permite vivenciar los aspectos menos accesibles.
- Proporcionar la "capacidad de elección" al individuo. La alumna y el alumno son quienes deben elegir entre un aprendizaje "autoiniciado" bajo su propia responsabilidad, o un aprendizaje dependiente de las orientaciones de la instructora. Se pueden formar grupos de ambas clases y permitir a las chicas y los chicos integrarse en uno u otro.

Desde esta perspectiva humanista, lo más negativo e inadecuado para educar en la creatividad sería impedir que el propio individuo expresase lo que lleva dentro, negando los recursos dirigidos a la autorrealización.

Sobre los enfoques cognitivos, cabe distinguir entre un cognitivismo clásico, principalmente estructural, y otro moderno, de tipo más bien funcional. El primero se

corresponde con las obras de Piaget, y el segundo con las del procesamiento de la información.

El planteamiento de Piaget.

Como se dijo anteriormente, Piaget no aborda el tema de la creatividad. A través de su teoría, Martínez Criado, G. considera lo siguiente al respecto:

Su propuesta es "constructivista e interaccionista", lo que significa, que la creatividad del sujeto se caracteriza, a medida que pasa el tiempo, por una mayor conciencia y un acercamiento a las leyes de la lógica que conlleva nuevas posibilidades, de las que es "responsable" el propio sujeto, en colaboración con las circunstancias ambientales.

El propio individuo construye "esquemas" a partir de experiencias que tienen algo en común. Los esquemas son los responsables de la integración de la información que nos llega y de su búsqueda, según las necesidades del sujeto.

En general, los cognitivistas abordan el estudio de los diferentes procesos mentales, lo que precisa de marcos flexibles para su interpretación, este hecho caracteriza el proceso creativo, y bien pudiera ser el motivo por el cual Piaget no se interesó por el tema de la creatividad, porque no la consideraba una manifestación diferenciada de la inteligencia y suponía que responde a los mismos esquemas. Las descripciones del proceso de un producto creativo presentan una serie de pasos, que difieren poco o no difieren en absoluto de las que describen el pensamiento en general. Esto es tan evidente que Torrance, en el campo de la creatividad, y Claparède, en el de la inteligencia, han utilizado con casi medio siglo de distancia las mismas fases: existencia de una cuestión, elaboración o selección de una hipótesis y verificación de la misma. En definitiva, la creatividad es un proceso estrechamente relacionado con el pensamiento.

El planteamiento del procesamiento de la información

Los teóricos del "procesamiento de la información" ven al ser humano como un mecanismo similar a una computadora, dotado de "programas" para enfrentarse a los problemas. La intención de estos cognitivistas sería la de crear "modelos de actuación" que describan los pasos que llevan a la solución del problema, las "estrategias" que siguen los sujetos para llegar a ella.

Los problemas han sido clasificados de diversas formas. En función del grado de información de las premisas, se han distinguido entre problemas "bien" y "mal" definidos. Los problemas bien definidos aportan un punto de partida y un punto final claros. En el caso de problemas en extremo bien planteados, la solución está en la información, en el estado en que fue adquirida. Elegida la formulación adecuada, se opera una transformación automática del estudio inicial, al final del problema. Tal proceso no podría ser clasificado de creativo, lo que nos lleva a la conclusión de que la creatividad está relacionada con algún grado de ambigüedad en el planteamiento.

Otra propuesta se refiere a problemas de "inducción", "ordenamiento" y "transformación", en función de la estrategia necesaria para su solución. Los problemas de transformación y ordenamiento son generalmente bien definidos, y los de inducción son más bien poco definidos, y por lo tanto más propicios a la creatividad.

En sentido amplio, los esquemas que incluyen variedades de acción física y mental son los responsables de las producciones creativas.

Un "modelo de estimulación creativa" consistirá en dar las máximas relaciones entre objetos, elementos y funciones. Conviene partir de la creatividad del propio sujeto sobre el ambiente y éste, a su vez, debe poseer buenas propiedades estimulados.

La educación de la creatividad está ligada a la educación en general. En una propuesta cognitivista, se entiende que la planificación de situaciones que provoquen una actuación espontánea de las niñas y los niños tiene un interés especial para cultivar la creatividad. Las escuelas suelen educar a partir de funciones analíticas, matemáticas y lingüísticas. Sin embargo, para poder llegar a transformar por uno mismo la propia visión del mundo, es fundamental educar la forma de percibir el mecanismo de inducción y el pensamiento metafórico.

La observación, la inducción, la metáfora y los medios expresivos, son objetivos esenciales de una propuesta de estimulación creativa. El papel de la persona que enseña consistirá en planificar actividades, solicitar que se realice cada fase y proporcionar ejemplos adecuados. En la fase de conversión, tendrán especial utilidad los referentes a conexiones poco habituales.

Según De la Torre, la denominación de transaccional responde a la interacción que la persona alcanza con los estímulos externos. La persona es creativa, no tanto por el desarrollo de potencialidades innatas como por el modo peculiar de llevar a cabo su realización, a partir del medio.

3.2.5.8
Modelo transaccional de la
creatividad.

Los dos pilares de la "transactualización" creativa son: a) la motivación transaccional, por la que el sujeto configura y hace suyo el entorno; y b) la estimulación ambiental, por la que se inicia un comportamiento creativo.

Según la definición de Taylor, I.A. (1976) la creatividad "es un proceso facilitado por la estimulación ambiental, que implica a la persona, motivada transaccionalmente, para transformar problemas genéricos o básicos en resultados o productos generativos". Y recoge las cinco orientaciones básicas desde las cuales se ha venido estudiando la creatividad. Para verificarla empíricamente, elabora su Escala de Disposición al

Comportamiento Creativo en la que se valoran las dimensiones: persona, proceso, medio y producto, formulando cuestiones que permitan evaluar a la vez los cinco niveles en los cuales se manifiesta la creatividad: expresivo, productivo, inventivo, innovador y emergente.

Dimensiones del comportamiento creativo

- La persona. Para Taylor, la percepción personal nos ofrece la clave explícita de la transacción. Distingue tres niveles de acciones, *reacción*, *interacción* y *transacción*, que van desde la reacción estímulo-respuesta sin creatividad, hasta el nivel de mayor creatividad transaccional, que es fruto de un comportamiento independiente que llega a modificar el entorno mediante comportamientos originales.
- El proceso. En el proceso de transacción con el medio, el autor diferencia cinco momentos; *apertura al medio*, *implosión*, *transformación*, *explosión* y *producción*. Suponen la apertura a toda clase de estímulos en un primer momento, la incubación (implosión), la transacción personal (transformación), las modificaciones personales (explosión) y la terminación del proceso, con la comunicación de algo nuevo (la producción).
- Medio creativo. Entre las características referidas al medio se dan: reducir la frustración, eliminar la competición, facilitar apoyo y tolerar la libre comunicación, estimular la divergencia y aceptación del riesgo, reducir al mínimo la coerción, competencia creativa en los líderes y estimulación sensorial.
- Producto. Los atributos creativos son la complejidad, la asimetría, la rareza, la frecuencia, la adecuación, la relevancia, la afinidad, la novedad, la originalidad, la flexibilidad, la alteración y la integración. No obstante, hay que tener en cuenta que valorar la creatividad únicamente a partir del producto, supone el riesgo de no enjuiciar positivamente ideas altamente innovadoras.

Niveles de creatividad y su explicación escolar

Estos niveles son el resultado del grado de transformación del medio. Aunque integran de algún modo todos los elementos anteriormente señalados (persona, proceso y medio) están más presentes en el producto.

- **Creatividad expresiva.** Representa la forma más elemental de transformación, y se caracteriza por la espontaneidad y la improvisación. El grado de cambio es mínimo. La improvisación de un relato, de un dibujo libre, son ejemplos de este nivel. La creatividad expresiva es fácil de estimular en el ámbito escolar, danza espontánea, modelado, escenificación de un suceso, etc.
- **Creatividad productiva.** Se adoptan ciertas normas que limitan la creatividad, se fija el objeto a alcanzar. Reclama cierto grado de habilidad y libertad comunicativa. Ejemplos son las obras de arte y conclusiones científicas. En el contexto escolar, podemos incluir en este nivel, pintar un cuadro con ciertas técnicas, diseñar un disfraz de carnaval, idear nuevos códigos para transmitir mensajes, dibujar un cómic, etc.
- **Creatividad inventiva.** Sucede cuando, superadas las expectativas lógicas, se llegan a manipular determinados elementos del medio. Puede referirse a métodos, técnicas y situaciones: invenciones de instrumentos de mecanismos. Este tipo de creatividad con valor social se manifiesta en los descubrimientos científicos y técnicos.

Dentro del ámbito escolar, las actividades que pueden asimilarse a este nivel serían las propias de "tecnología", tales como diseñar un aparato con alguna utilidad, construcción de un coche u otro objeto con diferentes piezas, construir un telescopio, una radio galena etc.

- **Creatividad innovadora.** Supone un buen nivel de flexibilidad en la ideación, y de originalidad. El sujeto transforma el medio con resultados únicos y relevantes.

Adopta, modifica, desarrolla concepciones, sistemas y modelos susceptibles de transformación. La aplicación del estructuralismo a la lengua, a la pintura o la arquitectura, la visión existencialista a diferentes ramos del saber, etc., suponen una innovación.

