



La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación

Mar Morón Velasco

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.

**LA CREACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN DE LAS
PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
LA AUTODETERMINACIÓN**

Tesis doctoral de
Mar Morón Velasco

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO PRIMERO. REFERENTES TEÓRICOS PARA UN PROYECTO EDUCATIVO (I) MODELOS PEDAGÓGICOS Y PSICOLÓGICOS

Sinopsis capítulo primero

Para proceder a una sistematización del proyecto educativo a través de la educación artística (de ahora en adelante EA), y para estar en condiciones de analizar críticamente las prácticas educativas en ese campo, resulta necesario en un primer momento reconocer las ideas base que animan e inspiran los intentos de renovación educativa escolar. Asimismo, es muy conveniente reconocer los intereses e intencionalidad educativa en los diferentes movimientos de la propia práctica, en las tentativas realizadas hasta la fecha, en suma en la evolución profesional como educadora. Con el presente capítulo se desea tanto reconocer la influencia de los grandes pensadores, psicólogos y pedagogos del siglo XX como explicitar las propias ideas pedagógicas. En el siguiente capítulo, sobre la EA, se llevará a cabo de manera complementaria el análisis y valoración de autores y movimientos que propugnan nuevas concepciones y prácticas en la educación de las artes visuales y plásticas, especialmente en el campo de la escolaridad obligatoria.

El estudio sobre los diferentes modelos educativos en relación a la educación en general y a la EA nos proporciona los referentes para el planteamiento teórico-práctico de la intervención educativa. Tanto los pedagogos e investigadores, como los modelos educativos potenciadores de una educación desde la libertad -libertad con seguridad y responsabilidad-, y que conceden prioridad al conocimiento de uno mismo y de los otros y a la interacción con el medio, nos aportan ideas para la reflexión y la acción.

La exposición de ideas contenidas en este capítulo no pretende ser una revisión exhaustiva de las pedagogías desarrolladas a lo largo del siglo XX sino que intenta simplemente situar los orígenes de muchas de las ideas defendidas en el proyecto educativo y estilo de enseñanza de la autora de esta tesis, en los autores y movimientos que explicitaron en su momento histórico las ideas renovadoras que inspiran la intervención educativa de calidad. Constituye por tanto un ejercicio de honestidad y de autoanálisis, de reconocer y reconocerse, seguramente incompleto e inacabado por el momento.

1.1.- EVOLUCION DE LAS CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN Y SU INFLUENCIA EN LA PRÁCTICA

A finales del siglo XIX, y principios del siglo XX, aparecen movimientos educativos que intentan sustituir con sus propuestas a la escuela tradicional que había regido la educación hasta el momento. Una educación en la que las materias de enseñanza consistían en conjuntos de información y destrezas elaboradas anteriormente y cuyo objetivo era la transmisión a las nuevas generaciones, sin tomar en consideración las necesidades personales y sociales de los individuos y de la sociedad del momento. La educación moral consistía en formar hábitos de conformidad a reglas y modelos y el maestro poseía la verdad absoluta que los alumnos debían asumir.

Las escuelas progresistas aparecen por un descontento con esa situación. A esta imposición del conocimiento de unos pocos se opone la expresión y el cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; a aprender sólo de textos se opone aprender mediante la experiencia. Además, a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente al alumnado; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido al cambio. En las escuelas tradicionalistas se priorizaba la pasividad y receptividad. No se pide al maestro que conozca las condiciones de la comunidad local, físicas, históricas, económicas, profesionales, etc. con el fin de utilizarlas como recursos educativos.

«Yo considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación [...] No existe, pienso, en la filosofía de la educación progresista un punto más sano que cuando acentúa la importancia de la participación del que aprende en la formación de los propósitos que dirigen sus actividades en el proceso de aprender, justamente como no hay en la educación tradicional un defecto mayor que un fracaso para asegurar la activa cooperación del alumno en la formación de los propósitos que supone su estudio.»

Dewey, 1967: 16-82

La quietud y sumisión forzadas que regían las escuelas tradicionalistas impiden que los alumnos descubran sus naturalezas reales (Dewey, 1967). Imponen una uniformidad artificial. Resulta más fácil dirigir a una sociedad de mentes «no pensantes» que a otra que haga que los

individuos generen ideas y creen su propio conocimiento. Ya en los inicios del siglo XX se analiza críticamente las funciones sociales de la escuela y su manipulación por el poder político.

«Los gobiernos se han cuidado siempre de dirigir la educación del pueblo, y saben mejor que nadie que su poder está totalmente basado en la escuela y por eso la monopolizan cada vez con mayor empeño [...] los gobiernos han querido una organización cada vez más completa de la escuela, no porque esperen por la educación la renovación de la sociedad, sino porque necesitan individuos, obreros, instrumentos de trabajo más perfeccionados para que fructifiquen las empresas industriales y los capitales a ellas dedicados [...] Estos tratan de conservarte en la ignorancia para mejor explotarte; nosotros te queremos instruido y libre.»

Ferrer i Guàrdia, 1976: 80

Como manifiesta mucho mas tarde Hernández¹: «Los gobiernos no se percatan de que nuestro tiempo no exige más control, sino que pide autonomía creativa y trasgresora acorde con unas personas cambiantes en un mundo donde el mañana es incierto.» (Hernández, 2005: 3).

La visión crítica aparece también entre los profesionales de la educación de las artes plásticas. Acaso² explica en su libro *La educación artística no son manualidades* (2009) como todavía existe una metodología educativa que sigue con las ideas de la escuela tradicionalista, cuyo objetivo es alienar a las personas desde la no creación de conocimiento propio, lo cual en lugar de educar, deseduca.

«... parece que nos hace libres para comprar; que parece que es beneficiosa, pero resulta letal para el conocimiento crítico. Derribada la casa de la educación, el lobo campará a sus anchas.»

Acaso, 2009: 37

Acaso (2009) define la pedagogía tóxica como un modelo educativo que tiene como objetivos que los estudiantes formen su cuerpo de conocimiento a través del conocimiento importado (metanarrativas) y que sean incapaces de generar conocimiento propio.

«Son muchos, incontables, los objetivos de la pedagogía tóxica. Pero hay dos cosas que tengo clarísimo que persigue. La primera de ellas, y que ya hemos visto, consiste en que los estudiantes formen su cuerpo de conocimiento importado (metanarrativas) y sean incapaces de generar conocimiento propio. La imposibilidad de desarrollar la creatividad,

1 Fernando Hernández, catedrático del Àrea de Pedagogies Culturals de la Facultat de BBAA de la Universitat de Barcelona. Entre sus numerosas publicaciones se destacan: *Para enseñar no basta con saber la asignatura* (1989, 1993), *La organización del currículum por proyectos de trabajo* (1992), *Curriculum, Culture and Art Education. Comparative Perspectives* (1998), *Educación y Cultura Visual* (2000).

2 María Acaso, profesora de Educación Artística en la Facultad de BBAA de la Universidad Complutense de Madrid.

la consolidación de una pedagogía de la repetición, la absoluta certeza de que serán sumisos, serán buenos compradores, serán determinados votantes y profesarán una religión determinada [...] Y estos objetivos de consumo son los que forman, sin quererlo, una sociedad neocapitalista donde pensar está pasado de moda.»

Acaso, 2009: 45

La educación recibida por nuestra generación y generaciones anteriores (salvo honrosas excepciones) adolecía, por regla general, de los defectos anteriormente expuestos sobre la escuela tradicional. Si analizamos la etimología de la palabra Educar (e-ducare), quiere decir extraer de la persona lo mejor que lleva dentro, las potencialidades que están ya en el educando de forma latente. No significa volcar conocimiento en una persona sino hacerle consciente de sus capacidades y de la necesidad de potenciarlas, de conocer las flaquezas y superarlas; siendo el profesor facilitador de conocimiento y de experiencia, acompañante en el recorrido de la vida, motivando al alumno a construirse como persona individual y como ciudadano que forma parte de la sociedad. Ferrés (2008) añade al análisis del concepto educación la palabra Seducir (se-ducere) que significa llevar a uno a otra parte, sacarle de sí y conducirlo a otra dimensión. Para este autor sólo se puede educar si se es capaz de seducir; sólo se puede sacar algo del interior si se es capaz de penetrar en él. Así, educar no sólo es transmitir unos conocimientos instrumentales que se supone que serán más o menos útiles, o inculcar unos hábitos y unas rutinas determinadas.

Piaget reforzó la definición inicial de educación refiriéndose a la creación de seres capaces de hacer cosas nuevas, seres que piensan y reflexionan sobre lo que necesitan, con pensamiento divergente, no un pensamiento convergente, transferido, sin análisis ni crítica; una de las razones para dar importancia a la presencia de la creación artística en la educación de las personas.

«El objetivo principal de la educación es crear seres capaces de hacer cosas nuevas, no de repetir simplemente lo que han hecho otras generaciones; el segundo objetivo es conformar gentes críticas que sepan verificar y no aceptar todo lo que se les dijo.»

Piaget, cit. en Menchén, 2005: 173

Educar comporta el esfuerzo de activar o potenciar todo aquello que la persona podrá dar de sí, hacer visibles sus capacidades, ampliar las posibilidades del ser a todos los niveles, lo que implica una tarea de observación, de ensayo y error, de seguimiento constante de quien debe ser educado. Un seguimiento flexible, adaptado a cada individuo que, como tal, es único y

diferente a cualquier otro. Hace falta educar en *libertad*, la libertad del educador y del educando; sin olvidar que la libertad de cada individuo acaba donde empieza la del otro. Victòria Camps³ (2006) nos explica que es preciso, también, transmitir unos valores para que los que ahora son educandos acaben creciendo de verdad y siendo adultos, integrados en el mundo laboral y capaces de decidir y de pensar por sí mismos, con criterio para tomar decisiones y actuar. El educador, maestro o facilitador funciona como modelo para sus educandos, por lo que será imprescindible un perfil de persona concreto, con unas características adecuadas a la tarea que realiza.

«La educación implica favorecer el desarrollo integral de la persona partiendo de sus propias necesidades, apoyando su desarrollo físico y psíquico, permitiendo el ejercicio de todo un potencial de habilidades valiosas, sirviendo a una socialización que haga consciente al individuo de su papel en el mundo...»

García Matilla, cit. en Ferrés, 2008: 48

Consideramos la educación como un proceso para crearnos a nosotros mismos, para construirnos como personas; por ello, es importante aprender estrategias de creación desde la escuela, ser conscientes sobre lo que la creación artística incorpora a la educación y conocer sus diferentes lenguajes expresivos. Si el profesor ha de acompañar en esta creación del construirse como persona al alumno es básica la comunicación e interacción entre ellos, se han de potenciar así todos los lenguajes, no sólo el oral y el escrito, sino también los lenguajes artísticos: el visual y plástico, el audiovisual, el corporal y el musical. Para ello necesitamos un trabajo riguroso en el proceso educativo: los alumnos han de ser conscientes de la existencia de dichos lenguajes artísticos, de su sintaxis, de su morfología y semántica, y han de saber utilizarlos, han de poder comprender las diferentes narrativas, han de poder llegar a expresarse y recurrir a ellos dependiendo de sus necesidades comunicativas. La educación ha de potenciar la creación artística en todos sus lenguajes: como forma de percepción, comprensión, comunicación y expresión; de construcción del conocimiento y como medio para la transformación del yo y de la sociedad.

Las nuevas ideas sobre lo que ha de ser una educación progresista -incorporando un planteamiento más activo de la persona por el que se aprende desde la propia experiencia- aparecen a principios del siglo XX con movimientos como el de la Escuela Nueva y la Escuela Moderna. Por medio de pedagogos como Ferrer i Guàrdia, Fröbel, Decroly, Claparède, Freinet,

3 Victòria Camps, profesora de Filosofía moral y política de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Montessori, hermanas Agazzi, y de proyectos como Summerhill, la escuela Paideia, las escuelas Waldorf, las escuelas de Reggio Emilia, la educación finlandesa o la neurodidáctica se han ido incorporando ideas nuevas basadas principalmente en la participación del alumno en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se seleccionan algunas de esas ideas situando su origen en los autores y movimientos correspondientes.

1.2- MODELOS EDUCATIVOS Y TEORÍAS PSICOLÓGICAS REFERENCIALES

1.2.1- La Escuela Nueva

Este movimiento pedagógico se considera el primer intento de elaboración de una pedagogía científica basada en el desarrollo del niño.

«El niño quiere a la Naturaleza y lo hemos metido en habitaciones cerradas; le gusta dar un objetivo a sus actividades y se lo hemos quitado; le gusta moverse y lo hemos inmovilizado; le gusta hablar y le hemos hecho callar; quería razonar y nos dirigimos sólo a su memoria; quería seguir su fantasía y le hemos impulsado a huir; quería ser libre y le hemos enseñado a obedecer pasivamente.»

Ferrière⁴, cit. en Malaguzzi, 1996: 33

Los precursores

L. Tolstói⁵, J. J. Rousseau y J. H. Pestalozzi son considerados precursores del movimiento. Tolstói funda en su finca de Poliana una escuela para los hijos de campesinos de la cual es profesor, además de autor y editor de los libros de texto, basada en la libertad, la

4 Adolphe Ferrière (Ginebra, Suiza, 1879-1960). Pedagogo. Pierde su capacidad auditiva a los 20 años, cambia su actividad docente por la investigación en el campo de la Escuela Nueva: respeto a los intereses y necesidades del niño, la utilización de métodos activos, el desarrollo de la autonomía, el espíritu crítico y la cooperación. El fin de la educación no es otro que ayudar al niño al desarrollo y desenvolvimiento de sus potencialidades; es una educación en libertad para la libertad. Obras destacadas: *La escuela activa*, 1920, *La educación autónoma* 1926, *La libertad del niño en la escuela activa*, 1928, *Transformemos la escuela*, 1929, *La educación en la familia. Problemas de educación nueva*.

5 Lev Nikoláyevich Tolstói (Rusia, 1828-1910) fue un escritor considerado como uno de los más grandes escritores de occidente y de la literatura mundial. Fue influyente en el desarrollo del movimiento anarquista, concretamente, como filósofo cristiano, libertario y anarcopacifista. Sus ideas sobre la No Violencia tuvieron un profundo impacto en gente como Gandhi y Martin Luther King.

experiencia y el autoaprendizaje. Este escritor crea una pedagogía libertaria cuyos principios instruyen en el respeto a sí mismos y a sus semejantes. Tolstói confía en la expansión libre de las potencialidades del alma infantil y desconfía del autoritarismo de los adultos. Para él, es necesario suprimir la autoridad y la represión que degradan a la educación, y que la escuela se centre en instruir sin adoctrinar. Su ideal es una escuela abierta, sin programas ni reglas, donde nada sea obligatorio (frecuencia, horario, programas y normas) con ausencia de reglas, premios, castigos, lecciones ni exámenes. En 1871 este autor realiza un curso para educadores, con textos suyos basados en el amor, respeto, tolerancia, igualdad y libertad. En relación al concepto de Arte, Eisner resume el pensamiento de Tolstói:

«León Tolstói, el célebre escritor ruso, consideraba que el Arte es la comunicación de emoción de un hombre, o un grupo, a otro. Cuando dicha emoción es sincera, hondamente sentida y comunicada a los demás para que éstos pudieran también sentirla, tal sentimiento alcanzaba el estatus de Arte.»

Eisner, 2005: 6

Tradicionalmente también se considera importante en esa misma dirección renovadora la influencia del filósofo **Rousseau**⁶ cuyas ideas, contenidas en Emilio, o De la Educación, son bien conocidas. El hombre es bueno por naturaleza; renunciar a la libertad es renunciar a la cualidad de hombres, a los derechos de la Humanidad e incluso a los deberes. El libro constituye una crítica a la corrupción de la sociedad civilizada y propugna un aprendizaje basado en los sentidos. La actividad física debe realizarse en la Naturaleza y el hombre debe vivir el mayor tiempo posible al aire libre.

«Indiscutiblemente se adquieren nociones más claras y seguras de las cosas que aprende uno por sí mismo que las que se saben por la enseñanza de otro, y además de que la razón no acostumbra a someterse servilmente a la autoridad, acaba uno siendo más ingenioso para hallar relaciones, ligar ideas, inventar instrumentos, que cuando, adoptándolo todo de la forma como nos lo dan, dejamos que nuestro espíritu caiga en la negligencia, como el hombre que siempre vestido, calzado, servido por domésticos y desplazándose en coche, pierde al fin la fuerza para el uso de sus miembros [...] Cuanto más ingeniosos son nuestros instrumentos, más toscos y torpes se vuelven nuestros sentidos, y a fuerza de rodearnos de máquinas, no encontramos ninguna dentro de nosotros.»

Rousseau, 1973: 176-177

6 Jean-Jacques Rousseau (Ginebra, Suiza, 1712-Ermenonville, Francia, 1778) escritor, filósofo y músico definido como un ilustrado, siendo parte de sus teorías una reforma a la Ilustración y prefiguró el posterior Romanticismo, de carácter muy inestable y tremendamente difícil. Sus ideas políticas de influyeron en gran medida en la Revolución francesa, el desarrollo de las teorías republicanas y el crecimiento del nacionalismo. Pensador radical y revolucionario. Sus dos obras más importantes son: *El contrato social* y *Emilio o De la Educación*.

Para Rousseau, el niño encarna al hombre inocente, bueno y natural, no contaminado por las costumbres sociales que le pervierten y le restan autenticidad. Sus ideas sobre educación podrían concretarse en partir de la libertad moral y socializadora que fomente el autoaprendizaje para conseguir así, una educación abierta, democrática, igualitaria, pública y laica. **Pestalozzi**⁷ escribe en 1780 la obra *Veladas de un ermitaño* en la que plasma sus experiencias en sus centros educativos. Es una obra didáctica que expone sus teorías de la reforma social a través de la educación. El trabajo que realiza con niños en situaciones difíciles de adaptación social y niveles económicos muy bajos muestra lo que podría considerarse el posible origen de la educación especial (de ahora en adelante EE). La pobreza generalizada propicia su ilusión de crear escuelas de producción, en las que estos alumnos puedan, a través de su trabajo, educarse y alimentarse. Su método parte de lo más sencillo a lo más difícil: observación, concienciación y discurso mediante los cuales el niño es guiado para aprender a través de la práctica y la observación, y por medio de la utilización de los sentidos.

«Si por educación entendemos no solamente el hecho de explicar, en unos momentos determinados, un planeado curso de ejercicios, sino una vigilancia continua y bienhechora; si pensamos que no sólo debe preocuparnos el desarrollar la memoria, la inteligencia y unas pocas facultades que tienen por objeto unas funciones ineludibles, sino que más bien deberemos hacer que se cultiven todas las disposiciones de que la providencia nos ha dotado, sean las que sean, tendremos entonces que la tarea educativa, así ampliada, podrá ser considerada desde un criterio unitario. Vendrá con eso revestida de un carácter más sistemático y filosófico que aquel montón de ejercicios inconexos que se yuxtaponen sin un principio unitario y se realizan, la mayoría de las veces con una total indiferencia, y a los que demasiado a menudo, y muy impropia, se les llama educación.»

Pestalozzi, 1988: 81

Pestalozzi (1988) indica que la educación sólo puede realizarse conforme a una ley (armonía con la Naturaleza). De este principio se deriva la necesidad de libertad en la educación del niño; es necesario que sea libre para poder actuar a su modo en contacto con todo lo que le rodea (ambiente). Se debe partir de la observación de las experiencias, intereses y actividades educativas; no se debe enseñar nada que los niños no puedan ver (idea tomada de Rousseau). Este pedagogo considera que la finalidad principal de la enseñanza no es hacer que el niño adquiera conocimientos y aptitudes, sino desarrollar las fuerzas de su intelecto, tomando en cuenta al individuo como una unidad de inteligencia, sentimiento y moralidad. Pestalozzi

⁷ **Johann Heinrich Pestalozzi** (Zúrich, Suiza, 1746-Brugg, Suiza, 1827) maestro y pedagogo, uno de los primeros pensadores que podemos denominar como pedagogo en el sentido moderno del término. Se caracteriza por ser un niño desobediente, desordenado y fracaso escolar en su niñez. Reformador de la pedagogía tradicional, dirigió su labor hacia la educación popular.

incluye también la educación física como medio de fortaleza y resistencia corporal, cerrando así el ciclo de una educación integral, que va desde lo más espiritual a lo puramente corporal.

Los principios que conforman su propuesta son:

- . Partir de las cosas simples antes de avanzar a las más complicadas.
- . Enriquecer la memoria de los niños con explicaciones sencillas de objetos y materiales.
- . Enseñar a describir y a darse cuenta de sus percepciones.
- . Enseñar al niño, por medio del dibujo, a medir todos los objetos que se presentan a su vista y adquirir habilidades para reproducir. (Pestalozzi piensa que por medio del dibujo se ejercita al niño en la escritura).
- . Afianzar los conocimientos del lenguaje por medio del ejercicio de lectura y escritura.
- . Ejercitar el lenguaje por medio de la conversación sencilla, para después aprender a leer.
- . Poner en práctica el método de enseñar a unos por medio de otros.
- . La enseñanza de ambos sexos (coeducación).
- . Importancia de la educación creativa y productiva.
- . Enseñanza de moral y religión, que se debe de iniciar en la familia.
- . Considerar que las relaciones afectivas que se mantienen entre madre e hijo, condicionan a éste paulatinamente a desarrollar sentimientos de bondad y amor.
- . Importancia a la afectividad desde el mismo momento del nacimiento del niño.
- . Educación Social: la cual debe iniciarse en la familia y continuarse en la escuela.
- . La práctica de la escuela-trabajo, combinando la enseñanza de la lectura, escritura, cálculo, dibujo, moral y religión con las actividades agrícolas.
- . Poner en práctica la organización de experiencias y actividades por medio del juego.
- . Valorar las actividades espontáneas del niño.
- . Énfasis en la ejercitación de las actividades manuales.
- . Utilidad de los ejercicios corporales combinados con la música.
- . Creación de instituciones para atender a aquellos niños que carecían de recursos económicos.

«Debemos tener siempre plena conciencia de que el fin último de la educación no está en el perfeccionamiento de los conocimientos escolares, sino en la eficacia para la vida; no estriba en hacerse con unos hábitos de obediencia ciega y de diligencia en someterse a las prescripciones, sino en prepararse para un obrar autónomo...»

Pestalozzi, cit. Menchén, 2005: 92

La pedagogía de Pestalozzi consiste en hacer que el proceso de desarrollo humano (sensitivo, intelectual y moral) siga el curso evolutivo de la naturaleza del niño, sin adelantarse artificialmente al mismo. La educación es vista como una ayuda que se da al niño en este proceso para que se realice bien, y la actividad educativa y docente es vista como un arte.

Para Pestalozzi, el conocimiento humano comienza con la intuición sensible de las cosas, y a partir de ella se forman las ideas; por lo cual, también el método de enseñanza ha de seguir este mismo proceso, adaptándose al desarrollo mental del niño en cada momento dado. El conocimiento ha de ir avanzando, desde unas intuiciones confusas, a unas ideas claras y distintas. El principal objetivo de su educación es integrar a niños de escasos recursos a la vida social, a través de la enseñanza de un oficio. Su concepción de escuela está muy ligada a la enseñanza del oficio: más que escuelas son talleres. El educador no es concebido como una figura autoritaria, sino que debe tener presentes y respetar las necesidades del alumno y confiar en sus capacidades. Pestalozzi propone una educación igualitaria para poder educar a gente con problemas sociales. Este autor confía plenamente en una educación popular y llega a pensar que sus propios alumnos, a largo plazo, serán los educadores del mañana.

La finalidad de la educación para Pestalozzi es conseguir que la persona llegue a la perfección (desarrollo de las capacidades humanas), a partir de una triple actividad: la vida intelectual (espíritu), la vida moral (corazón) y la vida práctica (manual).

Fröbel, Decroly, Claparède, Freinet, Montessori y las hermanas Agazzi

A partir de 1914, las ideas de la Escuela Nueva van a extenderse, sobre todo en Europa. Es una época en la que diversos autores se proponen revisar los principios que sustentan la acción y las instituciones educativas. Son intentos de mejorar la educación por parte de un grupo de autores y maestros liberales de izquierdas que se plantean la necesidad de reconsiderar los planteamientos educativos de la escuela tradicionalista imperante hasta ese momento. Para ello buscan una nueva educación que sea activa, que prepare para la vida real y que parta de los intereses que tenía el niño.

Entre los cambios que proponen sus autores, podemos destacar:

- . Agrupar todas las cosas esencialmente relacionadas (conocimientos en red).
- . Subordinar todas las cosas inesenciales.
- . Ordenar todos los objetos en función de sus semejanzas.
- . Reforzar las impresiones sensibles de los objetos importantes haciendo que sean experimentados a través de diversos sentidos.
- . Ordenar el conocimiento según grados, de modo que las diferencias que presenten las ideas nuevas sean pequeñas y casi imperceptibles.
- . Alcanzar la perfección de lo simple antes de pasar a lo complejo.

Se expone a continuación un breve comentario de algunos de los protagonistas de la Escuela Nueva:

Friedrich Fröbel⁸, pedagogo alemán, valorado y reconocido en el movimiento de la Escuela Nueva por la creación de los Kindergarten, jardines de niños, los cuales centran su actividad en animar el desarrollo natural de los pequeños a través de la actividad y el juego (Fröbel, 1989). Para este autor, el juego es una forma de expresión personal que revela la naturaleza del espíritu del niño; lo considera el medio principal para su desarrollo y revelador de cómo serán sus vidas futuras. De este modo, el crecimiento y la educación de los niños tienen lugar a través de sus propias actividades.

«La educación del hombre radica en estimularlo y tratarlo como a un ser que se hace consciente de él mismo, que piensa y razona con convicción y autonomía en la pura e intacta manifestación de la ley interior, de la ley divina, y proyectar el camino y los medios para llegar.»

Fröbel, 1989

Muchos de los materiales didácticos por él diseñados tendrán una influencia directa sobre la Historia de la EA porque significan una introducción de ciertos medios artísticos en el entorno escolar. Al respecto, los elementos más originales diseñados por Fröbel son los denominados regalos y deberes (1835-1850). Su objetivo es ayudar al niño a descubrir la unidad detrás de la diversidad de las formas y los diseños de las cosas, y a comprender los principios matemáticos que expresan la armonía del universo. El primer regalo consiste en una caja con seis pelotas

⁸ **Friedrich Fröbel**. (Oberweissbach, Alemania, 1782-Yverdon, Suiza, 1856) gran autodidacta, aunque estudió durante algún tiempo en la universidad. Trabajó en diferentes ámbitos antes de descubrir su vocación: la enseñanza. Fue discípulo de Pestalozzi.

blandas de seis colores distintos, tres primarios y dos secundarios. Los niños las comparan y contrastan entre ellas, familiarizándose con los conceptos de similitud y diferencia. El segundo regalo consiste en tres objetos duros de madera: una esfera más grande que las bolas de lana del primer regalo, un cubo y un cilindro. Los niños comparan la dureza y la lisura de la esfera de madera con las características de las bolas de lana. Los regalos del tres al seis consisten en una serie de bloques subdivididos en partes cada vez más pequeñas. Se introduce de este modo la noción de un todo integrado por diversos elementos componentes, dando el nombre de ladrillos a los cubos con lo que se despierta el espíritu constructivo en los niños. El séptimo regalo son maderas rectangulares y triangulares de colores distintos para generar distintas formas. Los regalos octavo y noveno consisten en pequeños palos. El décimo regalo es una pizarra para dibujar. Y los diez deberes, por los que el niño ha de transformar el material propuesto: trenzar, perforar, pegar, recortar, doblar, modelar arcilla, etc.

Los veinte regalos y deberes requieren un conjunto de materiales didácticos que no habían sido utilizados anteriormente en las escuelas. Hasta entonces los juguetes de los niños habían sido principalmente imitaciones en miniatura de los objetos utilizados por los adultos.

Para Fröbel, el educador debe aportar las condiciones necesarias para el crecimiento y el jardín de infancia es el lugar en el que crear estas condiciones. En los jardines de infancia el niño puede jugar al aire libre en contacto permanente con la naturaleza, y rechazar todo tipo de coacción y autoritarismo por parte del educador.

Ovide Decroly⁹ (1871–1932). Este autor inicia su trayectoria educativa con alumnos que él llama alumnos irregulares, *enfants Irreguliers*, niños y niñas con discapacidad intelectual. Decroly aplica el método científico a la investigación de los factores que puedan modificar, de forma favorable, la evolución intelectual, afectiva y motriz de los niños que somete a su observación. Introduce los centros de interés como propuesta pedagógica basada en el respeto por el niño y su personalidad con el objetivo de prepararlo para vivir en libertad.

⁹ **Ovide Decroly** (Renaix, Bélgica, 1871-1932, Uccle, Bélgica) pedagogo, se educó en un medio abierto y con la influencia de una sensibilidad por la búsqueda científica gracias a su padre. Se diplomó en Medicina en Bruselas y continuó estudios de neurología y psiquiatría. Algunas obras destacadas: *Hechos de psicología individual y la psicología experimental*, 1908, *El tratamiento y educación de los niños deficientes*, 1915, *La liberté et l'éducation*, 1925, *L'évolution de l'affectivité*, 1927.

Los principios básicos del método Decroly son:

- 1.- «Escuela para la vida, por la vida», principio expuesto en el lema de su escuela de L'Ermitage, partiendo de sus concepciones pedagógicas de respeto por el niño y por su personalidad.
- 2.- El principio de la libertad (propuesto por Rousseau y manifestado por Dewey).

Decroly propugna la búsqueda de los ideales educativos de la escuela, partiendo del educando, de su propia realidad vital, teniendo en cuenta sus intereses, de forma que cada alumno alcance el grado de perfección de que sea capaz. Este autor evita conocimientos previamente fijados sin tener en cuenta los intereses del educando de la misma forma que se opone a la disciplina rígida. Decroly organiza el ambiente escolar, para que el niño encuentre allí las motivaciones adecuadas a sus curiosidades naturales, de acuerdo con cada niño en particular (edad, sexo, estado de salud, estado psicológico, etc.) y sugiere actividades que se adapten a cada individualidad. Este pedagogo propone formar grupos de niños en clases que sean lo más homogéneas posibles, y que tengan entre 20 y 25 alumnos en cada aula. Además, este educador toma como base la observación de la Naturaleza para despertar el interés y la intuición del niño. Para Decroly, las clases son especies de talleres, y el ambiente escolar consta de ventanales abiertos para la entrada de aire y sol, además de un armario con cantidad de juegos educativos, y sin mobiliario especial ni plataforma para la maestra. Su programa parte de un programa con ideas ejes, fundamentado en el principio de globalización, según el cual el niño no percibe los detalles sino que tiene un conocimiento global de la realidad.

El método Decroly sigue un desarrollo inductivo en el proceso del pensamiento analítico. Se propone la enseñanza de la lectura ideovisual, partiendo de frases y palabras, y centrando el interés en la vista más que en el oído, para la realización de este proceso mental. Según este método, la escuela debe ser activa, permitir al niño expresar sus tendencias a la inquietud y el juego. Es necesario que el juego se introduzca en el programa escolar. Las etapas fundamentales que se deben seguir en una clase, para realizar el proceso en el pensamiento del alumno, son: la observación, la asociación y la expresión.

La obra de **Eduard Claparède**¹⁰ (1873-1940) contribuye en gran manera a convertir

¹⁰ **Eduard Claparède** (Ginebra, Suiza, 1873-1940) psicólogo y pedagogo, plantea la necesidad de promover la actividad del niño en el aula. Cursa estudios universitarios en Suiza, Alemania y Francia, de vuelta a Ginebra inicia su trayectoria

Ginebra en el centro de la pedagogía moderna europea. La principal preocupación pedagógica de este autor es la de conseguir una escuela activa, en la que prime la necesidad y el interés del niño, consiguiendo la creación de una escuela a la medida del alumno. Para ello toma las ideas y conceptos de la psicología para aplicarlas a la pedagogía; así, Claparède propone que los maestros aprendan a observar a sus alumnos y trabajen e investiguen a partir de estas observaciones (Claparède, 1965). Su estudio del desarrollo de la inteligencia infantil encuentra continuidad en la obra de Jean Piaget.

«Tendremos, pues, que examinar todos los estudios de psicología experimental que han contribuido a informarnos sobre los mecanismos mentales implicados en el trabajo escolar, así como los diversos factores que los pueden modificar [...] La didáctica debe transformar los fines futuros a que aspiran los programas escolares en intereses presentes para el niño. La mejor manera de dar al trabajo escolar una razón de ser inmediata a los ojos de los niños, de unirlo a un sistema de intereses que le den todo su valor y desencadenar la cantidad de energías necesarias para que el niño se entregue por entero a ellos, es envolverle en una atmósfera de juego.»

Claparède, 1965: 31-83

Célestin Freinet¹¹ (1896-1966) desarrolla una pedagogía realista centrada en el niño, sus intereses y sus posibilidades. Este educador ejerce su profesión de maestro en un ambiente rural y desarrolla numerosas estrategias pedagógicas acordes con sus ideas, ideas por otra parte próximas a las de Ferrer i Guàrdia y que son conocidas como un método aunque él lo llama técnicas. Al respecto, Freinet explica que las técnicas se pueden adaptar a diferentes contextos y pueden ser actualizadas, a diferencia del método que es cerrado y que no admite cambios.

«La escuela ha conservado exactamente los mismos utensilios y las mismas técnicas: las lecciones, los deberes, el estudio de los textos, las notas, la clasificación»

Freinet, cit. en Salengros, 1979: 11

Freinet (1973, 1979) propugna un método natural, que ofrezca un ambiente favorable al descubrimiento continuado, en el que sea posible la expresión libre y el intercambio y contraste de ideas. Este autor introduce los talleres dedicados al trabajo manual e indica que la actitud

pedagógica en la Universidad y es catedrático en la Facultad de Psicología. En sus teorías se consolidaron en estrecha relación la pedagogía con la psicología infantil, organizó un seminario de Psicología Educativa en 1906. En 1912, fundó el Instituto J. J. Rousseau, hoy Instituto de Ciencias de la Educación.

11 Célestin Freinet (Francia, 1896-1966) pastor perteneciente a una familia humilde. Su origen campesino se traslució en toda su obra: contacto con la naturaleza, con la tierra y con la gente.

investigadora, la curiosidad por lo que les rodea, el respeto por las propias realizaciones y las de los demás, el buen uso de los materiales, etc. posibilitarán un ambiente de aprendizaje. Además Freinet comienza a salir con sus alumnos y a realizar las llamadas clases-paseos en las que se observa el medio natural y humano del que se lleva a la escuela primero los ecos orales y después los escritos. Los textos así producidos se corrigen, enriquecen y constituyen la base de los aprendizajes elementales clásicos, lo cual los convierte en un instrumento directo de mejora de la comunicación.

Freinet plantea que el trabajo dentro de la escuela es esencial como herramienta de aprendizaje, por lo que promueve en los currículos actividades de imprenta escolar, cooperativas y textos libres. Este educador plasma en la escuela los principios de una educación por el trabajo y de una pedagogía moderna y popular por la que el trabajo escolar adquiera sentido, tenga utilidad y una función. Freinet determina como base psicológica de su propuesta educativa la idea de «tanteo experimental» considerando que los aprendizajes se efectúan a partir de las propias experiencias, de la manipulación de la realidad que pueden realizar los niños, de la expresión de sus vivencias, y en definitiva de la organización de un contexto (de un ambiente) en el que los alumnos puedan formular y expresar sus experiencias.

Otra de las aportaciones de Freinet es el principio de cooperación, el cual exige la creación de un ambiente en el aula en el que existan elementos mediadores en la relación maestro–alumno. Cooperación entre alumnos, alumnos–maestros y entre maestros; esta última con la finalidad de compartir experiencias y dialogar, poniendo en común los problemas y las posibles soluciones, siempre con el objetivo de mejorar las condiciones de la escuela popular. Así la organización del aula ha de contemplar la participación de los alumnos en la construcción de sus conocimientos. La construcción práctica de ese ambiente educativo se realiza por medio de técnicas que se caracterizan por potenciar el trabajo de clase sobre la base de la libre expresión de los niños en un marco de cooperación.

Las técnicas de Freinet constituyen un abanico de actividades que estimulan el tanteo experimental, la libre expresión infantil, la cooperación y la investigación del entorno. Están pensadas sobre la base funcional de la comunicación. Son el texto libre, la revista escolar, los planes de trabajo, las conferencias, la biblioteca de trabajo, la asamblea de clase y la correspondencia

escolar. Aplicar dichas técnicas implica dar la palabra al alumno, partir de él, de sus capacidades de comunicación y de cooperación. Pero la imprenta, el diario escolar, la correspondencia interescolar y las visitas lejanas cuestan dinero: es preciso, por tanto, encontrar la manera de obtener financiación. La cooperativa escolar nacerá de esta doble exigencia: motivar el cálculo y hacer funcionar los talleres de la escuela. De ello se deduce naturalmente que la cooperativa se convierte en lugar de reflexión, de elaboración de proyectos, de adopción de decisiones, de contabilidad y de estimación de posibilidades. Es así la escuela el instrumento de una formación cívica por la acción, y no por la palabra.

La educación por el trabajo, al que se atribuye capacidad social y formativa es un principio fundamental en la pedagogía de Freinet. Ello no supone, sin embargo, que las actividades manuales dejen en segundo lugar al esfuerzo intelectual y artístico. La enseñanza de la Historia, la Geografía y el Arte se basa en el mismo interés por los conceptos vitales, prácticos, concretos y de cooperativismo.

Maria Montessori¹², educadora, científica, médica, psiquiatra, filósofa, psicóloga, católica, feminista y humanista que comienza su carrera trabajando con personas con discapacidad intelectual y psíquica. Entre sus ideas cabe destacar el énfasis puesto en que el alumnado debe de ser el único protagonista de la educación, la necesaria conexión entre familia y escuela y la creación de materiales escolares que desarrollan los sentidos y la inteligencia. Montessori resalta las repercusiones que las condiciones de vida tienen sobre la evolución de las personas y la sociedad. En 1898, en un Congreso en Turín, expone la importancia de la educación y atención a niños con discapacidad intelectual. Entre 1898 y 1900 trabaja con niños con discapacidad psíquica. Afirma que estos niños tienen potencialidades que pueden ser desarrolladas y que son dignos de una vida mejor. Esta autora percibe la necesidad de crear objetos para manipular, dado que el ser humano tiene necesidad de actividad, de realidad, de cultivar su inteligencia y personalidad.

Montessori descubre y se interesa por los trabajos de dos médicos franceses, J. Itard y E. Séguin, considerados precursores de la EE (más información en el capítulo tercero). Ella utiliza

¹² **Maria Montessori**. (Italia, 1870-Holanda, 1952) de familia burguesa. Estudió ingeniería a los 14 años y más tarde, biología y por último en la Universidad de Roma, Medicina. Fue la primera mujer médico en Italia en 1896. Fue miembro de la Clínica Psiquiátrica Universitaria de Roma. Estudió Antropología y obtuvo un doctorado en Filosofía.

inicialmente en el hospital los materiales de Séguin (materiales para potenciar la percepción en personas con discapacidad intelectual) y en base a éstos posteriormente elabora sus propios materiales. Montessori logra que los niños con los que trabaja realicen el examen estatal obteniendo resultados similares a los de los niños normales, por lo que llega a la conclusión de que el niño normal está subdesarrollado.