Entre las actividades escolares no resulta fácil identificar este nivel, pero estarían dentro de su significado profundo, la creación de actitudes hacia el cambio, La redefinición, la búsqueda de implicaciones, las asociaciones entre las partes de un todo, desarrollarán habilidades divergentes idóneas para la innovación. Ejercicios útiles serían: buscar elementos simples en composiciones complejas; aplicar en ciertos trabajos manuales o dibujos, algunos principios matemáticos, utilizar de forma nueva objetos usuales.

- Creatividad emergente. Los sujetos aportan ideas radicalmente nuevas, germen de otras muchas derivaciones. Por lo general, se presentan en un lenguaje abstracto, a modo de concepciones sin precedentes inmediatos. Pertenecen a este nivel, los creadores de las grandes religiones; las grandes concepciones filosóficas o científicas debidas a Aristóteles, Platón, Descartes, Kant, Freud, Einstein; impulsores de corrientes artísticas, o de pensamiento, como el impresionismo, el estructuralismo, el marxismo, todos ellos supusieron una cosmovisión revolucionaria.

No se trata de buscar resultados emergentes en el ámbito escolar; pero sí se puede potenciar actitudes y visiones totalmente nuevas de aquello que nos rodea; estimular aquellas aportaciones que rompen con los datos recibidos con el modo de ver habitual.

Formar el alumnado es hacerlo conforme a ciertas normas y valores. Romper con ellas podría entenderse como contrario al acto educativo. Resultaría provocador invitar a saltarse las normas que supone se le están enseñando. Para salir del conflicto, habrá que diferenciar entre las metas o finalidades y el modo de llegar a ellas. Todo conocimiento puede ser objeto de revisión. Habituarse a las alumnas y los alumnos a

preguntarse frecuentemente el porqué de lo que reciben, perciben y les rodea, es encaminarlos hacia una creatividad emergente.

Siguiendo las investigaciones empíricas de estudiosos como Gardner y Piaget destacamos:

Durante los dos primeros años, la niña y el niño se ocupan de desarrollar sus facultades sensoriales y motrices básicas: nos encontramos en la etapa sensorio-motriz. Etapa en la que se realizan toda una serie de actividades que van a construir un requisito de la actividad artística. Actividad que según Gardner aparece con la manipulación y comprensión de diversos sonidos, colores, líneas, formas, etc., debido a que está relacionada, exclusivamente, con los sistemas de símbolos. Estos sistemas aparecen entre los dos y los siete años.

Etapa intuitiva. Sobre esta etapa, Gardner afirma que la característica principal, se funda en que la niña o el niño se ve impulsado por una dinámica que, en cierta medida, le es propia así, dibuja con naturalidad, lejos de una producción "académica". El resultado de esta segunda etapa, es que a los seis o siete años aproximadamente ya es capaz de producir una obra literaria, de percibir los elementos internos de una composición musical, de realizar trabajos que revelan un gran sentido de la composición, del equilibrio, etc. Así, en definitiva, parece ser que a esta edad ya ha adquirido suficientes conocimientos intuitivos de los sistemas de símbolos, para poder trabajar de manera adecuada.

En tercer lugar, durante la etapa de la preadolescencia, según estudios realizados por Judy Burton, se corresponde con una edad en la cual niñas y niños demuestran tener una gran capacidad para aprender rápidamente nuevas técnicas artísticas y elaborar respuestas adecuadas, les gusta hacerlo

3.2.6

Etapas de la imaginación creadora en la niña, el niño y el adolescente.

y no se preocupan demasiado por cuestiones de terminología y de errores.

En contrapartida, durante la etapa de la adolescencia se pierde el interés por el dibujo espontáneo. Esto, según Piaget, es debido a que la niña o el niño desarrolla su capacidad crítica de razonar en un nuevo nivel. Supone como consecuencia que sea mucho más crítico con las cosas, incluyendo sus trabajos artísticos, que compara desfavorablemente con los modelos de dibujo clásico. Para evitar esta situación es muy importante llevar a cabo una buena labor pedagógica, labor que tendrá que ponerse en marcha, principalmente, durante el período anterior. Así, en la etapa de la preadolescencia deberán progresar suficientemente la enseñanza y el adiestramiento, con el fin de conseguir que cuando el joven llega a tener una mayor agudeza crítica, los trabajos que efectúe no resulten tan inadecuados como para desalentarlo. Durante esta etapa serán muy importantes las siguientes enseñanzas:

1. Información cultural de imágenes con criterios artísticos actuales.
2. Desarrollo de la destreza técnica.
3. Desarrollo de una actitud más positiva con su trabajo.

Según Gardner, al contrario de lo que ocurre con el desarrollo de las ciencias, que es lineal y progresivo, en las artes parece ser que existe una edad de oro, situada durante los primeros años de vida, en los que las niñas y los niños pueden ser considerados como pequeñas y pequeños artistas. Tras la experiencia vivida largo tiempo en el aula, no compartimos totalmente esta consideración, como lo viene demostrando la producción plástica de nuestros alumnas y alumnos de secundaria.

Históricamente, el juego ha sido considerado por los grandes pensadores y pedagogos (Platón, Comenio, Erasmo. Rousseau...) como el método más eficaz para conseguir el aprendizaje. Todos los autores más relevantes en el cambio de educación (Froebel, Montessori, Decroly, Montesino, entre otros) le han otorgado gran importancia, tanto en su vertiente teórica como práctica. Reconoce Dewey, siguiendo a Platón y a Froebel, que "el juego es el más importante y prácticamente el único modo de educación del niño en su infancia tardía".

Tomando como punto de partida el siglo XIX, por ser el momento en que los teóricos atribuyen por vez primera causalidad al juego, presentamos una serie de opiniones que han ido jalonando la teoría del juego hasta otorgarle la dimensión básica que hoy se le reconoce para la vida del ser humano. Descartando con estas opiniones y estudios rigurosos, aquel criterio que consideraba superficialmente el juego como algo fútil, una forma de puro entretenimiento, banal y sin transcendencia.

Borja, M. (1978) define el juego como un camino natural y universal para que la persona se desarrolle y pueda integrarse en la sociedad. Niñas y niños juegan para descubrirse a sí mismos y ser reconocidos por los demás, para aprender a observar, a conocer y dominar el mundo. El juego está presente en todos los estados evolutivos de la persona, y en cada uno de ellos el ser humano se divierte con el juego, desde el estadio infantil hasta el adulto.

La capacidad lúdica se convierte en un potencial valioso a la hora de diseñar actividades y programas, que pretendan activar y desarrollar las posibilidades individuales del ser humano.

Coincidiendo con Borja, M. reconocemos que la vertiente lúdica y alegre de una comunidad son manifestaciones diversas del hecho cultural, y entran de lleno en una "seria" labor de desarrollo social.

3.3 EL JUEGO

3.3.1 Introducción al juego.

El juego en el ámbito sociocultural puede contribuir a la transformación y al cambio social, incidiendo en la educación para la creatividad colectiva, valorizando las potencialidades de la persona en su condición de ser social capaz de desarrollar por su propia naturaleza comunitaria, inquietudes sociales, creativas y renovadoras. El juego garantiza el incremento progresivo de las relaciones humanas entre individuos y grupos, permitiendo diversos procesos participativos en un clima de solidaridad y cooperación.

En esta dimensión colectiva, cabe recordar que el juego es una posibilidad y una necesidad de la especie humana y, como tal, una actividad antropológica que ha producido una cultura lúdica universal, a la vez que ha potenciado y desarrollado una identidad cultural propia en cada comunidad.

La utilización pedagógica y didáctica del juego en el aula ha sido práctica habitual de los grandes pedagogos catalanes, por ejemplo, Flos y Calcat, la escuela Horaciana Pau Vila, la escuela catalana Mossèn Cinto, y la institución Libre de Enseñanza Giner de los Ríos, en el resto de España.

En la actualidad, la profesora D'Ocon, M. desde hace años, trabaja el juego con sus alumnas y alumnos de diseño en las aulas de secundaria. Ella y un grupo de profesores obtuvieron el premio Giner de los Ríos, por la experiencia didáctica EL JUEGO (1994).

Por otra parte, a través de los trabajos de Poesía Visual que nuestros estudiantes vienen desarrollando en las aulas, tomando como poeta visual motivador a Juan Brossa, constatamos el papel privilegiado que el juego presenta como impulsor de la creatividad y de la autorrealización.

Gisèle Barret, por su parte, define el juego como el espacio más amplio de la pedagogía de la situación, su gran aportación como ya se ha visto, a la renovación de la pedagogía.

El componente del juego en manifestaciones artísticas del siglo XX es evidente, ya que es un elemento importante en el desarrollo de la creación. Asimismo, arte y juego comparten el concepto básico de comunicación.

A continuación, se presentan las definiciones que del juego han dado distintos autores:

3.3.1.1.
Definiciones.

Wundt (1884) define el juego como "el placer por la acción realizada y libremente elegida". Él fue el primero en hablar de la influencia de los procesos socioculturales en el juego, y de su importancia en la organización de los procesos superiores del individuo.

Para Stern (1922) es "la realidad psíquica que da sentido a la vida durante un período de tiempo".

Buhler (1924) lo considera en la "teoría del placer funcional", en la que defiende que la motivación y la repetición de los juegos se sitúa en el placer funcional que otorgan, y que da lugar a diversas conductas y hábitos.

Batenson (1955), Bruner (1984), Caffari-Viallon (1984) y Moreno (1992) creen que "desde el punto de vista psicológico personal, supone una actitud ante el mundo".

Huizinga (1972) considera que "el juego no es la vida corriente, más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporal de actividad". Así, el juego ha de tener parte de asombro, parte de proyecto, conducir al éxito, conquistar una habilidad, etc. Por tanto, el juego conlleva una adecuación entre el sujeto y el objeto. Adecuación que se ha de realizar a partir de los propios intereses y de las propias habilidades de las chicas y los chicos.

Vallón (1980), habla de el juego como "una manera que el niño tiene de convertirse en 'fabricante' y vivir una explo-

ración jubilosa y apasionada y tiene su verdadera explicación en la curiosidad", con ello disfruta y puede pasar de lo conocido a lo desconocido. Además, gracias al juego se establecen relaciones de causa-efecto.

Para Bally (1986), el juego es "...aquella conducta animal que se refiere a determinados objetos del ámbito de la apetencia..."

Martínez Santos (1990) cree que "el juego constituye un todo en el doble sentido. Expresa una unidad de comportamiento del sujeto de tipo exterior, pero es también un todo, por la relación que guardan entre sí y con el mismo todo, todos los elementos que entran a formar parte de él. Es decir, el niño cuando juega expresa totalidades en las que aquellos medios que emplea se encuentran unidos entre sí con orden, concordancia y pleno ajuste."

Bayod, C. (1992) habla de "Sensojuegos", una nueva modalidad del juego en el que todo el proceso lúdico se desarrolla a partir de sensaciones, creados por él. Diseñar "Sensojuegos" aplicados a las distintas asignaturas facilita su asimilación.

Para acabar, es importante destacar a Caillois, como uno de los que presenta más interés a la hora de definir el juego como una actividad, que se caracteriza por ser:

- Libre, a la que el jugador no puede ser obligado sin que el juego pierda inmediatamente su carácter de diversión atractiva y gozosa.
- Autónoma, circunscrita en límites de espacio y de tiempo precisos y fijados de antemano.
- Incierta, de desarrollo indeterminado y cuyo resultado no puede fijarse previamente, dejando obligatoriamente cierta laxitud en la necesidad de inventar a la iniciativa del jugador.

- Improductiva, que no crea bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo alguno; y, salvo transferencias de propiedad dentro del círculo de los jugadores, conduce a una situación idéntica a la del comienzo de la partida.
- Reglamentada, sometida a reglas convencionales que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una legislación nueva, que es la única que cuenta.
- Ficticia, acompañada de una conciencia específica de realidad segunda, o de franca irrealidad, en relación con la vida ordinaria.

Según la teoría del entretenimiento (Lazarus, Schiller y Kames), el juego es una actividad recreativa que se desarrolla en tiempo de ocio y que se caracteriza por la ausencia de responsabilidad en su ejecución. Representa un acto de recreo y relajamiento para el sujeto, ya que lo coloca en una dimensión placentera, libre de la disciplina laboral, en la que puede expresar su tendencia a la socialización.

Para la teoría de la energía superflua (Spencer, Schiller y Allen), el juego representa una actividad necesaria para la persona, un medio para liberar las energías acumuladas que no han podido ser utilizadas en el trabajo. Es decir, el juego constituye una necesidad fisiológica.

Según la teoría del ejercicio preparatorio (Gross), el juego es una actividad de aprendizaje. Esta teoría se fundamenta en Platón y Aristóteles, en las obras *Las leyes* y *Política*, respectivamente.

Gross fue un precursor en la elaboración de una exposición psicológica a través del animal y del juego en general. Define el juego "como medio preparatorio para la vida adulta en su causa final". Comparte con Spencer y Schiller la concepción

3.3.2 Estudios sobre el juego: teorías.

del juego como acción para descargar la energía, que es fuente de actividad lúdica, y divide los juegos en función de las necesidades instintivas que satisfacen y de los aprendizajes que conllevan para la vida del individuo. Afirma que toda acción motora que no persigue una finalidad vital se puede considerar juego. También destaca el papel de la juventud en la acción lúdica, así como su valor en el desarrollo de la inteligencia.

La teoría del juego preparatorio cuenta con diversos opositores, como Buytendijt, quien considera el juego como acto que acciona algo, significando este algo el objeto (juguete) con el que el jugador puede desarrollar una actividad. Este autor excluye, por tanto, todas aquellas acciones que no conlleven un objeto que accionar. Otra crítica proviene de Laskaris, quien rechaza la idea de atribuir a la actividad lúdica el concepto de juventud.

La teoría del atavismo (Stanley Hall) considera que el juego representa un residuo de los hábitos motrices del pasado, y señala: "el juego en su evolución es efecto de actividades del pasado las cuales permanecen en el niño durante varias generaciones". Las diferentes maneras del juego son producto del atavismo, salvo las que se deben a la imitación superficial, en las que el niño imita los actos de los adultos con los que convive. Esta teoría reduce la acción lúdica a una función que tiende a desaparecer, pero se contradice con el hecho de que por muy residual que sea, es una acción que se pone de manifiesto con mucha fuerza, sobre todo en la etapa infantil y, por lo tanto, se deduce que esta teoría se centra en una parte externa del juego.

La teoría catártica (Carr) cree que el juego lleva asignadas unas determinadas funciones purificadoras de tendencias nocivas para la vida social. Esta teoría rechaza la negación de los instintos, ya que considera la acción lúdica canalizadora y sublimadora de los mismos.

Para la teoría del placer o autoexpresión (Masson y Mitchel), el juego es un medio ideal para la expresión de estados y

movimientos y, por consiguiente, de la personalidad del individuo.

Según la teoría substitutiva de la realidad (Lange), el jugador busca sensaciones y sentimientos que en la vida real no encuentra, y hacia los que se dirige guiado por sus instintos. La actividad lúdica no siempre supone una evasión de la realidad, sino que frecuentemente es un encaramiento a ella.

La teoría del interés modificado (Dougal) defiende que la expresión de los instintos mediante el juego se realiza de manera diferente a la de una situación más formal.

La teoría mecanicista estructural (Piaget) define el juego y lo clasifica en diferentes clases estructurales. Piaget distingue entre dos tendencias polarizadas presentes en el pensamiento humano: la asimilación y la acomodación. La asimilación supone que los objetos exteriores son incorporados a las actividades subjetivas del sujeto, y la acomodación que los esquemas del pensamiento se acoplan a los caracteres objetivos de los objetos. Para Piaget (1961) "todo esquema participa siempre a la vez de asimilación y de acomodación, por la inseparabilidad de ambos. Sus relaciones son las que determinan el carácter adaptativo, imitativo o lúdico del esquema". De donde deduce que "el juego no constituye una conducta aparte o un tipo particular de actividad, sino que se define por una cierta orientación de la conducta o por un polo general propio de toda actividad".

En las primeras etapas de la vida, las dos funciones están equilibradas, hasta que la asimilación prevalece a la acomodación. La idea de Piaget se basa en este desequilibrio sobre el juego: "el juego infantil es sencillamente la expresión de una de las fases de esta diferenciación progresiva; es el producto de la asimilación que se disocia en la acomodación antes de reintegrarse en las formas de equilibrio permanente, que harán de ella su complemento en el pensamiento operatorio". En este sentido, el juego constituye el polo externo de la asimilación de lo real al Yo, aunque hace participar como asimilador a la imaginación creadora, que perma-

nece como motor de todo pensamiento ulterior y aun de la razón.

La idea de juego se aplica al análisis de la estructura del pensamiento, dando lugar a la interpretación de las diferentes categorías del juego:

- Juego de ejercicio.
- Juego simbólico.
- Juego de reglas.

3.3.3
Conceptos de juego y desarrollo.

3.3.3.1 Vallon.

Vallon cree que el juego forma parte de la actividad general del niño, aunque se realice fuera de la disciplina educativa y sea espontáneo, y elabora una clasificación de los juegos, agrupándolos en cuatro categorías:

- Juegos puramente funcionales: son aquellos relacionados con una actividad que persigue efectos (por ejemplo, mover los dedos, producir ruidos, etc.).
- Juegos de ficción: representan actividades con una interpretación más amplia, por ejemplo, el juego de las muñecas.
- Juegos de adquisición: son los relacionados con las capacidades de escuchar, observar y comprender.
- Juegos de fabricación: se basan en compilar objetos y combinarlos y transformarlos con el objetivo de crear otros nuevos.

Vallon (1976) afirma que "desde el momento en que una actividad se vuelve utilitaria, y se subordina como medio a un fin, pierde la atracción y los caracteres del juego". El

juego representa expansión y se opone a la disciplina escolar o laboral, evadiendo al sujeto de todas aquellas acciones que le imponen las necesidades prácticas de su existencia.

El juego es la consecuencia del contraste entre una actividad liberada y las actividades en las que habitualmente se integra y evoluciona el sujeto, que se realiza superándolas.