Montessori elabora la Pedagogía Científica partiendo de la observación y del método científico extrae sus materiales y su filosofía. En 1907 se inaugura la primera Casa de Niños en San Lorenzo, en Roma. Se empieza creando el área de vida práctica (higiene y valores) para devolver la dignidad al niño. Se rechazan los premios y los castigos, para que los niños obtengan la satisfacción de realizar solos su trabajo. Poco a poco los niños (son sesenta) se normalizan, se hacen amables y respetuosos, y aprenden con interés y entusiasmo. En vez de imponérseles reglas arbitrarias y dotarlos únicamente de datos Montessori les deja libre su espíritu. Cuando a los 4 y 5 años aprenden a leer y escribir mediante un proceso natural, el mundo se conmociona. Así San Lorenzo deja de ser un centro de control de niños y se convierte en un centro de investigación en el que se desarrolla el niño con dignidad, libertad e independencia, desde el momento en que éste tiene la libertad de ser activo y la responsabilidad de saber cómo usarla.

Algunos aspectos importantes del método pedagógico de Montessori:

- . Los niños son conceptualizados como seres competentes, estimulados a tomar decisiones importantes.
- . Se parte de la observación del niño en el entorno como base para iniciar su desarrollo curricular.
- . Se usan muebles del tamaño de los niños y se crean entornos también a medida.
- . Se fomenta la participación de los padres para incluir atención propia y básica de salud e higiene como requisito para la escuela.
- . Se definen periodos sensibles para el desarrollo del lenguaje, la experimentación sensorial y refinamiento, y varios niveles de interacción social.
- . La importancia de la «mente absorbente»: la motivación sin límite de los niños pequeños para adquirir dominio sobre su entorno y perfeccionar sus experiencias y comprensión ocurren dentro de cada periodo sensible. El fenómeno está caracterizado por la capacidad

del niño de repetición de actividades dentro de categorías de periodos sensibles (ejemplo: balbuceos exhaustivos como práctica de lenguaje conducente a un lenguaje competente).

. Materiales didácticos auto-correctivos (algunos basados en trabajos de Itard y Séguin).

Las hermanas **Rosa y Carolina Agazzi**¹³ son las fundadoras de un jardín infantil para niños de nivel económico bajo cerca de Brescia en el que tratan de dar un ambiente familiar y afectivo a la educación infantil. El sistema educativo tiene su punto de arranque en los métodos pedagógicos desarrollados en Alemania por Fröbel. Su método se basa en respetar escrupulosamente la libertad y espontaneidad del niño mediante su trabajo independiente, y en la presentación de contenidos a través de actividades lúdicas. A diferencia del método Montessori y en consonancia con los orígenes humildes de los niños que atienden, los materiales que éstos utilizan para sus trabajos son de desecho. Asimismo, las dos hermanas optan por una disposición circular de la clase y tienen una canción para realizar cada actividad.

Sus principios educativos son:

- . Conocimiento del niño a través de la observación.
- . Metodología globalizadora.
- . Valoración de la actividad del niño: necesidad de pensar haciendo y experimentando, para así llegar al razonamiento.
- . Valor de la alegría: juego libre y ordenado en un ambiente afectivo, que respeta los ritmos y necesidades infantiles.
- . Valor del orden: orden material, estético, espiritual, moral, social y armónico.

Todos estos planteamientos se basan en el uso inteligente de las cosas, en la educación del lenguaje y de los sentidos a partir del contacto con la Naturaleza y los objetos, a través de dos instrumentos:

- El museo didáctico: consiste en colecciones variadas de pequeñas cosas y objetos, que niños y educadoras van aportando. Estos objetos están dotados de características como la sencillez y la claridad, que los hacen atractivos para los niños y estimulan el juego y la adquisición de

¹³ Rosa (Volengo, Italia, 1866-1951) y Carolina Agazzi (Volengo, Italia, 1870-1945) pedagogas italianas.

conocimientos importantes como las formas, los tamaños, el volumen...

- Las contraseñas: dibujos o símbolos para identificar objetos o personas y poder así los niños ordenar sus cosas y su espacio.

Del método agazziano destacan los siguientes rasgos:

. Autodidáctico; el niño aprende por sí mismo, la maestra es el estímulo que lo impulsa a lograrlo.

. El niño aprende utilizando la intuición, pero siempre ligada a la vida.

. La didáctica se basa en un uso inteligente de los objetos realistas que obtienen del entorno de la escuela.

. Se realizan actividades que provienen del hogar y la vida cotidiana: lavarse, vestirse, cuidar animales, etc., rescatando el valor educativo de todas ellas.

. Se proporciona a los niños un ambiente cálido y afectivo, similar al hogar. La alegría, el juego y la relación con una educadora maternal son elementos fundamentales de esta metodología.

. Educación del lenguaje, cultivando la música, el ritmo corporal y la plástica (utilizando materiales del entorno como cajas, botones...), para fomentar la experiencia, investigación y aprendizaje de cosas nuevas.

. Rechazo hacia la obediencia pasiva, el silencio, la inmovilidad que, considerados todavía con demasiada frecuencia como signos demostrativos del orden, no engendran el orden verdadero sino que tienden a ahogar la espontaneidad, la iniciativa, el querer interior que se expresa mediante impulsos originales, que tienden a encoger al niño sobre sí mismo y a engendrar disimulo o apatía.

Son áreas fundamentales en su sistema:

1.- La educación sensorial: se desarrolla ordenando por colores, materias y formas de los objetos.

2.- La instrucción intelectual: se basa en la exploración del mundo y la percepción natural de los conceptos.

3.- La educación del sentimiento: contra la agresividad. Se desarrolla practicando la religión, la educación física y la educación moral.

En las Escuelas Agazzi, el niño se siente libre, cuidado y seguro como en familia. La escuela es como un hogar, prolongación del suyo propio, por un lado, y por otro un gran hogar en el que el niño se siente miembro y a su vez responsable de sus actos, y en el cual es protegido por tutores, niños mayores que enseñan y ayudan a los más pequeños.

En la década de los años 1930 el auge de los totalitarismos y el temor al comunismo llevan al olvido algunas de las ideas de la Escuela Nueva, pero éstas han sido referentes importantes para modelos pedagógicos posteriores y muchas de sus estrategias metodológicas son utilizadas en métodos educativos actuales.

«La conclusión es que en las llamadas escuelas nuevas la fuente primaria de control social reside en la misma naturaleza del trabajo realizado como una empresa social, a la cual todos los individuos tienen oportunidad de contribuir y respecto a la cual todos sienten responsabilidad. La mayoría de los niños son naturalmente sociables. El aislamiento es para ellos más fastidioso aún que para los adultos. Una vida comunal auténtica tiene su base en esta sociabilidad natural. Pero la vida en comunidad no se organiza de un modo duradero sólo espontáneamente. Requiere pensamiento y planeamiento previos.»

Dewey, 1967: 64

La Pedagogía Waldorf. Una educación para la libertad

La pedagogía Waldorf es un sistema educativo originado en las concepciones del filósofo y educador **Rudolf Steiner**¹⁴, fundador de la antroposofía. El objetivo de las escuelas Waldorf es el de despertar las facultades individuales del niño, «hacer salir» lo que se encuentra dentro del ser humano de manera que eso pueda fructificar en la vida.

La educación Waldorf tiene en cuenta tanto la parte anímico-espiritual del niño, como la corporal. No se puede considerar la educación simplemente como la acumulación de conocimientos. Si un alumno recibe la educación adecuada para cada etapa de su desarrollo, alimentando su ser anímico-espiritual durante el proceso, al final tendrá una mente mucho más fresca, más abierta a las impresiones del mundo exterior, estará más vivo y más preparado para

14 Rudolf Steiner (Austria, 1861–1925) estudia matemáticas, física y filosofía. En su autobiografía, Steiner relata que a los 21 años conoció a un herborista, Felix Kogutski, quien le habló del mundo espiritual. Esto influye en su decisión de estudiar la filosofía de Fichte. Escribe dos libros sobre la filosofía de Goethe: *Teoría del conocimiento basada en la concepción del mundo de Goethe* (1886) y *Goethe y su visión del mundo* (1897). En 1904, Steiner es nombrado dirigente de la Sociedad Esotérica en Alemania y Austria. Conferencia sobre temas como: educación, eurytmia curativa, arte de la palabra y drama.

la vida. Al final de la escolaridad lo que importa es si está mentalmente alerta, si sus sentimientos son vivos, si puede trabajar con sus manos, si tiene una base de conocimientos generales y una cultura amplia, si puede estudiar con interés y concentración.

Con el programa Waldorf se pretende equilibrar la adquisición de conocimientos intelectuales con la constante práctica de actividades artísticas y artesanales, que Matti Bergstrom, neurólogo de la Universidad de Helsinki, en el libro *Educación Waldorf* justifica así:

«El cerebro descubre lo que los dedos exploran... Si no usamos nuestros dedos, si durante la infancia nos convertimos en ciegos en los dedos, la rica red de nervios se empobrece, lo que representa una pérdida enorme para el cerebro y merma el desarrollo global del individuo... si descuidamos el desarrollo y educación de los dedos de nuestros niños y la capacidad formadora creativa de los músculos de las manos, lo que descuidamos es el desarrollo de su comprensión de la unidad de las cosas, mermamos sus capacidades estéticas y creativas.»

Matti Bergstrom, cit. en Clouder y Rawson, 2002: 56

Las diferentes asignaturas y actividades se integran en un conjunto coherente y orgánico. De esta manera, el profesor, que conoce las facultades psíquicas potenciales del niño, trabajará diariamente para la coordinación entre la esfera consciente de las percepciones sensoriales y representativas, la esfera semiconsciente de la sensibilidad, la emotividad y la memoria, y la esfera inconsciente de la voluntad, con el objetivo de equilibrar esas tres fuerzas interiores: las del pensamiento, las del sentimiento y las de la voluntad. La programación escolar Waldorf se hace en función del desarrollo fisiológico y psíquico del niño. Es decir, el plan de estudios tiene en cuenta las diferentes etapas evolutivas del niño (las aceleraciones provocan a la larga daños irreversibles) y la realidad social del entorno.

El plan escolar no puede ser fijo sino que debe recrearse en cada momento y adaptarse a cada niño, lo que exige la continua preparación del profesor. Este profesor de las materias intelectivas es acompañado a su vez por un equipo de profesores que dan asignaturas artísticas o artesanales (euritmia, pintura, educación física, carpintería, forja, etc.).

El profesor-tutor trabaja sus asignaturas intelectivas por el método de períodos en la llamada *clase principal*. Durante 3-4 semanas se trabaja en una asignatura cada mañana por espacio de 2 horas; después vienen las asignaturas artísticas, rítmicas y artesanales, que se dan en

días fijos en forma continuada. Un maestro de una escuela Waldorf considera la educación como un proceso artístico, de ese modo, la actividad pedagógica se entiende como una promoción de las facultades de comprensión, de la creatividad y de la responsabilidad social que se despliegan en el individuo. Así la pedagogía se convierte en una participación creadora en el proceso de cada hombre y de la sociedad. La educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico, en un ambiente libre y creador. Los maestros educan y enseñan incluyendo en sus clases elementos intelectuales, artísticos y práctico-manuales. Se fomenta el desarrollo cooperativo basado en la individualidad. La libertad es una condición básica para la existencia de una vida cultural creativa.

De acuerdo a la filosofía de Steiner, el ser humano es una individualidad de espíritu, alma y cuerpo, cuyas capacidades se despliegan en tres etapas de desarrollo hacia la madurez del adulto: primera infancia, niñez, y adolescencia. El método de Steiner se basa en proveerle al niño de lo que necesita en cada momento de su evolución. Educar al niño tiene por objetivo acompañarlo a través de las diferentes etapas de su desarrollo corporal, cognitivo y psicológico hacia la autonomía personal y así permitirle, cuando sea adulto, tomar iniciativas, escoger libremente y actuar de manera creativa en su entorno. Esta capacidad de aprender autónomamente sólo puede desarrollarse mediante una pedagogía que conciba la educación como ayuda a la autorrealización del individuo.

Hoy en día hay cerca de 1000 escuelas en más de 40 países que aplican métodos Waldorf para enriquecer sus enseñanzas.

«El concepto de una educación libre, no sólo en el sentido de ser accesible a todos, sino libre en el sentido de que no sirve objetivo alguno más elevado que el desarrollo libre del individuo, aún no ha tomado cuerpo [...] Los colegios Waldorf se esfuerzan por hacer realidad el ideal de una educación libre poniendo el desarrollo del individuo en el centro de su pedagogía.»

Clouder y Rawson, 2002: 56

1.2.2.- Escuela Moderna. Ferrer i Guàrdia, las Escuelas Summerhill y la Escuela Paideia

La Escuela Moderna se crea a inicios del siglo XX en Cataluña. Es fundada en 1901 en

Barcelona por el librepensador y anarquista **Francesc Ferrer i Guàrdia**¹⁵.

Al igual que la Escuela Nueva el objetivo esencial de esta escuela es romper con los moldes estrictos y autoritarios de la escuela tradicional dominada por el poder de la Monarquía Española y el autoritarismo; en ella se intenta educar a la clase trabajadora de una manera racionalista y secular, conforme a la pérdida de la influencia de la religión, y potenciar una educación no coercitiva. Se busca educar a los alumnos con sólidos conocimientos para que se motiven a unirse y respaldar las actividades emancipadoras de la clase obrera.

«Educar equivale actualmente a domar, adiestrar, domesticar [...] Para realizarla se han inspirado sencillamente en los principios de disciplina y de autoridad que guían a los organizadores sociales de todos los tiempos, quienes no tienen más que una idea muy clara y una voluntad, a saber: que los niños se habitúen a obedecer, a creer y a pensar según los dogmas sociales que nos rigen [...] No se trata de secundar el desarrollo espontáneo de las facultades del niño, de dejarle buscar libremente la satisfacción de sus necesidades físicas, intelectuales y morales; se trata de imponer pensamientos hechos; de impedirle para siempre pensar de otra manera que la necesaria para la conservación de las instituciones de esta sociedad; de hacer de él, en suma, un individuo estrictamente adaptado al mecanismo social. No es extraño, pues, que semejante educación no tenga influencia alguna sobre la emancipación humana. Lo repito, esa instrucción no es más que un medio de dominación en manos de los directores, quienes jamás han querido la elevación del individuo, sino su servidumbre, y es perfectamente inútil esperar nada provechoso de la escuela de hoy [...] queremos hombres capaces de evolucionar incesantemente; capaces de destruir, de renovar constantemente los medios y de renovarse ellos mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que no se sujeten jamás a nada; dispuestos siempre a aceptar lo mejor, dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y que aspiren a vivir vidas múltiples en una sola vida [...] favoreciendo la fundación de escuelas nuevas donde en lo posible se establezca este espíritu de libertad que presentimos ha de dominar toda la obra de la educación del porvenir.»

Ferrer i Guàrdia, 1976: 86

La pedagogía de Ferrer i Guàrdia propugna la libertad de los niños: se realizarán actividades al aire libre, se insistirá en el equilibrio con el entorno natural y con el medio, desaparecerán los exámenes, los premios y los castigos. Se prestará especial atención al tema de la enseñanza de la higiene y al cuidado de la salud. Los alumnos visitarán centros de trabajo y harán excursiones

15 Francesc Ferrer i Guàrdia (Alella, Barcelona, 1859-1909, Barcelona) entra en contacto con círculos obreros y anti-clericales en Barcelona. En 1883 desarrolla su activismo político a favor de la República e ingresa en la logia masónica Verdad de la misma ciudad. Trabajando en la compañía de ferrocarriles como revisor, se convierte en mensajero del líder republicano Ruiz Zorrillas en Francia. Se exilia en París tras la represión desatada en 1886. Trabaja como maestro en el *Cercle Populaire d'Enseignement* hasta que vuelve a Barcelona en 1901. Es detenido en 1909 acusado de haber sido el instigador de la rebelión obrera y popular contra la Guerra de Marruecos, la Semana Trágica. Tiene en contra a la monarquía, el gobierno y la Iglesia; lo condenan a muerte y es fusilado.

de exploración. Las redacciones y los comentarios de estas vivencias por parte de sus mismos protagonistas se convertirán en uno de los ejes del aprendizaje. Y esto se hará extensivo a las familias de los alumnos, mediante la organización de conferencias y charlas dominicales.

Entre los principios básicos de la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia destacan:

- . La educación de la infancia debe fundamentarse sobre una base científica y racional; en consecuencia, es preciso separar de ella toda noción mística o sobrenatural.
- . La instrucción es parte de esta educación. La instrucción debe comprender también, junto a la formación de la inteligencia, el desarrollo del carácter, la cultura de la voluntad, la preparación de un ser moral y físico bien equilibrado, cuyas facultades estén asociadas y elevadas a su máxima potencia.
- . Es necesario, sobre todo en la enseñanza de la primera infancia, que los programas y los métodos estén adaptados lo más posible a la psicología del niño.
- . Una educación para todos, sin diferencia de sexo ni posición social.
- . Trabajar activamente por la instrucción popular, escuelas diurnas para niños y nocturnas para los adultos.
- . Ampliar la experimentación y la observación, dando clases fuera de los locales de la escuela, organizando excursiones instructivas en las que se utilizan parques y bosques para analizar diferentes aspectos de la Naturaleza.
- . Organizar «Misas de la ciencia o de la razón», como denominó Ferrer a las conferencias realizadas fuera del horario escolar por catedráticos, profesores, científicos, etc. en las que disertaban sobre diferentes temas que consideraban interesantes para la formación de las personas: jóvenes y adultos.

La enseñanza de la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia dota a los alumnos de todos los conocimientos científicos, sociológicos y culturales para que puedan ser personas libres y para que desde su independencia ética y moral transformen la sociedad y construyan una nueva basada en la solidaridad y fraternidad, sin distinción de clases ni gobiernos. Una Escuela Moderna en la cual los alumnos reciban una educación racional basada en el positivismo que considera a la ciencia y a la experimentación como único medio de conocimiento auténticamente válido. Los niños no han de ser sometidos a ninguna autoridad política, religiosa o moral. El

niño desde su libertad ha de tener acceso al conocimiento además de un desarrollo armónico. Al declararse abiertamente anticlerical, fomentar la solidaridad y la educación libre, Ferrer i Guàrdia acaba convirtiéndose en un referente para la pedagogía libertaria. En el Estado español, las ideas de este autor serán proscritas por la dictadura de Franco, pero con la resistencia antifranquista y la recuperación de la memoria histórica, el modelo de Ferrer i Guàrdia vuelve a estar presente. Una de sus influencias más destacadas radica en la creación de ateneos. La proliferación de los ateneos libertarios es una respuesta, no sólo a la rigidez y dogmatismo de la enseñanza reglada, sino a la falta de infraestructuras educativas oficiales para la propia clase trabajadora. Y aunque se constituyen como asociaciones culturales, funcionarán en la práctica como escuelas para miles de personas sin recursos.

La Escuela Moderna y en general las ideas de Ferrer, sirven de inspiración para el modelo pedagógico de la escuela racionalista, que se condensa, por ejemplo, en la serie de Escuelas Modernas (Modern Schools) desarrolladas en EEUU y en la ciudad de Londres. La educación racionalista se fundamenta en formar en el alumno un pensamiento propio y una libertad responsable, en que éste gestione los contenidos facilitados por el maestro según sus intereses y habilidades particulares.

«Una educación racional será, pues, la que conserve al hombre la facultad de querer, de pensar, de idealizar, de esperar; la que está basada únicamente sobre las necesidades; la que facilite lo más posible el desarrollo y la efectividad de las fuerzas del organismo para que todas se concentren sobre un mismo objetivo exterior: la lucha por el trabajo para el cumplimiento que reclama el pensamiento. Se renovarán, pues, por completo, las bases de la educación actual: en lugar de fundar todo sobre la instrucción teórica, sobre la adquisición de conocimientos que no tienen significación para el niño, se partirá de la instrucción práctica, aquella cuyo objeto se le muestre claramente, es decir, se comenzará por la enseñanza del trabajo manual.»

Ferrer i Guàrdia, 1976: 170

En España multitud de ateneos libertarios, escuelas y universidades populares, sobre todo durante el primer tercio del siglo XX siguen los postulados ferrerianos sobre pedagogía. En la actualidad, numerosos maestros progresistas, y algunas escuelas libres, han asumido las ideas pedagógicas de Ferrer. De entre ellos, actualmente, destaca especialmente la escuela **Paideia** creada en 1978 en Mérida, escuela libre racionalista, influenciada por los ideales anarquistas y basada en la libertad, felicidad y creatividad; de corte autogestionado, asambleario y con un método de enseñanza antiautoritario. También se pueden encontrar otros centros en diversos

lugares de la geografía española, escuelas populares de personas adultas o centros de escolaridad primaria.

Cabe mencionar también el proyecto de educación racional a nivel internacional de **Summerhill**. Es una escuela racionalista, fundada en 1921, por el anarquista escocés **Alexander Sutherland Neill**¹⁶, en Leisten (Inglaterra). Se fundamenta en el presupuesto del equilibrio emocional como factor clave para que los niños se hagan personas felices, principal objetivo de la educación para Neill. El hecho de que los niños dispongan de un amplio margen de autonomía y libertad no implica que en la escuela reine el libertinaje. La verdadera libertad es la que no supone un abuso de los derechos ajenos. Va asociada al respeto y la responsabilidad. El niño libre se autocontrola, sin que esto suponga represión de ningún tipo, ya que lo hace por la estima en que tiene a los demás debido a un tipo de relaciones en las que no caben ni miedos ni odio. En esto se basa el aprendizaje de la libertad. Respeto y libertad están íntimamente ligados, y se aprenden, básicamente, conviviendo. La convivencia ideal, según la entiende Neill, es una horizontalidad en las relaciones entre niños y adultos en la que ninguno posea todos los derechos y anule los del otro.

La escuela Summerhill propone una formación no autoritaria, libre e igualitaria, fomentando la autogestión asamblearia de la escuela por sus integrantes; propone la coeducación, la no direccionalidad, la renuncia a premios, castigos y exámenes y la sustitución por el trabajo diario y actividades externas (lectura, pintura, actividades artesanales, mecánicas, proyecciones, charlas, bailes, teatros, juegos, etc.). Las lecciones son optativas, y la asistencia no es obligatoria.

También destaca un proyecto educativo aún vigente, la **Escuela Barbiana** de **L. Milani**¹⁷ (Italia, 1923-1967) que fomenta una coeducación de niños de las clases más desfavorecidas. Esta escuela está basada en la simple premisa de que todo el mundo tiene derecho a aprender, por lo que resultan superfluas las notas y los premios, castigos y exámenes. El centro funciona según un modelo horizontal de solidaridad, cooperación e integración asamblearia y autogestionada,

¹⁶ **Alexander Sutherland Neill** (Inglaterra, 1883–1973) educador progresista escocés. Trabaja como maestro dentro del sistema público, pero su descontento respecto a la pedagogía convencional le lleva a fundar la escuela Summerhill, aún en funcionamiento. Defensor de la educación en libertad.

¹⁷ **Lorenzo Milani** (Florencia, 1923-1967), sacerdote y pedagogo diocesano. Es prior en la localidad de Barbiana (después de ser ordenado sacerdote en 1949), y profesor de un pequeño colegio católico. Escribe libros como: *Cartas a una Maestra*, *Epistolario del Padre Milani*, *Experiencias Pastorales*, *Cartas a los Jueces* y *La obediencia no es más una virtud*.

fomentando la participación y la actividad colectiva, la discusión y la investigación.

Por último, cabría señalar, por su importancia, la llamada Freeschool en Corea, creada por el grupo anarquista coreano Solidaridad Internacional, según una educación libre y racional, con acceso libre, gratuito y abierto. Se basa en la adquisición de habilidades, conocimientos y experiencias de un modo abierto a la integración de todo el mundo. Es una institución escolar igualitaria, no direccional, autogestionada, asamblearia, pensada para combatir la opresión y la autoridad, que persigue la difusión de ideales racionalistas y libertarios.

El movimiento de educación racionalista está fuertemente arraigado por todo el mundo, contando para ello con The education revolution, the alternative education resource organization, una organización a nivel internacional, fundada en 1989, que se encarga de coordinar y poner en contacto a escuelas y proyectos educativos racionalistas, con 30 países miembros, y más de 300 escuelas de todo el mundo relacionadas entre sí, para la difusión de los métodos de pedagogía racionalista.

1.2.3.- Años 60 y finales del siglo XX: Bruner, Illich, Freire, Makarenko, Piaget, Vygotsky, Maslow, Rogers

A continuación se exponen los autores más representativos de este periodo que actúan de referentes para la autora de este trabajo de investigación. Conviene indicar que aunque algunos autores trabajan y escriben en fechas anteriores a los años 60 del pasado siglo (por ejemplo Makarenko y Vygotsky) no es hasta esa década que su obra deviene conocida en Occidente y/o alcanza gran difusión, por lo cual se incluyen en este apartado.

Para **Jerome Bruner**¹⁸ el aprendizaje es un proceso activo de asociación y construcción. La estructura cognitiva previa del alumno (sus modelos mentales y esquemas) constituye un factor esencial en el aprendizaje. Ésta da significación y organización a sus experiencias y le permite ir más allá de la información dada, ya que para integrarla a su estructura debe contextualizarla y

18 Jerome Bruner, (New York, 1915- 1988), psicólogo cognitivista. Se doctora en Psicología, Universidad de Harvard. En 1960 funda el Centro de Estudios Cognitivos en la misma Universidad. Impulsor de la psicología cognitiva. Obras destacadas: *Hacia una teoría de la instrucción* (1972), *Acción, pensamiento y lenguaje* (1984), *El habla del niño* (1986), *La importancia de la educación* (1987), *Actos de significado* (1991), *La educación, puerta de la cultura* (1997).

profundizarla. Este autor desarrolla una teoría sobre el pensamiento categorial y la formación de conceptos de utilidad para ser considerada en la instrucción. Bruner define el aprendizaje por descubrimiento en función de que el alumno esté en disposición de organizar por sí mismo el contenido de su aprendizaje, es decir, estructure y elabore esos contenidos para su asimilación personal. Otra de sus propuestas célebres es el currículum en espiral: el currículo debe organizarse de forma espiral, es decir, trabajando periódicamente los mismos contenidos, cada vez con mayor profundidad para que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que va construyendo. Y este psicólogo también aporta la metáfora del proceso de enseñanza-aprendizaje como andamiaje, scaffolding (Wood, Bruner y Ross, 1976): el docente debe diseñar un sistema de ayudas a proporcionar al alumno gradualmente para sostener sus intentos de progreso y ampliar su campo de acción, ayudas que se van retirando cuando el estudiante incorpora las nuevas habilidades y conocimientos y progresa en autonomía.

Bruner (1988) ha distinguido tres modos básicos mediante los cuales representamos la realidad por medio de modelos mentales. Estos son los modos enactivo, icónico y simbólico. El modo de representación enactivo consiste en representar mediante la reacción inmediata de la persona. Este tipo de representación ocurre marcadamente en los primeros años de la persona, y Bruner la ha relacionado con la fase senso-motora de Piaget en la cual se fusionan la acción con la experiencia externa. El modo de representación icónico consiste en representar cosas mediante una imagen o esquema espacial independiente de la acción aunque la representación sigue teniendo algún parecido con la cosa representada, dado que la elección de la imagen no es arbitraria. Por último, el modo de representación simbólica consiste en representar mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con la cosa representada (por ejemplo, el lenguaje escrito).

Ivan Illich¹⁹ cuestiona la premisa básica de que las escuelas cumplan la función de satisfacer una necesidad social y sugiere una alternativa establecida a partir de redes formativas de base comunitaria. Su libro más importante es *La Sociedad Desescolarizada* (1971), el cual constituye una crítica a la educación tal y como se lleva a cabo en las economías modernas. Illich se muestra favorable al autoaprendizaje, apoyado en relaciones sociales libremente intencionadas

19 Ivan Illich (Viena, 1926 - 2002) pensador austríaco, antecedentes judíos, dálmatas y católicos. Es autor de una serie de críticas a las instituciones clave del progreso en la cultura moderna. Se ocupa en formular profundas críticas a la educación escolar, la medicina profesional y de patente, el trabajo ajeno y no creador, el consumo voraz de energía necesaria para el desarrollo económico como una negación de la equidad y la justicia social, entre otros temas.

en encuentros y conversaciones fluidas e informales.

Makárenko²⁰ recibe el encargo en 1920 de dirigir un centro para delincuentes juveniles. Con una perspectiva social comunitaria organiza la vida de tal manera que los propios alumnos sean los que lleven la responsabilidad de todo lo referente al centro: los edificios, el plan de producción, la distribución de los ingresos, la disciplina, etc. Ellos mismos deberían educarse unos a otros, exigir, subordinarse, respetarse, preocuparse y ayudarse mutuamente. Makárenko siempre creyó que el trabajo colectivo es el mejor medio para lograr la adaptación social de las personas, pues solamente la sociedad impone tareas y responsabilidades. Según Makárenko, la educación debe fundamentarse en la colectividad, en las necesidades sociales y del país; este pedagogo opina además que el hombre se mueve según las leyes de la Naturaleza y en consecuencia el papel de la educación consiste en educar esa naturaleza en función de la sociedad. Makárenko establece que a la autodisciplina y a la autoorganización se contraponen la disciplina consciente, entendiendo que la disciplina no consiste en la inhibición de las acciones, sino que debe inducir a vencer dificultades, debiendo ser disciplina de lucha y avance, de inspiración a algo y de lucha por algo; cuyo objetivo está expresado en el logro de las cualidades del carácter que definen a la personalidad comunista. Este autor exige además una educación de la voluntad, capacidad absolutamente necesaria para el progreso de la comunidad y la sociedad ya que si el niño se habitúa a realizar sus deseos sin ponerles nunca freno, nunca tendrá fuerza de voluntad.

P. Freire²¹ propone la «Educación problematizadora» que niega el sistema unidireccional propuesto por la «Educación bancaria» por él descrita, la cual se referiría al saber como depósito y que estaría muy lejos de la transformación de la realidad. En cambio, la Educación problematizadora da existencia a una comunicación de ida y vuelta. En esta concepción no se trata ya de entender el proceso educativo como un mero depósito de conocimientos sino que

20 Antón Semiónovich Makárenko (Ucrania, 1888-1939) pedagogo ucraniano. En 1905, empieza a trabajar como maestro en la escuela ferroviaria primaria. Con otros maestros forman un círculo de intelectuales locales que se reúnen para discutir sobre temas científicos, filosóficos y políticos, y cantan himnos revolucionarios. Tras el triunfo de la revolución rusa funda las casas cooperativas para huérfanos de la guerra civil, destaca la Colonia Gorki. Entre sus obras, *El Poema pedagógico*, una historia de la Colonia Gorki.

21 Paulo Freire (Brasil, 1921) sufrió pobreza y hambre durante la Gran Depresión de 1929, una experiencia que forma sus preocupaciones por los pobres y que le ayuda a construir su perspectiva educativa. Estudia filosofía y psicología del lenguaje al mismo tiempo. En 1946 Freire es nombrado Director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social en el estado de Pernambuco. Trabajando principalmente entre los pobres que no saben leer ni escribir, adopta un método no ortodoxo de lo que puede ser considerado una variación de la teología de la liberación. Entre sus obras: *La educación como práctica de la libertad* y *La pedagogía del oprimido*.

es un acto cognoscente y sirve a la liberación de las personas quebrando la contradicción entre educador y educando. Mientras la «Educación bancaria» desconoce la posibilidad de diálogo, la «problematizadora» propone una situación gnoseológica claramente dialógica. Desde esta nueva perspectiva, el educador ya no es sólo el que educa sino que también es educado mientras establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. El educador no podrá entonces «apropiarse del conocimiento» sino que éste será sólo aquello sobre lo cual educador y educando reflexionen conjuntamente; y prescindir de aquellos maestros cuya idea de educación consiste en que el alumno se adapte a su entorno (Freire, P., 1990).

La construcción del conocimiento se dará en función de la reflexión, la cual no deberá ser una mera abstracción. El hombre, siempre, deberá ser comprendido en relación a su vínculo con el mundo. Y finalmente, Freire señalará que así como la «Educación bancaria» es meramente asistencial, la «Educación problematizadora» apunta claramente hacia la liberación y la independencia. Orientada hacia la acción y la reflexión de los hombres sobre la realidad, esta educación busca destruir la pasividad del educando que propicia la adaptación a una situación opresiva. Estos propósitos se traducen en la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose. Freire dice «la educación verdaderamente liberadora sólo puede ponerse en práctica al margen del sistema obligatorio, e incluso entonces con gran cautela, por parte de aquellos que superan su ingenuidad y se comprometen con la auténtica liberación.» (Freire, 1990: 133).

Piaget²² ofrece explicaciones del desarrollo humano con una perspectiva que es al mismo tiempo biológica, lógica y psicológica, a partir de una nueva epistemología (epistemología genética) que pretende orientar la instrucción.

Este psicólogo describe el desarrollo casi espontáneo de una inteligencia práctica que se sustenta en la acción. Es así que Piaget puede afirmar que los principios de la lógica comienzan a desarrollarse antes que el lenguaje y se generan a través de las acciones sensoriales y motrices del bebé en interacción e interrelación con el medio físico y social. Los procesos por él descritos

22 Jean Piaget (Suiza, 1896-Ginebra, 1980), psicólogo experimental, filósofo, biólogo. Se licencia y doctora en Biología en la Universidad de Neuchâtel. Trabaja en la Universidad de Zúrich, donde publica dos trabajos sobre Psicología. Se interesa por el psicoanálisis. Participa en el perfeccionamiento de la Prueba de Inteligencia de C.I. (Cociente de Inteligencia) inventado por Alfred Binet. Crea el Centro Internacional por la Epistemología Genética de Geneva y lo dirige hasta su muerte. Son importantes sus aportes en el campo de la psicología evolutiva, sus estudios sobre la infancia y su teoría del desarrollo cognitivo.

de asimilación y acomodación se alternan dialécticamente en la constante búsqueda de equilibrio para intentar el control del mundo externo. Para este autor, la inteligencia es un término genérico para designar al conjunto de operaciones lógicas para las que está capacitado el ser humano, yendo desde la percepción, las operaciones de clasificación, sustitución, abstracción, etc. hasta -por lo menos- el cálculo proporcional, la combinatoria y el pensamiento científico. Las acciones y estructuras lógicas diferentes caracterizan los sucesivos estadios de desarrollo cognitivo que Piaget investigó durante años y que constituyen un referente para investigadores actuales y para el desarrollo de proyectos curriculares

Vygotsky²³ defiende que el pensamiento y el lenguaje actúan juntos para dar curso a las ideas, para suministrar una idea previa a la acción, para producirla y controlarla, describirla y argumentarla. Vygotsky destaca la importancia educativa de la Zona de Desarrollo Próximo, que sería la distancia entre los niveles autónomos de capacidad expresados por los niños y los niveles de desarrollo potencial que poseen y que los niños podrían conseguir con la ayuda de los adultos o de los otros niños más capaces.

Es de especial importancia, para entender el desarrollo de lo que Vygotsky denomina funciones psicológicas superiores, el fenómeno psíquico de internalización del sujeto, cuyo proceso de autoformación se constituye a partir de la apropiación gradual y progresiva de una gran diversidad de operaciones de carácter socio-psicológico, y es conformado a partir de las interrelaciones sociales y de mediación cultural. En esta dinámica de operaciones, el sujeto se va apropiando de los instrumentos culturales que históricamente la Humanidad ha creado y desarrollado. Este permanente proceso de internalización cultural, científica, tecnológica, valorativa, etc., revoluciona y reorganiza continuamente la actividad psicológica de las personas sociales y se manifiesta en un progresivo control, regulación y dominio de sí mismo.

Vygotsky (1998) defiende el origen social de la conducta individual expresada en la «Ley de la doble formación» o «Ley genética general del desarrollo cultural» según la cual toda función

23 Lev Semiónovich Vygotsky (Bielorrusia, Rusia, 1896–1934), psicólogo, fan del teatro. Se licencia en medicina y derecho. Enseña lengua y literatura en la Escuela del Trabajo para los obreros; también psicología y lógica en el Instituto Pedagógico; Estética e Historia del Arte en el Conservatorio, dirige la sección teatral de un periódico y funda una revista literaria. En el Instituto Pedagógico crea un laboratorio de psicología para estudiar a los niños de educación infantil. Trabajó con niños con discapacidad intelectual. Sus ideas tienen un rol importante en la reflexión teórica en psicología y en pedagogía. Entre sus obras destacan: *Psicología Pedagógica*, *Los métodos de investigación reflexológica y psicológica*, *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*, su tesis *Psicología del Arte* y su obra más importante es *Pensamiento y lenguaje* (1934).

aparece dos veces: a nivel social, y más tarde, a nivel individual. Primero a nivel interpsicológico (entre personas) y, después, a nivel intrapsicológico (en el interior del niño). Esta ley puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Es decir, todas las funciones psicológicas superiores (como son el pensamiento, la capacidad de análisis-síntesis, la argumentación, la reflexión o la abstracción, entre otros) se originan como relaciones entre seres humanos. En este proceso de internalización, no hay que olvidar el papel fundamental que desempeñan los «instrumentos de mediación», que son creados y proporcionados por el medio sociocultural. El más importante de ellos, desde la perspectiva Vygotskiana, es el lenguaje: oral, escrito y el pensamiento. Esta doble relación enfatiza la importancia del medio sociocultural, de la educación y de los instrumentos de mediación para la autoformación y evolución de los procesos psicológicos superiores.

Conviene precisar que la internalización no es una simple copia o reflejo interno de la realidad externa, no es un mecanismo de recepción de experiencias del sujeto en su relación con la Naturaleza y la sociedad, no es una transformación mecánica de algo externo en interno. El proceso psíquico de internalización implica que una experiencia social (por ejemplo el lenguaje social cotidiano del niño de preescolar o escolarizado), paulatinamente se va transformando en lenguaje de usos intelectuales (el socio-lenguaje cotidiano del niño se va transformando en pensamientos), teniendo como etapa intermedia el lenguaje egocéntrico. En la medida que este perfeccionamiento se produce, el sujeto va desarrollando su autonomía o independencia con respecto a los objetos reales y concretos que comienzan a manifestarse mentalmente en su aspecto abstracto.

Vygotsky desarrolla también una teoría sobre el juego. Mediante tal actividad, los niños elaboran significado abstracto, separado de los objetos del mundo, lo cual supone una característica crítica en el desarrollo de las funciones mentales superiores. La imaginación (Vygotsky, 1998) es una formación nueva, que no está presente en la conciencia del niño verdaderamente inmaduro, que está totalmente ausente en animales y que representa una forma específicamente humana de actividad consciente. Para este psicólogo, como todas las funciones de la conciencia, la imaginación originalmente surge de la acción. Además, mediante la actividad del juego, los niños adquieren así reglas sociales, y también lo que ahora denominamos auto-regulación, autocontrol.

Maslow²⁴ propone la teoría psicológica La Jerarquía de necesidades, teoría sobre la motivación humana que se describe como una pirámide que consta de cinco niveles:

- 1.- Necesidades básicas
- 2.- Necesidades de seguridad y protección
- 3.- Necesidades de afiliación y afecto
- 4.- Necesidades de estima
- 5.- Autorrealización o autoactualización

Los cuatro primeros niveles pueden ser agrupados como «necesidades de déficit»; al nivel superior lo denominó «autoactualización», «motivación de crecimiento», o «necesidad de ser». La diferencia estriba en que mientras las necesidades de déficit pueden ser satisfechas, la necesidad de ser es una fuerza impelente continua. La idea básica de esta jerarquía es que las necesidades más altas ocupan nuestra atención sólo cuando se han satisfecho las necesidades inferiores de la pirámide. Las fuerzas de crecimiento dan lugar a un movimiento ascendente en la jerarquía, mientras que las fuerzas regresivas empujan las necesidades prepotentes hacia abajo en la jerarquía. A medida que la persona logra controlar sus necesidades básicas aparecen gradualmente necesidades de orden superior; así, no todos los individuos sienten necesidades de autorrealización, debido a que ésta es una conquista individual.

Maslow también aborda de otra forma la problemática de lo que es autorrealización, hablando de las necesidades impulsivas, y comenta lo necesario para ser feliz: verdad, bondad, belleza, unidad, integridad y trascendencia de los opuestos, vitalidad, singularidad, perfección y necesidad, realización, justicia y orden, simplicidad, riqueza ambiental, fortaleza, sentido lúdico, autosuficiencia y búsqueda de lo significativo. Cuando no se colman las necesidades de autorrealización, surgen las metapatologías, cuya lista es complementaria y tan extensa como la de metanecesidades. Aflora entonces cierto grado de cinismo, los disgustos, la depresión, la invalidez emocional y la alienación.

24 Abraham Maslow (Rusia, 1908-California, 1970) psicólogo, estudia leyes en el City College de Nueva York (CCNY). Se interesa por la psicología. Pasa tiempo trabajando con Harry Harlow, famoso por sus experimentos con crías de monos para estudiar el comportamiento del apego. Se doctora en psicología en la Universidad de Wisconsin. Durante su vida tiene relación con Thorndike en la Universidad de Columbia, Alfred Adler, Erich Fromm, Karen Horney, varios psicólogos de la Gestalt y freudianos, Kurt Goldstein (quien le introduce en el concepto de auto-realización). Trabaja a favor de la psicología humanística.

Rogers²⁵ considera la salud mental como la progresión normal de la vida y entiende la enfermedad mental, la criminalidad y otros problemas humanos como distorsiones de la tendencia natural. Cree que los organismos humanos saben lo que es bueno para ellos. Rogers indica que una cuestión importante, quizás exclusivamente humana, es la recompensa positiva de uno mismo, lo que incluye la autoestima, la autovalía y una imagen de sí mismo positiva. Es a través de los cuidados positivos de los demás a lo largo de nuestra vida lo que nos permite alcanzar este cuidado personal. A medida que pasa el tiempo, empezamos a querernos si cumplimos con los estándares que otros nos aplican, más que si procuramos la actualización de los potenciales individuales. Y dado que estos estándares no fueron creados tomando en consideración las necesidades individuales, resulta cada vez más frecuente el que no podamos complacer esas exigencias y por tanto, no podamos lograr un buen nivel de autoestima.

Otros conceptos importantes en la teoría de este autor son: Apertura a la experiencia (percepción precisa de las experiencias propias en el mundo, incluyendo los propios sentimientos), vivencia existencial, confianza orgánica, libertad experiencial y creatividad. Si uno se siente libre y responsable, actuará acorde con ello y participará en el mundo. Una persona completamente funcional se sentirá obligada por naturaleza a contribuir a la actualización de otros. Esto se puede hacer a través de la creatividad en las artes o en las ciencias, a través de la preocupación social o el amor paternal, o simplemente haciendo lo mejor posible el trabajo propio. La creatividad de Rogers es muy parecida a la generatividad de Erikson.

El breve repaso, efectuado hasta aquí en este capítulo, a las propuestas de pensadores, psicólogos y pedagogos del siglo XX debería ser completado con otros autores más recientes y menos conocidos como podrían ser: Carr, Kagan, Shaffer, Von Foerster, Varela, Claudio Naranjo, las escuelas Adelman y Hawkins, entre otros. También con el análisis de experiencias pedagógicas concretas e innovadoras. Sin embargo, sí recordaremos dos modelos educativos actuales: el ejemplo de las escuelas finlandesas, las más eficientes del mundo según las diversas ediciones de los Informes PISA y la contribución de la escuela infantil de Reggio Emilia que tanto ha inspirado la renovación de la escuela infantil en nuestro país y que ha experimentado asimismo muchas

25 Carl Rogers (Chicago, 1902-California, 1987), adolescente solitario, independiente y autodisciplinado. Estudia agricultura y más tarde, se cambiaría a religión para hacerse religioso. Dura tan sólo unos años volviendo a la psicología. Se doctora en psicología clínica en 1931. Empieza su trabajo clínico en la *Rochester Society for the Prevention of Cruelty to Children* (Sociedad Rochester para la Prevención de la Crueldad en los Niños). En esta clínica, aprende la teoría y aplicaciones terapéuticas de Otto Rank, quien le incita a coger el camino del desarrollo de su propia teoría. Entre sus obras: *Counseling and Psychotherapy, la Terapia Centrada en el Cliente*.

de las concepciones de los autores citados más arriba en este mismo párrafo. Seleccionamos precisamente estas importantes contribuciones pedagógicas por sentirnos identificados en gran parte con sus postulados y por el papel destacado que otorgan al sentimiento y conocimiento estéticos. Y concluiremos el capítulo con una breve mención a una de las corrientes emergentes más recientes, la neurodidáctica, que confirma de forma experimental muchas de las ideas expuestas hasta el momento.

1.2.4.- Modelos actuales: Escuelas finlandesas y las escuelas infantiles de Reggio Emilia.

Los conocidos informes PISA (Programas de Evaluación Internacional del Alumnado) realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) indican reiteradamente que el modelo de escuela finlandesa es uno de los más exitosos y eficientes tanto a nivel de rendimiento académico (especialmente en comprensión lectora, pero también en matemáticas y ciencias) como a nivel de igualdad de oportunidades para todos los alumnos (la desviación estándar obtenida en la distribución de la variación en el rendimiento del alumnado es de las más pequeñas de los países de la OCDE).

Aunque se ha sostenido (Väljörvi y otros, 2000) la existencia de factores externos a la escuela finlandesa que tienen que ver con prácticas familiares (alta comunicación cultural entre padres e hijos, muchas posesiones relacionadas con la cultura clásica en las casas) y culturales (vasta red de bibliotecas públicas, influencia religiosa luterana) que influirían sobre estos resultados escolares tan destacados, parece obvio que el modelo educativo finlandés debe ser considerado con atención a la hora de buscar la excelencia educativa por parte de otros países e investigadores, máximamente si tenemos en cuenta que los niños finlandeses no hacen muchas más horas de clase que en otros países (más bien menos que muchos otros) y que los recursos económicos destinados a la educación no son tampoco excesivamente altos en comparación con otros Estados desarrollados.

Sintetizando mucho, puede decirse (de acuerdo con Laukannen, 2005) que el llamado modelo finlandés tiene los siguientes rasgos esenciales que nos interesan:

- Se trata de un sistema educativo comprensivo cuya apuesta por la equidad es ampliamente compartida por toda la sociedad (y especialmente por todos los profesores y alumnos). A día de hoy el 99,7% de los 586.381 alumnos finlandeses terminan la enseñanza básica.
- Consecuentemente al punto anterior, se dedican muchos recursos educativos a la secundaria inferior, donde se suelen acumular los problemas de alumnos con dificultades.
- Se rechazan los agrupamientos por capacidad de manera general.
- Se presta atención precoz a las dificultades de aprendizaje en áreas consideradas clave (hablar, leer y escribir en los dos primeros cursos de Primaria; idiomas y matemáticas en el resto de Primaria y en la Secundaria).
- Hay una estricta selección del personal docente (sólo se admiten un 10% de las solicitudes para el ingreso en los estudios universitarios conducentes a la docencia) y una alta formación pedagógica del profesorado (que les capacita no sólo para impartir docencia sino también para realizar investigaciones pedagógicas).
- Los profesores mantienen unas elevadas expectativas sobre las posibilidades de sus alumnos (especialmente en materia de comprensión lectora, donde destacan más los alumnos y especialmente los alumnos finlandeses respecto a los alumnos de otros países) y los alumnos poseen un alto concepto de su capacidad tanto en lectura como en matemáticas y ciencias.
- A nivel social existe un elevado consenso sobre la escuela y sus valores, y sistemas de apoyo a ésta.

Conviene resaltar la importancia del modelo finlandés porque no se trata de experiencias pedagógicas concretas en unas pocas escuelas seleccionadas, o de conceptos teóricos que deben pasar la prueba de su adaptación a la realidad, sino que estamos ante todo un sistema nacional de educación que obtiene en la práctica elevados resultados académicos a la vez que mantiene una decidida apuesta por la equidad social y la integración de los alumnos con dificultades, objetivos que suscribimos sin dudar como referentes personales.

Pasamos ahora a comentar el otro modelo actual que nos sirve de referencia y que tiene un origen curioso:

«La historia de nuestra experiencia, y de la mía, empieza seis días después del final de la guerra. Es la primavera del 1945. El destino quiso que me implicara en un acontecimiento extraordinario. Se oían rumores de que en un pueblo, a pocos kilómetros de Reggio Emilia, la gente había decidido construir y llevar adelante una escuela para niños/as. La

idea parecía poco creíble. Fui en bicicleta y descubrí que todo era verdad. Encontré a mujeres que estaban limpiando tochos. La gente había tomado la decisión. Al principio sería útil el dinero obtenido por la venta de un tanque, de algunos camiones y de algunos caballos abandonados por los alemanes que huían.»

Malaguzzi, 1996: 20

De esta manera nos explica **Loris Malaguzzi**²⁶, maestro y pedagogo italiano, los inicios de las **Escuelas Infantiles de Reggio Emilia** como proyecto educativo en el que se empieza a trabajar con los niños y para los niños, proyecto autogestionado en sus principios por una comunidad que busca el cambio social a través de la educación. En Reggio Emilia, igual que en el resto de Italia, las instituciones de educación infantil son en ese momento casi inexistentes y las que hay son de titularidad privada y católica. Estas escuelas utilizan los métodos de María Montessori y de las hermanas Agazzi.

Malaguzzi fue nombrado coordinador pedagógico de las escuelas infantiles de Reggio Emilia. En 1965 organiza una exposición provincial de dibujo infantil que intenta ser una estrategia para buscar fuerzas de reconocimiento social, político y ciudadano. Tiempo después nace la figura del atelierista, hecho que supone una revolución en la concepción pedagógica y cultural de las escuelas.

Los referentes de estas escuelas infantiles son pedagogos relacionados con ideas progresistas en el ámbito de la educación: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Bovet, Ferrière y Dewey y la escuela de Chicago. Posteriormente se toman ideas del movimiento italiano de Cooperación Educativa, Decroly, Gramsci, Freinet, Wallon, Claparède, Makárenko, Erikson, Piaget, Wertheimer, Lev Vygotsky, Bruner, Freire, Fromm, Bronfenbrenner, Maslow, Rogers y Hawkins. Y más tarde en

26 Loris Malaguzzi (Italia, 1920-1994) Pedagogo fundador de las escuelas infantiles de Reggio Emilia. No destaca como gran estudiante. Empieza a trabajar como maestro. En 1946 Malaguzzi se licencia en pedagogía con una tesis titulada *La pedagogía de Fichte*. Acabada la guerra, Malaguzzi se afilia al Partido Comunista Italiano. Se reconoce como impulsor del teatro y de la vida cultural a la ciudad. El teatro le da la posibilidad de descubrir la forma de transmitir emociones y sentimientos, de comunicarlos. Una experiencia destacable de Malaguzzi en su vida profesional es la dirección de una escuela para niños con discapacidades, la Lombardo Radice, que dirige de 1958 a 1966. A partir del año 1960 existe constancia de que Malaguzzi participa en las colonias de verano organizadas tanto por el Centro Médico-Psico-Pedagógico, el ayuntamiento de Reggio Emilia y el ayuntamiento de Corregio. En las colonias estivales Malaguzzi encuentra una manera, más o menos libre, de experimentar algunas de sus ideas pedagógicas. Las líneas pedagógicas de la Casa di Vacanze tenderán a crear un ambiente de seguridad, incrementar el sentimiento social, satisfacer la necesidad de movimiento y juego, incrementar la necesidad de hacer y crear, desarrollar la capacidad de organización y autonomía personal, entre otros. Sus lecturas fueron obras de Piaget, Eluard, Breton, Erns, Klee, Picasso, Lear, Carrol, Dewey, Vygotski, Propp, teorías de percepción y de la Gestalt, Piet Mondrian y Miró. En 1992 finaliza le conceden el prestigioso premio LEGO. Este premio trata de reconocer a personas, organizaciones o asociaciones, que a través de la investigación, han contribuido a profundizar el conocimiento y la comprensión de las condiciones de vida de la infancia para mejorar su desarrollo. Participa en multitud de congresos, seminarios y encuentros relacionados con la infancia.

los años 80: Carr, Gardner, Kagan, Shaffer, Kaye y las múltiples corrientes de pedagogía social, sin olvidar las teorías de la complejidad (de Bateson, Morin, Prigogine, Von Foerster, Varela) y de las neurociencias (sobre todo de la escuela de Adelman). Asimismo autores como Popper, Bachelard, Lorenz, Bronowsky, Wittgenstein, Meisemberg, Arnheim y Gombrich son considerados. Aparte de todos estos autores y sus teorías, en las escuelas infantiles de Reggio Emilia se estudian otras teorías y concepciones para realizar un rechazo explícito hacia ellas:

«... sobre los falsos activismos, sobre las reductivas y devastadoras teorías conductistas, sobre las ingenuidades del naturalismo, sobre las opresiones autoritarias reiteradas, sobre las prepotencias de los cientifismos, de los maniqueístas, de las verdades omnipotentes, de las violencias burocráticas, del inmovilismo de las ideas...»

Malaguzzi, 1996: 32

Estas escuelas infantiles trabajan a partir de la *pedagogía de la relación*, es decir, de la participación que es la que mejor explica como un grupo de niños esta hecho de individualidades y de asociaciones con afinidades y habilidades diferentes. Para ello, el adulto se basa en la observación y el descubrimiento de las diferentes maneras que los niños tienen de participar, proceder y elegir, y a partir de ahí seleccionan las actividades encaradas a las motivaciones e intereses de los niños. La pedagogía relacional tiene como objetivo principal estructurar la participación de todos los miembros de la clase pero en la práctica esta pedagogía de la relación está en continuo cambio, pues se ha de reinventar, comunicar y ser capaz de efectuar encuentros múltiples para cumplir con ese objetivo. Se valoran las interacciones en la escuela (y las del niño con sus familiares) no por la cantidad, sino por la calidad.

Uno de las finalidades de esta pedagogía de la relación es la de reforzar en cada niño el sentido de identidad propio a través de un reconocimiento que provenga de los otros niños y adultos hasta hacerle sentir la seguridad y la pertenencia que le permite aceptar y contribuir a la transformación de las situaciones.

En estas escuelas italianas, se organiza el trabajo a partir de actividades en pequeños grupos que son módulos de eficacia comunicativa y de deseo. Esta agrupación pretende crear atmósferas y procesos ricos de cambios y desarrollos, dando lugar a una diversidad de posibilidades organizativas y situaciones de aprendizaje que todos los niños han de experimentar,

para que el adulto comience a distinguir los diferentes roles que se desempeñan en el grupo y la relación entre ellos y ellas.

El objetivo de estas escuelas es crear una escuela amable, es decir, activa, inventiva, habitable, documentada y comunicable, un lugar de investigación, aprendizaje y reflexión, en las que se encuentren bien los educadores, niños y sus familias. Se intenta huir de una cultura y una educación que valoran únicamente lo cognitivo y las autorregulaciones constantes, que desprecian los sentimientos, la no lógica y el rol de la afectividad.

«... infantes que ya no están solos, ya no hay sólo acciones con las cosas inanimadas, ya no hay sólo énfasis a lo cognitivo, ya no hay sólo autorregulaciones homeostáticas, ya no hay menosprecio por los sentimientos y todo aquello que no es lógico, ya no hay ambigüedad sobre las funciones de la afectividad.»

Malaguzzi, 1996: 32

En las escuelas de *Reggio Emilia* se encuentra el taller de arte o atelier (con el artista tallerista correspondiente) que contiene una gran variedad de materiales, herramientas y recursos; dicho taller es usado por todos los niños y maestros para explorar, experimentar, expresar y crear pensamientos. Se trata de un lugar de trabajo, manipulación, experimentación y fusión de los lenguajes gráficos, visuales, plásticos, conectados o no con los lenguajes verbales y simbólicos. El taller se convierte en un espacio donde en vez de aburrirse el estudiante puede crear con alegría liberadora (Malaguzzi, 1996). Los educadores trabajan colaborativamente en pareja y hacen los proyectos con los compañeros y con las familias. Este trabajo en pareja produce grandes beneficios desde el punto de vista educativo y psicológico para los adultos y para los niños. Por otra parte, se estimula y promueve la interacción entre los alumnos. Cada problema que surge en la interacción entre ellos suscita conflictos cognitivos y se trabaja con dinámicas de co-construcción a través de acuerdos cooperativos.

Se considera que las construcciones simbólicas derivan en gran parte de las habilidades cognitivas y de las formas con las que cuales se aplican, y encuentran un terreno fértil en las interacciones de los niños. Dichas construcciones marcan una capacidad de distanciamiento y redescrición de la realidad y posibilitan la aparición de procesos de abstracción recombinatoria. Además se reconoce (al igual que Piaget, Vygotsky y otros) el gran papel de los juegos de ficción

en el desarrollo de la simbolización y por tanto en el desarrollo cognitivo.

Estas escuelas no tienen ni programaciones ni currículo, pero los buscan, transformándolos en otra cosa, viviendo con los niños, trabajando con la certeza, la incertidumbre y con lo nuevo. La ignorancia es la que les impulsa a investigar, partiendo de las ideas, sugerencias, interrogantes y problemas que surgen de los niños. Se intenta llevar a cabo actividades y experiencias reales de la vida cotidiana para dar lugar a respuestas y conclusiones también reales; son estas experiencias reales las que al generar consecuencias, actos y respuestas, también reales, sugieren e indican las decisiones que es necesario tomar. Los proyectos habitualmente se basan en experiencias ya sucedidas, que parten de los intereses que los niños desean profundizar; por lo cual, dichos intereses los deben conocer los educadores para poder sintonizarlos con los objetivos educativos que pretende.

«Nuestras escuelas no han tenido, ni tienen un programa ejecutivo y prescriptivo de objetivos, unidades y subunidades didácticas como querrían nuestros conductistas. Sería empujarlas hacia la enseñanza sin aprendizajes, sería humillarlas a ellas y a los niños, sería ponerlas en manos de las fichas y las guías con las cuales son tan generosos los editores.»

Malaguzzi, 1996: 66

Para que todo esto sea posible se ha de crear un ambiente de confianza y seguridad entre el adulto y el niño. Y el educador y el enseñante han de repensar su rol.

Otra característica de las escuelas infantiles de Reggio Emilia es el sentido estético que las invade y caracteriza. Sus docentes tienen gran cuidado de los ambientes, de la decoración, de los objetos, de los lugares de actividad, de las documentaciones de los procesos y de los productos de los niños. Los adultos que participan de este proyecto están convencidos de que existe también una estética del conocimiento además de un conocimiento estético, lo que transmiten también a los niños. Así, la observación a simple vista de los ambientes de estas escuelas causa una sensación de placer estético a la vez que de orden y serenidad, por la simplificación y funcionalidad de los objetos e instrumentos presentes en ellos. Objetos e instrumentos, por otra parte, característicos de la vida cotidiana y presentes en los ambientes domésticos, de trabajo y de ocio de los adultos, que tienen por tanto una significación para los niños y que estos utilizan funcional y libremente en sus procesos de aprendizaje.

1.2.5.- Uno de los modelos más recientes: la neurodidáctica

Un modelo de aprendizaje muy reciente pero complementario a todos los anteriores es el proporcionado por la llamada **Neurodidáctica**. Una vez que los conocimientos neurológicos habían alcanzado una masa crítica, en 1990 **Gerhard Preiss**²⁷ propuso una pedagogía de base neurológica y dio nombre a una nueva disciplina: la Neurodidáctica.

«Esta disciplina parte de la capacidad de aprendizaje de la especie humana e intenta encontrar las condiciones para que su desarrollo sea óptimo. La idea clave es la convicción de la existencia de una íntima relación entre la plasticidad del cerebro y la capacidad de aprendizaje. Los resultados de los estudios neurológicos permiten investigar dicha relación. La misión de la neurodidáctica sería orientar los conocimientos neurobiológicos hacia la didáctica y aplicarlos al proceso de educación y formación humanos.»

Preiss, 1996: 3

En definitiva la idea que subyace bajo la neurodidáctica se resume en el postulado siguiente: los niños deben aprender teniendo en cuenta su cerebro.

Siguiendo a Westerhoff (2010), los cinco hallazgos básicos de la neurodidáctica sobre los que hay consenso al haber sido confirmados experimentalmente son los siguientes:

- 1.- Aprender es divertido. Es cierto en el supuesto de que el alumno decida por si mismo qué es lo que quiere aprender. Si un niño resuelve por iniciativa propia un problema difícil, el éxito le proporciona una sensación de felicidad coincidente con un aumento de la secreción del neurotransmisor dopamina.
- 2.- Con frecuencia el aprendizaje se realiza espontáneamente. Existen procesos de aprendizaje implícitos cuyos mecanismos neurobiológicos están bien estudiados. En otros se está investigando actualmente (quizás se podría analizar en un futuro el aprendizaje de la autodeterminación desde este punto de vista). Se deduce por tanto que se ha de permitir por tanto cierta espontaneidad de los alumnos para que realicen esos aprendizajes, generar espacios y tiempos donde puedan ser espontáneos.

²⁷ **Gerhard Preiss**, especialista en didáctica de las matemáticas, catedrático de didáctica de la Universidad de Friburgo, Alemania.

3.- Los años previos a la pubertad son fases particularmente sensibles para el aprendizaje. Cuando antes se aprenda en ciertas áreas – a tocar un instrumento o a hablar un idioma, por ejemplo-, tanto mejor. Algunas cosas sólo se aprenden durante una breve «ventana» que se cierra muy pronto. Otras capacidades por el contrario pueden adquirirse durante toda la vida.

4.- El aprendizaje es también un proceso emocional. La cognición y la emoción van inseparablemente unidas. Los niños pueden retener mejor contenidos docentes y de conocimientos conservándolos más en la memoria si los asocian a emociones positivas. La carga emocional del lugar de aprendizaje también influye en su éxito. Además, cuanto más relación guarde la materia que se aprende con la realidad vivida por el niño, tanto más carga emocional encierra y tanto mejor se procesa.

5.- Un ambiente pobre en estímulos dificulta el aprendizaje. Por el contrario, un ambiente rico en estímulos sensoriales actúa como estimulante. Los niños pueden retener con más facilidad las informaciones que les llegan por varios canales sensoriales (lo cual se cumple ampliamente con el uso de lenguajes artísticos).

Aunque muchos pedagogos adoptan una postura crítica frente a la cerebrización de su disciplina, existe un poderoso movimiento científico apoyado institucionalmente que está interesado en fundamentar neurobiológicamente la disciplina pedagógica y que no puede ignorarse. Así, por ejemplo la OCDE considera que la neurología ha de prestar un importante servicio a la pedagogía y con tal fin se apresta a promover la colaboración entre pedagogos y neurólogos, con proyectos de investigación que en el futuro darán sus frutos. Por otro lado, puede comprobarse como la neurodidáctica, en gran parte, no hace sino confirmar los hallazgos y experiencias de otros autores pedagogos y psicólogos previos que hemos analizado en este capítulo anteriormente. Las ideas de la escuela Nueva y la Escuela Moderna, y de los renovadores de los años 60 del siglo XX en adelante, serían así confirmadas experimentalmente en gran medida desde una nueva óptica.

A continuación, en la síntesis del capítulo se intenta expresar de forma breve y sencilla la integración y selección de muchos de los principios expuestos a lo largo del texto.

Síntesis capítulo primero

Muchas de las ideas que mantienen los educadores en la actualidad proceden y son subsidiarias de filosofías, modelos, a veces utopías, desarrolladas a lo largo del siglo XX. Procede, en consecuencia, reconocer las aportaciones de autores y movimientos siempre surgidos como reacción a sistemas caducos, con una visión crítica y con intención renovadora de las prácticas que pudieran ser efectivas para formar científica, y racionalmente a los niños de la época. En función también de valores sociales revolucionarios que pudieran contribuir tanto al desarrollo humano como a la transformación y mejora de la sociedad y a la renovación pedagógica. Y teniendo en cuenta, además, la multidimensionalidad de la inteligencia (como veremos en el capítulo tercero).

Por ello en el capítulo se pasa revista a grandes pedagogos de la Escuela Nueva y la Escuela Moderna, a psicólogos investigadores del desarrollo y del aprendizaje humano, a propuestas y experiencias pedagógicas concretas.

De todos ellos se extraen aspectos que ayudan a fundamentar el propio ideario personal y que se podrían resumir a grandes trazos en la siguiente lista:

- . El rechazo al autoritarismo en la educación y la defensa de la concepción dialógica de la relación profesor-alumno.
- . El énfasis puesto en las potencialidades de los niños, en aquello que aportan al proceso educativo, ya sean estructuras cognitivas, deseos, ideas, sentimientos y motivaciones.
- . El respeto a los derechos de los niños, a la libertad experimentada con seguridad y ejercida con responsabilidad.
- . La promoción de la autonomía personal de los educandos en sus propios procesos de aprendizaje, desde expectativas elevadas sobre sus posibilidades de éxito.
- . El estímulo para la resolución autónoma y personalizada de los problemas que surgen.
- . El interés por el desarrollo, la educación y la dignidad de todos los niños, incluyendo especialmente aquellos con capacidades diferentes y con limitaciones.
- . La vinculación a propuestas en torno a la actividad sensorial, perceptiva, emocional e intelectual de los propios alumnos.

- . La vinculación a propuestas de la vida real, significativas para los alumnos.
- . La necesidad de experimentar directamente con materiales para interactuar con el mundo, construir y expresar libremente ideas y sentimientos.
- . La fundamentación de la práctica educativa en valores sociales y en planteamientos comunitarios.
- . La confianza en la organización social que los propios alumnos pueden crear y las relaciones de cooperación que pueden establecer a lo largo del desarrollo de la actividad conjunta.
- . El impulso de espacios de percepción, experimentación, descubrimiento e investigación posibles para la creación de un conocimiento propio significativo.

CAPÍTULO SEGUNDO. REFERENTES TEÓRICOS PARA UN PROYECTO EDUCATIVO (II) MODELOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Sinopsis capítulo segundo

Este capítulo supone una toma de contacto con diversas concepciones sobre el área de EA y lleva a cabo un recorrido histórico con el fin de conocer la evolución de los contenidos, las estrategias metodológicas, la formación y funcionamiento de las primeras academias de arte, la preparación de los maestros de taller, etc. En definitiva, se pretende conocer las corrientes, modelos y teorías que han existido históricamente sobre la EA hasta llegar a configurarse como disciplina que forma parte del currículum escolar obligatorio. El recorrido histórico concluye con la presentación de tres modelos actuales caracterizados por la presencia del artista en el proceso educativo, los dos primeros: el *Room 13, 5X5X5 creativity* vinculados totalmente a la importancia de la creación artística en el desarrollo global de la persona, y el Centro de Arte *Creative Growth*, un taller de arte para individuos con DI y/o psíquica que resalta por su filosofía, ya que se conceptualiza a estas personas como artistas que realizan su proceso de creación junto a otros artistas sin discapacidad. Así, en este taller, no se considera que los usuarios estén realizando un trabajo terapéutico. Insistimos en este tema ya que existe una concepción muy consolidada en el ámbito de la EE de considerar todas las actividades con personas con discapacidad como terapias (tratamientos) y no como intervenciones educativas, tal y como ocurre en ocasiones con la EA que se confunde con la arteterapia¹.

También se analizan las ideas de los principales protagonistas de la EA: filósofos y pedagogos que con sus investigaciones y reflexiones teórico/prácticas han ido gestando el cuerpo teórico y práctico de la disciplina de EA.

Después de realizar la exploración sobre lo que significa la EA y las diferentes corrientes y métodos a lo largo de la Historia, se analiza brevemente un modelo actual de EA exitosa que integra gran parte de los conceptos y objetivos expresados a lo largo del último siglo, y las perspectivas de futuro auspiciadas por la UNESCO -en el marco de su programa de promoción de

¹ La arteterapia es un tipo de terapia artística que consiste en el uso del proceso creativo con fines terapéuticos. Se basa en la idea de que los conflictos e inquietudes psicológicas pueden ser trabajados por el paciente mediante el proceso de creación y la producción artística.

la EA- que permiten captar la redefinición de dichos conceptos y objetivos en un marco global conforme a la evolución de nuestro mundo globalizado.

En último lugar, se profundiza en el concepto de creación artística y en sus aportaciones a la educación y al desarrollo de los individuos. Por ello, se lleva a cabo una revisión de las capacidades, habilidades y actitudes que dicho proceso creativo desarrolla a partir de las contribuciones que teóricos e investigadores han realizado sobre el tema.

Este proceso de acercamiento entre la educación y la creación artística se produce desde hace relativamente poco tiempo, pues hasta el momento ambos ámbitos se han desarrollado principalmente en paralelo, coincidiendo en pocas ocasiones a lo largo de la Historia. Esta aproximación se produce en un momento en que la educación se interesa por la creación artística, no sólo en función de las personas que quieren profesionalizarse en este terreno, sino como parte esencial en la educación de todos los sujetos. Ello ocurre a inicios del siglo XX, cuando el dibujo y otros temas de la EA empiezan a formar parte de la educación de todos los alumnos; pero hay que esperar hasta mediado el siglo XX para que la EA sea considerada una disciplina obligatoria y básica. Y, por último, debe acaecer la reciente llegada de esta sociedad de la comunicación y de la información de nuestros días para que la enseñanza-aprendizaje de la lectura y creación de la imagen, entre otros contenidos del área, pasen a ser consideradas imprescindibles.

2.1.- La educación artística

«En cuanto a los niños pequeños, dibujar es expresarse, es comunicarse, es explicar cosas a los demás a través de un garabato o de cualquier representación gráfica. Es tener la oportunidad de manifestar los sentimientos y las emociones. Espontáneamente, el niño dibuja antes que habla. Si esta actividad es una necesidad que tiene y la hace sin que nadie le obligue ¿por qué no lo aprovechamos, por qué no le ayudamos y no se lo enseñamos? misterio.»

Juanola², 1993:18

Una de las áreas del currículum escolar que contempla el espacio de creación es el área de EA; la parte de saber que este área cubre ha ido evolucionando y cambiando a lo largo de la

² Roser Juanola i Argemí fue profesora del *Departament de Didàctica de les Arts Plàstiques* en la *Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB*; actualmente, es artista visual y musical.

Historia de la Humanidad. Así, ha habido épocas en las que la EA ha sido valorada por su potencialidad para el desarrollo de las personas y otras en las que no ha sido considerada en absoluto, a la vez que se han adoptado aproximaciones muy diversas según la sociedad de que se trate. De este modo, por ejemplo, pasa de valorarse en algún momento histórico únicamente el aprendizaje del dibujo como mera técnica, a, en otras épocas, considerarse como objetivo central del área la expresión de los sentimientos del individuo; de ser contemplado su saber como una disciplina, a utilizarse como lenguaje; de adoptarse un enfoque centrado en el análisis y la comprensión de las obras de arte, a emplearse una perspectiva que prioriza la realización de manualidades. Por regla general, actualmente, la EA como disciplina del currículum escolar aún no es valorada al mismo nivel que otras áreas, y en la práctica escolar coexisten diversas maneras de entenderla.

Para poder reflexionar sobre el tema y aportar nuevas maneras de hacer en relación al momento actual de la EA y a la educación en general, y dada la diversidad de modelos de intervención existentes, consideramos necesario indagar sobre los orígenes, la evolución y las influencias (movimientos artísticos, movimientos sociales) de las diferentes corrientes o métodos pedagógicos a lo largo de la Historia hasta concluir con proyectos actuales de EA. Intentamos situar el ámbito no aisladamente de forma descontextualizada, sino en relación a los procesos históricos económicos, sociales, culturales y políticos.

La enseñanza artística en diferentes épocas ha tenido que ver con la consecución de ciertos objetivos sociales, morales y económicos. De igual modo, hoy en día, algunos gobiernos la potencian a través de proyectos de innovación e investigación, de la dotación a las escuelas de recursos materiales y personales, de la formación del profesorado, etc. mientras que otros intentan obviarla con políticas culturales y educativas basadas en la memorización de contenidos y en el adiestramiento de los alumnos hacia conductas que les serán beneficiosas a nivel social y económico (metanarrativas, Acaso, 2009). En este último caso, el conocimiento les es dado en lugar de ser creado por el propio individuo (micronarrativas, Acaso, 2009).

«... las escuelas, que son centros de adoctrinamiento y obediencia impuesta. Lejos de favorecer el pensamiento independiente, la escuela, a lo largo de la Historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción. [...] Este adoctrinamiento tendencioso es imprescindible, porque las escuelas fueron diseñadas – hablando a grandes rasgos - para apoyar los intereses del sector social dominante, la gente de mayor riqueza y bienestar. Desde muy temprano en la educación se nos socializa para que comprendamos la necesidad de prestar respaldo a las estructuras de poder [...] Los estudiantes no aprenden por una mera transferencia de conocimientos, que se

engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomite. El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial; ésta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente. La obligación de cualquier maestro es ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos, sin eliminar, por tanto, la información y las ideas que puedan resultar embarazosas para los más ricos y poderosos: los que crean, diseñan e imponen la política escolar.»

Chomsky³, 2009: 24-25-29

Muchos centros educativos contemplan las artes como materias especiales, reservadas a unos pocos dotados de privilegios o talentos especiales. Basándose en la creencia de que sus contenidos no se aprenden sino que más bien se nace con habilidades especiales, no se contemplan las posibilidades de la EA y, en muchas ocasiones, sus contenidos y objetivos son infravalorados. Las artes son un reflejo de la sociedad en la que aparecen, y lo mismo sucede con el sistema de EA responsable de su enseñanza. Conviene insistir en que la educación no constituye un reino de actividad autónomo, ajeno a la influencia del contexto político, social y económico; bien al contrario, el sistema educativo puede funcionar como instrumento de control para regímenes políticos autoritarios.

La EA, la creación artística en concreto, considerada como medio que enriquece al individuo y potencia el desarrollo de competencias personales, sociales y cognitivas requiere políticas educativas consecuentes. Dicha educación potencia habilidades como la imaginación, la creatividad y la intuición, destrezas todas ellas básicas para un ciudadano libre, autónomo e integrado socialmente. Como dice Iwai (2002) se promueven así valores éticos, importantes para el desarrollo de la sociedad democrática, tolerante y respetuosa con todos.

«Las experiencias educativas actuales que insisten en la importancia de la educación artística se han impuesto en todo el mundo. Los programas centrados en la enseñanza que favorece la creatividad han despertado interés. La corriente que fomenta las actividades artísticas en las escuelas no sólo ha procurado facilitar la práctica de las artes en contextos formales y no formales, sino también mejorar la calidad de la educación reconociendo la función de las artes y la creatividad en el ámbito escolar como medio de promover valores éticos [...] El Sector de Cultura de la UNESCO ha llevado a cabo el Programa de Educación Artística y Creatividad de la Organización, en cooperación con el

3 Avram Noam Chomsky (Filadelfia, EEUU, 1928), una de las figuras más destacadas de la lingüística del siglo XX. Lingüista, filósofo y activista por su visión fuertemente crítica de las sociedades capitalistas y socialistas. Es profesor emérito de Lingüística en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT). Destacan sus trabajos en teoría lingüística y ciencia cognitiva. Se define políticamente como un anarquista o socialista libertario. Últimas obras: *La naturaleza humana: justicia versus poder, debate con Michel Foucault* (2006), *Estados fallidos. El abuso de poder y el ataque a la democracia* (2007), *Sobre el anarquismo* (2008), *Líbano, desde dentro* (2008).

Sector de Educación, en el contexto del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, de acuerdo con los principios del informe titulado *La educación encierra un tesoro* (1996) elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, dirigida por Jacques Delors bajo los auspicios de la UNESCO. En este informe se subraya la necesidad apremiante de reformar el sistema escolar, en particular la educación básica y primaria en los países de desarrollo, prestando especial atención a la creatividad y a la educación artística.»

Iwai⁴, 2002: 25

En el informe de Kaori Iwai realizado a petición de la UNESCO (2002), *La contribución de la educación artística en la vida de los niños*, se presentan los resultados de las investigaciones sobre el modo en que las artes contribuyen a la educación desde cinco puntos de vista:

. *El desarrollo estético*: los proyectos de investigación han demostrado la forma en que la introducción adecuada de la EA en los programas de estudios mejora el desarrollo estético de los alumnos.

. *El desarrollo socioemocional*: las actividades artísticas favorecen también en los niños un conocimiento más cabal de sí mismos, una mayor confianza en sus capacidades y una mejor aceptación de los demás, así como un aumento del nivel de autonomía personal. Las actividades artísticas atenúan posturas negativas de los discentes respecto de la escuela y ayudan a desarrollar actitudes positivas y la motivación para el aprendizaje. Es decir, cuando los estudiantes reciben formación interdisciplinaria a través de las artes, muestran más entusiasmo e interés por aprender, reconociendo el valor del esfuerzo para realizar progresos. Los participantes en estos programas muestran niveles más altos de interés y de atención en clase, se integran mejor y multiplican las interacciones con sus compañeros en comparación con los alumnos que no forman parte. En otro estudio se observa que las asignaturas humanísticas y artísticas influyen más en el desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los discentes que las tecnológicas y las de ciencias.

. *El desarrollo sociocultural*: la EA puede suscitar en los estudiantes una actitud más ecuánime y positiva hacia la sociedad, brindándoles capacidades de comunicación apropiadas. Iwai (2002) pone de manifiesto que es posible mejorar las aptitudes interpersonales de los niños preparándolos para el trabajo en equipo, inculcándoles la tolerancia y la valoración de la diversidad de los individuos y las ideas, y habilitándolos para comunicarse con eficacia.