Respecto a las reglas del juego, Vallon sostiene que consisten en la organización del azar ya que compensan la posible monotonía del simple ejercicio de las aptitudes. La imitación constituye la regla del juego en los más pequeños. La comprensión infantil, se corresponde a una simulación o imitación selectiva, vinculada a las personas significativas de su entorno.

En el juego infantil hay dos variables combinadas: una inquietud de culpabilidad y una agresividad, cuyo factor común es el deseo del niño de desarrollar el papel de los adultos, como se aprecia en juegos como el de hacer de padres o estar casados. El niño procura experimentar en estas actividades los motivos íntimos de lo que imita, al tiempo que busca dichos motivos en su experiencia lúdica personal.

Vallon identifica una progresión evolutiva del juego. En una primera fase, el niño explora su propio cuerpo para pasar más tarde al del otro, con lo que establece una transferencia de lo subjetivo a lo objetivo, constituyendo la búsqueda de reciprocidad un factor constante del desarrollo psicológico del niño.

En la evolución psicológica del niño, se enfrentan e implican de tipo biológico y social; es decir, el desarrollo sigue la fusión entre el genotipo y el fenotipo. Vallon afirma que entre los dos factores existe un cierto margen de variación, pero que es difícil delimitarlos, ya que sólo el fenotipo, el producto de lo social, es accesible a la observación y es donde se encuentra inscrita la actividad lúdica.

3.3.3.2
Piaget.

Piaget afirma que si la inteligencia deriva en un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, cuando la imitación prolonga la acomodación es posible decir que el juego es básicamente asimilación. Mediante la socialización del niño, el juego adquiere reglas o acopla la imaginación simbólica a las necesidades de la realidad.

Basado en este supuesto teórico, Piaget estudia la acción lúdica desde el origen de la imitación, que se supone un aprendizaje más, que como todos comporta los problemas referentes a la construcción sensoriomotora y mental del niño.

Piaget considera el juego como un complemento de la imitación, que consta de seis estadios progresivos:

1. Estadio: preparación refleja. La imitación de un modelo está relacionada con los actos reflejos. Piaget no considera juegos los actos reflejos propios de este estadio, ya que sólo prolongan el placer del reflejo de succión.
2. Estadio: imitación esporádica. Los esquemas reflejos se amplían en función de la experiencia adquirida, en forma de reacciones circulares "diferenciadas" y mediante la asimilación de determinados elementos exteriores. El juego forma parte ya de las conductas adaptativas.
3. Estadio: imitación sistemática. Surgen nuevas reacciones circulares a partir de la coordinación de la visión y de la comprensión. En este estadio la acción sobre las cosas se convierte en juego cuando un nuevo fenómeno es comprendido por el niño. El juego y la asimilación intelectual comienzan a diferenciarse.
4. Estadio: imitación de los movimientos ya ejecutados por el sujeto, pero de manera invisible para él. En este estadio Piaget identifica dos fases:

Fase de imitación de los movimientos ya realizados por el sujeto, pero que éste no puede ver.

Fase de imitación de modelos sonoros y visuales nuevos, ya que el niño es capaz de imitar los movimientos ejecutados sobre su propio cuerpo.

En este sentido, aparecen dos novedades respecto al juego:

Aplicación de los esquemas adquiridos a situaciones nuevas.

La movilidad de los esquemas permite la combinación de actividades lúdicas, y el sujeto puede pasar de un esquema a otro sin ningún problema de adaptación.

5. Estadio: imitación sistemática de los modelos nuevos, incluso los que corresponden a los movimientos invisibles del propio cuerpo. La imitación se realiza de manera progresiva a lo largo del quinto estadio, conjuntamente al desarrollo de la inteligencia, de la cual se supone que depende directamente la imitación. El juego parece obedecer a un cierto ritual, ya que el proceso de ritualización se inicia en el estadio anterior.
6. Estadio: comienzos de la imitación representativa y evolución ulterior de la imitación. En este estadio se elabora la inteligencia sensoriomotora, y se caracteriza por dos fases:

Imitación dilatada: la imitación de un modelo se hace en ausencia de éste y transcurrido un cierto tiempo.

Evolución ulterior de la imitación: la imitación es analizada tras la aparición del lenguaje.

En cuanto al juego, en este estadio aparece el símbolo lúdico, el cual se distingue del ritual bajo la forma de esquemas simbólicos, gracias a un progreso decisivo en

el sentido de la representación, la actitud de llevarse la mano a la boca como si estuviera comiendo sin tener nada en la mano queda caracterizada como un juego simbólico, que tiene su origen en la ritualización progresiva que el niño experimenta en los estadios anteriores.

Clasificación del juego de Piaget: Piaget clasifica el juego en tres categorías:

- **Juegos de ejercicio:** son los primeros en aparecer en el comportamiento del niño situándose en el período de la actividad sensoriomotora. Son juegos que ejercen las conductas por el simple placer funcional, o por el placer producido por la toma de conciencia de sus nuevas capacidades. Aunque son las primeras actividades lúdicas, reaparecen a lo largo de toda la infancia e incluso en la etapa adulta motivadas por el simple placer funcional.

Piaget divide los juegos de ejercicio sensoriomotor en dos subcategorías:

- **Sensoriomotores puros** los divide a su vez en tres tipos:

Juegos de simple ejercicio: se limitan a producir una conducta ordinariamente adaptada a un fin utilitario, pero extrayéndolos de su contexto y repitiéndolos con el único placer de ejercer su poder. La acción de estos juegos es simple: llenar y vaciar un recipiente, sacar un hilo de una tela, etc.

Juegos de combinación sin finalidad: el sujeto pasa a construir nuevas combinaciones que ya son lúdicas desde un principio. Los juegos sensoriomotores consisten en manipulaciones basadas en el placer de

manipular, caracterizadas por su inestabilidad. Los juegos de combinaciones sin finalidad se configuran en tentativas orientadas a la obtención del placer de actuar o de experimentar situaciones nuevas, y como resulta más fácil destruir que construir, el juego se convierte en destrucción.

Juegos de combinaciones con una finalidad: son acciones que desde un principio tienen una finalidad lúdica y comportan un proyecto final.

Los juegos de ejercicio sensoriomotor se transforman en combinaciones que derivan en las siguientes situaciones:

Si se acompañan de imaginación representativa derivan en juego simbólico.

Se socializan y se dirigen al juego de reglas.

Se guían hacia adaptaciones reales, se apartan del dominio del juego para entrar en el dominio de la inteligencia práctica o en los dominios intermedios entre los dos primeros.

- Juegos sensoriomotores referentes al pensamiento: son aquellos juegos no simbólicos, que consisten en la ejercitación de algunas funciones como por ejemplo la combinación de palabras.
- Juegos simbólicos: hacen referencia al pensamiento y se clasifican atendiendo a la estructura de los símbolos. Piaget habla de esquemas simbólicos, o reproducción de un esquema sensoriomotor fuera de su contexto. El esquema simbólico es suficiente por sí solo para asegurar la superioridad de la representación sobre una acción pura, en la cual, el juego permite asimilar el mundo externo al "yo" como medio mucho más poderoso que el del simple ejercicio. Esta expresión

aparece antes que el lenguaje y sirve para que la niña y el niño utilicen libremente sus poderes individuales, repitiendo sus acciones con la finalidad de dar placer a sí mismos y a los demás.

Durante el período de la actividad representativa egocéntrica (2-7 años), caracterizada por los estadios del pensamiento preconceptual (2-4) y del pensamiento intuitivo (4-7), aparecen los siguientes juegos simbólicos:

- Proyección de esquemas de imitación sobre objetos nuevos.
- Asimilación simple de un objeto a otro. Un objeto podrá tener diversos significados.
- Una vez constituido el símbolo en su generalidad, se desarrolla y evoluciona hacia combinaciones simbólicas variadas.

En el segundo estadio (4-7 años), desaparecen los juegos simbólicos analizados anteriormente; es ahora cuando los juegos constituyen una simple representación imitativa de la realidad. Para Piaget, a partir de este momento el juego simbólico adquiere tres nuevas características:

Se establece un orden relativo a las construcciones lúdicas.

- Existe una creciente preocupación en el juego, por la exactitud en la imitación de la realidad. El símbolo lúdico evoluciona hacia una sencilla copia de lo real, quedando como simbólico tan solo el tema general de la escena.
- Aparece el simbolismo colectivo. El proceso de socialización desemboca en una transformación

entorno a la imitación objetiva de la realidad y no en el refuerzo del simbolismo.

El tercer estadio (11-12 años) se caracteriza por la disminución del simbolismo en detrimento de los "juegos de reglas".

- Juegos de reglas: aparecen en la mitad del segundo estadio (4-7 años), pero principalmente en el tercer período (7-11 años). En estos juegos la regla reemplaza el símbolo y enmarca el ejercicio desde el momento en que se constituyen ciertas relaciones sociales.

Para Piaget, en la regla, además de la regularidad, existe una idea de obligación que supone la existencia de por lo menos dos individuos. Identifica dos tipos de reglas:

Las reglas transmitidas que se refieren a los juegos institucionales, impuestos por generaciones anteriores. Las reglas espontáneas que se refieren a los juegos de reglas de naturaleza contractual y momentánea.

Piaget afirma que los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensoriomotoras o intelectuales y que están gobernados por un código que se transmite de generación en generación o bien por acuerdos improvisados.