4 Kaori Iwai (Japón) consultora en la División de Artes e Iniciativas Culturales del Sector de Cultura de la UNESCO, París, donde trabaja en el Programa de Educación Artística y Creatividad. Al mismo tiempo, lleva a cabo investigaciones sobre la educación artística en la Universidad París XIII (Francia). Posee un título de maestría en educación internacional comparada por la *Stanford University* (EEUU) y otro en administración de empresas por la *École des hautes études commerciales* (Francia).

. *El desarrollo cognitivo*: En cuanto a las distintas competencias cognitivas, una de las capacidades más notables que desarrolla la EA, tal y como corroboran numerosas investigaciones, es el razonamiento espacial. En lo que respecta al desarrollo de la creatividad, diversos estudios demuestran las consecuencias positivas de la EA. Estudiantes de danza sacan notas mucho mejores en materia de fluidez, originalidad e imaginación que los que cursan educación física. En otra investigación se desprende que los alumnos obtienen calificaciones más altas en las pruebas de inteligencia y creatividad después de participar en un programa de Bellas Artes.

. *El progreso escolar*: según Iwai (2002) otras investigaciones indican que cuando las artes se relacionan adecuadamente con otras asignaturas, los discentes comprenden y asimilan más conocimientos acerca de los temas tratados. También se constata que el rendimiento de los alumnos en materia de lectura, escritura y matemáticas mejora cuando las artes figuran en el plan de estudios.

«Varios datos cuantitativos y cualitativos demuestran que la EA puede contribuir considerablemente a mejorar las capacidades de los niños y, más concretamente, a su desarrollo estético, socioemocional y sociocultural. La EA brinda los medios necesarios para familiarizarse con las artes, gratas experiencias que fomentan una actitud positiva hacia uno mismo y hacia los demás, descubrimientos que despiertan afinidades con otras culturas, un aprendizaje experimental gracias al ensayo y el error y, asimismo, resultados más satisfactorios en otras disciplinas. Si bien la importancia de la educación artística se está reconociendo cada vez más, también es cierto que este tipo de enseñanza lucha constantemente por afianzar su posición en los programas de estudios oficiales, especialmente en los países de desarrollo. Para alcanzar los objetivos que persigue la educación artística es indispensable apoyarla con programas y planes adecuados y profesores experimentados.»

Iwai, 2002: 38

Según Eisner (2005) existen dos tipos de justificación para la EA: en primer lugar, una justificación contextualista, en la cual se analizan las características del contexto (entorno y estudiantes) para conformar los objetivos y utilizar el Arte para mejorar la educación y el progreso de los estudiantes en un entorno social concreto y con ello, perfeccionar la sociedad en general.

«Lo que necesitamos –y me referiré aquí solamente a la enseñanza del arte- son nuevas concepciones de modos de conducta artística, nuevas ideas de lo que podrían llegar a ser los currículos de la clase de Arte. Los nuevos currículos deben ser significativos y relevantes para los alumnos –para los alumnos desventajados y, por extensión, para todos los alumnos-. Las nuevas ideas deben apuntar a los valores y esperanzas de los jóvenes, provocando con tales emociones el esfuerzo y el crecimiento intelectuales. Esas nuevas ideas deben hacer que la clase de Arte participe en el proceso de exploración de las relaciones sociales...»

Lanier, cit. en Eisner, 2005: 3

Este tipo de justificación contextualista argumenta el uso del Arte en las escuelas desde un punto de vista de desarrollo de la persona. Se afirma que hay que ofrecer a los alumnos la oportunidad de expresarse en medios distintos a las palabras y que las actividades artísticas brindan una ocasión de que el estudiante libere emociones encerradas que no puede expresar en las denominadas áreas académicas. En este sistema de referencia, el Arte se utiliza como vehículo de autoexpresión; se concibe como algo que contribuye también a la salud mental. Otra justificación contextualista propone que el desarrollo del pensamiento creativo debería ser un objetivo prioritario en todo buen programa educativo. Se afirma que el Arte puede hacer una aportación especialmente importante al desarrollo de este tipo de pensamiento, y, por esta razón, esta disciplina debe formar parte del programa educativo.

«Si los niños se desarrollaran sin interferencia alguna del mundo exterior, no sería necesaria estimulación especial alguna en su trabajo creativo. Todos los niños utilizarían sin inhibición su profundamente enraizado impulso creativo, confiando en su propia forma de expresión. Consideramos que de esta confianza creativa dan claro testimonio las personas que viven en zonas remotas de nuestro país y a las que no han inhibido las influencias de los anuncios, los cómics y la educación. En estos pueblos se han encontrado los ejemplos más hermosos, naturales y evidentes del arte infantil. Debemos intentar recuperar lo que la civilización ha sepultado, recreando la base natural necesaria para dicha creación libre. Cada vez que oigamos decir a los niños “no puedo pintar esto”, podemos estar seguros de que se ha producido en sus vidas algún tipo de interferencia.»

Lowenfeld, cit. en Eisner, 2005: 4

Una nueva justificación contextualista afirma que las actividades artísticas ayudan a que el estudiante comprenda mejor las asignaturas académicas, en especial las ciencias sociales, y que esto puede utilizarse como un recurso importante en la enseñanza de dichas materias. Por último, una justificación empleada para defender el lugar del Arte en la educación es de base psicológica, pues se lo concibe como un instrumento para el desarrollo general del alumno (Eisner, 2005).

Y por otro lado, en segundo lugar de acuerdo con Eisner (2005), existe la justificación esencialista en relación a como el Arte o la EA contribuyen a la educación. Los pensadores existencialistas destacan lo que el Arte tiene de propio, aquella contribución a la experiencia y al conocimiento que sólo esta disciplina puede ofrecer. Dichos pensadores consideran que el Arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humanas, y que su contribución más valiosa

consiste en aportar sus valores implícitos y sus características específicas; de este modo, el Arte debe ofrecer a la educación precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer.

Langer⁵ (en Eisner, 2005) argumenta de forma incluso más rotunda el carácter único del Arte. Esta autora afirma que existen dos modos básicos de conocimiento a través de los cuales el individuo llega a conocer el mundo:

. El modo discursivo, basado en el método científico y la lógica, y aplicado a los ámbitos de investigación que proceden mediante el lenguaje verbal y escrito. El conocimiento que ofrecen dichos ámbitos es sistemático y racional y contribuye a nuestra comprensión del mundo. Pero ésta no es la única vía de obtención del conocimiento.

. El modo no discursivo, el cual se fundamenta en cómo las artes aportan intuitivamente valores a esta segunda manera de conocer. Al respecto, Langer señala que el Arte es un símbolo constructo que presenta a nuestra percepción el conocimiento de las formas de sentimiento de un artista. La contribución de un profesional del Arte es importante, única, y debería ser valorada y no diluida. Por eso, el Arte es tanto una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento.

«Una obra de arte es una forma expresiva que percibimos a través de los sentidos y de la imaginación y que expresa sentimientos humanos.»

Langer, cit. en Eisner, 2005: 66

De este modo, el Arte proporciona un conocimiento del mundo, haciendo una aportación única a la experiencia individual. Las artes plásticas y visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: la contemplación estética de la forma visual.

«Las obras de arte nos transportan también al mundo de la fantasía y del sueño. Nos hacen revivir viejas imágenes y nos transportan con las alas de la imagen visual al mundo fantástico del sueño. Estas obras nos ayudan a participar de nuevo en los momentos mágicos de la mente y a revelar ideas y sentimientos escondidos en sus entresijos.»

Eisner, 2005: 10

Otro pensador que justifica esta otra concepción de la EA es Dewey (en Eisner, 2005).

5 Susanne K. Langer (EEUU, 1895-1985) filósofa norteamericana seguidora de Ernst Cassirer. Conocida principalmente por su libro *Nueva clave de la filosofía*. Un estudio acerca del simbolismo de la razón, del rito y del arte. Entiende que la investigación filosófica debe centrarse en los símbolos y en toda la simbolización que realizan las actividades humanas en arte, religión, ciencia, etc. Se opone tanto al idealismo como al empirismo, distinguiendo entre señales (ya usadas por los animales), signos (unión de significado y significante) y símbolos (usados para hablar acerca de realidades).

Para él, el Arte es una forma de experiencia que vivifica la vida; que ayuda a que el organismo en crecimiento se dé cuenta de que está vivo; que provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento único en la vida; y que valora el proceso de creación personal como forma de construirnos a nosotros mismos.

«El Arte es la prueba vivida y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, y esto en el plano del significado, de la unidad de sentido, de la necesidad y del impulso y acción característicos de la criatura viva. La intervención de la consciencia añade regulación, capacidad de selección y redistribución. De esta forma hace que las artes varíen infinitamente. Pero, con el tiempo, la intervención de la consciencia conduce también a la idea de Arte en tanto que idea consciente: el mayor logro intelectual en la Historia de la Humanidad.»

Dewey, cit. en Eisner, 2005: 5

Al igual que Langer y Dewey, Tolstói (capítulo primero) considera que el Arte es la comunicación de la emoción de un hombre, o de un grupo, a otro. Cuando dicha emoción es sincera, hondamente sentida y comunicada a los demás para que éstos puedan también sentirla, tal sentimiento alcanza el estatus de Arte. De ahí que Tolstói considera al Arte como un agente cohesionador en cualquier sociedad.

Si se concibe la educación del Arte como un medio de autoexpresión o de liberar emociones reprimidas a causa de la excesiva importancia de los estudios académicos, entonces la persona indicada para enseñar Arte será quizás alguien formado parcialmente en terapia artística o psicológica (Eisner, 2005). Si se considera que la función más importante de la EA es ayudar a que el joven aprenda a apreciar las grandes obras de arte entonces el profesional más adecuado será alguien formado en la crítica o la Historia del Arte. Y si se piensa que el objetivo principal de la educación en artes es preparar profesionales del Arte que ejerzan, entonces quizá serán los artistas en activo quienes estén mejor preparados para dicha enseñanza.

La visión de Langer, Dewey y Eisner en relación a la EA nos encamina más a considerar el Arte como comprensión del mundo interior del artista y de su entorno que como un medio de expresión para el individuo que contribuye a su formación. Este último presupuesto y sus implicaciones se irán desarrollando en esta investigación y servirá para justificar la importancia de la EA en el currículum escolar. Además, consideramos también al Arte como una herramienta básica para la adquisición de otras competencias educativas, tal y como propugna el movimiento de la

educación a través de las artes (que considera a la creación artística como el motor del proceso de enseñanza-aprendizaje), o la autoexpresión creativa, la corriente reconstruccionista o corriente expresionista, como veremos en la segunda parte de este capítulo en el cual analizamos los diferentes modelos y teorías de la EA.

2.2.- RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: MODELOS Y TEORÍAS

La EA forma parte de la educación obligatoria de los escolares desde hace relativamente poco tiempo, ya que sólo a partir del siglo pasado pasa a incluirse en los currículos. Según explica Efland (2002) en su libro *Una historia de la educación del arte*, su importancia en la educación ha ido variando a lo largo de las diferentes épocas históricas.

«... Esta evolución (histórica) de conjunto nos permite comprender las corrientes sociales que llevaron finalmente a la introducción de las artes en la escuela como asignaturas convencionales [...] La forma en que se enseñan las artes visuales en la actualidad ha venido condicionada por las creencias y los valores relacionados con el arte de aquellos que promovieron su enseñanza en el pasado. Muchos de estos partidarios tempranos eran individuos socialmente poderosos que influyeron sobre las políticas educativas de su tiempo.»

Efland, 2002: 15

2.2.1.- De la época clásica a la Edad Moderna

La Historia de la EA en Occidente, como explica Efland (2002), tiene su origen en la Grecia Clásica, y sus grandes filósofos, Platón y Aristóteles, no sólo escriben sobre educación sino también sobre el lugar que ocupan las artes dentro de ella. Los comentarios de ambos pensadores aparecen en sus escritos políticos, donde tratan de cuestiones difíciles que afectan a la supervivencia de la comunidad. Para ellos, el Arte no es valorado por sus cualidades estéticas sino por su impacto educativo como instrumento para la conservación de la cultura. Existe escasa documentación sobre los métodos que se utilizaban para su enseñanza; aunque parece ser que las artes generalmente se aprendían como oficios en los talleres familiares, mediante la transmisión padres-hijos.

En Atenas, hacia el 450 a. de C., surge una nueva concepción de la educación cuyo objetivo es la buena vida, a partir del desarrollo completo de la personalidad, incluidos aspectos físicos, intelectuales, estéticos y morales. Dicho modelo educativo refleja un cuidadoso equilibrio entre la gimnasia y la música. La gimnasia es la educación de la fuerza y la gracia del cuerpo, mientras que la música educa esas mismas características del alma. Más tarde surge una clase de maestros, llamados sofistas, que tratan de preparar a los jóvenes para el liderazgo político a través de disciplinas como la retórica o arte de la persuasión. Así, la adquisición de habilidades lingüísticas pasa por delante del estudio de poetas antiguos, mientras que el objetivo de buscar la buena vida pierde fuerza y se ve suplantado por un objetivo parecido a nuestro concepto actual de éxito material. Sócrates y Platón se inquietan ante este abandono de la formación especial para la ciudadanía. Es esta deficiencia la que impulsa a Platón a escribir *La República*, que es una propuesta para reformar la sociedad a través de la educación de los guardianes de la *República*. Lo que busca Platón es un Estado que esté gobernado exclusivamente por los más aptos. Los mejores no se encontraban ni entre la aristocracia hereditaria ni entre los ricos, sino que debían proceder de una élite instruida que hubiera demostrado su capacidad para gobernar a través de una completa integridad, que hubiera contemplado personalmente el Bien y lo hubiera tomado como modelo para el ordenamiento correcto del Estado y del individuo.

Platón se interesa por las artes en la medida en que forman parte integral de la educación adecuada de los guardianes, a fin de que éstos emplearan la razón en el fundamento de la justicia de su Gobierno. Para este autor, el arte supremo es el de gobernar. En *La República* también se señala que escuchar poesía y contemplar bellas esculturas y obras arquitectónicas se hallan entre los mayores placeres que tienen a su alcance los ciudadanos, pero que tal placer no es suficiente para valorar la eficacia del Arte. Además, Platón cree que las artes pueden ser un recurso indispensable para el desarrollo del niño, ya que las capacidades racionales de éste no son lo suficientemente fuertes como para permitirle tratar con las formas mismas. Las artes imitan estas formas y pueden desempeñar, por lo tanto, una función educativa útil, puesto que consiguen entrar en el alma a través de los sentidos mucho antes de que madure el poder de la razón.

Para Platón, el proceso artístico significa copiar algo que posee una existencia anterior, y que no puede ser nunca plenamente reproducido. Por ello, la obra artística está condenada a quedarse corta en su aspiración a la verdad total, dado que los artistas inspirados son meramente

instrumentos de las musas y no poseen un verdadero conocimiento de sus propias acciones.

En cuanto a Aristóteles, su modo de ver el Arte se basa en una concepción de la realidad diferente a la de Platón, y en consecuencia llega a conclusiones distintas en relación con el Arte y la educación. Para este filósofo no existe ningún mundo separado de las formas, sino que todas las cosas de la Naturaleza encarnan aciertos universales, que pueden ser conocidos directamente a través de los sentidos. Los atributos universales son aquellas cualidades que comparte un objeto con otros de su misma clase. Este autor cree también que todos los objetos poseen ciertos atributos accidentales. En el caso de los seres humanos, estas cualidades accidentales dan origen a la individualidad de cada persona. Para Aristóteles el artista es una persona hábil en la realización de imitaciones. Pero a pesar de imitar a la Naturaleza, la obra es completamente única. El Arte no es una imitación de una imitación, como dice Platón, sino que es más bien el lugar donde pueden tener lugar las verdaderas representaciones. Crear Arte significa conocer la dinámica de la Naturaleza y la psicología de las acciones humanas. El adiestramiento artístico va más allá del simple dominio del medio: los artistas también deben conocer lo que son las causas y los efectos en la Naturaleza y los motivos y las consecuencias en las acciones humanas. De este modo, Aristóteles también se interesa por los efectos del Arte:

«Advirtió que el público encuentra placer evidente en los dramas, a pesar que representan sucesos espantosos o dignos de lástima, y que de algún modo el espectador descarga sus emociones violentas, lo cual le produce una sensación placentera de desahogo. En realidad, éste podría ser el objetivo del teatro: purgar a las personas de las emociones destructivas y restaurar así el orden de la polis.»

Efland, 2002: 36

Aristóteles considera que la música y la poesía son esencialmente educativas en un sentido moral. Su obra *Poética* defiende el estatus cognitivo del drama y por extensión también de las otras artes, debido a que en ella se considera que los efectos morales y sociales son beneficiosos cuando la obra proporciona al mismo tiempo el placer de una imitación convincente y el impulso de aprender. Es en su texto *Política* donde este pensador explica en detalle la importancia educativa de las artes, sobre todo en el octavo libro, que constituye uno de los alegatos más antiguos a favor de la inclusión de las artes en la educación. A tal efecto, Aristóteles distingue cuatro ramas en la enseñanza: la lectura, la escritura, los ejercicios gimnásticos, la música y el dibujo.

En la época romana, destaca la figura de Cicerón, hacia el 250 a. de C., cuya educación se inspira en fuentes griegas. Según este autor, la finalidad de la educación es producir un buen hombre, dotado de habilidad de oratoria y por lo tanto capaz de prestar servicio práctico al Estado. El verdadero orador debe poseer un buen carácter en el sentido moral, una amplia cultura y la capacidad de hablar de forma convincente. Hacia la última época del Imperio romano, las ideas de Aristóteles se consideran ya desfasadas, en tanto que las de Platón alcanzan más difusión. Sin embargo y en general, hay muy poca presencia de las artes en las discusiones romanas sobre educación.

Tras sufrir repetidas invasiones y saqueos por parte de los visigodos y los vándalos, la ciudad de Roma es abandonada como capital del Imperio Romano de Occidente por el emperador Honorio en el año 402 d. de C., mientras que el último emperador romano cae finalmente en el 476 d. de C. Ésta es la fecha que utilizan muchos historiadores para señalar el fin de la Antigüedad y el comienzo de la Edad Media. Tras la caída de Roma el campo de las artes, el comercio y la comunicación quedan casi paralizados. Se produce un descenso de la actividad económica y, con ello, los talleres de los artesanos van desapareciendo. Europa pasa a organizarse por un sistema de feudos hereditarios y autosuficientes, cada uno de los cuales dispone de sus propios talleres para elaborar los utensilios necesarios para sus habitantes. La Iglesia Cristiana intenta eliminar todos los vestigios de la cultura pagana. Tanto las artes como la propia enseñanza entran en un periodo de decadencia.

La escuela monástica es la única institución educativa que opera durante la Alta Edad Media. Así, la educación y la cultura se centra en los monasterios, donde el contenido educativo es muy básico y se dirige únicamente a la preparación de los monjes para los deberes de la vida monástica. Igualmente, éstos se convierten en hábiles artesanos de la madera, el cuero, los metales preciosos y el vidrio. Algunos monasterios llegan a desarrollar sofisticados talleres que merecen el nombre de escuelas de arte monásticas.

Hacia el siglo XI, las fuerzas sociales que habían favorecido el desarrollo del movimiento monástico comienzan a experimentar cambios. En medio de los feudos y alrededor de los monasterios comienzan a levantarse pueblos y ciudades. Los viajes se vuelven más fáciles y seguros: los peregrinos recorren los caminos hacia los lugares donde se encuentran las reliquias sagradas, los

estudiantes viajan a las universidades, etc. y se desarrolla el comercio que promueve un nuevo orden social y la creación de nuevas posibilidades para el artista. Aparecen los gremios artesanales, que están formados por un maestro y sus aprendices, quienes son elegidos por sus habilidades, aunque a veces es la misma familia quien paga al maestro para su instrucción. Cuando el maestro cree que el aprendiz está formado éste recibe un certificado que le permite abrir su propio taller. La enseñanza se realiza a través de la imitación del maestro y el resultado se juzga por la exactitud de la imitación. El sistema no está pensado para estimular la originalidad artística sino para asegurar la transmisión de un alto nivel de calidad artesanal. Algunos artesanos escriben tratados sobre la producción artesanal de objetos, por lo que la EA tiene lugar no sólo por transmisión oral sino también a partir de estos escritos.

Es en el Renacimiento cuando se establecen las bases para la concepción moderna de las artes, lo cual significa la separación entre las Bellas Artes y la artesanía. El artista es elevado a genio y ello repercute sobre la educación en las artes. La corriente humanista de aquel momento se centra, entre otras cosas, en el estudio de los clásicos de la Antigüedad. Los humanistas difunden el ideal de que la educación es valiosa para todo el mundo, y se establecen nuevas escuelas más afines a las necesidades de los jóvenes. El resultado es un modelo de escuela secundaria que dominará la educación europea durante varios siglos. Los estudiantes aprenden a apreciar la belleza de la literatura, la arquitectura, la poesía y el teatro del pasado. Por primera vez se da importancia a la educación estética, ausente en la educación medieval. Las ideas humanistas quedan reflejadas en una nueva arquitectura basada en el estudio de los monumentos de la Antigüedad clásica.

«El mayor éxito de estos hombres de letras fue convencer a la sociedad laica acomodada de la importancia de los studia humanitatis, en especial de la importancia de estos estudios en el terreno moral y cívico, por cuanto las humanidades contienen todas las grandes verdades de la experiencia humana. Además de eso, supieron desarrollar un fuerte sentido de la identidad cultural: el sentimiento de que uno debe ser consciente de la propia época y cultura en relación con las propias tradiciones en el pasado y las de otras personas.»

Efland, 2002: 52

Tres principios reflejan las enseñanzas de los humanistas:

«1.-Una pintura debe evocar una sensación de realismo espacial e histórico gracias a una combinación de la perspectiva y de un sistema de proporciones y escalas basadas en la

figura humana.

2.-Una pintura debe tener una historia, o tema, una situación dramática o episodio histórico tomado de la literatura clásica o de la Biblia.

3.- El tema escogido debe representarse por medio de un uso adecuado del color, la luz, la proporción y la composición, de modo que transmita al espectador un drama vivo y plástico capaz de edificarlo, aterrorizarlo, deleitarlo o instruirlo.»

Efland, 2002: 53

En el Renacimiento es cuando se abre el camino hacia la aceptación del artista como un miembro de la élite cultural. A diferencia de la concepción medieval del artista como mero artesano cualificado, en esta época se le concibe como un individuo con dotes únicas para participar en labores creativas casi divinas.

Las ideas teóricas de personajes como Leonardo Da Vinci hacen que se cuestione la validez de una EA controlada exclusivamente por los gremios. Nadie pone en duda que tal formación práctica es necesaria para alcanzar niveles altos de destreza técnica, pero el taller no puede ofrecer a los maestros potenciales la educación humanista que se considera tan necesaria para la formación integral del artista. El maestro gremial sólo puede transmitir las habilidades que él mismo posee, pero no puede alimentar el genio del aprendiz. Leonardo es el primero en cuestionar la rutina típica del taller, que pone la práctica por encima del trabajo de libre interpretación. Este sabio piensa que primero se ha de estudiar el saber, y luego sigue la práctica que dicta este saber. Igualmente, Miguel Ángel utiliza la misma idea diciendo que uno pinta con la mente, no con la mano. Tras el éxito de figuras como Leonardo o Miguel Ángel, los artistas se preocupan más por expresar su visión personal y buscan la libertad de escoger a sus patrones. Estas ideas eliminan las regulaciones tradicionales y estrictas de los gremios. Ambos artistas anteriormente mencionados exhiben una activa curiosidad científica, y también logran imprimir el sello único de su personalidad en sus obras. El hecho de que el artista haya terminado por ocupar una posición respetable en las cortes de los príncipes y los papas aumenta la necesidad de una concepción más amplia de la EA que la que puede ofrecer el sistema medieval.

Aparecen así las academias, en las cuales profesores y alumnos pueden desarrollar y compartir el conocimiento de la teoría y la filosofía de la práctica artística, basada en la búsqueda del saber artístico universal. Las primeras academias renacentistas consisten en grupos de artistas de edades diversas, algunos neófitos y otros artistas consumados, que se reúnen para

dibujar o para contemplar las demostraciones que hacen otros de técnicas o ideas novedosas, y para discutir teorías del Arte y otras tendencias culturales de carácter general, comúnmente auspiciados por un mecenas. La primera academia formal de arte fue fundada por **Giorgio Vasari**⁶ (Italia, 1511-1574). En 1562 fundó la *Accademia del Disegno* en Florencia, bajo la protección de Cosme I, con Miguel Ángel como cabeza de la institución y treinta y seis artistas elegidos como miembros.

Las discordias entre los miembros de la Iglesia, las guerras y las agitaciones sociales marcan el fin del Renacimiento. La sociedad opta por un absolutismo político, por la razón y la ciencia. Ya en el siglo XVII el sistema aristotélico de enseñanza ha sido desbancado por el auge de las ciencias empíricas. Para las artes, el principio del absolutismo significa que su papel principal consiste en reafirmar el poder y el prestigio del Estado. En Francia se establecen una serie de academias para las diversas artes, las ciencias y la literatura; la Academia de Pintura y Escultura fue establecida en 1648. El Arte en Francia es propaganda política en el mismo sentido en que el Arte de la Contrarreforma es propaganda a favor de la Iglesia Católica. La idea de que el Arte es un instrumento poderoso para influir en los espíritus y en los corazones se halla implícita en las actas del Concilio de Trento del siglo XVI, según el cual el papel de las artes es reforzar la fidelidad de los creyentes de la Iglesia.

Los artistas forman parte ahora del Estado, y los detalles de su arte son supervisados por los ministros del rey. La Corona asegura el control de la EA. El programa de la Academia está dividido en clases de nivel superior y otras de nivel inferior. Los estudiantes de nivel inferior deben copiar los dibujos de los profesores, mientras que los de nivel superior dibujan directamente del modelo. Se concede gran importancia a las lecciones sobre perspectiva, geometría, anatomía y, sobre todo, al análisis de pinturas, a partir del cual se formulan las reglas metodológicas, que son consideradas claras y matemáticamente demostrables, así como argumentos accesibles a la razón. Uno de los temas que se resiste a este análisis racional es la expresión. La Academia es más que una escuela de arte: forma parte de los planes para el desarrollo económico de Francia por medio de las artes. Ésta será la esencia del método de enseñanza artística de dicha academia desde finales del siglo XVII hasta finales del siglo XIX.

6 Giorgio Vasari (Arezzo, 1511–Florencia, 1574) arquitecto, pintor y escritor. Importante por sus biografías de artistas italianos, colección de métodos, anécdotas, rumores y leyendas recogidas en su libro *Vida de los mejores arquitectos, pintores y escultores italianos*, 1542–1550. En Florencia conoce a Miguel Ángel quién influye en su obra.

2.2.2.- Siglo XVIII, el siglo de las luces: la Ilustración. Inicios del Romanticismo

La concepción ordenada del universo de Newton es para el siglo XVIII lo que *Summa Theologica* de Tomás de Aquino había sido para el siglo XIII, y lo que la filosofía de Aristóteles había sido para la época helenística. En el siglo XVIII el universo es comparado con un gigantesco reloj y Dios es su autor. Las personas se corrompen al obedecer las leyes artificiales de la sociedad en lugar de las leyes de la Naturaleza.

En ese momento histórico, las instituciones creadas por el hombre parecen arbitrarias, crueles, irracionales. Aparecen ideas como la fe en el progreso, la ética de la democracia, la capacidad del individuo para procurarse su propia felicidad, la idea de que la sociedad debe garantizar la educación para todos.

En el siglo XVIII la obra de arte se considera un artículo que se puede comprar y vender en el mercado. En Francia, los salones privados y los conciertos comienzan a atraer la atención de los periódicos. El Arte empieza a acercarse a la clase media y a separarse de la Corte y la Iglesia.

En la primera mitad del siglo XVIII comienzan a demandarse trabajadores y artesanos con nociones de dibujo y diseño para las nuevas industrias. También surgen academias por toda Europa siguiendo el modelo de la Academia francesa. Pero a finales del siglo XVIII se producen tres revoluciones que transforman radicalmente el mundo occidental. La primera es la Revolución Industrial, la segunda es la lucha política contra la forma autocrática de gobierno de los monarcas (que se expresó con la violencia de las revoluciones americanas y francesa), y la tercera es la revolución cultural, con la llegada de las ideas del Romanticismo.

La revolución industrial trae consigo un cambio importante en la sociedad trabajadora del momento. Se amplía notablemente el trabajo asalariado y muchos obreros cualificados son sustituidos por máquinas que pueden ser operadas por trabajadores no necesariamente tan cualificados. Así, se van creando progresivamente condiciones para el surgimiento, más adelante, de un movimiento obrero reivindicativo.

La Revolución Francesa en 1789 pone fin a la autoridad absoluta de la monarquía como

institución. La revolución se basa en las premisas de la Ilustración: en la idea de que los seres racionales pueden crear una sociedad feliz y justa a través del conocimiento científico y del método racional, sin recurrir a ninguna intervención divina ni depender de ninguna autoridad. Se implantan escuelas de arte adicionales para agilizar la formación de artesanos cualificados y se puede separar más sólidamente las Bellas Artes de la artesanía.

Es en este momento histórico, finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, cuando las artes vuelven a ser reivindicadas como una fuente importante de crecimiento espiritual y, por tanto, totalmente necesarias para el bienestar de la sociedad. El artista es visto como el creador de símbolos unificadores dentro de una civilización que de otro modo carece de unidad. Si el papel del artista es aportar intuiciones y percepciones nuevas, tiene poco sentido imponerles reglas para controlar su actividad creativa. Si los artistas deben guiarse a través de alguna regla, tales reglas deben surgir del propio proceso creativo. Pero, si estas ideas son las admitidas, ¿cómo enfocar la enseñanza artística?, ¿tiene sentido su aprendizaje? La originalidad se convierte en el valor primario en el Arte. Este nuevo valor genera un nuevo estilo conocido como Romanticismo, que pone fin al Neoclasicismo del siglo XVIII. El Romanticismo es un movimiento cultural y político originado en Alemania y en el Reino Unido como una reacción revolucionaria contra el racionalismo de la Ilustración y el Clasicismo. Este movimiento confiere prioridad a los sentimientos: los románticos pretenden que el Arte sea el desbordamiento de los sentimientos internos que conmueven al artista. Y entre sus ideas podemos destacar:

- . La conciencia del Yo como entidad autónoma y fantástica.
- . La primacía del genio creador de un Universo propio.
- . La supremacía del sentimiento frente a la razón neoclásica.
- . La fuerte tendencia nacionalista.
- . Una orientación liberal al despotismo ilustrado.
- . Una apuesta por la originalidad frente a la tradición clasicista.
- . La preeminencia de la creatividad frente a la imitación neoclásica.
- . La valoración de la obra imperfecta, inacabada y abierta frente a la obra perfecta, concluida y cerrada.

La característica fundamental del Romanticismo es la ruptura con la tradición clasicista que

continuaba basada en un conjunto de reglas estereotipadas. Este movimiento busca constantemente la libertad auténtica y su rasgo revolucionario es incuestionable. Debido a que el Romanticismo es una manera de sentir y concebir la Naturaleza, la vida y al hombre mismo, se presenta de manera distinta y particular en cada país donde se desarrolla. Es más: incluso dentro de una misma nación se desarrollan distintas tendencias proyectándose también en todas las artes.

Es propio también de este movimiento un gran aprecio de lo personal, un subjetivismo e individualismo absolutos, un culto al yo fundamental y al carácter nacional, frente a la universalidad y sociabilidad de la Ilustración en el siglo XVIII. En ese sentido los héroes románticos son, con frecuencia, prototipos de rebeldía, y los autores románticos quebrantan cualquier normativa o tradición cultural que ahogue su libertad. Igualmente, se produce una renovación de temas y ambientes, y, por contraste al Siglo de las Luces (Ilustración), se prefieren los ambientes nocturnos y luctuosos, los lugares sórdidos y ruinosos (incluso siniestros). También se veneran y buscan tanto las historias fantásticas como la superstición, elementos que los ilustrados y neoclásicos ridiculizaban.

Los artistas comienzan a ser vistos como personas con un poder de imaginación que les otorga una capacidad de comprensión inmediata, superior a la ciencia; en consecuencia, el Arte es visto como una forma de conocimiento culturalmente relevante. El artista se ha convertido en un generador de nuevos valores, y el estudio del arte del pasado se ha convertido en una ocupación de la que pueden extraerse lecciones morales.

2.2.3.- Siglo XIX. Los precursores de la escuela progresista

En los siglos anteriores el mecenazgo de las artes se puede resumir en unos pocos individuos poderosos. A lo largo del siglo XVIII ha ganado importancia el mecenazgo de la clase media y en el siglo XIX, con el arranque de la industrialización, comienzan a aparecer nuevos públicos consumidores de Arte. El sistema de mecenazgo controlado por el Estado, u oficial, da paso a un sistema basado en el mercado. Así, el Arte se ha convertido en un artículo comercial.

Al comienzo del siglo XIX, las academias de arte todavía mantienen las tradiciones edu-

cativas diseñadas en la época en que su principal razón de ser era el mecenazgo aristocrático y cortesano, el deseo de los otros, no del artista; en este momento, se enfrentan al problema de la creciente demanda de libertad artística derivada del movimiento romántico y se cuestionan sus antiguas tradiciones. En cambio, sigue viva la tradición de los grandes talleres artísticos donde el alumno es atraído por la fama del patrón y de sus lecciones: por ejemplo, talleres como el de Gleyre en la década de 1860 son el punto de partida de pintores impresionistas, como Monet, Renoir y Sisley, mientras que los postimpresionistas Van Gogh y Toulouse-Lautrec estudian en el taller de Cormon. Los pintores fauvistas Matisse y Roualt estudian con Gustav Moreau. Algunos talleres tienden ya a propuestas más experimentales, como dibujar o pintar escenas informales de la vida. Un estudiante que pretenda ser admitido a un taller artístico debe presentar un dossier al maestro, y si éste lo aprueba accede a las clases. En Alemania, donde la tradición académica no es tan antigua, varios escritores se quejan de la poca libertad de los artistas principiantes para demostrar su talento particular y las cualidades especiales de su manera de mirar los objetos e imitarlos. Nadie piensa en volver a la servidumbre del artesano, idea que es criticada. El espíritu que impregna la doctrina francesa es incompatible con el idealismo que emana de los escritos de Kant, Schiller y Goethe.

Gran Bretaña forma diseñadores artesanales por medio de un sistema de EA profesional dividido en dos etapas. La enseñanza de las Bellas Artes tiene lugar en la Academia, donde el dibujo del natural sigue siendo el núcleo del contenido educativo, y el diseñador artesanal se forma en la escuela de diseño.

En EEUU, en 1807 se funda la primera academia americana estable, conocida como la Academia de Bellas Artes de Pennsylvania, y en 1808 se funda en Nueva York una segunda academia de arte. Estas primeras instituciones imitan las academias de arte europeas.

Desde el nacimiento de las universidades en la Edad Media, las artes visuales no habían sido nunca incluidas en los programas de estudio. Esta situación no cambia hasta el último tercio del siglo XIX. En 1868 se establecen tres cátedras de Bellas Artes por iniciativa de Felix Slade en las universidades de Oxford, Cambridge y Londres. Es el primer intento de introducir el estudio de las BBAA en la universidad.

En 1874 se funda en Boston la primera asociación de profesores de EA: la *Art Teachers Association*.

En las primeras décadas del siglo XIX la capacidad de leer y escribir se ha convertido en una habilidad básica, igual que el dibujo, pero éste tarda en ser aceptado como obligatorio en el currículum.

Debido a las grandes guerras y revoluciones de este siglo y el aumento de niños huérfanos se hace necesario crear escuelas para éstos. Aparecen figuras como Pestalozzi (capítulo primero) que responde a esta crisis con la creación de escuelas para estos niños. Influenciado por las ideas de Rousseau, este educador crea un método de enseñanza basado en desarrollar el potencial de todos los niños. Convencido, igual que el pensador de Ginebra, de que la Naturaleza es la mejor maestra, Pestalozzi piensa que el fundamento de todo aprendizaje humano ha de buscarse en las impresiones sensibles que la mente recibe del medio natural. Este pedagogo intenta estimular las facultades racionales de la mente de este modo, y su pedagogía refleja todavía la filosofía ilustrada del siglo XVIII, que contempla el poder de la razón como un medio para mejorar la vida y alcanzar la felicidad.

Pestalozzi está de acuerdo con el autor de Emilio en que no se debe enseñar dibujo por el Arte mismo, pues considera que tal actividad (dibujar) es un instrumento esencial para la educación de las facultades de la mente y, por lo tanto, piensa que tiene una relación directa con la tarea pedagógica de promover el desarrollo intelectual.

En Inglaterra, **Walter Smith**⁷ intenta con su nuevo método de dibujo enfatizar el grado en que el dibujo constituye una disciplina intelectual, por lo que debe ser obligatorio en la formación del individuo:

«La verdadera función del dibujo en el marco de la educación general consiste en desarrollar la fidelidad de la percepción y ejercitar la imaginación, lo cual tiende a despertar el amor por el orden y a alimentar la originalidad.

Desde el punto de vista educativo el dibujo debería ser visto como un vehículo para

⁷ **Walter Smith** (Inglaterra, 1859 aprox.) profesor de arte en la *South Kensington Art School de Leeds* (Inglaterra). Emigra en 1871 a EEUU para convertirse en el primer supervisor de arte de Boston. Desempeña el cargo de primer supervisor de EA del estado de Massachussets. Es el fundador y el primer director de la Escuela de Arte Normal de Boston, actualmente la Facultad de Arte de Massachussets. Desde estas tres posiciones, Smith influye profundamente sobre la enseñanza de lo que llamaba el dibujo industrial. Estable el primer programa de EEUU para la formación de profesores para escuelas profesionales de arte.

el estudio de otras materias, como la geografía, la historia, la mecánica y el diseño. En general, la educación debe ser vista como una herramienta útil, no como un elemento decorativo.

La práctica del dibujo es necesaria para que el trabajo industrial se realice a gusto y con destreza, y es por lo tanto un aspecto de la educación que sirve tanto para el desarrollo de la capacidad de disfrutar de lo bello como para llevar una vida práctica provechosa.»

Efland, 2002: 153

A pesar de los esfuerzos y argumentos de Smith para introducir el dibujo en la educación obligatoria, en ese momento histórico todavía había muchos que no creían en la oportunidad y el valor de dicha enseñanza.

En Francia, los impresionistas comienzan a revolucionar la pintura, con lo que empieza la era del Arte moderno: las primeras vanguardias.

A lo largo del siglo XIX una corriente de idealismo romántico influye sobre la teoría y la práctica educativa. Las ideas románticas sobre la percepción artística como capacidad para la belleza moral también deben mucho a una serie de ideas basadas en la filosofía del idealismo alemán, las cuales dan origen a su vez al movimiento romántico en Literatura y Arte. La posición de la enseñanza artística en la formación general del individuo empieza a mejorar cuando comienza a ser vista como un medio para elevar la moral pública. Se empieza a hablar de varias facultades a desarrollar en los individuos a través de la educación: la facultad racional, la facultad imaginativa y la facultad espiritual.

Un aspecto del influjo del nuevo espíritu romántico y su cultivo de lo diferencial es el auge que toma el estudio de la literatura popular y de las literaturas en lenguas regionales durante este periodo: la gaélica, la escocesa, la provenzal, la bretona, la catalana, la gallega, la vasca, etc. Este auge de lo nacional y del nacionalismo constituye una reacción a la cultura francesa del siglo XVIII, de espíritu clásico y universalista, difundida en toda Europa por Napoleón. El Romanticismo renueva y enriquece el limitado lenguaje y estilo del Neoclasicismo dando entrada a lo exótico y lo extravagante, o buscando su inspiración en culturas bárbaras y exóticas o en la Edad Media, en vez de en Grecia o Roma como los neoclasicistas. Frente a la afirmación de lo racional, irrumpe la exaltación de lo instintivo y sentimental. También representa el deseo de libertad del individuo, la primacía de las pasiones y de los instintos que presenta el «yo», el auge del subjeti-

vismo y de la imposición del sentimiento sobre la razón.

El Romanticismo también altera de modo radical la noción de mente, que pasa de ser un receptor pasivo de impresiones aleatorias a convertirse en un activo organizador de la percepción para hacer comprensible el mundo. La mente se concibe ahora como un poder capaz de reconstruir imaginativamente el mundo en otras formas alternativas, y a través de ello crear belleza y elevar el sentido moral. Así, las artes comienzan a ser vistas como fuentes de profundas intuiciones morales en lugar de meros refinamientos de decoración.

La idea de que la mente puede acceder a un conocimiento intuitivo que va más allá de los límites de la percepción da lugar al trascendentalismo en Nueva Inglaterra. Dicho movimiento contribuye a cambiar el estatus intelectual de las mujeres: el hecho de que se las considere superiores a los hombres en cuanto a su capacidad intuitiva o espiritual hace que también se las juzgue como superiores en la enseñanza de la moral. Por todo esto, en este momento histórico y en ese lugar, la mujer accede preferentemente a la profesión de educadora durante muchos años.

La invención de la fotografía en la década de 1840 es una de las influencias más explícitas de la ciencia sobre el Arte. Hacia 1860 la fotografía se ha convertido en el principal método para documentar con imágenes, con lo que el artista se libera de la necesidad de captar la realidad.

2.2.4.- Principios del siglo XX

Ya a finales del siglo XIX y principios del XX, entre la década de 1890 y la Primera Guerra Mundial, la EA experimenta grandes cambios, al igual que la educación en general. El primero de estos cambios es que la enseñanza en artes pasa de ser una asignatura limitada a la enseñanza del dibujo, cuya finalidad es el formar a los ciudadanos en profesiones únicamente vinculadas al mundo de la industria, a abarcar una noción más completa de Arte, en la cual se incluye la apreciación artística, el diseño y la artesanía. Esta falta de finalidad utilitaria hizo que en muchos países las asignaturas de enseñanza artística fueran relegadas a ser de carácter optativo y no obligatorio para todos los alumnos.

En el año 1901 se publica el primer libro de texto para la enseñanza de las artes: *Applied Arts Book*, que más tarde se llamaría *School Art Book*, en el cual aparecen los contenidos básicos que cualquier niño debe dominar con respecto a la producción de imágenes en la escuela y que en un principio se agrupan de la siguiente manera: percepción y apreciación de la belleza; dibujo del natural; artesanía, artes aplicadas y manualidades; dibujo de modelo del natural y de bodegón; y color y diseño.

En el mundo del Arte, durante este período de principios del siglo XX, aparecen las Primeras Vanguardias. Así, se desarrollan en Europa diversos movimientos artísticos: el cubismo, el fauvismo y el expresionismo que son las primeras corrientes innovadoras. Sus nuevos planteamientos revisan los conceptos artísticos desde el academicismo hacia el sensorialismo, y desarrollan un nuevo sentido de la idea de Arte, valorando por encima de todo el subjetivismo en relación con el mundo de los objetos y la libertad expresiva del artista.

En 1916 en Zurich, aparece un movimiento artístico que desestabilizará todos los conceptos de Arte elaborados hasta el momento: el dadaísmo. Esta corriente propugna la desenfrenada libertad del individuo, la espontaneidad, lo inmediato, lo actual, la contradicción, el no cuando los otros dicen sí, y el sí cuando los otros dicen no. Se defiende el caos y lo imperfecto ante el orden y lo perfecto. Se prioriza el azar, aunque éste dé resultados incomprensibles. Su mayor objetivo es escandalizar a la burguesía. Sus formas expresivas son el gesto, el escándalo y la provocación. Los dadaístas consideran que las fronteras entre Arte y vida tienen que ser abolidas. Ya no importa el objeto artístico: sus cualidades cromáticas, las formas, etc. La creación se convierte en un elemento generador de pensamiento, un elemento que rompe normas y pensamientos preestablecidos, y da apertura a la creación de nuevas maneras de pensar en libertad. Como dice el artista Hans Arp (Morón, 2005) «estábamos en la búsqueda de un Arte elemental que salvara a la Humanidad de la locura de aquella época.»

Es en este momento que aparecen modelos educativos con ideas progresistas (capítulo primero) que intentan acabar, igual que los dadaístas en relación a las prácticas artísticas, con la educación más tradicionalista. A diferencia de ésta, las escuelas progresistas potencian la experimentación, la percepción, la libertad y la creación. Cabe destacar a **John Dewey**⁸ por sus ideas

⁸ **John Dewey** (EEUU, 1859-1952) filósofo, psicólogo y pedagogo. Es influenciado por Hegel en el gusto por la esquemización lógica, el interés por las cuestiones sociales y psicológicas y la atribución de una raíz común a lo objetivo y a lo subjetivo, al hombre y a la naturaleza. Realiza su tesis sobre Kant. En 1884 se traslada a la Universidad de Chicago, allí empieza su interés por la educación. Aspira a la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica.

innovadoras en el mundo de la educación en general y en la EA en particular, y a Francis Wayland Parker.

«... la de la izquierda libertaria, enraizada en los valores de la Ilustración, a la cual pertenecían liberales progresistas del estilo de John Dewey,...»

Chomsky, 2005: 46

Conviene explicar primero algunas ideas de este autor sobre la educación en general a fin de poder valorar adecuadamente sus aportaciones a la EA. Según Dewey, el individuo no experimenta el mundo desde una mente en blanco, sino que lo percibe a través de un filtro de conocimientos previos adquiridos en experiencias anteriores en relación con el mundo. Cada vez que obtenemos una nueva experiencia estamos reconstruyendo ciertas predisposiciones para percibir el mundo de un determinado modo y la inteligencia revisa constantemente sus propias concepciones de la realidad. El conocimiento nuevo amplía la capacidad del individuo. De esta manera Dewey critica el enfoque clásico sobre el conocimiento y abre nuevas vías de desarrollo pedagógico y de la Psicología.

Para él, el concepto principal relacionado con la teoría del conocimiento es la experiencia. Dewey mantiene una concepción enteramente dinámica de la persona, y propone consecuentemente la posibilidad de reconstrucción de las prácticas morales y sociales, y de las creencias. Este autor, en sus escritos, mantiene una posición crítica respecto a la sociedad industrial y distante respecto del marxismo. Dewey concibe la escuela como una institución reestructora del orden social, en la que el educador es un guía y orientador de los alumnos, y rechaza doctrinas pedagógicas de concepción tradicional que entienden la educación como preparación, como desenvolvimiento, como adiestramiento de la facultad o como formación.

Con estas ideas, Dewey crea la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago para descubrir la forma de convertir una escuela en una comunidad cooperativa y al mismo tiempo fomentar el desarrollo de las capacidades propias de los individuos y la satisfacción de sus necesidades a través de la enseñanza, los métodos de aprendizaje, la selección de los materiales y la disciplina.

Se basa en la siguiente idea:

«Las experiencias básicas dentro de la educación deberían proceder de la propia vida y en especial de aquellas ocupaciones y asociaciones que están al servicio de las ne-

cesidades sociales de los hombres, para que el aprendizaje pueda ser en gran medida un subproducto de la actividad social; para que el principal test del aprendizaje sea la capacidad de los individuos para resolver situaciones sociales novedosas a partir del hábito de una acción social razonada; y para que una enseñanza comprometida con los esfuerzos cooperativos por un lado y con los métodos científicos por el otro constituya una influencia beneficiosa para el progreso social.»

Dewey, cit. en Efland, 2002: 251

La Escuela Laboratorio se abre en una casa privada en enero de 1896, con dieciséis alumnos y dos profesoras: Katherine Camp Mayhew y Anna Camp Edwards. En octubre la escuela ya cuenta con treinta dos alumnos y tres profesores, uno de los cuales enseña manualidades. Se instalan aulas dedicadas a la gimnasia y a las manualidades, y otras para la formación artística y textil. Dewey ve esta escuela como un experimento para encontrar respuestas, entre otras cuestiones, a tres interrogantes:

- 1.- ¿Cómo se debe introducir el Arte para que tenga un valor positivo y una importancia real dentro de la experiencia actual del niño? ¿Hasta dónde tiene que llegar la experiencia infantil de primera mano con las fuerzas del mundo y su conocimiento de su evolución histórica y social para que el estudiante pueda desarrollar la capacidad de expresarse a través de varias formas artísticas?
- 2.- ¿Hasta qué punto las actividades artísticas pueden contribuir a las ramas simbólico-formales del aprendizaje, es decir, el dominio de la lectura y la escritura y el manejo inteligente de los números?
- 3.- ¿Cómo pueden usarse la mano y los otros órganos motores, en conexión con el ojo, para ayudar al niño a adquirir experiencia?

Dewey valora las actividades que pueden generar una rica vida intelectual y, por ello, la Escuela Laboratorio está organizada alrededor de estas actividades más que en asignaturas formales. Las artes no se enseñan como asignaturas separadas sino que están integradas en las actividades. Las maestras Mayhew y Edwards describen del siguiente modo la EA que se ofrece en la escuela:

«El niño entraba en contacto con materiales de muchos tipos distintos y gozaba de libertad para darles forma de acuerdo con sus propios planes. Bajo una guía externa, los resultados se iban convirtiendo en unos productos cada vez más acabados y dotados de mayor significado y valor artístico.»

Mayhew y Edwards, cit. en Efland, 2002: 253

Para Dewey el Arte es:

«Una actitud espiritual, un estado mental que exige para su satisfacción y cumplimiento que se dé una forma nueva y más significativa a la materia. Sentir el significado que tiene lo que se está haciendo y recrearse en él, unir en un único acto el desplegamiento de la vida interior y el desarrollo ordenado de las condiciones materiales: esto es Arte.»

Dewey (cit. en Efland, 2002: 253)

Por lo tanto, para Dewey, el Arte no constituye un mundo aislado de actividades sino que es una cualidad que da valor a ciertas experiencias. Asimismo, este pedagogo justifica la EA como hemos visto desde una corriente esencialista:

«Que el Arte une al hombre y a la Naturaleza, es un hecho familiar. El Arte hace también a los hombres conscientes de su comunidad de origen y destino.»

Dewey, 2008, 1934, 1ª edición: 306

Otro pionero del movimiento de la escuela progresista en EEUU es **Francis Wayland Parker**⁹ quien cree que la educación ha de incluir el desarrollo completo del individuo: mental, física y moralmente. Este innovador, contrario al aprendizaje de memoria, trabaja para crear planes de estudio que se centren en el niño en su conjunto. Parker marcha a Europa para conocer las escuelas de Prusia, Suiza y Holanda. Allí aprende los métodos de Pestalozzi, Rousseau, Fröbel y Johann Friedrich Herbart. A su regreso se convierte en el director de la primera escuela normal de Dayton, Ohio. En 1873, cuando su reputación como renovador de la educación está firmemente asentada, es nombrado superintendente escolar en Quincy, Massachussets.

En este nuevo puesto, Parker abandona el currículum estándar basado en los manuales tradicionales y el aprendizaje rutinario. Bajo su supervisión, los profesores aprenden a usar los periódicos y a idear otros materiales para enseñar lenguaje y lectura. La geografía se enseña a través de viajes al campo, y se introduce el dibujo para desarrollar la habilidad manual y la expresión individual. Toda la escritura debe ser natural y vinculada a las actividades auténticas y significativas, utilizando un vocabulario propio de los alumnos. Parker se convierte en un maestro,

⁹ **Francis Wayland Parker** (Nueva Inglaterra, EEUU, 1837-1902), profesor de una escuela rural y coronel en el Ejército de la Unión. En 1875 abre en Chicago una escuela que se convierte en modelo de educación progresiva y de formación de profesores. Su obra *Conversaciones en Pedagogía* (1894) es considerada el primer tratado americano de pedagogía que logra renombre internacional. Parker se interesó por organizar las escuelas como comunidades democráticas, e insistió en que no estaba haciendo nada nuevo sino simplemente tratando de aplicar principios derivados directamente de las leyes de la mente. Afirmaba que estos métodos estaban en todas partes, menos en la escuela.

director y profesor, que quiere que todos los alumnos tengan sus propias tablas de pizarra, para que puedan escribir y dibujar libremente sin temor a errores.

Para este educador, los niños sólo pueden aprender aquello que tiene sentido para ellos en su vida cotidiana, porque el significado que tienen las cosas para ellos encuentra sus raíces en la propia experiencia. Los profesores pueden ayudar a los niños por medio de experiencias que les inciten a prestar atención a los objetos de su entorno y animándoles a expresar la interpretación que hacen de ellos. La atención y la expresión son la esencia de su método. La atención remite a los sentidos. Prestamos atención al mirar, al escuchar y al tocar. La atención, piensa Parker, estimula intensos actos de imaginación y despierta el deseo de expresarse, al tiempo que la expresión despierta el deseo de prestar más atención al entorno. Los medios de expresión son el gesto, la voz, el dibujo y la escritura. En consecuencia, las artes tienen un papel central en el currículum de Parker. Este pionero piensa que todos los niños llevan a un artista dentro de ellos, como demuestra el hecho de que disfrutan modelando objetos con arena o arcilla, o la comprobación de que si le das a un niño un trozo de tiza su imaginación la convierte en caballos, casas, etc. todo gracias a la autoconfianza de la infancia. De hecho, para Parker, el niño ejercita desde el principio todas las formas de expresión excepto la escritura: canta, actúa, pinta, dibuja, baila y comunica pensamientos por medio de todas las formas posibles de expresión.

Así, en definitiva, en la escuela de Parker, las artes son vistas como una forma de dar significados al mundo.

2.2.5.- Período de entreguerras (1918-1939)

El período de entreguerras es una época marcada por la rebeldía ante las represiones victorianas y por los intentos de instaurar la democracia como sistema socio-político. El psicoanálisis de Freud da razones racionales para la eliminación del puritanismo de la vida, una razón que muchos educadores han introducido en el movimiento progresista.

En esta época, aparecen nuevos movimientos artísticos como el surrealismo y el expresionismo abstracto, que conviven con otros anteriormente mencionados como el dadaísmo. Es-

tas corrientes proporcionan al concepto de vanguardia un nuevo sentido al intentar romper con el estatus burgués de la obra de arte e intentar unificar Arte y vida.

El movimiento expresionista surgido en Alemania a principios del siglo XX va tomando fuerza. Para los artistas expresionistas el objetivo central del Arte es expresar el interior de los artistas. Por ello, es más importante el contenido que la forma. No se requieren conocimientos de técnicas pictóricas, puesto que el resultado no es lo que les importa. La razón del Arte es transmitir el sentimiento y la subjetividad, y el objetivo a lograr es que el espectador que contempla la obra llegue también a emocionarse. Para conseguir eso, los expresionistas potencian el impacto emocional del espectador a través del color, de formas retorcidas, de composiciones agresivas. Se intenta, de esta manera, modelar la realidad para potenciar la emoción interior.

Uno de los artistas más representativos de este movimiento es Vassily Kandinsky, del grupo alemán *Der Blaue Reiter*, El Jinete Azul. Como explica en su libro *De lo Espiritual en el Arte*, el Arte es la expresión de la vida interior:

«La necesidad interior nace de tres causas místicas y está constituido por tres necesidades místicas: La primera, todo artista, como creador, ha de expresar lo que le es propio (elemento de la personalidad. Segundo, todo artista, como hijo de su época, ha de expresar lo que le es propio a esa época (elemento del estilo, como valor interno, constituido por el lenguaje de la época más el lenguaje de la nación, mientras exista como tal). Y tercero, todo artista, como servidor del arte ha de expresar lo que le es propio al arte en general (elemento de lo puro y eternamente artístico que pervive en todos los hombres, pueblos y épocas, se manifiesta en las obras de arte de cada artista, de cada nación y de cada época y que, como elemento principal del arte, no conoce ni el espacio ni el tiempo. [...] Ha de saber que cualquiera de sus actos, sentimientos, pensamientos constituyen el frágil, intocable, pero fuerte material de sus obras...»

Kandinsky, 1991:72-116

Para Kandinsky la obra de arte consta de dos elementos: el interno y el externo. El elemento interno, tomado individualmente, es la emoción que siente el alma del artista. Esta emoción tiene la capacidad de provocar emoción paralela en el alma del espectador. Generalmente, mientras que el alma permanezca unida al cuerpo, sólo se podrán captar las vibraciones por medio de la sensación. Por tanto, la sensación es un puente de la parte inmaterial de la materia (artista), y de la parte material a la inmaterial (espectador). Emoción-Sensación-Obra-Sensación-Emoción (Kandinsky, cit. en Düchting, 2005).

En 1919 se funda la escuela de la Bauhaus (Casa de la construcción estatal) en la ciudad de Weimar, Alemania. Sus propuestas y declaraciones de intenciones participan de la idea de una necesaria reforma de las enseñanzas artísticas como base para una consiguiente transformación de la sociedad de la época, de acuerdo con la ideología socialista de su fundador. Se pretende combinar el currículum teórico de las academias de arte con el currículum práctico de las escuelas de artes y oficios, en un intento de unificar todas las enseñanzas en el campo del Arte y del diseño. Esa es la apuesta de su escuela de diseño, arte y arquitectura.

Después de la Primera Guerra Mundial se recupera en la formación del obrero la finalidad de promover la industria a través de las manualidades y de los ideales del movimiento de las artes y los oficios. De este movimiento se desprende el intento de mejorar la calidad de vida de los hombres y mujeres trabajadoras, de hacer accesible la cultura a todo el mundo y de restablecer la unidad de arte y artesanía que se había perdido desde el Renacimiento. Muchas mujeres asistieron a estas escuelas y, más tarde, siendo maestras, trasladaron los métodos de las manualidades a las aulas. Se pensaba que dichas actividades podían transmitir cierta disciplina mental necesaria para la formación del individuo y podía preparar a los estudiantes para participar en ciertos sectores de la actividad industrial totalmente en expansión en aquel momento.

«Características de las manualidades:

- . Objetivo: realización de manualidades, por lo tanto, procesos manuales encaminados a la producción. No se contempla la producción artística como un proceso intelectual.
- . Dichos productos han de ser bellos, bonitos, decorativos. Lo visual se produce para ser ornamental.
- . Contenidos: centrados en las técnicas. Desarrollo del mayor número de técnicas posibles.
- . El estudiante ha de cultivar la pericia técnica y el desarrollo de su sentimiento y expresión.
- . Los procesos de análisis quedan fuera: están en la asignatura de Historia del Arte.
- . Los objetivos realizados en las actividades relacionadas con la educación artística configuran parte del currículum oculto visual del centro: murales, decorados de obras de teatro, regalos del Día de la madre. No son para los estudiantes, los estudiantes muchas veces operan como peones para que los productos que ellos realizan dentro de este grupo de asignaturas luzcan en los pasillos del centro o en la puerta de la nevera de su casa.»

Acaso, 2009: 91

Actualmente todavía existen centros educativos que consideran a la disciplina de EA como el lugar para realizar manualidades¹⁰. Estas actividades desarrollan unas competencias que,

¹⁰ Imaginemos una actividad tipo de EA en EI, lenguaje visual y plástico: una clase de P3, llega Carnaval y las maestras deciden disfrazarse de cerditos. Primeramente, ese disfraz nunca lo elegiría un niño de esa edad (¿les interesan los cerditos cuando seguramente sólo los han visto en formato fuet o jamón serrano?). Los alumnos, dirigidos por los deseos de a maestra, cogen un plato de plástico y enganchan un tarro y varios gomets en una cartulina, rosa por supuesto (no

como describe Acaso (2009), están más relacionadas con los contenidos del área de matemáticas (conceptos básicos, orientación espacial, etc.) que con la consideración de las manualidades como lenguaje artístico.

El optimismo que existe en los años veinte se desvanece con la crisis económica de 1929, alterando la evolución de la educación progresista a nivel mundial. Durante esta época hay tres corrientes de influencia que actuaron sobre la EA:

- . El movimiento científico en el campo de la educación general. En la época de la postguerra hay un grupo de educadores progresistas que intenta basar la reforma escolar en la investigación científica. La labor de estos nuevos métodos no tiene una influencia directa sobre la enseñanza del arte, pero sí establece las bases para el desarrollo de métodos de investigación encaminados a estudiar la naturaleza del talento en las artes y su relación con la inteligencia general.
- . La corriente expresiva, que da origen al método educativo de la autoexpresión creativa.
- . La corriente reconstruccionista, más orientada hacia una visión social.

A continuación, por su especial interés, exponemos estas dos últimas corrientes más detalladamente.

La autoexpresión creativa o expresión libre

En este período de entreguerras empiezan a aparecer ideas sobre el poder transformar la sociedad a través de la educación de la infancia. Al nacer, cada uno de nosotros posee unas potencialidades especiales que van siendo lentamente aplastadas y destruidas por una sociedad estandarizada y por unos métodos mecánicos de enseñanza clásica.

La idea de la expresión personal tiene la finalidad de que cada hombre y de que cada mujer en la vida pueda expresarse libremente, y realizar de forma completa su propia individualidad a través del trabajo creativo y la idea de libertad. El Arte se entiende como la expresión libre del individuo. La autoexpresión creativa se fundamenta en el ámbito psicológico a través de la

sé dónde han visto un cerdo rosa), etc. En definitiva, estamos en una actividad de manualidades o matemáticas pero no de educación artística. ¿Dónde está aquí el lenguaje visual y plástico?

psicología freudiana: la parte inconsciente de la mente es la verdadera fuente de la motivación y quehacer en los hombres. Al analizar y entender esta idea, algunos educadores piensan que el verdadero cometido de la educación no debe ser reprimir las emociones del niño, sino sublimarlas a través de canales expresivos que pueden llegar a ser personal y socialmente útiles. Esta nueva pedagogía recibe en Europa el nombre de expresión libre mientras que en los EEUU es llamada autoexpresión creativa.

Con estas ideas, **Franz Cizek**¹¹ sienta las bases de una pedagogía del arte basada en la premisa de que los niños son artistas y de que su arte, igual que todo arte, posee un valor intrínseco. Cizek abrió una escuela de arte dedicada al arte infantil. El método de Cizek se compara con las ideas de Rousseau ya que ambos evitan cualquier influencia adulta, aunque Cizek reconoce la necesidad de cierta guía por parte del adulto. Considera que su método consiste en levantar la tapa, mientras que la mayoría de los profesores, según él, lo que hacen es sujetarla con más fuerza. Algunos autores han criticado sus métodos describiéndolos como rígidos y no tan libres como él afirmaba, por lo que no hay unanimidad en considerarlo precursor de la expresión libre.

Entre las décadas de 1920 y 1940 varios artistas-profesores se dedican a desarrollar este método de autoexpresión creativa. **Marion Richardson**¹², Margaret Naumberg, Florence Cane, Natalie Cole y **Victor D'Amico**¹³ contribuyen a desarrollar la filosofía de la enseñanza no intervencionista propugnada por Cizek. Todos afirman la idea de que el niño es un artista con un deseo innato de expresarse y que esta expresión natural se ve obstaculizada por los métodos formales de enseñanza propios de los adultos. Estos docentes piensan que un buen profesor de arte debe ser un individuo dotado de una elevada sensibilidad y ser a su vez un artista. También afirman

11 Franz Cizek (Viena, 1865-1946) ingresa en la Academia de BBAA de Viena. Mientras es estudiante de arte mantiene relación con un grupo de arquitectos, diseñadores y pintores pertenecientes al movimiento conocido como la *Sezession*, la versión vienesa del *Art Nouveau*. Sus modelos arquitectónicos y decorativos están fuertemente influidos por las tendencias simbólicas y antirrealistas de Gustav Klimt, otro miembro del grupo. Cizek recoge dibujos y trabajos plásticos infantiles y se los enseña a los demás componentes y entre todos desarrollan la idea de crear un modelo de EA basado en la expresión libre infantil.

12 Marion Richardson (Inglaterra, 1892-1946) artista británica, educadora y escritora. Estudia para ser maestra de arte en la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Birmingham. En 1915-1916 publica un programa de dibujo pero al cabo de un año anima a sus alumnos a realizar el trabajo con poca instrucción y con la permisibilidad de que los alumnos evalúen su propio trabajo. También enseña arte en cárceles. En 1930 fue nombrada inspectora de arte en Londres y continuó llevando a cabo cursos para profesores de arte.

13 Victor D'Amico (EEUU, Nueva York, 1927-2009) estudia BBAA. Jefe del departamento de arte en las Escuelas Fields-ton 1926 a 1948, y también enseña en la Universidad de Columbia (1934-42), Universidad de Nueva York (1965-72) y el *Southampton College* (1969). Es pionero en EA y el director del departamento de educación en el Museo de Arte Moderno de NY durante más de 30 años. En 1937, fundó la Galería de los jóvenes en el Museo de Arte Moderno, que ofrece clases de arte y un lugar expositivo para los trabajos de los estudiantes de secundaria. A través de numerosos proyectos, D'Amico se convierte en portavoz nacional para la EA en América.

que los niños poseen una verdadera intuición creativa, pero que el contacto con libros infantiles ilustrados y con el arte de los museos la echa a perder e influye negativamente en la expresión creativa.

Merece la pena exponer más en detalle los trabajos de algunos miembros de este grupo de profesores:

Margaret Naumburg¹⁴, fundadora de las escuelas Walden en 1915 en Nueva York, junto a su colaboradora Florence Cane¹⁵, comentan en sus textos que todas las prohibiciones que llevan a la tensión nerviosa y a la represión son contrarias a los más recientes descubrimientos de la biología, la psicología y la educación. Estas docentes ponen en práctica su idea de que la expresión creativa espontánea acerca al niño al mismo aprendizaje que el método intelectual tradicional, y por ello afirman que se debe realizar un inminente reajuste de los métodos educativos. Ellas piensan que la fuerza vital de la infancia se ha de canalizar hacia un trabajo constructivo y creativo; y este trabajo no se puede llevar a cabo en aquellos momentos con grupos sociales sino con los individuos. Así, la escuela no debe concentrarse en la acción social sino comprometerse en la transformación individual del niño. Estas mujeres también destacan la importancia de la creatividad, la intuición, la expresión no verbal, y el inconsciente, y afirman que la expresión artística es importante para el desarrollo psicológico, idea que Viktor Lowenfeld maduraría a finales de los años 40. El trabajo de Naumburg y Cane es la base de las actuales ideas de la arteterapia y otras prácticas terapéuticas.

14 Margaret Naumburg (EEUU, 1890) educadora. Realiza sus estudios de postgrado con John Dewey en Columbia. Realizó estudios sobre psicología, parapsicología y la coordinación física. Con su trabajo intenta eliminar los métodos educativos restrictivos, centraba su método en la escucha de las necesidades emocionales de cada niño. En 1914, inaugura la Escuela Infantil. Quería practicar su creencia de que el desarrollo emocional de los niños, fomentado a través del estímulo de la expresión creativa espontánea y auto-aprendizaje motivado, debe prevalecer sobre el enfoque intelectual tradicional a la enseñanza de un currículum estandarizado. Los teóricos que influyeron en su trabajo fueron Freud, Jung y Harry Stack Sullivan. También se interesaba por la filosofía oriental, el ocultismo, el psicodrama, la parapsicología, el arte surrealista y el arte primitivo. Es considerada la precursora de la arteterapia como disciplina. Señala que la arteterapia, con el uso del lenguaje simbólico y la imagen, era a menudo un camino eficaz para hacer aparecer el inconsciente como ocurre con el enfoque verbal habitual del psicoanálisis y la psicoterapia dinámica.

15 Florence Cane (EEUU, 1882–1952) es maestra de arte, cree que los maestros inhiben la creatividad del niño. En sus clases de arte trabaja a partir de los sentimientos de los niños como fuente para crear. El movimiento, el sentimiento y el pensamiento se combinan al crear y se ha de poder lograr una integración. Desarrolló un método que consiste en la búsqueda intuitiva de las formas de estimular el proceso creativo de cada persona. Escribió *El artista en cada uno de nosotros* en 1951. Estaba influenciada por la filosofía de George Gurdjieff: la esencia como parte intrínseca e inmodificable de una persona. Florence utiliza el dibujo y la pintura como un medio para ayudar a sus estudiantes a encontrar su esencia. Cree en un estado superior de conciencia donde uno pueda ser libre de elegir. Comenta que su enseñanza va dirigida hacia la liberación y el crecimiento del alma del niño a través del juego, el trabajo y la autodisciplina que participan en la pintura.

Otro profesor que propugna las ideas de Cizek de la autoexpresión creativa es Víctor D'Amico (EEUU, 1927), quien tiene la convicción de que la EA de los niños debe basarse en hacer Arte, en contraposición a la enseñanza de técnicas de memoria. Este docente realiza talleres de arte, clases y programas basados en esta idea. Además, D'Amico concibe al niño como a un artista que se sumerge en el proceso de creación, proceso que considera más importante que el producto creado.

Cada uno de estos profesores (Cizek, Naumburg, Cane y D'Amico), así como Richardson, elaboran su propio método e influyen en los niños de una manera específica, tal como se puede ver en los resultados de las obras de los alumnos de cada uno de ellos. Por mucho que los profesores liberen a los niños del arte que se enseñaba en las escuelas convencionales, todos influyen sobre la obra de sus alumnos con sus propias preferencias e inclinaciones.

La corriente reconstruccionista

Otra corriente que influye en la EA de la época parte de la idea de la reconstrucción social. Para este movimiento, la escuela debe integrarse en el mundo real. La educación debe preparar a los individuos para modificar de forma inteligente sus condiciones de vida, hacerles comprender las fuerzas que intervienen, y equiparlos con las herramientas prácticas e intelectuales que les permitan canalizar tales fuerzas. El pensamiento reconstruccionista deriva de las ideas de Dewey sobre el valor de la experiencia como aquello que hace posible la reconstrucción del conocimiento individual y de las instituciones sociales. Como hemos expuesto anteriormente, este autor aborda el Arte como experiencia, y concluye que las experiencias artísticas también pueden servir para reconstruir el conocimiento. El proceso artístico en este sentido es algo más que una forma de expresión personal; también es un medio para transformar la vida del individuo y de la sociedad. La apreciación del Arte significa pues el reconocimiento de su poder para resolver problemas. Este punto de vista deja escaso margen para la contemplación de las obras maestras en toda su grandeza e indiferencia. El énfasis ya no corresponde al arte aislado de la vida, sino al arte como parte integral de la actividad humana. La Historia de las artes muestra cómo lo artístico se había relacionado con la religión, el gobierno y la producción, además de con la expresión personal; y en la medida en que constituye una parte integral de la vida, los reconstruccionistas consideran que tiene sentido integrarlo en el currículo. La enseñanza del arte no debe estar se-

parada de los demás estudios. El Arte como liberación del espíritu, como experiencia esotérica para algunos privilegiados puede ser lo que necesita una escuela tradicional, pero el Arte como servicio a los individuos que comparten una vida en común, y como medio para alcanzar los objetivos comunitarios, es ciertamente necesario en la escuela moderna. En definitiva, la EA deviene un medio para resolver los problemas vitales, reemplazando a la búsqueda de la belleza por sí misma, una actitud apropiada para una época que exalta las virtudes del hombre común.

Este cambio de intereses desde el arte como expresión personal al arte dentro de la sociedad es en parte el resultado de la presión económica de la Gran Depresión. Por mucha importancia que se diera al equilibrio psicológico del niño, la supervivencia de la sociedad era indudablemente una prioridad.

Así pues, la EA reconstruccionista propugna la integración de las asignaturas. Se espera del profesor de arte que vincule la formación artística a campos como la Historia, la geografía, los estudios sociales, las artes del lenguaje, la ciencia, las matemáticas y las artes industriales. La tendencia es ir hacia una experiencia escolar unificada y alejarse de las tradicionales fronteras entre asignaturas. El escenario adecuado para realizar las actividades de enseñanza y aprendizaje es la comunidad, fuera de la escuela. Los reconstruccionistas piensan que el Arte impregna todos los aspectos de la vida, y que éste adquiere su máxima relevancia y significado cuando se acerca a aquellas áreas a las que la gente dedica la mayor parte de sus actividades diarias, cuando se relaciona con su experiencia. Así, el Arte debe convertirse en un medio de expresión útil y debe enseñarse en relación con los aspectos fundamentales de la vida.

Leon de Winslow es autor del libro *The integrated School Art Program* (1939), la primera publicación que describe una integración completa entre las artes y otras materias. Asimismo, Winslow es un defensor de la expresión creativa y sostiene que la enseñanza del arte debe orientarse a una finalidad cultural en sentido amplio, y que puede funcionar como un importante agente integrador de todas las áreas del currículum, mediante programas integrados. Además, este autor piensa que la EA mejora las perspectivas sociales del niño, enriqueciendo su vida. El modelo de currículum de Winslow se basa en un equilibrio entre la información general y la técnica, y entre las actividades dirigidas y las creativas; éstas últimas, de acuerdo con este educador, permitirán desarrollar la libertad, la originalidad, la experimentación, la imaginación, la inspira-

ción, la emoción, la expresión y la apreciación.

Hubo críticas al método de Winslow de los Programas integrados: según ellas, el Arte pasa a estar sumiso a la adquisición de contenidos de otras asignaturas y no es valorado por sí mismo. Los profesores han de ser formados en competencias de todas las áreas del currículum o debe conseguirse una educación en la cual los profesores de diferentes áreas trabajen juntos y compartan actividades y experiencias. Los críticos de este método piensan que este trabajo de equipo es difícil de gestionar. Hacia mediados de los años treinta empieza a cambiar el lenguaje con el que se describen los programas de EA. En dichos programas se incluyen como objetivos de la EA habilidades importantes para el desarrollo de la personalidad. De este modo, el lenguaje de la autoexpresión se ha introducido en las escuelas.

William Whitford, un profesor de EA de la Universidad de Chicago, propone en 1929 que el currículum de Arte tenga cuatro categorías: el dibujo, para proporcionar experiencia gráfica; el diseño, para la experiencia decorativa; la construcción, para la experiencia motora-constructora y la apreciación, para la experiencia intelectual. En Alemania, cuando los nazis acceden al poder en 1932, ordenan el cierre de la Bauhaus, con lo que gran parte del cuerpo docente emigra a EEUU. Sin embargo, a finales de la Segunda Guerra Mundial, los programas de la Bauhaus han influido en la mayoría de escuelas profesionales de arte.

2.2.6.- La Segunda Guerra Mundial (1939-1945). La postguerra.

La corriente expresionista

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) marca en la sociedad mundial un antes y un después: a partir de entonces, durante 45 años, los EEUU y la URSS serán las dos potencias dominantes. Y en relación al Arte, la ciudad de Nueva York se convierte en el nuevo centro neurálgico del arte, desplazando a Europa y a la ciudad de París. Críticos, marchantes de arte y artistas se instalan allí (huyendo frecuentemente de la guerra o la persecución), y las principales publicaciones sobre temas artísticos se realizan también en esta ciudad.

Aparecen una serie de movimientos artísticos, las denominadas Segundas Vanguardias: informalismo, expresionismo abstracto, neodadaísmo, etc. Los efectos traumáticos de la conflagración mundial influyen en los artistas y se ven reflejados en sus obras y en las características de estas corrientes: signos de ansiedad, emociones intensas; descubrimiento de la belleza en la materia rota, en el caos y en la destrucción.

Acabada la guerra, en EEUU la sociedad de consumo y el capitalismo se desarrollan, el coleccionismo se dispara y el Arte se convierte en un objeto de consumo y especulación. Como nos explica Bourdieu en su libro *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (2002) como el comerciante de arte (marchante de cuadros, editor, etc.) es indisolublemente aquel que explota el trabajo del artista comerciando con sus productos y aquel que, introduciéndolo en el mercado de los bienes simbólicos, a través de la exposición, la publicación o el montaje escénico, proporciona al producto de la fabricación artística una consagración tanto más importante cuanto más consagrado está el mismo. Contribuye a hacer el valor del autor que defiende por el mero hecho de darle acceso a una existencia conocida y reconocida, de ser artífice de su publicación (bajo su sello editorial, en su galería o en su teatro, etc.) ofreciéndole como garantía todo el capital simbólico que ha acumulado y de hacerlo entrar así en el ciclo de la consagración que lo introduce en unos círculos cada vez más selectos y en unos lugares cada vez más exclusivos y codiciados (por ejemplo, en el caso del pintor, las exposiciones individuales, las colecciones de prestigio, los museos).

Se percibe la ruptura con claridad del concepto tradicional de arte y artista, ya iniciada en la época del Romanticismo. Así, por ejemplo, se abandona la composición pictórica convencional y las referencias al ámbito académico, para dar mayor importancia a la expresión de las emociones y sentimientos del artista, sobre todo en el movimiento artístico del expresionismo abstracto¹⁶. Esta corriente surge en EEUU a principios de los años 40 (1942-1947). Su principal característica, igual que el movimiento expresionista de inicios de siglo, consiste en la expresión espontánea del artista a través de la acción de pintar. El término de expresionismo abstracto se debe al crítico de arte del *The New Yorker*, Robert Coates, pero a causa de las diferentes características de este movimiento, en el año 1952, el crítico Harold Rosenberg utiliza el término «action

¹⁶ Los artistas que se considera que desarrollaron su creación artística dentro de este movimiento son: Jackson Pollock (EEUU, 1912-1956), Willem de Kooning (Holanda, 1904-1997), Barnett Newman (1905-1970), Arshile Gorky (Armenia, 1904- 1948), Franz Kline (1910-1962), Mark Tobey (1890-1976) , Mark Rothko (1903-1970), Robert Motherwell (1915-1992), Hans Hofmann (1880-1966), Helen Frankenthaler (1928), Joan Mitchell.

painting» (pintura de acción) para definir mejor el enfoque común de la mayoría de estos artistas: la importancia dada al proceso o al acto de pintar por encima del contenido.