Vigotsky (1979) opina que el juego proviene del mundo ilusorio e imaginario que surge del niño. En la niña o el niño pequeños (antes de los 3 años) la imaginación, como nuevo proceso psicológico no está presente. Considera que el juego tiene un comienzo que coincide con la aparición del simbolismo. Vigotsky afirma que el juego del niño es la

imaginación en acción. Y cita de una manera inversa: para los adolescentes y niñas y niños en edad escolar, la imaginación, sin embargo, es un juego sin acción.

Toda situación imaginaria, comporta unas reglas de conducta, y todo juego con reglas, contiene una situación imaginaria. El juego evoluciona de una evidente situación imaginaria con determinadas reglas ocultas, hacia juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes.

Vigotsky hace referencia a un estudio desarrollado por Lewin, sobre la naturaleza motivadora de las cosas, del que se deduce que son las cosas las que dictan las acciones al niño (una escalera ha de subirse o bajarse). Partiendo de esta hipótesis, se puede deducir que toda percepción constituye un estímulo para la actividad y, en consecuencia, una invitación para delimitar las diferentes clases de juegos.

Cuando el niño juega, los objetos pierden su fuerza dominante, ya que hay una independencia entre el actuar del niño y lo que éste percibe. En una situación imaginaria, la acción enseña al niño a dirigir su conducta, tanto por la percepción inmediata de los objetos, o por la situación que le está afectando, como por el significado de dicha situación. Vigotsky señala que el juego proporciona un estadio "transicional", cuando se produce la divergencia entre los campos del significado, y de la visión (edad preescolar). En este momento el juego surge a partir de las ideas más que de los objetos.

La percepción humana se elabora a partir de percepciones generalizadas más que aisladas. En el niño pequeño, el objeto domina en la relación objeto-significado.

Una de las paradojas del juego, consiste en que el niño opera con un significado alienado en una situación real, y otra, que el niño adopta una línea de menos resistencia, ya que lo que busca en el juego es placer, pero a la vez, aprende a seguir otra de mayor resistencia, al someterse a ciertas reglas. La persecución del placer en la actividad lúdica, constituye una sujeción a las reglas y una renuncia a la acción impulsiva. Siguiendo esta afirmación, el juego

representa para la niña y el niño un medio en el que expresa su mayor autocontrol al tener que renunciar a posibles atracciones inmediatas. El autor interpreta esta renuncia como forma de encontrar el máximo placer: "el respeto a las reglas es una fuente de placer" (1979).

Al referirse a la separación entre acción y significado, Vigotsky afirma que en una niña o un niño de edad preescolar la acción domina al significado. La niña o el niño desea y realiza sus deseos dejando que las categorías básicas de la realidad pasen por su experiencia. Al pensar actúa; por lo tanto, la acción interna y la externa son inseparables. Vigotsky reconoce que en la actividad lúdica una acción sustituye a otra.

El niño fluctúa entre un objeto y otro, entre una acción y otra, mediante un movimiento en el campo del significado que subordina a sí mismo todas las acciones y objetos reales, ya que la conducta no está delimitada por el campo perceptual inmediato.

Otro aspecto en la concepción del juego de este autor es la "prehistoria del lenguaje escrito", en la que destaca los gestos y signos visuales, el desarrollo del simbolismo en el juego y el desarrollo del simbolismo en el dibujo, como factores relevantes en la escritura del niño. Cuando Vigotsky se refiere al "desarrollo del simbolismo en el juego", afirma que las actividades lúdicas en la infancia unen los gestos con el lenguaje escrito. Siguiendo esta afirmación, la clave de la función simbólica del juego es la utilización del juguete y la posibilidad de ejecutar con él un gesto representativo. El autor distingue entre simbolismo de "primer orden" y de "segundo orden". El de primer orden hace referencia a la representación del significado, y el de segundo, a los que aparecen con posterioridad.

Tras analizar el estudio realizado por Hetzer en 1926, Vigotsky deduce que la diferencia que se aprecia en la actividad lúdica, entre los tres y los seis años, no está en la percepción de los símbolos, sino en la manera en que se utilizan las diferentes formas de representación. Esta deducción

implica que la representación simbólica en el juego es, básicamente, una forma de lenguaje en el estadio temprano. "Una forma que nos conduce directamente al lenguaje escrito" (1969).

Un aspecto relevante de su teoría lo constituye el hecho de extrapolar el comportamiento del juego a la vida real. Este hecho podría ser enfermizo, ya que actuar en una situación real como si fuera algo ilusorio constituye signo de delirio. Pero admite que, cuando la conducta lúdica se transfiere a la vida real, se considera normal en los casos de los juegos infantiles, en los que los niños empiezan a jugar a lo que están haciendo en realidad.

Vigotsky afirma que en el juego el niño crea una "zona de desarrollo próximo", que es entendida como el conjunto de funciones que todavía no han madurado. Esta zona es la que determina el nivel real en que se encuentra el niño. El estadio del desarrollo mental, se determina únicamente, si se especifican tanto el nivel real de desarrollo como la zona de desarrollo próximo.

Presentamos un cuadro tomado de la tesis doctoral de Negrine, A. (1993), en donde figuran las síntesis de las concepciones del juego en los tres autores que acabamos de estudiar.

CUADRO SÍNTESIS DE LAS CONCEPCIONES DEL JUEGO Y DEL DESARROLLO EN WALLON, PIAGET Y VYGOTSKI

WALLON

Clasificación

Juegos funcionales = buscan afectos
 Juegos de ficción = representación
 Juegos de adquisición = comprensión
 Juegos de fabricación = combinación

Características del juego en el niño

- juego es expansión
- las ficciones del niño están saturadas de sus observaciones
- la imitación es la regla del juego
- un movimiento es lo que éste nos parece expresar
- lo que importa no es la materialidad del gesto sino el sistema al cual pertenece dicho gesto
- el acto motor puede ser técnico o simbólico
- en el desarrollo la función se despierta con el crecimiento del órgano
- el desarrollo es la fusión entre el genotipo y fenotipo
- el genotipo se refiere a los aspectos biológicos
- el juego se inscribe en el fenotipo, que es producto de los social.

PIAGET

Clasificación

Juegos de ejercicio = placer funcional
 Juegos simbólicos = representación
 Juegos de reglas = relaciones sociales

Características del juego en el niño

- el juego es asimilación, o asimilación que prima sobre la acomodación
- el juego en sus comienzos es un complemento a la imitación
- el juego surge en la fase de la imitación esporádica (2ª fase)
- el símbolo lúdico aparece en el 6º estadio de la imitación, comienzos de la imitación representativa
- el contenido del juego es los intereses lúdicos
- la estructura del juego es la forma de la organización mental
- así como el símbolo reemplaza el simple ejercicio, la regla reemplaza al símbolo
- la regla, además de la regularidad, supone la existencia de dos individuos por lo menos
- el juego adquiere reglas con la socialización del niño.

VYGOTSKI

Clasificación

No propone una clasificación (Entiende que el surgimiento de un mundo imaginario es lo que constituye "juego")

Características del juego en el niño

- el juego completa las necesidades del niño
- el placer no es característica definitiva del juego
- se constituye "juego" el surgimiento de un modo imaginario
- la imaginación surge de la acción, el niño imagina y al imaginar juega
- siempre que se produzca una situación imaginaria, habrá reglas (sin reglas no hay juego)
- el juego es factor básico del desarrollo
- el niño avanza a través de la actividad lúdica, creando "zonas de desarrollo próximo"
- las zonas de desarrollo próximo son aquellas funciones que no han madurado, pero que se hallan en proceso.

3.3.4
Dimensiones del juego.

3.3.4.1
Dimensión psicológica.

Siguiendo el documento de la Unesco nº 126 para estudiar la evolución de las actividades lúdicas desde el nacimiento hasta la adolescencia, conviene referirse por una parte a la teoría psicoanalítica, que explica el juego por la necesidad de reducción de las pulsiones y le atribuye un papel preponderante en la formación del yo; y por otra, a los psicólogos de la infancia que, a partir de la psicogenética de Piaget, se han servido del juego como de un instrumento para medir los procesos de maduración y desarrollo mental y afectivo. Estas dos teorías, descansan en el postulado de una universalidad humana que explicaría que "las etapas del desarrollo se suceden en un orden que es siempre el mismo para todos. Lo importante es este concepto de orden, por ser general, y no las edades de aparición de las etapas, que pueden variar no solamente de una cultura a otra, sino también entre los individuos oriundos de una misma cultura".

Primera infancia

En el recién nacido y hasta la edad de tres meses, el juego se reduce al balanceo o mecedura, que reproducen las sensaciones sentidas en el vientre de la madre.

En esta fase, el niño se percibe como un todo indisociable y no ha adquirido todavía conciencia de la distinción entre su propio cuerpo y el mundo exterior.

Con el chupeteo, aparece para el niño la primera posibilidad de una fragmentación de su cuerpo y, cuando el objeto chupado no es su dedo, se encuentra con la manipulación lúdica (primero sólo bucal) de un verdadero prejugete. Tal es el papel del sonajero, que tiene su aparición más temprana cuando el niño pertenece a las sociedades industriales.

La penosa desaparición de la madre, seguida del placer de la reaparición –placer que pronto va a ir acompañado de la angustia al ver que la desaparición se produce de nuevo– constituye en los bebés separados tempranamente de su madre el punto de partida de numerosos desequilibrios y perturbaciones del desarrollo psíquico. Se explica así el

juego de tapar y ocultar, uno de los primeros practicados por el niño, cargado ya de un simbolismo indudable: el deseo y la prohibición.

Desde el segundo año, existe una parte importante de socialización en el juego del niño, al adquirir el lenguaje hablado. En esta primera parte de la vida, anterior a los tres años, tienen lugar como ya hemos visto los juegos funcionales, o sensoriomotores, cuyo placer reside en el funcionamiento mismo: movimientos de las distintas partes del cuerpo, ritmos o equilibrios, actividades vocales, gritos, correteos, murmullos... A esta edad, el niño pasa también mucho tiempo ante imágenes, ante el espejo que le lleva poco a poco a adquirir conciencia de su yo.

Escolaridad primaria

La adquisición de la identidad, que pasa por el descubrimiento del otro, si no hace desaparecer los juegos sensoriomotores de la primera edad, se convierte en el elemento dominante de los juegos de imitación, o de ficción, según los autores. Estos juegos son esenciales a partir de los dos o tres años.

A esta edad, la niña y el niño juegan constantemente asumiendo un papel ficticio: es una vez un animal, otra la vendedora o el doctor; o bien es él mismo, pero se representa en una situación ficticia, como la niña que declara que juega a dormir o a llorar.

Preadolescencia

En el período siguiente, quedan en cierto modo relegados los juegos simbólicos, por lo menos los que suponen la identificación con un modelo real, familiar (padre o madre) o social (cazador, maestra, jefe, etc.). En cambio, los juegos de ficción, que dan amplia cabida a la imaginación, continúan muy vivos hasta los diez-doce años: juegos de piratas, de

cow-boys y de indios, de cosmonautas, de artistas de cine o televisión, etc.

Simultáneamente, es decir hasta los diez años, el niño descubre los juegos de procedimientos, llamados generalmente "juegos de sociedad". Esta edad, calificada por Piaget de hipotético-deductiva, corresponde al desarrollo de las actividades de fabricación (tejido, costura, trabajos manuales) y al gusto por el deporte; al mismo tiempo, el equilibrio básico entre las pulsiones y la regla que el juego hace necesaria se inclina poco a poco hacia la lógica y la formalización. El refuerzo del yo, hace que los desplazamientos simbólicos sean menos flexibles, la imaginación se empobrece y el niño descubre el placer de los juegos desprovistos de contenidos narrativos, con reglas estrictas, muchas veces complicadas, y que exigen un esfuerzo de atención y de reflexión importante: juegos de cartas, juegos de tableros (el *awelé* de los baúles y sus diferentes versiones, las damas, el ajedrez). Estos juegos pueden conservar una parte del placer funcional, y a veces simbólico, pero su característica esencial es la regularidad lógica que imponen a los jugadores.

Adolescencia

El final del período anterior marca al mismo tiempo el final de la infancia. El paso de una edad a otra constituye una prueba difícil, que algunas sociedades facilitan mediante diversos ritos de iniciación. En el mundo occidental, la sociedad en su conjunto se niega actualmente a asumir esta función. Así se explica, probablemente, la situación particularmente dolorosa de los adolescentes de uno y otro sexo, cuya actividad lúdica desaparece casi por completo y no pueden encontrar ni en la palabra, que muchas veces no dominan bien, ni en su cuerpo en plena transformación, ni en el grupo familiar o social, el apoyo y la integración que necesitan. Gutton, Ph. explica así la frecuencia, en esta edad, de acciones a menudo dramáticas (delincuencia, suicidios), que son la consecuencia del abandono social y cultural en que se encuentra el adolescente.

El juego está determinado por las numerosas variables socio-lógicas que rodean al individuo que lo practica: estructura familiar, medio ambiente, medios de subsistencia. Tal y como afirma Caillois, R. (1958): "el juego es una actividad de lujo que implica ocios. Quien tiene hambre no juega". Toda actividad lúdica se desarrolla en un medio que acepta dicha actividad y en un espacio dinámico para que ésta pueda realizarse. Este medio se denomina área lúdica, y los elementos que la componen son los siguientes:

3.3.4.2
Dimensión sociológica.

- El espacio definido por sus dimensiones y contenidos.
- El individuo con sus experiencias, medios y propósitos.
- Las presiones procedentes del exterior.
- La adaptabilidad a los cambios.

Así, el área lúdica se puede definir como el conjunto formado por el individuo y un espacio que es al mismo tiempo estable y dinámico, capaz de expresar la dialéctica de la vida.

Según sea el tipo de sociedad en la que vive, la niña o el niño tendrá mayor o menor posibilidad de poder encontrar el espacio adecuado para el desarrollo de sus actividades lúdicas: tener acceso a amplias extensiones de campo, bosques y prados, si vive en un entorno rural, o bien encontrarse sumergido en un limitado espacio repleto de juguetes, pero sin poder extraer el "rincón" necesario para llevar a cabo sus actividades de juego, si vive en la gran ciudad.

Cabe destacar la actitud de las madres y los padres ante el juego de sus hijas e hijos, ya que en función de ella la niña o el niño puede desarrollar su actividad lúdica como necesaria para su evolución, o bien, quedar confinada a los intereses de sus progenitores, para satisfacer sus necesidades y no las del niño.

De esta realidad se deduce que en las sociedades más desarrolladas, el juguete puede llegar a representar un signo de

nivel de vida y de diferenciación social, mientras que en las sociedades más tradicionales, donde la adquisición del juguete acostumbra a ser de fabricación manual, existe una conceptualización más democrática.

El juego y la sociedad están íntimamente relacionados, en el juego pueden entrecruzarse las relaciones entre sus reglas y los modelos socioeconómicos vigentes. Huizinga (1957) veía en el juego el origen y la prefiguración de las diferentes instituciones. Analizaba los diversos componentes lúdicos de las competiciones, tanto físicas como intelectuales, el papel que cumplen, por ejemplo, en la selección de los jefes (torneos, desafíos...). La relación entre el juego y los individuos ha sido estudiada por Gutton (1973), a partir del juego de reglas, al que considera como una verdadera institución social, cuyas características son:

- Tiene una existencia independiente de la conciencia de la niña o el niño y de la voluntad de los participantes.
- Guía el desarrollo de la actividad lúdica de manera secuencial.
- La niña o el niño se ve sujeto a sus reglas.
- Se transmiten de generación en generación.
- Conlleva a la cooperación de cada participante.
- Aparece como actividad colectiva que codifica las relaciones, que pasan de ser espontáneas a ser coercitivas.
- Delimitan la acción de la niña o el niño desde el exterior, en el momento en que es admitido en el juego.

La regla constituye la organización de los juegos simbólicos y de los movimientos de los juegos de reglas. La regla puede tener lugar de manera física, tácita, inventada o descrita, y tiene al grupo de niños como medio de transmisión. Se diferencian dos tipos de reglas:

Las que reafirman el vínculo entre los elementos del juego y permiten su funcionamiento. Las que difieren el jugador de lo jugado, escindiendo el juego del entorno y marcando los límites del acto lúdico.

En estos juegos la interacción, pulsión-prohibido, se pone de manifiesto como nota distintiva de todo hecho social. En determinadas actividades lúdicas, el juego asume el papel de transgresor, cuando el jugador trata intencionadamente de desafiar a la muerte, o bien se sitúa en situaciones físicas o psíquicas que bordean el límite de lo soportable. En el folklore universal se encuentran muchos indicios de este tipo de actividades, en forma de cuentos que evocan la muerte, fiestas de máscaras, personajes imaginarios, como brujas y ogros, etc., y diversas culturas han institucionalizado la transgresión lúdica, enmarcándola en fiestas y carnavales.

Tanto los materiales como las actividades lúdicas, constituyen los mejores medios para la comprensión del niño por parte del adulto, al tiempo que sirven de base para las técnicas y métodos pedagógicos aplicables en las instituciones educativas.

3.3.4.3
Dimensión pedagógica.

A través del juego, el educador puede identificar en qué fase del desarrollo mental se encuentra la niña o el niño, las posibles alteraciones de su desarrollo afectivo, intelectual o psicomotor y su situación en el marco cultural y social. Para la pedagoga brasileña Medeiros (1959): "los juegos tienen, todavía la gran ventaja de ofrecer, a los que de ellos participan, excelentes oportunidades para el desarrollo físico, mental, emocional y social".

Es función del educador, proporcionar un espacio y un tiempo a la actividad lúdica en el ambiente escolar, para que el niño actúe al margen de la racionalización pedagógica, ya que el juego supone una transgresión a los imperativos de la disciplina de trabajo, y es un sustituto ideal para la comunicación entre las alumnas y los alumnos, y entre éstos y la profesora y el

profesor, cuando hay carencia de lenguaje verbal. El juego supone la capacidad de comprensión y de retención en la memoria de elementos complejos, al mismo tiempo que representa una apertura a la invención y a la innovación.

El hecho de utilizar el juego con finalidades educativas no significa que vaya a perder sus propiedades, y es preferible utilizar juegos y juguetes incluidos en el repertorio habitual de la niña y el niño, a importarlos por razones psicopedagógicas.