«Creo que el pintor moderno no puede expresar el espíritu de su tiempo, -el avión, la bomba atómica, la radio-, con los mismos recursos formales que el Renacimiento o cualquier otra cultura pasada. Cada época debe encontrar su propia técnica. [...] El artista moderno, me parece, trabaja y expresa un mundo interior; en otras palabras, refleja energía, el movimiento y otras fuerzas interiores. [...] El artista moderno trabaja con espacio y tiempo, y más que ilustrar sus sentimientos, los expresa.»

Pollock, cit. en Emmerling 2003: 23

Movimientos anteriores como el cubismo y el surrealismo influyen a los artistas del expresionismo abstracto. A modo de ilustración, la teoría y la práctica del surrealismo liberan a estos artistas de los moralismos y dogmatismos artísticos que todavía imperan en EEUU y les hace descubrir la estimulante libertad de la creación espontánea.

Emerge así la escuela de Nueva York, caracterizada por una pintura subjetiva de gran libertad expresiva. Otras características de este movimiento artístico y que tendrán influencia en la corriente expresionista en educación son:

- 1.- La idea de prueba deja de tener sentido, ya no se considera que el artista intenta transferir una imagen predeterminada a la obra, se abandona el lenguaje figurativo.
- 2.- Se estimula la utilización de herramientas, utensilios o materiales poco convencionales: palos, cucharas, cuchillos,... vidrio, arena,... También se usan telas de grandes dimensiones.
- 3.- Se promueve la expresión libre y subjetiva del inconsciente, y la ejecución totalmente espontánea, de modo que el estado de ánimo del artista en el momento de realizar la pintura quede plasmado, y se da una gran libertad en la utilización del color. Incluso se otorga una gran importancia al azar en la ejecución.
- 4.- Se enfatiza la importancia del proceso de creación o de la acción de crear más que el contenido; este proceso se caracteriza por el predominio del trazo gestual en expresiones de gran fuerza y dinamismo, la ocupación de manchas y líneas con ritmo, y la plasmación de contenidos surrealistas, simbólicos y sexuales.

En este movimiento se pueden diferenciar dos etapas: la llamada fase mítica o de los inicios del movimiento (influenciada por el surrealismo) y la fase que destaca elementos extraídos del subconsciente, de los mitos y símbolos que conforman los arquetipos universales de la

experiencia humana y que se encuentran en el inconsciente individual.

El expresionismo abstracto y los movimientos artísticos posteriores tratan de rechazar materiales y métodos convencionales, cargados de características culturales, sociales y políticas burguesas. La idea es desmitificar el valor del objeto de arte y poner el concepto de la creatividad en contacto directo con la realidad.

Alrededor de los años 50, grupos de derechas pretenden reconocer una conspiración comunista en los permisivos y libres métodos de enseñanza progresistas, y así atraer población hacia los centros de enseñanza más tradicionales. Para ello, afirman que las enseñanzas progresistas son las culpables del aumento de la delincuencia juvenil. Pero estas prácticas progresistas cuentan con el apoyo de los psicólogos de la infancia, que aconsejan a los padres y maestros que eduquen a los niños para que sean independientes y se expresen libremente.

En *Creative and Mental Growth*¹⁷ (1972), uno de los libros de **Viktor Lowenfeld**¹⁸, profesor de EA en la Universidad Estatal de Pensilvania resalta el objetivo de que la educación ha de ser para todos los individuos aquella que les permita ocupar un lugar en la sociedad como miembro útil y bien adaptado, teniendo una mente libre y flexible. Con la educación se tiene que conseguir un desarrollo integral de la persona, lo cual no implica coleccionar sólo la información que han decidido unos pocos, sino también desarrollar factores sociales, emocionales, perceptivos, físicos y psicológicos. Según Eisner (2005) a Lowenfeld le interesa el crecimiento creativo y mental del niño y concibe al Arte como un vehículo con el que alcanzar dicho crecimiento, como medio de posibilitar el desarrollo de un ser humano que ve, piensa y crea.

Así, Lowenfeld identifica como fines de la EA el desarrollo físico, mental, social y emocional. Estas ideas son la mejor representación de los pensamientos de la corriente expresionista cuyo objetivo es la autoexpresión creativa, que como hemos visto, habían iniciado en el período de entreguerras Cizek, Marion Richardson, Margaret Naumberg, Florence Cane, Natalie Cole y

¹⁷ El libro *Creative and Mental Growth* lo publicó Viktor Lowenfeld en 1947. Después de su muerte en 1960, el libro fue traducido, revisado y reeditado por W. Lambert.Brittain.

¹⁸ **Viktor Lowenfeld** (Linz, Austria, 1903–1960), estudia Arte y Psicología. Comparte estudios con Franz Cizek. Trabaja en un Instituto para ciegos. Lowenfeld se implica en la investigación científica y elabora sus reflexiones sobre la importancia en el desarrollo de la persona de las actividades creativas. Cuando Alemania invade Austria en 1938, marcha a Inglaterra y más adelante EEUU, donde conoce a Victor D'Amico, director de educación del MOMA, gracias a él entra en contacto con los círculos de EA de la ciudad. Durante los años de guerra, Lowenfeld da clases de Psicología en el Instituto Hampton de Virginia. En 1945 se convierte en presidente de EA de la Universidad Estatal de Pennsylvania.

Victor D'Amico; esta corriente es una tendencia dominante entre 1945 y 1960 en EEUU.

Las opiniones de Lowenfeld sobre el arte infantil se basan en las teorías psicoanalíticas. Así, este autor considera que la expresión libre es necesaria para el crecimiento saludable y el desarrollo del niño. Se trata de reconocer el Arte como medio de expresión libre, con la autoexpresión como meta. De este modo, no se consideran las artes visuales como un fin sino como un medio.

Lowenfeld, asimismo, afirma que las experiencias artísticas proporcionan una excelente oportunidad para reforzar el pensamiento creador y para proveer los medios con los cuales los niños pueden desarrollar su imaginación y sus ideas novedosas sin censura alguna, y liberar así su pensamiento.

«El Arte es para ellos un lenguaje del pensamiento.»

Lowenfeld y Lambert, 1972: 7

Esta expresión libre no debe de ser frustrada por falta de confianza o por la imposición de ideas de los adultos, puesto que el resultado podría derivar en un trastorno emocional o mental. La estimulación de las capacidades creativas de los niños asegura que estos trastornos disminuyan. Para Lowenfeld el objetivo de la EA no es el arte en sí mismo, o el resultado estético, o la experiencia estética, o la construcción final del proceso de creación, sino más bien que el niño crezca de una forma más creativa y sensible y que aplique su experiencia con las artes a todas las circunstancias de la vida en las que ésta sea aplicable. En definitiva, un camino para desarrollar habilidades cognitivas, personales y sociales en el niño.

Por último, Lowenfeld describe unos estadios de evolución del dibujo infantil en relación con el desarrollo madurativo del niño: la etapa del garabateo (2 a 4 años), los comienzos de la autoexpresión; etapa preesquemática (de 4 a 7 años), primeros intentos de representación; etapa esquemática (de 7 a 9 años), la obtención de un concepto de la forma; y la edad de la pandilla (de 9 a 12 años), el comienzo del realismo.

Con este contenido, la obra de Lowenfeld *Creative and Mental Growth* se convierte en el libro más influyente en EA durante la última mitad del siglo XX.

«El niño dinámico, en proceso de desarrollo y de transformación, que toma cada vez más conciencia de sí mismo y del ambiente que lo rodea, es el que se convierte en el centro y foco de la enseñanza. La EA puede proporcionar la oportunidad para incrementar la capacidad de acción, la experiencia, la redefinición y la estabilidad que son imprescindibles en una sociedad llena de cambios, tensiones e incertidumbres.»

Lowenfeld y Lambert, 1972: 22

Coincidiendo con las ideas de Lowenfeld se crea en 1947 la Asociación Nacional para la EA (*National Art Education Association*, NAEA). Esta organización se forma a partir de la unión de cuatro asociaciones regionales de profesores con el Departamento de EA de la Asociación Nacional de Educación en EEUU. Actualmente, esta institución sigue coordinando las ideas de diferentes organizaciones y profesionales en relación a la EA.

Otro autor que comparte con Lowenfeld la idea de potenciar la autoexpresión en el niño es **Herbert Read**¹⁹. Tal y como Mantavani escribe en el prólogo del libro de Read (1982), *Educación por el arte*, el propósito de la obra de este autor consiste en vivificar la tesis formulada por Platón de que el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora.

«La finalidad que asigno a la educación pues aquí existen por lo menos dos posibilidades inconciliables: una que el hombre debe ser educado para llegar a ser lo que es; la otra debe ser educado para llegar a ser lo que no es. [...] el individuo será inevitablemente único, y esta singularidad, por ser algo que no posee ningún otro individuo, será el valor para la comunidad. [...] puede ser una manera singular de ver, de pensar, de inventar, de expresar pensamientos o emociones, y en este caso la individualidad de un hombre puede ser de incalculable beneficio para toda la Humanidad. [...] la finalidad general de la educación es fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individualidad, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo.»

Read, 1982: 32

Algunos autores seguidores de las ideas de Dewey, entre ellos Manuel Barkan, critican la enseñanza artística de Lowenfeld por el peso otorgado en ella a la individualidad del discente, con lo cual se resta injustamente importancia al espacio donde el niño interactúa con otros, relaciones que potencian su desarrollo como ser social. Leyendo la siguiente cita de Lowenfeld, no se entienden las críticas de Barkan.

19 Herbert Edward Read (Inglaterra, 1893-1968) filósofo político, poeta, anarquista y crítico de literatura y arte. Entre sus obras destacan: *Arte e industria* (1934), *Educación por el arte* (1943), *Filosofía del arte moderno* (1952), *El significado del arte* (1968), etc.

«El proceso artístico en sí proporciona un medio para el desarrollo social. Hasta cierto punto, el término 'autoexpresión' puede tener connotaciones restringidas, puesto que la expresión del yo en una hoja de papel también implica la observación de esa expresión. Este examen del propio trabajo y de las propias ideas es un primer paso para la comunicación de estos pensamientos o ideas de otras personas. Muy a menudo, el Arte se ha considerado, primordialmente, como un medio de expresión, y como tal se convierte más en una expresión social que en una personal. El dibujo puede, pues, llegar a ser una extensión del yo hacia el mundo de la realidad, puesto que empieza a incluir a otros en el análisis de lo subjetivo. Este sentimiento de conciencia social es el comienzo de la comprensión que el niño adquiere de un mundo más amplio, del cual forma parte.»

Lowenfeld y Lambert, 1972: 32

Barkan²⁰ (en Efland, 2002) no considera que el fin de la EA sea la expresión personal, sino que la ve como un medio para estimular a los niños a relacionarse con otras personas. Su obra *A Foundation for Art Education, 1955*, ofrece una explicación razonada sobre los objetivos que debería perseguir esta clase de enseñanza, en la que utiliza abundantes conceptos procedentes de la psicología y las ciencias sociales. Barkan considera el entorno social como un lugar donde el niño aprende a través de las interacciones con los demás. Sin embargo, este autor también contribuye al movimiento que posteriormente considera la enseñanza del arte como una disciplina, la DBAE (*Discipline Based Art Education*), pese a que esta corriente tiende a olvidar la importancia de las habilidades y análisis de las cuestiones sociales que envuelven a los alumnos.

Otra autora que critica las ideas de Lowenfeld es **June King McFee**²¹ (en Efland, 2002), cuyos estudios sobre la percepción la llevan a cuestionar la teoría de Lowenfeld de los estadios de expresión, a partir del argumento de que esos estadios son insuficientes para explicar la variabilidad humana. Al proponer su modelo de la delimitación de la percepción también plantea algunas dudas sobre la dicotomía vista-tacto de Lowenfeld. Mientras el autor de *Creative and*

20 Manuel Barkan (EEUU, 1913-1970) Educador de arte, diseña un modelo de educación que combina la enseñanza de la historia del arte y la crítica de arte. Entra en el *New College en el Teachers College, Columbia University* en 1930. En esta institución el aprendizaje va más allá del academicismo se insta a los estudiantes a participar en diversos movimientos sociales y políticos, en tener una preocupación especial para la reconstrucción de las instituciones educativas a la luz de las necesidades cambiantes de una civilización. Es profesor de cursos de pregrado en EA y se convierte en jefe del área de la EA. En su libro, *A través del arte de la creatividad* (1960), estudia una serie de aulas de arte en relación con los entornos sociales, la documentación de las interacciones entre profesores y niños. Su objetivo es mostrar a los maestros la eficacia de estimular poder de la imaginación del niño a través de su acción, el habla y los gestos. El título del libro refleja la creencia generalizada de que a través de experiencias en las artes la creatividad general podría ser cultivada. Piensa que la educación debe permitir a los estudiantes enfrentarse a los problemas centrados en sus vidas.

21 June King Mc Fee es profesora y responsable del Departamento de la Educación del Arte de la Universidad de Oregon. Retrata gráficamente las diferencias individuales en las reacciones de los niños ante fenómenos visuales y artes visuales. McFee cree en la enseñanza del arte de acuerdo a las necesidades del niño. Crea la teoría de la delimitación de la percepción sobre la base de la sociología, la antropología, la psicología y las necesidades de los niños urbanos. Según su teoría, el aprendizaje es un ajuste del comportamiento y la educación que la sociedad necesita ha de guiar este cambio de comportamiento.

Mental Growth cree que los individuos heredan una disposición a percibir la realidad a través del sentido de la vista o bien del tacto, McFee, basándose en pruebas experimentales, sostiene que tales disposiciones se pueden explicar a partir de modelos educativos y que desde el punto de vista de la enseñanza artística es necesario estimular ambas formas de percepción.

Discipline-Based Art Education (DBAE)

Otra postura contraria a la corriente expresionista es la de **Elliot Eisner**²², crítico a lo largo de toda su carrera con la idea de que el Arte debía enseñarse simplemente para estimular a los niños a expresarse y ser creativos, frente a lo cual él defiende activamente la propuesta de una Educación de las artes como disciplina y un currículum específico basado en ellas. Su libro *Educación la visión artística* (2005; 1ª ed., 1972) es en buena medida el resultado de los esfuerzos realizados por él mismo y sus alumnos de doctorado para preparar una estructura curricular sólida desde el punto de vista teórico para la enseñanza del arte, basada en las disciplinas. Al igual que Barkan, Eisner contribuye a cambiar la preocupación centrada exclusivamente en la expresión personal de los niños, remarcando la importancia de los contenidos que debían enseñarse en las clases de arte. Es la primera vez que se contempla la EA como disciplina. Este autor hace una definición de carácter epistemológico que sitúa a la EA como disciplina estructurada dentro de unos campos del saber, con unos objetivos, contenidos y metodologías coherentes, basados en las diferentes ciencias del arte, la estética y la comunicación.

De esta manera, Eisner crea la *Discipline-Based Art Education* (de ahora en adelante DBAE). Se pretende una enseñanza artística sistemática y secuencial en cuatro ámbitos disciplinares: producción artística, crítica, Historia del Arte y estética. Eisner se centra en objetos visuales de alta cultura (sobre todo de Arte moderno), y potencia la importancia de las formas de representación en la educación. La definición de disciplina proviene del campo de las ciencias y se remite a características tales como poseer un cuerpo organizado de conocimientos, unos mé-

22 Elliot Eisner es profesor emérito de Arte y Educación en la Universidad de Stanford. Sigue activo en varios campos como la EA, la reforma curricular y la investigación cualitativa. Se forma en artes visuales y hace el doctorado en Educación en la Universidad de Chicago en 1960. Participa en el Proyecto Kattering de la Universidad de Standford, que se propuso definir los ámbitos o dominios de la enseñanza y el aprendizaje del arte: una definición de carácter epistemológico que situó la EA como disciplina estructurada dentro de unos campos del saber, con unos objetivos, contenidos y metodologías coherentes, basados en las diferentes ciencias del arte, la estética y la comunicación. Publica periódicamente, sus trabajos incluyen artículos y libros. Sigue conferenciando ante maestros y profesionales de la enseñanza de las artes. Ha sido presidente de varias organizaciones profesionales: la *American Educational Research Association*, la *National Art Education Association*, la *John Dewey Society* y la *International Society for Education Through Arts*.

todos específicos de investigación y una comunidad de investigadores que habitualmente estén de acuerdo sobre las ideas fundamentales de su campo.

Eisner señala una nueva tendencia: poner en contacto a los estudiantes con el arte visual de artistas importantes. Los artistas pueden servir como modelo para la investigación en el campo de la EA, del mismo modo que los científicos sirven como modelo para la investigación en el campo de la educación científica. En el campo de la enseñanza artística, las actividades de taller deben compensarse con una mayor presencia de la crítica y la Historia del Arte.

El impacto de los avances soviéticos en el ámbito espacial (lanzamiento del Sputnik), que dejan en mal lugar a las ciencias y tecnologías de EEUU, provoca que en 1957 los educadores estadounidenses entren en un período de replanteamiento de sus valores profesionales, que dio como resultado un gran movimiento de reforma del currículum, sobre todo en el campo de la ciencia y las matemáticas. Una vez más las asignaturas de arte pierden interés; los viejos argumentos basados en la expresión personal y en la reconstrucción social habían perdido valor tras la caída de la educación progresista y el aumento de la presión competitiva en ciencias y tecnologías entre las dos superpotencias de la Guerra Fría.

Entre los profesores de arte se producen dos grandes reacciones. Unos intentan sostener que el Arte es importante porque promueve el desarrollo de habilidades creativas para la solución de problemas, tal y como había sugerido Lowenfeld. Así, la finalidad del Arte es desarrollar la creatividad, que beneficiará al resto de las áreas; estos autores citan en su apoyo al psicólogo J.P. Guilford²³ (1897-1987), quien muestra en su teoría de la inteligencia un gran interés por la creatividad (más información en el capítulo tercero). Guilford (1986) afirma que los individuos creativos se distinguen positivamente en todos los campos. La otra gran reacción por parte de otros profesores consiste en participar en el movimiento de reforma curricular basado en la estructura de las disciplinas, mediante la DBAE.

En estos momentos de cambio se recuperan las ideas del psicólogo Bruner (capítulo prime-

23 La teoría de la inteligencia de Guilford pretende ser una teoría general de la inteligencia humana. Su aplicación principal ha estado en la investigación educativa. (Ver capítulo tercero). La psicología se orienta a trabajar la creatividad desde el concepto de imaginación creadora, independiente de la genética o la cultura de la creatividad, investiga la elaboración mental como factor desencadenante de procesos y productos creativos, fundados en la percepción, el procesamiento de la información y la imaginación.

ro) en relación al currículum y a las disciplinas. Este autor reconoce que el currículum escolar tiene demasiadas asignaturas y que la clave de la tarea educativa es transmitir a los alumnos una comprensión de la estructura fundamental de la materia a enseñar. Si esto se aplica a la EA significa que hay una estructura de la materia que enseñar en el campo del arte y que es importante enseñarla.

Junto con Eisner, en 1982, **J. Paul Getty**²⁴ funda un centro donde se ofrecen una serie de cursos de verano en el área de Los Angeles para ayudar a los maestros a enseñar Arte a los alumnos de primaria. Los profesionales que dan el curso están dirigidos por W. Dwaine Greer, quien acuña la expresión EA basada en las disciplinas (Discipline Based Art Education. DBAE). Se puede ver la DBAE como una respuesta al reto de la excelencia, y al igual que el propio movimiento, repite muchos de los temas que han aparecido por primera vez en los años sesenta, con las reformas curriculares centradas en las disciplinas. Los contenidos que se sugieren están basados en las actividades de taller artístico, la crítica y la Historia del Arte; y una cuarta disciplina, la estética.

Para Eisner (2005), la estética es como la educación humana del hombre a través de las artes. El término estética tiene al menos dos significados. Por un lado se refiere a una tendencia dentro de la EA que pretende ampliar el marco de los contenidos a través de la incorporación de actividades críticas, históricas y de apreciación a las actividades de producción artística. Por otro lado se usa para remitirse a un concepto más amplio que las artes visuales y englobar también la música, la literatura, el teatro y la danza.

Desde 1984 el interés por la DBAE aumenta rápidamente. Las conferencias anuales de la NAEA entre 1984 y 1988 reflejan un creciente interés hacia esta propuesta y se le dedican cada vez más conferencias. El Centro Getty ha encargado algunas publicaciones para desarrollar el modelo DBAE y ha financiado conferencias para promocionarlo. Una de las conferencias Getty más notables es la que tiene lugar en Los Angeles en enero de 1987, bajo la dirección de Eisner y del secretario de Educación, William Bennett. Este último expone las razones por las cuales es importante que todos los niños conozcan las grandes obras y los artistas que forman parte de nuestra cultura común. La primera idea expuesta es que las obras de arte constituyen un registro incomparable del pasado, de la evolución de nuestra sociedad, que son un vehículo destacado

24 Jean Paul Getty (Minneapolis, Minnesota, 1892 –1976) empresario estadounidense y fundador de la compañía *Getty Oil*. Existe el *Paul Getty Trust*, institución cultural de artes plásticas y el *Paul Getty Museum* fundado en 2006 y dedicado al estudio del arte desde la antigüedad a nuestros días en Los Angeles, California.

para la transmisión de nuestros valores más queridos de generación en generación, y que el Arte es un reto para el intelecto y uno de los mejores productos de la civilización.

Igual que ha sucedido con el resto de métodos, hay quienes cuestionan la DBAE. Los críticos consideran que este método y la iniciativa de la excelencia tienden a convertir la enseñanza del arte en una ocupación pasiva, tal como se refleja en la menor importancia que asignan a las actividades de la práctica del arte: la creación artística.

2.2.7.- Años 60: La educación a través de las artes

Durante esta década suceden una serie de acontecimientos que influyen en la evolución social y educativa de la época: Cuba se acerca a la URSS, suceso que rompe con los intereses geopolíticos de EEUU y provoca «la crisis de los misiles» que casi conduce a la 3ª guerra mundial; EEUU participa en la guerra de Vietnam; es el momento álgido de la «carrera espacial» entre la URSS y EEUU que culmina con la llegada del hombre a la Luna en 1969; en 1963 es asesinado John F. Kennedy, acontecimiento que conmociona a la sociedad norteamericana; Francia y Gran Bretaña pierden todas sus colonias; en Chile, el año 1969, un gobierno socialista llega al poder; en China, Mao intenta la «revolución cultural» para avanzar en el socialismo transformando la cultura milenaria del país; Japón se desarrolla como potencia tecnológica con prestigio en todo el mundo; y como consecuencia de todos estos sucesos nace el movimiento Hippy, corriente contracultural surgida en EEUU y que se extiende por todo el mundo a la búsqueda de una sociedad alternativa, más libre y tolerante.

Estos movimientos sociales de libertad provocan también cambios en el ámbito educativo: aparece un nuevo vocabulario que incluye términos como la contracultura, la importancia del yo individual y el respeto a las diferencias. Este activismo en derechos civiles habla de libertades políticas, económicas y sociales, y se traduce en un discurso de liberación personal, mediante el cual los individuos reclaman emanciparse de los modelos tradicionales.

También, aparecen nuevos movimientos artísticos como el pop art, el arte povera, el arte de acción, el neo realismo, etc. y las ideas de pedagogos y psicólogos que van a influir en los

sistemas educativos del momento: Jerome Bruner, Ivan Illich, Paulo Freire, Makarenko, Erikson, Piaget, Vygotsky, Fromm, Maslow y Rogers entre otros (capítulo primero).

Surge una nueva manera de enfocar la EA y la educación en general: la educación a través de las artes. Las artes en plural están compuestas por todos los lenguajes artísticos. Se busca la experiencia que se obtiene al participar en el proceso artístico o al presenciarlo en la actuación del artista, y que se opone a la idea de un currículum empaquetado compuesto por disciplinas diferentes donde cada una es un compartimento con sus contenidos. Esta propuesta tiene su origen en el Programa de Artes y Humanidades de la Oficina de Educación de los EEUU, y su principal impulsora es Kathryn Bloom. El objetivo principal a conseguir es la posibilidad de que las artes se conviertan en una parte fundamental de la educación de todos los niños en todos los niveles del sistema escolar. Esto se debe conseguir a través de un amplio currículum que integre las diversas artes en la enseñanza de otras asignaturas. En 1968 se crean talleres de formación para profesores con este propósito.

Analizando el modelo de la educación de las artes o a través de las artes podemos señalar algunas características:

- . Se utilizan las artes para enseñar otras asignaturas.
- . Se aprovechan los museos y otras instituciones comunitarias como recursos para los programas escolares. Esta vinculación con el contexto social de la escuela facilita la coordinación con artistas locales que son contratados por la escuela para colaborar con ellos en la enseñanza de las artes. Uno de los objetivos que se pretende es implicar a la comunidad mediante programas de artistas en las escuelas.
- . Se justifican las actividades a partir de objetivos tales como mejorar la autoimagen del niño; promover la enseñanza interdisciplinaria mediante el establecimiento de vínculos entre diversas artes y entre éstas u otras materias, como las ciencias sociales; buscar respuestas a las necesidades de grupos especiales e incluso utilizar las artes como una estrategia general para promover un cambio en las escuelas.

La educación a través de las artes recuerda a las ideas reconstruccionistas de los años treinta, sobre todo por su intento de integrar las artes en el tejido de la vida escolar. Este movimiento es criti-

cado por su fuerte tendencia antisistema, su activismo social y su tendencia a pensar que la presencia de los artistas será suficiente para cambiar la dinámica de la escuela. En todo caso, lo que sí consigue esta corriente es impulsar un movimiento hacia la importancia de las artes en el currículum escolar.

Harvard Project Zero (HPZ)

El Proyecto Zero (de ahora en adelante HPZ) es el trabajo de un grupo de investigadores de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard sobre la cognición humana a través de las artes. Este equipo ha estudiado el desarrollo de los procesos de aprendizaje en niños, adultos y organizaciones desde 1967, con la misión de comprender y mejorar dicho aprendizaje, el pensamiento y la creatividad a partir de las artes, así como de las disciplinas humanísticas y científicas, a nivel individual e institucional. Este grupo de investigación está inicialmente interesado en la psicología y en la filosofía de la educación en las artes, y más tarde amplía su campo de estudio para abarcar el desarrollo y las habilidades desde una óptica cognitivista en el dominio humanístico y científico.

Así, los programas de investigación de este proyecto se basan en una comprensión detallada del desarrollo cognitivo humano y del proceso de aprendizaje en las artes y otras disciplinas. Se trata de poner al alumno en el centro del proceso educativo, respetando las diversas formas en que un individuo aprende en las diferentes etapas de la vida, así como la diversidad de los individuos en sus formas de percibir el mundo y expresar sus ideas.

El proyecto Zero es fundado por el filósofo Nelson Goodman²⁵ y dirigido por él hasta 1997. Goodman cree que el aprendizaje de las artes debe ser estudiado como una actividad cognitiva. Un aspecto que se manifiesta a lo largo de su obra es el de las relaciones entre las artes y la ciencia. Goodman plantea estas relaciones desde el punto de vista del conocimiento y critica el proceso que ha llevado a considerarlas como áreas contrapuestas y tan diferentemente valoradas. Han existido y todavía existen numerosas creencias en relación a que las artes se ocupan de procurar placer mientras que las ciencias se ocupan del conocimiento. Esto ha sido para el autor un error de graves consecuencias.

25 Nelson Goodman (EEUU, 1906-1998) filósofo. Se licencia en la Universidad de Harvard en 1928 y obtiene su doctorado en filosofía en 1941. Tuvo una galería de arte en Boston y es un coleccionista de arte antiguo y moderno. Sus estudios filosóficos oscilan entre muchas áreas, incluyendo la lógica, la epistemología y la estética. Algunos de sus libros: *Los lenguajes del arte: una aproximación a la teoría de los símbolos* (1976); *Maneras de hacer mundos* (1990); *De la mente y otras materias* (1995); *Hecho, ficción y pronóstico* (2004); *Problems and Projects* (1972), *Ways of worldmaking* (1984). Además de numerosos artículos y reseñas.

«Saber es satisfactorio pero es necesario entender el deseo, el drama, la conquista.»

Goodman, cit. en Malaguzzi, 1996: 41

Con estos planteamientos, Goodman aborda la necesaria remodelación de la enseñanza del Arte atendiendo al valor de la experiencia artística, ya no entendida desde el placer, sino desde el aprendizaje esencial de los sujetos. Las obras artísticas no sólo forman nuestro gusto estético, sino que también contribuyen a nuestra comprensión-construcción del mundo.

David Perkins²⁶, **Steve Seidel**²⁷ y **Howard Gardner**²⁸ han sido co-directores del Proyecto Zero desde 1972 al año 2000, cuando el Dr. Steve Seidel es nombrado Director; en sus estudios este investigador explora las prácticas de reflexión docente, el análisis del trabajo de los estudiantes y la documentación sobre aprendizaje.

Steve Seidel comenta en relación al HPZ:

«El acceso y la calidad son los dos grandes desafíos para la educación artística. En el estudio, encontramos que mientras que la calidad es un desafío persistente, muchos edu-

26 David Perkins doctor en matemáticas y en inteligencia artificial en el Instituto de Tecnología de Massachusetts en 1970. Es profesor de educación en la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard. La investigación de David Perkins sobre creatividad tuvo como resultado el libro, *The Mind's Best Work* (1981). Es co-autor junto a Raymond Nickerson y Edward Smith del libro *La enseñanza del pensamiento* (1985), donde revisan a fondo la situación del arte en relación con el pensamiento. Otros libros: *Para enseñar a pensar: problemas y enfoques* (1989), *La nueva psicología del comportamiento en la vida cotidiana* (1990); *El ojo inteligente: Aprender a pensar por mirar el arte* (1994); *Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento* (1995). En su investigación, David Perkins se ha centrado en proyectos que implican una combinación entre la investigación básica y el desarrollo de las intervenciones. Como asociado del Centro de Tecnología Educativa en la Escuela de Educación de Harvard, llevó a cabo la investigación sobre las aplicaciones de la tecnología a la educación. Fue co-director de un telecurso interactivo, Pensando en aprender, que ayudó a los profesores a integrar la enseñanza del pensamiento en su temario.

27 Steve Seidel, director del Proyecto Zero y Director de Artes en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard desde julio de 2004. Continúa su trabajo como investigador asociado, como investigador principal y como docente de educación en la Universidad de Harvard. Se formó y trabajó profesionalmente como actor y, más tarde, como director de escena. Ha trabajado con compañías de teatro en Baltimore, Nueva York y Boston y su trabajo de dirección se ha visto fuera de Broadway y Off-Off Broadway en Nueva York, en Boston, y en el Festival Fringe de Edimburgo. Coordinó el programa de artes en la Escuela Grupo en Cambridge, Massachusetts, una escuela secundaria alternativa para personas de bajos ingresos y jóvenes sin trabajo. En la actualidad es investigador para la Excelencia en la Educación Artística y cómo lograrlo. Fue investigador en Artes PROPEL donde combinan la acción educativa y la evaluación, el proyecto se llevo a cabo con la colaboración de las Escuelas Públicas de Pittsburgh, el Educational Testing Service (ETS) y el Proyecto Zero. Además de su faceta de investigador, ha trabajado como consultor y evaluador de las artes en numerosas organizaciones educativas.

28 Howard Gardner, neuropsicólogo. Estudia piano y música. Durante muchos años, llevó a cabo dos corrientes de investigación: sobre la cognición y la capacidad de utilizar símbolos con niños superdotados, y la segunda con adultos que sufrieron daño cerebral. Desde 1980, ha estado trabajando en la reforma escolar de los EEUU. En 1986, empieza a trabajar como profesor investigador en la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard y continúa con el Project Zero. Paralelamente lleva investigaciones en el ámbito de la interdisciplinariedad. Entre sus libros: *La mente disciplinada: Más allá de hechos y pruebas estandarizadas*, *la Educación K-12 que se merece cada niño* (2000), *Inteligencia reformulada* (2000), *El arte y la ciencia de cambiar nuestras propias y de otras mentes de la gente* (2004) y *¿Cómo los jóvenes hacen frente a dilemas morales en el trabajo?* (2004). Actualmente continúa dirigiendo el proyecto Goodwork y co- dirige el proyecto GoodPlay, que consiste en analizar como la ética está siendo afectada por los nuevos medios digitales.

cadores del arte demuestran que, con análisis reflexivo, cuidadoso, de diálogo constante y persistente, es posible alcanzar y sostener las artes como experiencias de aprendizaje para los jóvenes dentro y fuera del ámbito escolar.»

En www.pz.harvard.edu/index.cfm

Como ya se ha comentado, otros investigadores del proyecto HPZ son Howard Gardner y David Perkins que continúan con su participación activa en el proyecto a través de su investigación y en el comité de dirección.

Perkins ha dirigido otros programas de investigación sobre el desarrollo en las áreas de la enseñanza y el aprendizaje para la comprensión, la creatividad, la resolución de problemas y el razonamiento en las artes, las ciencias y la vida cotidiana. Este investigador también ha estudiado el papel de las tecnologías educativas en la enseñanza y el aprendizaje, y ha diseñado las estructuras y estrategias de aprendizaje para facilitar la comprensión personal, de organización y la inteligencia. Estos estudios de Perkins reflejan una concepción de la mente que hace hincapié en las relaciones entrelazadas entre pensamiento, aprendizaje y comprensión. Además, este profesor promueve el aprendizaje significativo en la comprensión (pensar con y sobre lo que se está aprendiendo) y el pensamiento efectivo en las materias, el cual implica el entendimiento de los recursos de la mente por parte de los estudiantes para aprender a desplegarlos de manera sensible y sistemática. Su trabajo actual, en colaboración con varios colegas, consiste en proyectos de investigación y desarrollo en la enseñanza y el aprendizaje para poder pensar y comprender.

Con los años, el Proyecto Zero ha mantenido un compromiso de investigación en las artes, mientras que poco a poco ha ido ampliando sus preocupaciones para incluir la educación en todas las disciplinas, no sólo la centrada en el individuo, sino también en la reforma educativa general: todas las aulas, escuelas y otras organizaciones educativas y culturales. Gran parte de su trabajo se desarrolla en las escuelas públicas norteamericanas, en particular escuelas con poblaciones desfavorecidas. El proyecto se ha ido ampliando a organizaciones educativas y culturales por todo el mundo.

El trabajo del proyecto Zero se documenta ampliamente en una variedad de publicaciones y materiales realizados por los investigadores del proyecto.

Los principales temas y conclusiones sobre los resultados del proyecto son:

. La reflexión y el debate continuo sobre la calidad de educación y cómo lograrla, son, en sí mismos, un signo de calidad. El diálogo con los educadores de Arte es básico para señalar los marcadores de calidad de sus programas y prácticas, y a partir de sus argumentaciones sobre la práctica docente permitir afianzar estrategias para una intervención de calidad.

. La calidad de la EA para muchos educadores está totalmente ligada a su identidad personal y a sus valores como artista, educador y ciudadano del mundo. Sus reflexiones son básicas en la búsqueda de la calidad de la educación.

. La EA consigue experiencias ricas y complejas para todos los alumnos, involucrándolos en su proceso de aprendizaje y crecimiento mediante una variedad de maneras.

Los investigadores del HPZ siguen buscando respuestas para las cuestiones ¿Quién enseña el Arte? ¿Cuándo se enseña el Arte? ¿Qué se enseña en Arte y cómo? ¿Cómo se evalúa el aprendizaje de las artes y la calidad de la educación en la relación con las artes?

Hoy en día, HPZ continúa con esta investigación para ayudar a crear comunidades de reflexión sobre la educación, para mejorar el entendimiento profundo de las disciplinas y para promover el pensamiento crítico y creativo. El objetivo principal sigue siendo la investigación de la educación y las artes.

2.2.8.- Finales del siglo XX y principios del siglo XXI

El final del siglo XX trae la caída de la Unión Soviética y el fin de la Guerra Fría, el triunfo de la globalización neoliberal y el dominio de una única superpotencia hegemónica, los EEUU; pero ya en la primera década del nuevo siglo se percibe la emergencia de nuevos actores políticos mundiales relevantes como China, Brasil o la India y el declive de la tríada Europa- EEUU- Japón. Internet transforma el mundo y, junto a los avances tecnológicos de los medios de comunicación social, definitivamente nos sumerge en la sociedad de la información y la comunicación. La competencia económica y financiera se intensifica en todo el mundo, aparecen preocupaciones ambientales globales como el cambio climático y surgen resistencias al desmantelamiento de conquistas sociales propias del Estado del Bienestar en los países desarrollados que llaman a reemprender la acción crítica social y a imaginar alternativas al modelo de sociedad y economía actuales.

El modelo Visual Thinking Strategies (VTS)

Las investigaciones de Gardner (1994) y de los demás componentes del HPZ han examinado tres aspectos de la competencia de los niños en las artes visuales:

- . Percepción: ver no es lo mismo que saber observar.
- . Conceptualización: dominar conceptos, ideas y teorías que investigadores, especialistas y otras personas han descubierto, inventado y codificado durante mucho tiempo.
- . Producción: potenciar habilidades imaginativas e intuitivas necesarias para el desarrollo del proceso de creación. Analizar sus propias producciones y las de los otros.

Estas investigaciones del HPZ toman forma en el modelo *Visual Thinking Strategies* (de ahora en adelante VTS), Estrategias de pensamiento visual, que fue desarrollado por el MOMA (*Museum of Modern Art of New York*) por Abigail Housen, psicóloga cognitiva, y Philip Yenawine, antiguo director del museo desde 1991. En 1995 Housen y Yenawine abandonan el MOMA para crear una organización sin ánimo de lucro, VUE, (*Visual Understanding in Education*) desde donde desarrollar y promocionar el modelo fuera del MOMA.

Las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) tienen el objetivo de utilizar el Arte como medio para enseñar a los estudiantes a pensar y a desarrollar sus capacidades comunicativas, así como para iniciarles en la percepción visual mediante actividades como la contemplación de las obras de arte, la formulación de preguntas que facilitan el desarrollo y la participación en un debate en grupo debidamente organizado por el personal experto.

El VTS es uno de los modelos más utilizados en los Departamentos de Educación de Museos y también en escuelas (Acaso, 2009).

Teoría crítica

A mediados de los años setenta, un grupo de historiadores y filósofos de la educación cuestionan la tendencia a ignorar las estructuras socioeconómicas de clase y las formas en que los currículos, los libros y las imágenes reproducen y mantienen tales estructuras: el poder, la

trasmisión del conocimiento y la manipulación de éste en beneficio de unos pocos.

Estos autores intentan poner en evidencia las relaciones sociales basadas en la dominación de un grupo social sobre otro. Su método de análisis crítico tiende a ser marxista. Se realiza un estudio dedicado al papel que tienen las escuelas en la perpetuación de la desigualdad y se examinan las diferentes presentaciones que se hacen de un mismo currículo en escuelas dirigidas a diferentes clases sociales con objeto de mantener las distinciones de clase. Esta teoría ha sostenido que muchos educadores tienden a imponer a los estudiantes concepciones elitistas del Arte e ignoran valores y otros aspectos multiculturales de la enseñanza del arte.

Esta corriente teórica tiene un impacto en la educación y de estas ideas nace la pedagogía crítica.

Actualmente, en la era de la comunicación y de la información existe un hiperdesarrollo del lenguaje visual, hiperdesarrollo de la pedagogía tóxica y cambios rotundos en el mundo de las artes visuales y plásticas. Por todo ello se pretende un desarrollo de una EA más crítica en relación con los nuevos valores sociales. (Acaso, 2009) Un primer objetivo importante para la EA tiene que ser analizar y producir productos visuales como una actividad para la creación del conocimiento crítico. En segundo lugar, como nos recuerda Acaso (2009), habría que impulsar el reconocimiento de que la EA está presente en todos los lugares de desarrollo del individuo, no sólo en los contextos educativos.

«... la pedagogía crítica intenta conseguir ante todo la toma de conciencia crítica por parte del estudiante, entendiéndolo por ello la capacidad para identificar y analizar elementos de opresión que están tan fundidos en nuestro entramado social que están tan fundidos en nuestro entramado social... La pedagogía crítica está basada en la idea de que la justicia social es posible mediante la emancipación ideológica y el reparto de poder a los grupos históricamente relegados...»

Acaso, 2009: 151

De la pedagogía crítica se derivan otros modelos educativos (Acaso, 2009: 152) como son las pedagogías de la oposición, la pedagogía radical, la educación para la justicia social, la pedagogía de la liberación, pedagogías de la emancipación y la educación para el empoderamiento.

La cultura visual

La cultura visual es el conjunto de objetos, experiencias y representaciones a partir de los cuales creamos significado a través de las imágenes que forman parte de nuestra vida cotidiana (Acaso, 2009). El estudio de estas imágenes y la reflexión crítica ante ellas es uno de los objetivos de la EA para la comprensión de dicha cultura, mediante la incorporación de sus componentes como elementos cotidianos del currículum de EA.

«La educación artística adquiere una responsabilidad cada vez más importante en cuanto que los límites entre educación, alta cultura y entretenimiento se difuminan y los alumnos cada vez aprenden más a partir de las artes visuales.»

Freedman, 2006: 41

Los efectos de las imágenes dan forma a la noción de individualismo: el sujeto se apropia de características de las representaciones visuales, y las adopta como representaciones de sí mismo. Desde esta perspectiva, las personas pueden ser manipuladas a través de imágenes que a menudo son diametralmente opuestas a su naturaleza individual (Freedman, 2006).

El artista en la escuela: Room 13: un espacio para crear y 5X5X5 creativity

En la actualidad existen proyectos de EA en los cuales la presencia de un artista en el ámbito educativo es uno de los ejes principales del proyecto. Como explica Rob Fairley, fundador del *Room 13*, en sus conferencias, el artista es un adulto que no es profesor, que no es un familiar, que no es un médico, etc. el artista es una persona que genera una relación única con los niños. Al no ejercer el papel de adulto-tutor que educa, previene y sobreprotege, el artista estimula en los niños la responsabilidad, la autonomía y el trabajo en equipo con los demás compañeros. Al ser el artista una persona que ha tenido la experiencia de la creación artística acompaña a los alumnos sin intervenir en el proceso de creación de los alumnos, aunque puede actuar como modelo y ayuda si se le requiere²⁹.

²⁹ En el año 2009, la autora de este proyecto de investigación asistió a un curso en el Room 13 de la escuela West Rise en Eastbourne, UK, impartido por Rob Fairley y el grupo gestor de alumnos. Sorprendía el respeto que demostraban los alumnos hacia las propuestas de los otros compañeros. Sabían gestionar en equipo la organización y funcionamiento del espacio sin intervención del adulto.

La Room 13. Un espacio para crear

La Room 13, según su fundador **Rob Fairley**³⁰, es una empresa social y un proyecto educativo a la vez. Se trata de generar espacios de creación dentro de la escuela autodirigidos y autogestionados por los mismos alumnos, acompañados de un artista residente, adonde los estudiantes pueden acudir en los patios o incluso en horas de clase con permiso de sus maestros. En ellas se enseñan capacidades relacionadas con la creación artística y otras que tienen relación con otros lenguajes y, también, con el mundo empresarial y el ser emprendedor e innovador.

«Más allá de la mera adquisición de una habilidad, la experiencia involucra a la totalidad de la persona.»

Freire, H., 2007: 19

La primera *Room 13* fue creada en la Escuela Primaria Caol, en Fort William, Escocia, en 1994: un grupo de niños, por falta de maestros especialistas en EA, empezaron a trabajar con artistas. Cuando se enfrentaron con el dilema de que si querían continuar con la experiencia tenían que pagar a los artistas, los alumnos buscaron la manera de hacerlo realidad. El entusiasmo que esto provocó, junto con las experiencias artísticas de los usuarios de la *Room 13*, fueron suficientes para que la comunidad educativa tomara nota del hecho y se involucrara en la continuidad del proyecto.

Actualmente, existen *Rooms 13* por todo el mundo coordinadas desde Escocia y apoyadas por la NESTA, Fondo Nacional para la Innovación, cuyo objetivo es analizar las nuevas maneras de ayudar al desarrollo de los jóvenes a través de su implicación con las artes y ampliar a la vez el entendimiento y el conocimiento de la gente joven sobre la empresa y las habilidades empresariales.

30 Rob Fairley estudia Arte en Edinburg College of Art. Es fundador del proyecto Room 13 y artista residente desde 1994 en el Room 13 Caol, Escocia. Tiene 30 años de experiencia como artista y educador.



Una *Room 13* funciona otorgando un alto grado de autonomía a los alumnos y proponiendo un nuevo tipo de intervención de un adulto en la escuela. Como se ha explicado anteriormente, el artista-residente de la *Room 13* no es un profesor, ni un padre, ni una madre, ni un trabajador social, ni una enfermera, ni un policía.

Las *Room 13* están dirigidas por un equipo directivo que está formado por un grupo de alumnos elegidos democráticamente entre todos los estudiantes de la escuela.

«Kimberlee, 9 años, prepara la agenda para la próxima reunión del equipo directivo de Room 13. En el orden del día está la campaña de fotos escolares, una exposición en la galería Lime Tree, la nueva cuenta bancaria del estudio, un encargo de tarjetas navideñas para la Consejería de Arte escocesa y la visita de una agencia internacional de publicidad.»

Freire, H., 2007: 20

Los miembros del Equipo Directivo son quienes contratan al artista residente: aceptan propuestas de artistas de la ciudad, los entrevistan, el equipo directivo de alumnos llega a un consenso, lo eligen y lo contratan. Este artista se convierte en un adulto de confianza y, al tiempo que va trabajando su propia obra en el taller, puede plantear a los jóvenes hacer algún trabajo, o responder a las demandas de éstos.

«Aarón y Mar Claire, 8 y 9 años, han estado en la residencia del Museo Irlandés de Arte Moderno (IMMA). Durante dos semanas han convivido, en igualdad de condiciones, con artistas profesionales de reconocido prestigio. Aarón, que ha estado investigando las posibilidades plásticas del fuego y las sombras, a su vuelta ha dicho: ¡Han sido las mejores semanas de mi vida!»

Freire, H., 2007: 20

Las *Room 13* son espacios de creación artística en los cuales se potencia la libertad e independencia de pensamiento, el respeto hacia los demás, la confianza, la profesionalidad y la auto-disciplina. También se logra incrementar la ambición y aspiración de los alumnos a todos



los niveles, produciendo una motivación constante por el aprendizaje. Las habilidades que se generan en las *Room 13* tienen aplicaciones dentro de la empresa y los negocios, allí donde el pensamiento creativo y la formación son necesarios.

Ser un artista, gestionar un estudio y una empresa de tipo educativo y social, aprender de los compañeros, son componentes que una *Room 13* potencia, y que están en la base de la innovación educativa que comporta este espacio. El aprendizaje que se desprende en el entorno de una *Room 13* desarrolla la autoconciencia de todos sus miembros, además de una comprensión del riesgo y del sentido de la cooperación.

Dentro de los referentes filosóficos y pedagógicos de las *Room 13* podemos destacar: Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Duns Scotus, Maquiavelo, Descartes, Bacon, Locke, Hume, Rousseau, Kant Hegel Nietzsche, Marx, Ruskin, Dewey, James, Cantor, Russell, Peters, Hirst, Glover, Nozick, Wolheim, Wittgenstein, Elster, Strawson y Westbrook.

Y entre los referentes del mundo del arte en los que se basa este espacio encontramos a: Edinburg College of Art, Grupo Cobra, Art Brut, Fluxus, Der Blaue Reiter, Dadaísmo, Dubuffet, Picasso, Braque, Matisse y Prinzhorn, entre otros.

Es importante mencionar que los jóvenes artistas no están sujetos a ningún tipo de agenda, y tampoco hay una agenda del maestro para los artistas contratados. Además, tampoco hay un papel prescrito para la escuela. Los miembros de las *Room 13* mantienen que el rigor de su modelo educativo proviene de una enseñanza filosófica y moral a través de las artes, con el objetivo de fomentar el desarrollo intelectual y artístico para todas las edades. Pero quién aprende, qué y cómo está en manos de los estudiantes.

Aunque el modelo de la *Room 13* no es muy complicado de entender, conceptualmente,



y tiene raíces históricas significativas, no es fácil para aquellos que no han tenido una experiencia directa sobre qué es realmente y cómo funciona. Aquellos que participan directamente en el proyecto todavía están aprendiendo de su desarrollo y práctica. Además, aunque las producciones artísticas y musicales de los miembros de la *Room 13*, y algunas experiencias individuales son fáciles de valorar, la conexión entre trabajo, aprendizaje, modelo y actividad no es simple.

Así, una *Room 13* es un estudio gestionado democráticamente y funciona como cualquier empresa. Lo inusual es que el equipo gerente tiene edades comprendidas entre los 8 y los 11 años, en la Educación Primaria, y de 12 a 16 en la Educación Secundaria. El proyecto ha ido creciendo orgánicamente, de ser una actividad de un día por semana a tener ahora su propio espacio y hasta dos artistas residentes. En el caso de la *Room 13* de Bristol han sido los alumnos junto a un grupo de arquitectos quienes han diseñado el edificio. Está abierto de 8.30 de la mañana a las 6.30 de la tarde, de lunes a viernes. Los alumnos pueden salir de clase e ir al estudio en cualquier momento del día, la única regla que existe es que deben llevar las asignaturas al día y han de ser responsables de su proceso de educación.

El equipo directivo es elegido por los jóvenes que usan el estudio. Sus funciones son la de contratar al artista o artistas residentes, solicitar subvenciones y gestionar la compra de suministros varios. También se encargan de dar conferencias en congresos y seminarios, de la gestión de las finanzas y de estar implicados en la variedad de actividades artísticas que se proponen, tanto dentro como fuera de la escuela.

«Mark, 11 años, está dando una conferencia en la Universidad de Canterbury frente a un público de 85 maestros en formación. Habla de educación y libertad de pensamiento, de Nelson Mandela, de la política como un asunto de todos los ciudadanos... Más tarde comentará: ¡Estaba tan nervioso, pero me siento bien. Los niños tenemos tan pocas oportunidades de enseñar a los adultos!»

Freire, H., 2007: 20



Una *Room 13* es un proyecto claramente innovador con el que se intenta cambiar la mentalidad de la gente acerca de la creatividad, y sobre lo que los estudiantes son capaces de hacer. Los jóvenes artistas de una *Room 13* se sienten comprometidos a demostrar a los adultos, a profesores, padres/madres y a la comunidad artística en su globalidad que la educación del arte no debería estar confinada a unas horas de clase ni tendría que basarse en llevar a cabo proyectos propuestos por un maestro.

Las ideas clave que subyacen en el proyecto de una *Room 13* son la integridad y la individualidad, las cuales se materializan y expresan a través de la formación y la práctica de las artes. Estas experiencias estimulan y fomentan el desarrollo intelectual y artístico para todos los participantes, independientemente de su edad.

«Clhoé, 9 años, acaba de redactar *Artifacts*, el boletín mensual de *Room 13*. Como periodista del estudio se encarga, además del Informe Anual y de las relaciones con la prensa. La primera vez que su profesora de lengua leyó uno de estos textos, no podía creer que Clhoé fuese su autora.»

Freire, H., 2007: 20

En una *Room 13*, los jóvenes aprenden tanto identidad como solidaridad. Los discentes aprenden a ser ellos mismos, individuos únicos con ideas propias, las cuales pueden expresarse de formas diversas, y a través de un rico abanico de medios. Pero al mismo tiempo, los estudiantes están aprendiendo a poner en práctica la solidaridad: el equipo directivo funciona como tal, en beneficio de la comunidad de su *Room 13*.

Los alumnos asignan funciones y responsabilidades (Presidente, Director General, Tesorero, Director de Suministros, etc.) y se dividen las tareas de acuerdo con los puestos. Los discentes gestionan en colaboración sus finanzas, la provisión de fondos y subvenciones, los planes estratégicos, la correspondencia y las invitaciones y comisiones del mundo exterior.



Además, los estudiantes de las *Room 13* ven la expansión hacia otras escuelas como una manera de construir una comunidad más grande, con el objetivo de asegurarse que cada estudiante tiene las mismas posibilidades que ellos tuvieron. Esto podría llamarse ciudadanía en acción, puesto que esos jóvenes están aprendiendo a usar su potencial como individuos en beneficio de otros, y su esperanza y ambición se dirige a que su proyecto en el que creen se vaya expandiendo tanto a nivel nacional como internacional. Así, los equipos directivos de las diferentes *Room 13* comparten experiencias mediante intercambios entre ellos.

«Nos encanta. Creemos que todas las escuelas deberían tener una».

Danielle, Caol Primary School. DVD Room 13/Canal 4 BT, 2004

Los alumnos de una *Room 13* tienen la posibilidad de asumir responsabilidades (y ofrecer sus productos) porque han desarrollado un grado notable de confianza, basada en la seguridad emocional que se ofrece en una *Room 13*. Los alumnos se sienten seguros y positivos acerca de su participación en los distintos tipos de aprendizaje que se dan lugar ahí, y aceptan los retos y riesgos que forman parte del concepto de una *Room 13*.

Estos jóvenes y niños están aprendiendo un sentido de aceptación y pertenencia, y saben que son miembros por igual de una comunidad. Sus contribuciones son reconocidas y valoradas por sus compañeros y también por los adultos relacionados con esa *Room 13*.

El taller ofrece a los estudiantes un ambiente de seguridad emocional en el que pueden expresar, a través del Arte, sus emociones, sentimientos, pensamientos e ideas. Además de una



sensibilidad y de unas habilidades artísticas, desarrollan también un sentido de sí mismos y de su lugar en el mundo. Su identidad personal se va afirmando en las decisiones y elecciones que realizan, y se plasma en los deseos e intereses que despiertan en ellos. Una imagen de sí mismos en proceso de construcción, liberada por fin de toda crítica externa, del sufrimiento y la inseguridad que provoca el temor a equivocarse; que en Arte significa insistir, cambiar, pensar y seguir trabajando (*Room 13*, 2005-06).

Los jóvenes artistas saben que no poseen talentos especiales de ningún tipo, y los artistas que trabajan con ellos lo saben. Pero los participantes de una *Room 13* están contentos y admiten que aprenden a pensar sobre las cosas, a desenvolverse en el mundo, de una forma muy distinta a como se plantea en las clases ordinarias. Todas las cosas que hacen en una *Room 13* tienen un propósito y una intención, por lo que su aprendizaje tiene propósito y dirección. Sus actividades tienen sentido en el mundo real, lo cual les proporciona un potente sentido de control.

El trabajo que hacen en la *Room 13* es relevante para sus vidas y gira en torno a sus preocupaciones más inmediatas. Por ello, en sus proyectos artísticos tienen la libertad de descubrir nuevos significados y de hacer nuevas conexiones. Sus experiencias en la *Room 13* refuerzan sus sentimientos de competencia y de control, ya que aprenden sobre la alegría del éxito y el logro.

Sobre todo, los estudiantes de una *Room 13* aprenden a pensar por sí mismos, a reflexionar sobre las grandes y filosóficas cuestiones que van encontrando a su paso, y también aprenden



den a debatir y a discutir cada pequeño aspecto que afecta a sus vidas. Este espacio, también, es un medio a través del cual se afrontan muchos de los grandes problemas de nuestra sociedad y de la escuela, que incluyen el consumo de drogas y alcohol, el vandalismo, el bullying, la intolerancia religiosa y la cultura de bandas. Los alumnos tienen sobradas oportunidades para expresar sus ideas y su creciente comprensión del mundo, siguiendo los caminos de su propia invención. Los discentes piensan individualmente y conjuntamente, y discuten y toman decisiones, para después actuar. Entienden profundamente y aprecian el apoyo que reciben de los artistas y profesores, pero saben y están preparados para discutir que hay más en una *Room 13* de lo que un entorno gobernado por adultos ofrece. Estos alumnos aprenden que las soluciones a sus problemas no van a ser resueltas por los adultos que les acompañan sino por otro compañero, de esta manera la interacción entre ellos es real y necesaria.

Estos temas clave: independencia, identidad, solidaridad, comunidad, aceptación, pertenencia, contribución, propósito, significado, relevancia y reflexión son aspectos recurrentes en el proceso de una *Room 13*.

La parte del trabajo de los adultos en una *Room 13* es simplemente recibir las ideas y sentimientos de los jóvenes artistas, y ofrecer una respuesta que se adecue a sus subyacentes deseos y necesidades. Los alumnos de una *Room 13* aprecian profundamente las respuestas que encuentran a sus ideas y sus sentimientos, y aprecian ser tratados con seriedad como personas. El rol del artista residente, según Rob Fairley, es más el de un compañero, asesor o consejero que el del clásico profesor de arte.

«Un mundo sin la *Room 13* sería bastante aburrido, y la escuela sería un lugar de trabajo y tristeza, no un sitio donde poder pensar y expresarse, y yo la echaría mucho, mucho de menos.»

Michael, Lochyside Primary School. DVD *Room 13/Canal 4 BT*, 2004

Una *Room 13* toma forma en base a unos principios clave, que todos los participantes de



la misma usan para guiar sus actividades y aspiraciones. Cuando surge alguna duda, los alumnos de una *Room 13* tomarán las decisiones que sean más congruentes con esos principios: la propia identidad y la libertad de pensamiento. En otras palabras, se les ayuda para que actúen de acuerdo con el principio básico piensa por ti mismo, y se les otorga la confianza para que busquen su propio sentido sea cual sea. Así, los significados a los que ellos atribuyen a sus obras son reconocidos y apreciados como algo que tiene valor.

En una *Room 13* se educa a los chicos en la participación y no como espectadores, o sea, a través de un aprendizaje activo y no tanto pasivo. En una enseñanza pasiva los aprendices son observadores sin juicios del mundo, pero en una enseñanza activa los jóvenes aprenden a vivir en el mundo y a participar en él, para no sufrir una desconexión de él.

En una *Room 13* autonomía no es sinónimo de anarquía o egoísmo. No existe la obsesión egoica por ser original. Los jóvenes artistas utilizan su autonomía con responsabilidad e integridad. Exploran las ideas que les interesan y que les preocupan.

Los directores de la *Room 13*, por su parte, utilizan su autonomía para mantener los estudios en funcionamiento; responden e-mails, mantienen las cuentas al día, preparan presentaciones y solicitan subvenciones. Además, trabajan para difundir la idea y su sentido de comunidad de formas que les son propias. No hay una fórmula para difundir el trabajo de las *Room 13*, ni a nivel nacional ni internacional. La comunidad de las *Room 13* la ha inventado, de forma autónoma, con imaginación. Pero este grado tan extremadamente independiente de espíritu, de pensamiento, de determinación, no deja exentos a los jóvenes de sus otras responsabilidades. Atienden a sus clases regulares, tienen horarios y mantienen sus ejercicios de clase y los deberes al día.

«No es como el colegio, trabajar, hacer cosas que tienes que hacer. Tú vienes aquí y haces algo si te apetece. Eso es lo que tiene de bueno [...] La *Room 13* son muchas cosas: respeto, responsabilidad, expresión, creatividad, pero también significa pasarlo bien [...] ¿A qué



edad se te permite pensar, o a qué edad puedes ser un artista?, que son la misma cosa. Creo que aquí está el gran paso que da una Room 13 en comparación con otras formas de trabajar. Nos enseña cómo pensar, nos enseña ideas; muestra nuestros sueños y pensamientos en profundidad. Y, tal vez lo más importante, nos permite pensar en maneras de expresar todo eso».

Chico. DVD Room 13/Canal 4 BT, 2004

En relación a una escuela para todos, una escuela inclusiva, las *Room 13* son un modelo a seguir a este nivel, pues todos los alumnos son respetados y valorados, por ser ellos mismos, por sus capacidades individuales. La directora de la Escuela Caol, Jennifer Cattanach (Freire, H., 2007: 22) comenta: «Es increíble la autoconfianza que los niños obtienen. Chicos que solían tener problemas con los estudios ya no se sienten fracasados, sino capaces de hacer algo en áreas del currículo que normalmente encuentran difíciles y aburridas». Las *Room 13* ayudan a los niños a desarrollarse ya sean normales, brillantes o con necesidades especiales; la señora Smith, directora de Lochyside (Freire, H., 2007: 22) explica: «Es el caso de Amy, una alumna autista de Caol, que acude cada semana al estudio para realizar con Laura Kingswood un trabajo muy sensitivo, basado esencialmente en el barro, y gracias al cual consigue reducir sensiblemente sus niveles de tensión y estrés». Queda demostrado que las *Room 13* logran mantener a los jóvenes dentro del sistema educativo, dado que encuentran un espacio de libertad donde pueden expresarse, comunicarse y emocionarse con sus iguales y dentro de su comunidad (*Room 13*, 2006-07).

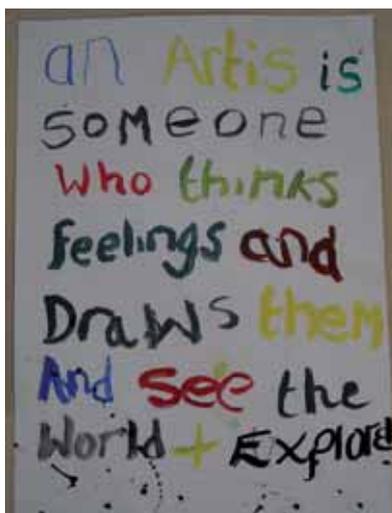
Por el momento hay 23 (www.room13scotland.com) *Room 13* en el mundo, la mayoría de los cuales están situados en zonas con considerables problemas sociales, y también en una escuela de EE, *Room 13* Cricket Green, la cual se convierte en un espacio que ofrece a los usuarios experiencias multisensoriales, a través de los lenguajes artísticos: danza, música y plástica.

El curso 2008-2009 se inauguró el segundo *Room 13* de música en un instituto de Viena y siguen creciendo.



En las *Room 13*, vivencia, creación y aprendizaje se dan la mano.

Nicolas Serota, director de la Tate Gallery de Londres ha comentado de la experiencia (en Freire, H., 2007: 23): «Room 13 es el principal modelo de educación artística que tenemos en el Reino Unido»



Definición de artista de un alumno del *Room 13* de la escuela Hareclive de Bristol, UK³¹

³¹ Todas las fotografías son de la *Room 13* Hareclive de Bristol, UK, junio 2009. Sandra Figueras y Mar Morón.

5x5x5= creativity

5x5x5= creativity es un proyecto que se lleva a cabo en las escuelas de la ciudad de Bath, Inglaterra, impulsado por una asociación privada en coordinación con la Bath Spa University, y que consiste en realizar proyectos artísticos conjuntamente entre un museo, un artista y una escuela. Durante el curso escolar los promotores dedican el primer trimestre a crear y coordinar el proyecto entre los tres entes que participaran junto a un supervisor del proyecto *5x5x5= creativity*. Durante el segundo y tercer trimestre se lleva a cabo el proyecto que puede consistir en 20 o 30 sesiones que se realizaran entre el museo y la escuela. El principal referente pedagógico son las escuelas infantiles de Reggio Emilia.

Posteriormente a cada sesión hay una supervisión/reflexión sobre la experiencia: el proceso de enseñanza-aprendizaje, las interacciones y los resultados. El proyecto podrá ir variando dependiendo de las valoraciones y se considera a la investigación como un hábito de la mente.

El proyecto *5X5X5 creativity* desarrolla una pedagogía creativa profundizando y fortaleciendo el entendimiento del aprendizaje por parte de los niños.

Esta metodología de trabajo promueve la práctica de la investigación que empieza con el niño y fomenta el pensamiento creativo a través de la evolución en aspectos cruciales del aprendizaje a lo largo del currículo, de la comunicación, de la tecnología de la información y comunicación, de las habilidades personales y sociales, de la mejora del aprendizaje y de la motivación, de la resolución de problemas, de la investigación, del razonamiento y de la evaluación.

Los maestros rehacen el currículo proporcionando un aprendizaje significativo y relevante para los alumnos, para tener como resultado estudiantes con aspiraciones y con mucha confianza, un currículo que «da a los niños y a los educadores espacio y tiempo para conocer el



maravilloso, difícil y misterioso mundo» Mary Jane Drummond (en 100 voces, DVD, 2005).

En este proyecto se desarrolla un aprendizaje personalizado para evidenciar los estilos de aprendizaje, intereses, preferencias y necesidades individuales de los estudiantes. También se potencian comunidades fuertes de aprendizaje creativo, con educadores y niños/as trabajando con artistas profesionales y organizadores de arte.

Otras características del proyecto son:

- . Elección y control del aprendizaje por parte de los alumnos, en una organización democrática.
- . Rol del juego y el pensamiento creativo gracias al trabajo con artistas.
- . Respeto por las ideas: interacción dialógica y social.
- . Una «pedagogía de escuchar» (Carlina Rinaldi, formadora de las escuelas de *Reggio Emilia*, en 100 voces, DVD, 2005) y una atenta observación. El maestro ha de escuchar activamente al niño para guiarlo, escuchando sus deseos, intereses y necesidades, para potenciar la actividad verbal. Que el niño haga preguntas, que sea crítico, que no diga o haga lo que ya han hecho otros. Los discentes han de descubrir a través de sus experiencias quiénes son y qué hacen en el mundo, han de aprender a resolver sus problemas, a través de la exploración, la experiencia y el juego.
- . Espacio, tiempo y atención para desarrollar ideas.
- . Desarrollo profesional integrado, lo cual comporta un ciclo creativo- reflexivo y formación continua de los adultos participantes.
- . Compañerismo en la búsqueda crítica que implica la creación de comunidades de aprendizaje creativo.
- . Ambientes de encuentro que fomentan el pensamiento y el cuidado.
- . Confianza mutua: los niños han de sentir que los adultos confían en ellos.
- . Determinación en arriesgarse.
- . Colaboración de toda la comunidad educativa, incluyendo especialmente a padres y madres.
- . Libertad para los niños y para los adultos.



. Los adultos no dirigen, sino que acompañan y ofrecen espacios y tiempo de exploración, experimentación y análisis.

. Dar la oportunidad de que el niño articule su propio aprendizaje, y de que sea el principal protagonista.

«Aprender es un motivo de constante búsqueda, y se tiene que hacer visible»

Carlina Rinaldi, 100 voces, DVD, 2005

Algunos de los resultados de este proyecto se pueden resumir en cinco puntos:

1.- Disfrute y logro: Los niños desarrollan un sentido de bienestar y conciencia de ellos mismos como artistas, inventores y contadores de historias; a los niños se les inspira para que disfruten en su aprendizaje y logren un sentimiento de autoestima. Los niños toman toda la responsabilidad de su aprendizaje.

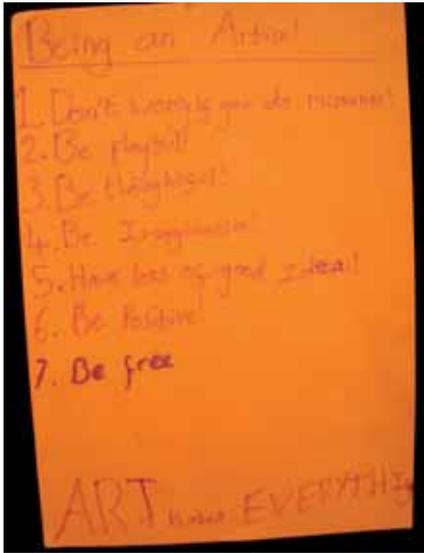
2.- Ser sanos: 5x5x5 muestra un impacto considerable en el desarrollo total, en su salud mental y bienestar personal, apoyando los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje.

3.- Lugares seguros: Los niños tienen oportunidad de explorar lugares culturales, teatros, museos y galerías así como lugares locales naturales. Los alumnos también logran construir ambientes en un contexto seguro y acogedor.

4.- Contribuir positivamente en la sociedad: Trabajando juntos, los alumnos se sienten valorados como individuos y entienden como las personas son todas diferentes; los estudiantes también toman responsabilidad de sus pensamientos creativos y acciones y desarrollan un entendimiento personal, social, cultural de los recursos inmediatos de sus ciudades a la vez que adquieren un sentido de identidad y de lugar.

5.- Adquirir un bienestar económico: Los niños ven nuevas posibilidades para generar diferencias en su futuro, levantando sus aspiraciones y motivación para participar en sociedad como ciudadanos activos, extendiendo sus capacidades creativas.





Being an artist !

1.- Don't worry if you do mistakes

2.- Be playful !

3.- Be thoughtful !

4.- Be imaginative!

5.- Have lots of good ideas !

6.- Be positive !

7.- Be free

Art is about everything

5x5x5=creativity, 2008: contraportada

Niños de la escuela Batheaston Primary School³²

Los niños que participan en esta dinámica de trabajo se hacen autónomos, independientes y responsables.

³² Todas las fotografías son de la escuela Batheaston Primary School, Bath, Inglaterra, junio 2009. Sandra Figueras y Mar Morón.



Creative Growth Art Center (Centro de Arte de Crecimiento Creativo)

El centro de Arte *Creative Growth* (<http://creativegrowth.squarespace.com/>) está situado en Oakland, California. Es un centro para personas con discapacidad intelectual y/o física que proporciona un entorno estimulante para la enseñanza del arte, la promoción de las obras y la expresión personal (<http://creativegrowth.squarespace.com/video-tour>). Lleva más de 30 años funcionando y allí se han formado y trabajado artistas como Judith Scott, escultora norteamericana protagonista de la película *¿Qué tienes debajo del sombrero?* (Barrera y Peñafiel, 2006). Algunas de las obras de artistas de este centro forman parte de colecciones de museos, se exponen en galerías y se cotizan.

Como explica Tom di Maria, director ejecutivo del centro en la película *¿Qué tienes debajo del sombrero?* el *Creative Growth* «es un centro de arte, no somos un centro de terapia ni de rehabilitación. El modelo del estudio es tener artistas de la comunidad que trabajan, se unen a nuestra plantilla y se asocian con los artistas discapacitados, así que es un modelo artístico. No tenemos arteterapeutas y no nos consideramos terapeutas. Pero hay un beneficio terapéutico muy importante que nace cuando la gente hace Arte y se expresa artísticamente. Cuando nuestros artistas llegan aquí, tienen acceso a este maravilloso privilegio por el que pueden ser artistas todo el día, y me gusta que este sitio sea un lugar diferente donde ellos son los jefes, los que nos dicen y enseñan el camino del arte [...]. Para mí, el estudio es como un laboratorio artístico. Es una forma de ver lo que hace a los seres humanos diferentes de otros animales porque necesitamos entender nuestras emociones y sentimientos y nuestras ideas mediante el Arte u otras formas de comunicación. Y aquí trabajo con gente que no tiene muchas oportunidades de expresarse, de ser creativos, por eso es muy importante lo que ocurre aquí ¿cómo es ser una persona en este mundo? ¿cómo es ser una persona con discapacidad? ¿y cómo puede el Arte comunicar esa cualidad única de la naturaleza humana que todos sentimos? [...] Algo de la pintura de Luis puede gotear sobre lo que está haciendo Lorna o Donald, y de la misma manera que gotea la pintura, también gotean las ideas y la inspiración. Esa es una de las cosas que hace tan creativo este estudio, la conjunción de enfoques individuales en el mismo espacio.» (Transcripción literal de la presentación que Tom di Maria hace del centro en la película *¿Qué tienes debajo del sombrero?*)

Desde hace años se están creando centros como el *Creative Growth Art Center* por todo el mundo y también asociaciones cuyo objetivo es potenciar los lenguajes artísticos en personas con alguna discapacidad, como medio de expresión y comunicación y como manera de ser y estar en la vida. Algunas de las asociaciones son: *European Outsider Art Association*; *VSA The International Organization on Arts and Disability*; *VSA Texas The State Organization on Arts and Disability*. Y algunos de los centros son: *National Arts and Disability Center* (NADC), proyecto compartido por la *University of California* y el *Tarjan Center* en Los Angeles; la *Galerie Atelier Herenplaats* en Rotterdam (Holanda); *Creative et Handicap Mental* (CREAHM) en Lieja; *Haus der Künstler* en Austria, *Project Ability* en Glasgow, Reino Unido; etc. En el ámbito español existe en Madrid la *Asociación debajo del sombrero. Centro de arte y desarrollos creativo*.

La educación artística en Finlandia: un modelo actual de excelencia

Una vez revisada toda la tradición occidental de la EA, y antes de proyectarse al futuro de acuerdo con las propuestas de la UNESCO para los próximos años, parece oportuno detenerse brevemente en el planteamiento de EA de un país que destaca por la excelencia en educación: Finlandia. Se pretende de este modo mostrar la situación actual de dicha educación, los logros actuales en un contexto en el que se cuenta con profesores muy formados, un elevado consenso social sobre el valor de la educación, suficiencia de recursos y compromiso con la educación de las personas con dificultades, como es el caso de las personas con DI. Todo ello, en este capítulo, orientado hacia la EA en concreto (en otros capítulos se abordan otros elementos del modelo educativo finlandés).

Antes de describir el modelo actual, revisemos brevemente la evolución de la EA en Finlandia a lo largo del siglo XX por el interés que presenta (Isabel, 2008; Laukkanen, 2005).

Desde inicios del siglo XX, la EA finlandesa tiene una estrecha relación con la educación estética. Antes de la década de los sesenta a la EA o estética se le asigna el cultivo de habilidades sociales, el patriotismo, canto, costura, carpintería y dibujo, de manera obligatoria. Sin embargo, esta disciplina se considera de menor valor frente a las demás asignaturas, como refleja el hecho de que la EA o estética entonces cuenta solo con una semana durante el año escolar. De esta manera, en ese periodo histórico, las prácticas artísticas no tienen importancia y por ende la acogida

entre los estudiantes es mínima. Ya con la reforma escolar dada en los años sesenta, la escuela pasa de ser un transmisor de información, a ser un ente que forma estudiantes para adaptarse y aportar a la vida en comunidad. En la década de los años setenta y ochenta, establecimientos dedicados especialmente a la música son construidos en Finlandia, en gran medida con la misión de llenar los vacíos en la formación artística de los estudiantes. Con el establecimiento de la ley general de educación en artes en 1998, se implementan en las escuelas la enseñanza de música, bellas artes, arquitectura, cine, producción de videos, danza, artesanía, expresión teatral, artes circenses y artes literarias, todo esto apoyado por el Estado. La educación en artes obtiene por fin un puesto de peso en el programa establecido por el ministerio de educación, escenarios como las bibliotecas se convierten en espacios para desarrollar actividades artísticas, y el alumno adquiere una gran libertad en el proceso educativo, a partir de la experimentación artística y libres decisiones.

Según Laura Isabel (2008) la educación en artes en Finlandia hoy en día es entendida como una asignatura que le permite al estudiante abrir su mente a las experiencias del mundo, promoviendo su libre expresión y el desarrollo de distintas habilidades. Como hemos visto, desde 1998 se considera al Arte en un sentido amplio: para ello se cuenta con asignaturas de múltiples lenguajes artísticos (remitimos al parágrafo anterior). Todas ellas en conjunto le permiten al estudiante, además de ampliar sus horizontes a nivel cultural, acercarse a las artes como una manera de subsistencia y profesión, lo cual resulta especialmente pertinente de acuerdo al creciente valor de las industrias culturales.

Pero la EA finlandesa no sólo se orienta a la consecución de capacidades individuales, sino que tiene como principal objetivo ser un ente de cohesión social. En este sentido, se implementan proyectos colectivos de muy diverso tipo, frecuentemente con la incorporación de las nuevas tecnologías para colaborar con entidades fuera de la escuela. Una de las iniciativas recientes más exitosas, reconocida por la UNESCO, ha sido «El Roble de Finlandia plus». Se trata de una iniciativa común del Consejo Nacional de Antigüedades, el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio del Medioambiente para el fomento de la educación sobre el patrimonio mediante el establecimiento de asociaciones. En Finlandia, la educación sobre el patrimonio cultural se considera el nuevo currículum básico. En este contexto, el proyecto pretende fomentar la alfabetización cultural, la comprensión de las culturas del mundo y la elaboración de métodos de

educación sobre el patrimonio cultural mediante la participación de los docentes, los museos, los Centros Medioambientales Regionales, el Consejo Nacional de Educación y el Consejo Nacional de Antigüedades. Al iniciarse el proyecto se solicitó a distintas escuelas y museos que se uniesen a él a través de Internet y, posteriormente, se ejecutó el proyecto con la ayuda de la página del programa, publicaciones y CD-ROMs. En total, participaron en el proyecto 400 escuelas, 500 profesores, 65 museos y 15 organizaciones pertenecientes a 70 municipios distintos.

En Finlandia es muy habitual que los profesores inviten a los artistas a los entornos de aprendizaje u organicen visitas a instituciones o acontecimientos culturales.

2.2.9.- Orientaciones generales para la educación artística en el siglo XXI: la perspectiva de la UNESCO

No podemos concluir este repaso a las corrientes, teorías y modelos occidentales sobre EA sin analizar brevemente las perspectivas de futuro que se abren con el nuevo siglo a partir de los planteamientos más generales que se hacen al respecto en el ámbito internacional.

El contexto internacional de inicios del siglo XXI viene marcado por el surgimiento de sociedades basadas en el conocimiento, lo cual ha significado el reconocimiento de la importancia de compartir y construir conocimiento para el desarrollo de las sociedades modernas. Estas mismas sociedades cada vez más demandan trabajadores creativos, innovadores y adaptables que puedan responder adecuadamente a los constantes cambios globales a nivel social, económico, ambiental y tecnológico. Al mismo tiempo, resulta crucial abordar los cambios socioculturales actuales, especialmente en el ámbito del reconocimiento de la diversidad de culturas en las sociedades multiculturales de hoy en día.

En noviembre de 1999 el director general de la UNESCO, en el marco de la 30ª Sesión de la Conferencia General de dicho organismo, después de lamentar la ausencia de la EA en todas partes, realizó una llamada internacional (International Appeal) en favor de la promoción de la EA obligatoria desde los jardines de infancia hasta el último año de secundaria. Proponía la integración de los artistas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y alentar su integración a

las escuelas para coordinar talleres de creación artística entre la comunidad escolar. La meta era alcanzar una enseñanza más equilibrada, donde la EA se encontrase en condiciones de igualdad con las matemáticas, las ciencias naturales y las lenguas.