Es necesario que el pedagogo establezca sus objetivos, como paso previo a la introducción del juego en la actividad educativa.

Desde un punto de vista pedagógico, en nuestro contexto, la educación física ha sido históricamente la que más ha utilizado el juego como uno de sus contenidos, dando prioridad a los juegos motores tradicionales, a los juegos cantados y a las actividades rítmicas.

Cabe destacar los principios organizativos y orientaciones didácticas generales planteadas por el Ministerio de Educación y Ciencia recogidos en el Diseño Curricular Base. El marco teórico del Diseño Curricular Base de la Educación Infantil, cuando trata del sentido y significado del aprendizaje en el apartado 4.2, señala: "los niños que acuden al centro de educación infantil aconsejan que los juegos y las tareas que se le presentan impliquen no sólo la actividad mental constructiva propia del aprendizaje significativo, sino también que faciliten su acción al juego, a la manipulación y exploración directa del mundo que le rodea".

El juego representa para la etnología una fuente de investigación y teorización. Las actividades lúdicas se han de estudiar como un todo complejo y coherente, que puede alterarse ante cualquier modificación extraña que se introduzca.

Un mismo juguete presentará diferencias según la etnia que lo utilice, que reflejan diferencias de cultura. Los juegos constituyen un vehículo idóneo para el aprendizaje de los valores culturales de cada sociedad, valores que son representados mediante símbolos, tanto en las reglas del juego como en la utilización de motivos decorativos tradicionales. El proceso de integración social se desarrolla mediante el conocimiento de estos símbolos y su interpretación. Con el juguete y la experiencia lúdica, la niña y el niño toman contacto con los mitos constitutivos de la cultura y de la sociedad en la que vive, razón por la que en los países más desarrollados, en los que los juguetes acostumbran a ser artificiales, industriales y costosos, pueden llegar a constituir un obstáculo para la transmisión de los valores tradicionales y convertirse en instrumentos de aculturación o depravación de esos valores.

A través del juego se puede desvelar la naturaleza de las relaciones entre los individuos que forman una colectividad y con el medio que les rodea.

El juego es comunicación y estimula la curiosidad, la fantasía y la creatividad, aspectos que se identifican con la esfera de arte.

3.3.4.5
Dimensión artística.

Mientras la persona es niña o niño, tanto el juego como el dibujo son actividades totalitarias, que están presididas por el propio gusto en la acción (Hildebrand, 1964). La niña o el niño se sumerge en él de una manera plena dentro de su espontaneidad. Para Hildebrand, son las dos formas más específicas de la actividad natural del infante. A las dos les concede mucha subjetividad, en un proceso activo, lleno de ocurrencia y sorpresa.

Moor (1987) considera que "el juego no es lo que carece de seriedad. Por el contrario, el juego infantil contiene ya toda la seriedad de la vida, la seriedad del trabajo, la seriedad de la misión y la responsabilidad nacientes, la seriedad de la

emoción profunda, de la promesa que alborea y de la satisfacción creciente", y circunda y refiere los terrenos del mundo del arte.

Otros autores, como Russell (1970), encuentran en el juego un excelente medio para desarrollar la creatividad, una manera de expresar la personalidad.

- El juego intuye carencias y espacios en blanco y siente la exigencia de nuevas respuestas.
- Ayuda a conocerse, reconocerse e identificarse.
- Representa el carácter totalitario de la vida psíquica.
- Facilita intercambios sobre puntos de vista diferentes.
- Posibilita medios de expresión no convencionales.
- Introduce a la muchacha o el muchacho en las ideas de los otros, permite el choque entre ellos y aprende a respetar el punto de vista de los demás.
- Inicia en la flexibilidad de los significados.

Todas estas citas quedan englobadas en la especificidad de arte.

Dewey distingue entre juego y espíritu lúdico. Al primero lo define como "manifestación exterior y pasajera de esta actitud" y al segundo, como actitud. A esa actitud mental, se refieren muchos artistas cuando explican la génesis de sus obras.

El carácter investigador del juego, al igual que el arte, viene dado por su misma configuración. El juego como el arte constituyen una expresión de necesidades.

Si nos referimos al arte, el surrealismo se nos presenta como precursor en diversas resoluciones lúdicas de la urgencia creativa –creación de naipes, cadáveres exquisitos–.

Entre las propuestas del surrealismo, y desde la perspectiva creativa que propone la intervención de los objetos, es ejemplar la paradigmática obra de Man Ray (1921) *Cadeau*, llena de ironía y sorpresa, en donde la intervención del objeto doméstico adquiere una perversa ironía que pone de relieve el juego lúdico de la obra. En nuestra época, Joan Brossa –como venimos diciendo– comparte los mismos presupuestos, en sus obras de *Poesía Visual*. En general, todas las vanguardias artísticas participan de las diferentes interrelaciones planteadas en el ámbito de la creatividad, en las que son protagonistas las virtudes provocadoras de los mecanismos creativos del juego.

Tal y como hemos intentado demostrar a lo largo de este trabajo, el juguete es consustancial al juego. Con el juego la niña y el niño consiguen satisfacciones y logran cumplir finalidades relacionadas con él.

3.3.5.
Actividades del juego.

3.3.5.1
Los juguetes.

Por lo tanto, el juguete es el primer instrumento educativo de la humanidad, instrumento que ha ido cambiando a lo largo del tiempo, dado que los problemas son distintos en cada época. Parece ser que los primeros juguetes encontrados en excavaciones arqueológicas datan del 3000 al 1000 a.J.C., y eran principalmente sonajeros.

Entre griegos y romanos, el juguete fue un instrumento de uso común, muchos de ellos similares a los que actualmente se usan (el yo-yo, la peonza, los arcos, las canicas, los dados, etc.).

Durante la Edad Media empezaron a surgir pequeñas industrias artesanas relacionadas con el juguete, en Alemania,

Francia y los Países Bajos, que se perfeccionaron durante el Renacimiento.

En el siglo XVIII se fabricaron los primeros juguetes con movimiento autónomo, y con la Revolución Industrial se inicia la industria juguetera, favorecida por el uso de fuentes nuevas de energía, nuevas técnicas metalúrgicas y el aumento del poder adquisitivo.

Actualmente, los juguetes se consideran "elementos especialmente concebidos, diseñados y elaborados para estimular y diversificar el juego humano. Realizados para divertir a niñas y niños, estimulan su actividad y la participación e inciden en el desarrollo de su cuerpo, su motricidad, su afectividad, su inteligencia, su creatividad y su sociabilidad..." (Borja, M. 1988). Otras aproximaciones al concepto de juguete son las ofrecidas por:

Elkonin (1980) que lo concibe como un objeto simbólico que permite expresar la relación sujeto-objeto, objeto-sujeto, y constituye el origen de la actividad semiótica de la niña y del niño.

Decroly (1983) considera que el juguete es un elemento que ayuda a desarrollar la imaginación, e insiste en que los sujetos prefieren más los juguetes naturales.

Cutrera (1981) lo define como "elemento lúdico universal que se erige agente motivador de la creatividad infantil. Es un elemento generador de nuevas experiencias".

Todas estas definiciones coinciden en otorgar una especial importancia al juguete en relación con el desarrollo de los sujetos. Por lo tanto, deberá tener unas cualidades que posibiliten su intervención más o menos positiva en el desarrollo de las personas. Por ejemplo:

- Significación, cualidad relacionada con la presentación temporal y situacional del juguete en relación con el

sujeto. Por tanto, si esta se corresponde con el momento evolutivo del sujeto se extraerá mucho más provecho.

- **Accesibilidad**, ha de ser posible que el sujeto pueda llegar al juguete, esto le estimulará a variar continuamente sus formas, a ensayar ocupaciones y destrezas de todo tipo.
- **Adecuación**, muy relacionada con la significación. Así, en la medida en que el juguete sea el conveniente o no para su edad éste se adecuará o no.
- **Manipulable**, el juguete ha de permitir que el sujeto pueda hacerlo, rehacerlo, construir algo distinto. Está relacionado con sus características táctiles, de volumen, forma, tamaño, material, etc.
- **Polivalente**, que el sujeto pueda darle muchos usos y significaciones.
- **Favorecedor de la creatividad**, que el juguete admita distintos usos, distintas formas de interpretación, nuevas posibilidades de forma, color, etc.

Entre las clasificaciones de los juguetes ofrecidas, destaca la establecida por Pinon en 1982, quien distingue entre: juguetes que expresan elementales medios de acción sobre la materia, juguetes que imitan los medios de transporte, las técnicas de fabricación, las técnicas de adquisición, las técnicas de consumo, el medio ambiental natural, el ejercicio del arte, juguetes que relacionan la vida religiosa y los ritos, juguetes inspirados en el mundo fantástico y juguetes de azar.

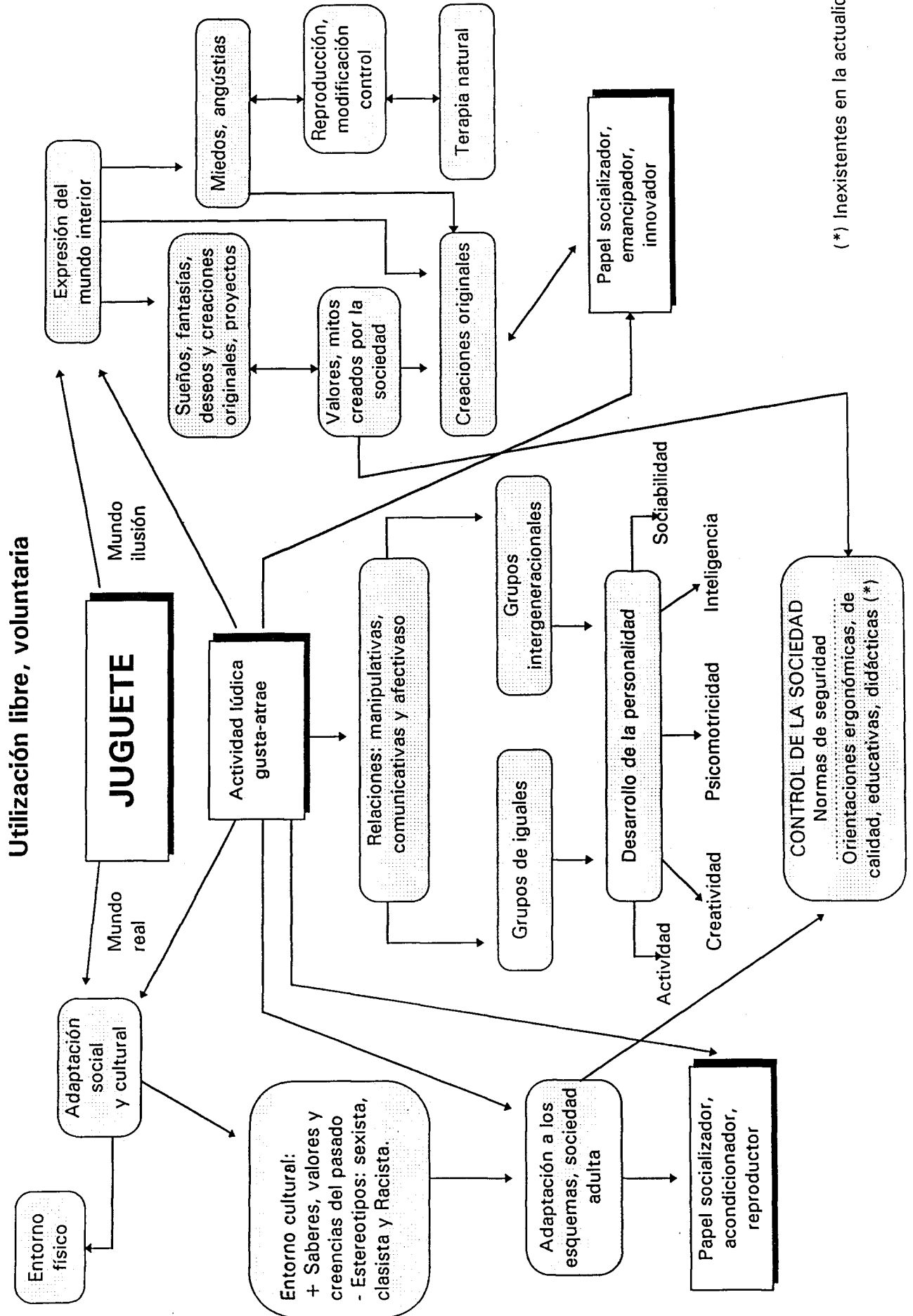
- Juguetes que expresan elementales medios de acción sobre la materia:
Materia sólida: utensilios.
Materia líquida: molinos de agua.
Sobre el aire: banderas, cometas.
Ejercicios de fuerza y habilidad: balancín, pelota, palitos; anillos, peonza, canicas, etc.
- Juguetes que imitan los medios de transporte:
Transporte humano: capachos, cestas.
Transporte animal: alforjas, caballos con cuerdas.
Navegación: barcos.
Transportes aéreos: aviones, cohetes.
- Juguetes que imitan las técnicas de fabricación:
Sólidos estables: mecano, cubos.
Sólidos plásticos: arena, plastelina.
Sólidos aglutinantes: colores, pegamentos.
Sólidos ligeros: papel, paños.
- Juguetes que imitan las técnicas de adquisición:
Armas y dispositivos de adquisición:
Caza y pesca.
Agricultura.
- Juguetes que imitan las técnicas de consumo:
Sobre alimentación.
Sobre el vestido y el adorno.
Sobre la habitación.
- Juguetes que imitan el medio ambiente natural:
Vegetal.
Animal.
Humano.
- Juguetes que imitan el ejercicio del arte:
Música.
Pintura.
Teatro.
Cine y proyecciones.

- Juguetes que relacionan la vida religiosa y los ritos:
Charrancas
Juegos de rayas
- Juguetes que se inspiran en el mundo fantástico:
Guiñol
Disfraces
Juegos de sobremesa
- Juguetes de azar:
Cartas, tableros, dados.

Es importante resaltar el papel que desempeña el juguete en el desarrollo de la persona, enunciado ya en la definición, y que consiste en:

- El juguete y el desarrollo de la afectividad: el juguete es a menudo una manera que tienen los adultos de mostrar afecto a los pequeños. Por otra parte, determinados juguetes sirven a la niña y al niño para potenciar este aspecto.
- El juguete y el desarrollo de la motricidad: algunos juguetes facilitan la destreza, el equilibrio (la pelota, juguetes de arrastre, etc.).
- El juguete y el desarrollo de la inteligencia: en ocasiones las niñas y los niños analizan sus juguetes, los desmontan, los vuelven a montar, etc., todo esto supone pensarlos y éste es un primer paso para el razonamiento y las actividades de síntesis.
- El juguete y el desarrollo de la creatividad: algunos juguetes de bricolaje, los disfraces, los títeres, los juegos de construcción, los instrumentos musicales favorecen este aspecto.
- El juguete y el desarrollo de la sociabilidad: los juguetes favorecen la comunicación, el intercambio; en definitiva, la relación con los demás.

Este cuadro sobre el juguete publicado en Revista Portuguesa de Pedagogía (1992). Universidad de Coimbra, ilustra lo que hemos venido diciendo.



(*) Inexistentes en la actualidad

3.3.5.2 Las ludotecas.

Las ludotecas son instituciones socioculturales para que la niña o el niño tenga un espacio para llenar su tiempo de ocio. Su finalidad es ofrecer un lugar en el que se realicen actividades lúdicas saludables en el que las niñas y los niños puedan elegir aquellos juguetes que más les gusten. Recogiendo las palabras de Borja, M., la ludoteca es el "lugar donde el niño puede obtener juguetes en régimen de préstamo, y donde puede jugar directamente con los juguetes y contar con la posibilidad de apoyo de una ludotecaria o un ludotecario o una animadora o un animador infantil".

Es importante diferenciar las ludotecas de lo que sería una guardería. Con relación a las niñas y los niños, la ludoteca ha de servir para que acudan voluntariamente a elegir los juguetes y jugar con ellos. También les ha de permitir relacionarse con otras niñas y otros niños del barrio que acudan al centro. Respecto a los padres, la ludoteca ha de permitir que se identifiquen con lo que allí se realiza y conseguir que valoren más el juego. Además, les ha de ofrecer la posibilidad de conseguir juguetes en préstamo y ha de servir para orientarlos sobre los juguetes que han de comprar.

Los criterios mínimos que se han de tener en cuenta para considerar una ludoteca como tal son:

- Que exista un espacio adecuado, para uso exclusivo de ludoteca.
- Que el objetivo principal son el desarrollo del juego infantil en el tiempo libre.
- Que existan juguetes y otros materiales lúdicos a disposición de los usuarios, para el mejor desarrollo del juego.
- Que exista un proyecto socioeducativo a medio y largo plazo que sustente su programación, de la cual depende.
- Que esté a cargo de uno o más educadores especializados.

Estas características han de ayudar a conseguir que dejen de considerarse únicamente como "biblioteca de juguetes"

Además, no hay que olvidar que cada ludoteca está determinada por otros factores externos e internos, como el tipo de población a la que va dirigida, el espacio del que se dispone, el lugar en el que se ubica, el horario de atención al público, la formación de sus educadores.

Desde el punto de vista histórico, las primeras iniciativas para crear ludotecas surgieron en EE UU en la década de 1960. En el año 1979, Borja, M. presentó su tesis doctoral *Estudio para la implantación de una red de ludotecas en Catalunya*; el tema era totalmente novedoso, y articulaba un modelo pedagógico y social de ludoteca que ha tenido una gran proyección dentro y fuera de nuestro país.

Las ludotecas se han ido consolidando y extendiendo con distinto ritmo en las diferentes zonas. Actualmente, han evolucionado tanto en su organización como en su forma de ofrecer los espacios de juego. Hay ludotecas especializadas en el préstamo de juguetes, otras en la atención de jóvenes adolescentes. Asimismo, reciben subvenciones y se encuentran ubicadas en locales independientes, en centros cívicos, etc.

En definitiva, las ludotecas pueden ser locales en los que las niñas, los niños y los jóvenes se comuniquen, desarrollen y aprendan mediante el juego, sin que la competición sea uno de los objetivos.

Segunda Parte

202

**EXPERIENCIAS GRUPALES
E INDIVIDUALES REALIZADAS EN
EL ÁREA VISUAL Y PLÁSTICA**