A partir de entonces la UNESCO ha desarrollado un programa estructurado en varias fases con múltiples actividades orientadas a la promoción de la EA. Los esfuerzos se han concretado especialmente en programas de investigación, la organización de conferencias regionales de expertos, la realización de la Primera y Segunda Conferencias Mundiales, así como la creación de recursos adecuados como observatorios nacionales e internacionales (en Asia Pacífico especialmente, con una Red de Trabajo Internacional que los coordina a todos) y cátedras orientadas a la promover dicha educación en la educación superior (como la de la Universidad de Queen's, en Canadá, en 2007).

La Primera Conferencia Mundial sobre EA, con el lema «Construir capacidades creativas para el siglo XXI», tuvo lugar en Portugal (Lisboa) entre los días 6 y 9 de Marzo de 2006. La conferencia reunió a más de 1200 participantes, venidos de 97 Estados. Los siguientes temas fueron discutidos:

- . la promoción y la introducción de la EA al nivel político,
- . el impacto de la EA en las esferas sociales, culturales y académicas,
- . la educación de Calidad en relación a la formación de docentes y a métodos pedagógicos y
- . la promoción de Consorcios para la introducción de Programas de EA.

La conferencia culminó con la aprobación del documento «Hoja de Ruta para la EA» (UNESCO, 2006), cuyos presupuestos siguen vigentes actualmente.

La Segunda Conferencia Mundial sobre EA tiene lugar en Seúl, Corea, los días 25-28 de mayo de 2010 (UNESCO, 2010). Asistieron 650 participantes de 95 países que revisaron, entre otros aspectos, el estado de conocimientos en investigación sobre EA. Uno de sus resultados más destacados es la elaboración del documento «Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la EA», que desarrolla algunos aspectos de la *Hoja de Ruta* anteriormente mencionada y se centra en cómo implementar algunos objetivos básicos de dicho documento, los cuales se consideran

más relevantes en función de la perspectiva adquirida desde 2006.

Pasemos a analizar ambos documentos anteriormente citados, no sin antes remarcar que el objetivo principal no es proponer un modelo único de EA, sino proporcionar orientaciones generales para la EA que sean respetuosas con los diversos modelos, corrientes y tendencias existentes a nivel internacional y que en último término remiten a la diversidad cultural mundial. Es así un marco general en el cual se inserta la tradición occidental que hemos estudiado en este capítulo, pero también otras tradiciones procedentes de otras partes del mundo.

La *Hoja de Ruta* se plantea como objetivo general explorar la posible contribución de la EA para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI. Este objetivo general se concreta en 4 objetivos específicos de la EA:

- 1.- Garantizar el derecho humano a la educación y a la participación cultural. Al respecto se afirma que «la EA es un derecho universal para todos los educandos comprendidas las personas que suelen quedar excluidas de la educación como por ejemplo los inmigrantes, las minorías culturales y las *personas discapacitadas*» (la cursiva es nuestra, pues refleja uno de nuestros referentes personales como se comprueba a lo largo de este trabajo de investigación).
- 2.- Desarrollar las capacidades individuales. Al respecto, se afirma: «Todos los humanos tienen un potencial creativo. Las artes nos proporcionan un entorno y una práctica en los que la persona que aprende participa en experiencias, procesos y desarrollos creativos; cuando una persona entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional, y además, le dota de una orientación moral (es decir, de la capacidad de reflexionar críticamente), de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento. La educación en y a través de las artes también estimula el desarrollo cognitivo...».

La *Hoja de Ruta* también afirma que la EA desarrolla por igual habilidades cognitivas y habilidades emocionales (personales y sociales), en una sociedad donde prevalece el desarrollo de capacidades cognitivas y se da menos valor a los procesos emocionales. Y cita al profesor Antonio Damasio, según el cual este énfasis en el desarrollo de las capacidades cognitivas en

detrimento del aspecto emocional es una de las causas de la decadencia del comportamiento ético en la sociedad moderna. Los procesos emocionales son parte del proceso de toma de decisiones y funcionan como vectores de acciones e ideas sentando las bases de la reflexión y la opinión. Sin una implicación emocional, cualquier idea, acción o decisión estaría basada en consideraciones meramente racionales y para que una persona tenga un comportamiento ético sólido, lo cual constituye la base de la ciudadanía, es necesario la participación emocional. El profesor Damasio sugiere que la EA puede fomentar el desarrollo emocional y por lo tanto, facilitar la consecución de un mejor equilibrio entre el desarrollo emocional y cognitivo, y en consecuencia contribuir al desarrollo de una cultura de paz.

3.- Mejorar la calidad de la educación. La EA puede y suele implicar 4 elementos de calidad educativa: procesos de aprendizaje activos, planes de estudio adaptados al entorno, una actitud de compromiso y respeto con la comunidad y cultura local, y docentes formados y motivados. Potenciar estos cuatro elementos en una EA obligatoria supondría elevar la calidad del conjunto de los sistemas educativos estatales. Más específicamente, la creación artística permite conseguir un mejor aprendizaje y desarrollo de competencias gracias a su énfasis en las estructuras flexibles (por ejemplo, el tiempo, la disciplina, los roles...) y su relevancia para el alumno.

4.- Fomentar la expresión de la diversidad cultural. La EA puede contribuir a reforzar identidades y valores personales y culturales, y por tanto preservar la diversidad cultural a partir de la concienciación de los alumnos sobre su propia cultura y prácticas culturales. Este fenómeno deviene crucial en un momento histórico como el actual de pérdida y desaparición de aspectos materiales e inmateriales de múltiples culturas avasalladas por la globalización.

Para la *Hoja de Ruta*, la EA engloba múltiples campos: artes escénicas (danza, teatro, música, etc.), literatura y poesía, artesanía, diseño, arte digital, narración, patrimonio, artes visuales, el cine, la fotografía y medios audiovisuales. El contenido y las estructuras educativas no sólo deben reflejar las características de cada forma de arte, sino también proporcionar medios artísticos que permitan la comunicación y la interacción en el seno de distintos contextos culturales, sociales e históricos.

En el documento se afirma también que existen dos enfoques principales de la EA que pueden implementarse al mismo tiempo y no necesariamente por separado. Las artes pueden enseñarse como materias individuales en las que se imparten distintas disciplinas artísticas a fin

de desarrollar las competencias artísticas, la sensibilidad y la apreciación de las artes por parte de los estudiantes (la educación en las artes), o utilizarse como medio de enseñanza y aprendizaje e incluir dimensiones artísticas y culturales en todas las asignaturas del currículum (la educación a través de las artes).

La EA, para la *Hoja de Ruta*, se organiza en tres grandes partes: el estudio de las obras de arte, el contacto directo con las obras de arte y la participación en actividades artísticas. Es decir, se pretende que el alumno interactúe con un objeto o representación artística, participe en la práctica artística o estudie cualquier forma de arte.

Se sugieren en el documento dos estrategias para conseguir una EA eficaz:

- . la formación de los educadores y de los artistas, y
- . establecer relaciones de colaboración entre los sistemas y agentes educativos y culturales.

Y se constata la necesidad de investigar más sobre la EA: las condiciones para promover la creatividad en vez de reprimirla; el análisis, la sistematización y difusión de buenas prácticas; y la construcción de una perspectiva propiamente artística, no meramente pedagógica.

En la *Hoja de Ruta* se siguen destacando varios problemas para promover la EA:

- . Las políticas educativas de la mayoría de países conceden escaso valor a la EA.
- . La formación de los educadores en EA sigue siendo escasa, y también las de los profesores generalistas no fomentan adecuadamente el papel de las artes en la enseñanza y el aprendizaje.
- . Que la presencia de los artistas y su participación en los procesos de la EA no están suficientemente reconocidos.
- . Existe un amplio campo de experiencia en EA en el que no se investiga ni se sistematiza.
- . Los presupuestos destinados a EA son inexistentes o insuficientes para cubrir las necesidades ordinarias y de innovación.

El documento ofrece una serie de recomendaciones, entre las que destacamos:

- . Aumentar la conciencia pública y fomentar el valor y el impacto social de la EA creando una demanda de EA y educadores artísticos especializados y cualificados.
- . Proporcionar liderazgo y apoyo y asistencia para la enseñanza y el aprendizaje de las artes y a través de ellas.
- . Estimular el uso de recursos humanos y materiales locales contextualizados a la vez como proveedores y contenido de una educación de calidad.
- . Proporcionar recursos y materiales de aprendizaje para ayudar a los educadores a desarrollar, utilizar y compartir nuevas pedagogías con gran presencia de las artes.
- . Prestar asistencia para que los profesionales de la EA puedan aprovechar los desarrollos tecnológicos a fin de que la EA llegue a los grupos marginados y facilitar la creación de productos de conocimiento innovadores y el aprovechamiento compartido de conocimientos.

Por último, la *Hoja de Ruta* recoge un abanico de experiencias diversas de EA de muy diferentes partes del mundo, sobre aspectos como la formación de profesores y artistas, la colaboración institucional, el diseño de centros de enseñanza y algunas iniciativas novedosas.

En cuanto a la *Agenda de Seúl*, consiste en la definición de tres principios rectores básicos para impulsar la realización de la *Hoja de Ruta*, tres objetivos considerados muy relevantes a partir de la experiencia acumulada, y la sistematización de propuestas de acción para su implementación en todos los países.

Los principios (y algunas de las propuestas para implementarlos que nos interesan especialmente) son los siguientes:

- 1.- La EA debe jugar un rol importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos a fin de lograr satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo velozmente cambiante. A tal fin se proponen acciones como: permitir la participación de la población marginada o excluida por diversos motivos en la EA, buscar un desarrollo equilibrado de los discentes, difundir la cultura creativa entre el profesorado, introducir pedagogías innovadoras y aproximaciones curriculares alternativas, o sistematizar la EA desde una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida que incorpore intercambios intergeneracionales.
- 2.- El logro de altos estándares en la concepción y ejecución de Programas de EA. Para lo-

garlo se proponen estrategias como: provisionar recursos y diseñar niveles de cualificación para la ejecución de programas, responder a las necesidades de comunidades locales con una cultura propia y una infraestructura cultural particular, proporcionar sistemas de entrenamiento sostenible en EA a los docentes y artistas e integrarlos con la comunidad, generar intercambios entre la docencia y la investigación en este ámbito, crear instituciones de apoyo, diseñar vías de penetración de la EA en otros sectores sociales como la salud o los medios de comunicación.

3.- La EA debe aportar una contribución directa a la solución de los problemas sociales y culturales que afronta el mundo contemporáneo. A tal efecto se sugieren medidas como: fortalecer en los alumnos la creatividad y la innovación, reconocer y desarrollar las dimensiones de bienestar social y cultural de la EA (con acciones como valorar la contribución de la EA a la salud y a la terapia, reforzar y proteger las identidades comunitarias y los patrimonios culturales, motivar a los alumnos para seguir estudiando y frenar el abandono escolar gracias al Arte), o asumir responsabilidades en la cohesión social mediante el fomento de la paz y el diálogo y la movilidad interculturales.

A modo de conclusión de este apartado podemos indicar que, al iniciarse el nuevo siglo, las dos dimensiones básicas entre las cuales oscilaba la EA obligatoria del siglo XX en Occidente continúan presentes en la escena internacional, si bien con predominio de los aspectos individuales más que colectivos, pero desde una óptica más economicista en ambos casos. Esto es así porque el viejo ideal transformador de la sociedad (presente en corrientes como el reconstruccionismo social, por ejemplo) se ha moderado y transformado en un objetivo de sensibilización y dinamización cultural que permita adaptarse a los rápidos cambios sociales y económicos (así como los cambios ambientales y tecnológicos derivados de la actual dinámica económica), manteniendo un cierto nivel ético y de equidad y cohesión social, pero sin plantearse abiertamente avances notables al respecto. En cambio, adquiere más relevancia el fomento de la creatividad individual, no sólo por su contribución al desarrollo personal y humano, sino también por su posible aportación al desarrollo social, cultural y económico de las sociedades, embarcadas en una competición mundial fruto de la globalización actual.

De esta evolución en los objetivos de la EA sale beneficiada la creación artística tanto por

su contribución a la creatividad individual como por su contribución más eficaz a la dinamización y sensibilización culturales de los sujetos. En el siguiente apartado pasamos a comentarla.

« ¿Pero para qué nos puede ayudar la educación artística en el siglo XXI? [...] Podremos decir entre las más importantes como ayuda a la educación para la paz y el desarrollo humano; en la educación intercultural; en la lucha nunca ganada por la igualdad de géneros; para la sensibilización en la educación medio ambiental; en la educación de la imagen [...] para que las personas tengan una visión crítica de los hechos tanto en su país como del mundo. En resumen, para formar personas pensantes y críticas.»

Martínez, N.³³, 2006: 70

2.3.- LA CREACIÓN ARTÍSTICA

«Ustedes esperan que yo les diga qué es Arte. Si lo supiera, no se lo diría a nadie.»

Picasso, cit. en Walther, 1999: portada

Después de realizar el recorrido por los diferentes modelos y teorías que ha habido en relación a la EA a lo largo de la Historia, se puede apreciar que sólo algunos de ellos contemplan el proceso de creación artística dentro de la enseñanza del arte. Parece ser que hasta inicios del siglo XX, la creación artística únicamente ha estado en manos de los considerados artistas. Es en esta época cuando aparecen movimientos artísticos que consideran a la creación artística como un elemento generador de pensamiento y como un espacio de libertad para el individuo.

Es también a principios de este siglo cuando aparecen los movimientos de las escuelas progresistas: la Escuela Nueva, la Escuela Moderna, las escuelas Waldorf, entre otras (capítulo primero), que potencian en su sistema educativo la experimentación, la percepción, la libertad y la creación (Pestalozzi, 1988, Ferrer i Guàrdia, 1976, Freinet, 1973, 1979, Freinet y Salengros, 1979, Fröbel, 1989, Claparède, 1965, etc.).

Es en el período de entreguerras (1918-1939) cuando, como ya hemos visto anteriormente, aparece la corriente de la autoexpresión creativa o expresión libre. Personas como Franz Cizek, Marion Richardson, Margaret Naumburg, Florence Cane y Victor d'Amico (Efland, 2002)

33 Noemí Martínez Díez, doctora en BBAA., profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Educación de la UCM, co-directora del máster en arte terapia.

potencian el trabajo expresivo de los alumnos dentro de la EA y es en este período de posguerra que se intenta transformar la sociedad a través de la educación de la infancia. La idea principal de este movimiento es que la creación personal tiene la finalidad de que todas las personas puedan expresarse libremente a través del trabajo creativo. Con ello, esta corriente contribuye a desarrollar la enseñanza no intervencionista. También se afirma la idea de que el niño es un artista con deseo innato de expresarse. Según Naumburg, considerada la pionera de la arteterapia, la escuela ha de concentrarse en la transformación del individuo y esto lo puede conseguir a partir de la expresión creativa espontánea. En 1969, organiza el primer postgrado en arteterapia en la Universidad de New York.

Por otro lado, la corriente reconstruccionista propugna que la creación artística puede servir para reconstruir el conocimiento y transformar la vida del individuo y de la sociedad. Este movimiento potencia un equilibrio entre las actividades dirigidas (como por ejemplo la apreciación de las obras de arte) y las creativas, que servirían para desarrollar la libertad, la originalidad, la experimentación, la imaginación, la inspiración, la emoción, la expresión y la apreciación. Así, entre los objetivos de los programas de la asignatura de Arte que siguen esta tendencia, aparece el desarrollo de habilidades para el desarrollo de la personalidad.

Otra corriente que aparece durante la Segunda Guerra Mundial y que continua con las ideas del movimiento autoexpresivo fue la tendencia expresionista, que también centra la enseñanza del arte o EA en la creación libre del individuo, y es coetánea al movimiento artístico del expresionismo abstracto. Uno de los profesores más destacados de dicha corriente fue Lowenfeld (Lowenfeld y Lambert, 1972), quien cree que a partir de la creación artística (o actividad creadora como él designa a la capacidad de creación) se produce:

- 1.- un desarrollo emocional y afectivo;
- 2.- un desarrollo intelectual;
- 3.- un desarrollo físico;
- 4.- un desarrollo perceptivo: sensaciones táctiles y de presión, percepción espacial, «el espacio, las formas, los colores, las texturas, las sensaciones kinestésicas y las experiencias visuales incluyen toda variedad de estímulos» (Lowenfeld y Lambert, 1972: 31);
- 5.- un desarrollo social: «Es muy importante destacar el significado de la capacidad de co-

operar en la sociedad. Esta propiedad no puede desarrollarse a menos que el niño aprenda a asumir su responsabilidad por las cosas que hacen, a enfrentar sus propias acciones y, por este camino, a identificarse con otros» (Lowenfeld y Lambert, 1972: 34);

6.- un desarrollo estético; y

7.- un desarrollo creador.

Eisner (2005) se refiere a los autores de las corrientes anteriores convencido de que para ellos el Arte es una forma de explotar el manantial creativo del niño y de que a todos les interesa la utilización del arte en beneficio del desarrollo personal.

También, podemos destacar proyectos actuales, vistos en el apartado anterior y en el capítulo primero, que destacan la importancia de la creación artística en el desarrollo cognitivo, personal y social de la persona. Son: el HPZ, el *Room 13*, el *5X5X5 creativity*, las escuelas infantiles de *Reggio Emilia*, las escuelas finlandesas y los centros de creación artística para personas con discapacidad.

A partir de las ideas de estas tres corrientes importantes de la enseñanza del arte y los modelos actuales anteriormente citados, en el siglo XXI se siguen organizando programas del área de EA en los cuales la creación puede estar más o menos presente. En este apartado analizaremos la importancia de la creación artística en la educación.

2.3.1.- Definición de creación artística

Para llegar a averiguar si es importante la creación artística en la educación de todas las personas analizaremos el término creación desde algunas de sus acepciones:

«**Creación.** *Singular/femenino.* 1. Acción y efecto de crear. 2. Cosa creada: las últimas creaciones en el mundo de la moda. 3. La creación hecha por Dios, es decir, el universo o mundo: La Creación tuvo lugar en 7 días. Sinónimos. 1. Elaboración, confección. 3. Universo, cosmos.»

Gran Diccionario de la lengua española A-Z. Sociedad General Española de Librería S.A.

«**Creation.** 1. The action or process of creating; the action of bringing into existence by divine power or its equivalent; the fact of being so created. 2. The action of making,

forming, producing, or bringing into existence. 3. The investing with a title, dignity or function. 4. That which God has created; the created world; creatures collectively. 5. An original production of human intelligence or power; of imagination or imaginative art.»

The Oxford English Dictionary. Second Edition. Volum III. Cham-Creeky. Clarendon Press. Oxford. 2004

(1. Acción o proceso de crear; la acción de que algo exista por poder divino o sus equivalentes; hecho de haber sido así creado. 2. Acción de hacer, formar, producir o que comience su existencia. 3. Investir con un título, dignidad o función. 4. Aquello que Dios ha creado; la creación del mundo; el conjunto de criaturas. 5. Una producción original de la inteligencia humana o poder; de la imaginación o el arte imaginativo.)

«**Creación** (del latín Creatio, -onis) femenino. Acto de criar o sacar Dios una cosa de la nada. 2. Mundo, 1ª acepción. 3. Acción de instituir nuevos cargos o dignidades. 4. Acción de crear, 3ª acepción. 5. antiguamente Crianza, 1ª acepción.»

Diccionario de la lengua española. Real Academia Española. Madrid. Decimoctava Edición, 1956

«**Creación**. Femenino. Acción de crear. 1. Cosa creada. 2. Específicamente, el mundo, considerado como creación de Dios: 'Toda la creación'.»

Moliner, María (2004) Diccionario de uso del español. Madrid: Ed. Gredos. 2ª edición.

Estas definiciones del significante creación nos acercan a los términos «acción» y «proceso», y también a los sinónimos relacionados con el concepto de «producción»: elaboración, confección y construcción; y al concepto de «novedad»: innovación, mejora, invención y originalidad.

Así podríamos empezar definiendo «creación» como una acción que genera un proceso mediante el cual se produce/elabora/construye alguna cosa novedosa/original que ocasiona una innovación y mejora.

Seguimos indagando en el concepto de creación buscando en su raíz: crear, la acción de la creación:

«**Crear**. Verbo transitivo. 1. Producir de la nada algo que no existía antes, se aplica sobre todo a obras de arte o, por antonomasia, a Dios y el mundo: Para crear hay que tener talento. Dios creó el mundo. 2. Hacer que exista o empiece a funcionar una institución, empresa, etc.: El ministro de educación creó esta universidad hace diez años. Crearon este cargo para mí. 3. Representar un determinado papel o personaje: Ha sabido crear Hamlet perfecto. Sinónimos. 1. Hacer, formar, engendrar, concebir.»

Gran Diccionario de la lengua española A-Z. Sociedad General Española de Librería S.A.

«**Crear** (Del latín creare) Criar, 1ª acepción. 2. Figurado. Instituir un nuevo empleo o dignidad. CREAR el oficio de condestable. 3. Figurado. Tratándose de dignidades muy elevadas, por lo común eclesiásticas o vitalicias, hacer, por elección o nombramiento, a una persona lo que antes no era. FUE CREADO papa; SERÁ CREADO cardenal. 4. Figurado. Establecer, fundar, introducir por vez primera una cosa; hacerla nacer o darle vida, en sentido figurado. CREAR una industria, un género literario, un sistema filosófico, un orden político, necesidades, derechos, abusos. 5. CRIAR, 3ª y 4ª acepciones.»

Diccionario de la lengua española. Real Academia Española. Madrid. Decimoctava Edición, 1956

«**Crear**. 1. Fer (una cosa) de no res. 2. 1. Fer una cosa que abans no existia. 2. Elegir (algú), conferir grau de dignitat, un càrrec, etc. (a algú). 3. Fundar (una societat, una persona jurídica, etc.) 4. Compondre una obra intel·lectual o artística.»

Gran Enciclopèdia Catalana. Enciclopèdia Catalana S.A. 1973. Barcelona

(**Crear**. 1. Hacer (una cosa) de la nada. 2.1. Hacer una cosa que antes no existia. 2. Elegir (a alguien), conferir grado de dignidad, un cargo, etc. (a alguien). 3. Fundar (una sociedad, una persona jurídica, etc.) 4. Componer una obra intelectual o artística)

«**Create**. 1. Said of the divine agent: to bring into being, cause to exist; to produce where nothing was before, 'to form out of nothing'. 2. To make, form, constitute, or bring into legal existence (an institution, condition, action, mental product, or form, not existing before). Sometimes of material works. 3. To constitute (a personaje of Rank or dignity); to invest with Rank, title, etc. 4. To cause, occasion, produce, and give rise to (a condition or set of circumstances). 5. To make a fuss, grumble, 'go on' about (something).»

The Oxford English Dictionary. Second Edition. Volum III. Cham-Creeky. Clarendon Press. Oxford. 2004

(**Crear**. 1. Dícese del agente divino: hacer que algo exista, causar su existencia; producir donde no había nada antes, 'formar de la nada'. 2. Hacer, formar, constituir o legalizar (una institución, condición, acción, producto mental, o forma, que antes no existía). 3. Constituir (a un personaje de rango o dignidad); invertir con un rango, título, etc. 4. Causar, ocasionar, producir, y dar origen a (una condición o una serie de circunstancias). 5. Hacer alboroto, quejarse sobre algo.)

En las definiciones del verbo crear aparecen términos similares a los anteriores: producir, hacer que exista, fundar, componer, causar su existencia, hacer, formar, constituir, causar, ocasionar, etc. Se resalta la ausencia de vocablos relacionados con novedad, innovación, mejora, invención, originalidad, etc. como ocurre en las acepciones de la palabra creación.

A continuación, se analiza el término creación desde el ámbito de la filosofía. Ferrater lo define de la siguiente manera y lo analiza desde cuatro acepciones:

«El término **creación** puede entenderse filosóficamente en cuatro sentidos: (1) Producción humana de algo a partir de alguna realidad preexistente, pero en tal forma que lo producido no se halle necesariamente en tal realidad; (2) Producción natural de algo a partir de algo preexistente, pero sin que el efecto esté incluido en la causa, o sin que haya estricta necesidad de tal efecto; (3) Producción divina de algo a partir de una realidad preexistente, resultando un orden o un cosmos de un anterior caos; (4) Producción divina de algo a partir de la nada o creatio ex nihilo.»

Ferrater, 1991: 367

Las acepciones que nos interesan para definir «la creación artística» son: la 1, «Producción humana de algo a partir de alguna realidad preexistente, pero en tal forma que lo producido no se halle necesariamente en tal realidad», y la 2, «Producción natural de algo a partir de algo preexistente, pero sin que el efecto esté incluido en la causa, o sin que haya estricta necesidad de tal efecto». El sentido de la acepción 1 es el que se da usualmente a la producción humana de bienes culturales, y muy en particular a la producción o creación artística. Filosóficamente la estética es la disciplina que se ocupa preferentemente de la cuestión de la creación artística, estableciéndose con frecuencia analogías entre este tipo de creación y otros tipos de creación: científica, política, filosófica, etc.

La creación en el sentido de una producción original de algo, pero a base de alguna realidad preexistente fue ampliamente tratada por los griegos, llamándola poesía, obra, producción. Podía tener lugar de diversas formas y en diversas realidades, como producción del universo, de los seres orgánicos, de objetos ingenizados por el hombre, etc. Cuando la producción tenía lugar en el pensamiento se topaban con ciertas dificultades: producir un pensamiento no parece ser lo mismo que producir un objeto. Sin embargo, los griegos procuraron entender un modo de producción a partir del otro. Algunos trataron de explicar la producción del pensamiento por la analogía con la producción de cosas.

Bergson (Ferrater, 1991) afirma que la realidad no es una cosa, sino una acción, un ímpetu, y que sólo puede aprenderse mediante intuición; desde este ángulo puede comprenderse la creación y el gesto creador. En efecto, ya no hay necesidad de pensar que hay una cosa que crea cosas, Dios, y, por consiguiente, una incomprensible yuxtaposición a cosas ya existentes de cosas que no existían. Lo que hay entonces es algo parecido, aunque jamás igual, a la creación artística. Esta última es siempre, por extrema que sea su pureza, una plasmación y, por lo tanto, mera

“creación humana”. En la creación radical o divina no hay, en cambio, simple transformación, sino auténtico originarse frente a un radical y absoluto no ser. La creación podría ser así mismo un «crecimiento»; dice Bergson (Ferrater, 1991: 368) «Dios, así definido, no tiene nada de completamente hecho; es vida incesante, acción, libertad. La creación así concebida no es un misterio; nosotros la experimentamos en nosotros mismos tan pronto como obramos libremente [...] Pero que la acción crezca avanzando, que crezca a medida que tenga lugar su progreso, eso es lo que cada uno de nosotros comprobamos cuando nos vemos actuar». Según Whitehead (Ferrater, 1991: 368), filósofo contemporáneo, la creación como categoría no es una determinación más de los fenómenos, sino su raíz última y el fundamento general de lo real. Esto no equivale a reducir toda la realidad a un absoluto hacerse, pues la creación es para Whitehead un proceso que arraiga en un pasado y tiende a un futuro. La creación humana sólo puede ser comprendida cuando hay en ella algo de lo que puede considerarse como creación divina (Ferrater, 1991), esto es, cuando estimamos que algo realmente se crea en vez de limitarse a plasmarse o a transformarse. La creación artística proporciona el mejor ejemplo de esta relación. Al mismo tiempo, la creación divina de la nada no parece entenderse bien si no la consideramos a la vez desde el punto de vista de la plasmación o producción. En consecuencia, parece legítimo ir de la noción de producción a la de creación y viceversa para entender cualquiera de ellas. También es posible tratar la creación y la producción como la aparición de algo «emergente», es decir, de algo nuevo con respecto a lo anterior, pero al mismo tiempo procediendo de lo anterior.

Se observa en las ideas de Bergson como la creación artística, la creación del humano, supone una acción con progreso que comprobamos al actuar; y Whitehead nos habla de un proceso que tiene un pasado y va hacia un futuro, entendiendo la creación artística como producción y viceversa; y desde la acepción de creación y producción como aparición de algo que emerge, de algo nuevo que procede de lo anterior.

Así, desde estas reflexiones sobre el concepto de creación de varios filósofos podemos observar la presencia de otros significantes que aparecen en el concepto de creación artística: producción, acción, construcción, elaboración, composición, confección, fundación, libertad, crecimiento, innovación, mejora, invención, fundación. Y dos significados unidos al término creación: el relacionado con la construcción y el de la novedad.

Desde todas estas acepciones del término creación en este trabajo se define la creación artística como:

Un proceso a través del cual la persona es capaz de generar un producto único/original (artefacto, narrativa visual, etc.) que aparece desde su interior, desde sus experiencias y conocimientos, y al que mediante un proceso/progreso es capaz de darle forma y contenido, en un espacio de libertad y de encuentro con él mismo, con sus objetividades y subjetividades, y desde sus deseos y necesidades.

2.3.2.- Aportaciones de la creación artística a la educación

Cada vez más filósofos, semiólogos, sociólogos, psicólogos, antropólogos e investigadores de otros campos de conocimiento se acercan a la creación artística como un campo para investigar el conocimiento humano a numerosos niveles.

El estudio del arte nos acerca, también, a la construcción de nuestra personalidad histórica: de lo qué somos, de cómo nos definimos y cómo nos significamos, como individuos que formamos parte de una sociedad concreta.

A lo largo de la Historia de la Humanidad, el Arte ha sido para las personas creadoras una forma de expresión, un discurso visual de la parte espiritual del hombre, un material simbólico a través del cual podemos entender al creador, a la época a la que corresponde la obra y sus características a nivel social, histórico, político, religioso y espiritual. Ha sido y es una forma de conocimiento de sí mismos y de lo que les rodea; y si analizamos estas representaciones artísticas podremos entender la idiosincrasia de los individuos de aquel momento, de los creadores y de los que no lo han sido. Estas representaciones responden a las necesidades estéticas de un contexto histórico determinado. Durante las diferentes épocas han ido variando las maneras de representación.

«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 comunicar. 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 que he mencionado antes, 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. Todo aquello que articula el sentimiento y lo presenta a nuestro conocimiento es artísticamente bueno.»

Langer, cit. en Eisner, 2005: 6

La habilidad artística (en coherencia con las investigaciones de Goodman, HPZ, 1990) se considera principalmente un ámbito de uso humano de símbolos. Sin negar que las artes implican emociones que inducen sentimientos de misterio o mágicos, en este enfoque se considera que las funciones del Arte actúan de una manera cognitiva. Es decir, la habilidad artística se enfoca como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y sistemas de símbolos.

Los individuos que quieren participar de manera significativa en la percepción artística deben aprender a decodificar, «leer», los diferentes vehículos simbólicos presentes en su cultura, mientras que los sujetos que quieren participar en la creación artística deben aprender a manipular, de qué manera «escribir» con las diversas formas simbólicas de su cultura. Además, ambos tipos de personas deben dominar determinados conceptos artísticos fundamentales. Los individuos no aprenden sin apoyo a leer y a escribir en sus lenguajes naturales, así se entiende que también necesitarán aprender a «leer» y «escribir» en los diferentes lenguajes de las artes mediante apoyos.

Ningún sistema simbólico es inherentemente artístico o no artístico. Los sistemas de símbolos se movilizan con finalidades artísticas cuando los individuos explotan los sistemas de maneras determinadas y en función de determinadas finalidades. Si el sistema de símbolos se utiliza de una manera expresiva o metafórica, para transmitir una gama de significados sutiles, para evocar un determinado estado emocional o para llamar la atención hacia uno mismo, parece apropiado afirmar que el mismo sistema de símbolos se está usando con fines estéticos.

Desde tiempos remotos, el hombre ha tenido formas de expresar diversas inquietudes interiores mediante manifestaciones artísticas: documentos estéticos que nos sirven como utensilio para entender la mentalidad del ser humano en otros tiempos, y así valorar la evolución de la conciencia humana a través de las diferentes manifestaciones artísticas.

Pongamos por caso, en las cuevas de Altamira encontramos las pinturas rupestres mejor elaboradas que existen. Ellas nos muestran que el ser humano desarrolló una predilección por la Naturaleza y una habilidad para representar las formas de animales y personas. Posiblemente estos tres temas eran los que tenían más interés en sus vidas: la Naturaleza, el ser humano y los animales. Como se observa en estas pinturas, para el hombre primitivo suponían algo más que pensar en su supervivencia, en tener solucionadas sus necesidades básicas; el Arte reflejaba su quehacer, sus intenciones para lograr algo. Estos planes, intenciones, podemos considerarlos como la expresión del pensamiento del hombre primitivo.

Posteriormente, se desarrolló un arte relacionado con la vida cotidiana del ser humano: el arte utilitario o la artesanía. La belleza aparece como un término subjetivo.

«Con todo, ni en la época clásica ni en la edad media, y por supuesto tampoco en ninguna otra civilización o sociedad tradicional que se conozca, produjeron objetos que sirvieran como objetos artísticos, para ser juzgados con criterios estéticos solamente, o apreciados principalmente por su potencial para evocar un placer estético. Aunque la excelencia estética de un objeto o trabajo fuera un requisito, éste lo era porque el objeto o actuación ya era intrínsecamente importante por otras razones y por ello se requería que fueran bonitas, apropiadas o ejecutadas correctamente. Hasta el siglo diecinueve, la belleza (al menos en el mundo construido por el hombre) no era una única excusa para que algo existiera.»

Dissanayake, 1988: 41

Son los actos de los hombres, sus pensamientos y sus sentimientos la materia de las creaciones artísticas. Las obras crean una atmósfera espiritual en la cual emergen las necesidades interiores del creador, las percepciones individuales del mundo. El talento sin sentimientos parece algo mecánico, que actualmente, en la era de la «repetición», no tiene sentido, ausente de la atracción que crean los sentimientos como resultado de la mirada del creador. Existen creadores que logran complacer los gustos o intereses de su época y los que prefieren dar a conocer sus expresiones interiores como parte importante de su obra.

Las obras de arte también sirven para criticar a la sociedad en la cual han sido creadas y presentar así ante nuestra atención metáforas visuales a través de las cuales se transmiten ciertos valores. El artista funciona frecuentemente como un crítico social y como un visionario. Ver lo oculto a través del Arte nos hace mejores. Las obras de arte nos transportan también al mundo de la fantasía y del sueño; nos ayudan a participar de nuevo en los momentos mágicos de la mente y a revelar ideas y sentimientos escondidos.

La función del Arte de ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana se consigue de dos maneras. En primer lugar, el Arte, las artes visuales, se han utilizado para dar expresión a las visiones más sublimes del hombre. El Arte ha servido para que lo espiritual, en especial la religión, se hiciese visible a través de la imagen. El artista toma una idea como la de la divinidad y la transforma en una metáfora visual, crea una forma mediante la cual pueden expresarse los valores más valiosos del hombre; da a lo personal una forma pública en la cual pueden participar otros y, de esta forma, las ideas de una cultura pueden asumir una significación colectiva que no tendrían de ningún otro modo. En segundo lugar, el Arte no sólo funciona como vehículo de articulación de visiones sublimes; toma asimismo las visiones más propias al hombre, sus miedos, sus sueños, sus recuerdos, y los ofrece también en forma de metáforas visuales. Por ello, el Arte también funciona como un modo de activar nuestra sensibilidad. Así, el Arte captura un momento de nuestras vidas, que a veces pasa desapercibido para nosotros pero no para el artista.

Además, el artista también está afectado por el carácter social de la sociedad y del mundo en el que vive. A través de las distintas épocas los artistas han utilizado el Arte para expresar los valores que les resultaban más apreciados y para mostrar sobre la condición del hombre, de la nación o del mundo.

Actualmente, el arte contemporáneo se encuentra, en su mayor parte, ante la reducción de las formas simbólicas del arte y, a su vez, parece que el Arte ha dejado de concebirse como forma simbólica, por lo cual se observa una ausencia de símbolos. Quizás éste es un paso que se creyó necesario en la modernidad artística para eliminar el espacio de lo sagrado; sin embargo, esta concepción actualmente está en proceso de revisión y por condición humana histórica se ha demostrado que el hombre necesita ese espacio. Los medios más apropiados de manifestaciones

simbólicas son: el mito, el rito y lo sagrado. La respuesta religiosa ha sido, por mucho tiempo, la forma más frecuente de satisfacer la necesidad imperante en el hombre de superar y hallar significado a las experiencias que amenazaban con el caos y el sinsentido.

El objetivo de la creación artística está fuertemente ligado a lo que la motiva. El Arte debe satisfacer, tiene como objetivo la comprensión artística del mundo. Esto explica que satisfaga la necesidad espiritual del creador y es aquí donde podemos analizar su función.

La creación artística tiene como partes compositivas la generación de ideas, el proceso de construcción y el resultado de este proceso. La creación artística no es sólo una manera de generar productos; igual que para la educación, lo importante es también el proceso/progreso: una manera de construir nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo la cultura.

Como dice Joan Oller, presidente de la APGCC (*Associació de Professionals de la Gestió Cultural de Catalunya*) en su artículo «Gestores con cultura», los profesionales de la gestión cultural de Catalunya reivindican la importancia de ser creativos e innovadores.

«Hay que hacer cómplices del proceso a los maestros, trabajar juntos, crear comisiones mixtas con ellos; la proximidad entre cultura y educación es evidente. Construiremos una sociedad mejor si las escuelas participan de los procesos artísticos de hoy en día.»

Oller, La Vanguardia. 25 octubre 2009

La creación artística ofrece así a la educación, en general, una serie de elementos básicos a tener en cuenta a la hora de organizar los planes de estudio de los futuros miembros de una sociedad democrática:

. **Diversidad y variabilidad.** El proceso de creación nos muestra que existe más de una solución o respuesta ante un problema, pregunta o conflicto, lo cual estimula el pensamiento divergente: ante una propuesta pueden haber numerosos resultados. Es importante considerar la diversidad y la variabilidad que nos ofrece la creación para un enriquecimiento de la educación, aspectos ambos que se acogen con agrado (Eisner, 2005). El objetivo de la enseñanza actual es que todo

el mundo llegue al mismo destino y más o menos al mismo tiempo; así esta aportación de la creación artística enseña a los niños que su respuesta personal es importante y que hay varias respuestas a las preguntas y varias soluciones a los problemas. En la creación artística, la diversidad y la variabilidad ocupan un lugar central.

. **Importancia de la forma.** En la creación artística se hace evidente la importancia de la forma, como parte del contenido; la manera de decir o expresar algo está conformando también su significado, la forma se convierte en contenido. Esta característica implica dar importancia a las formas de representación visual y plásticas como fuente de significado y no sólo valorar las representaciones de carácter lingüístico.

. **Flexibilidad.** Otro factor importante que incorpora la creación a la educación es la flexibilidad en el proceso de creación; la idea inicial evoluciona, crece, cambia, se transforma a lo largo del proceso. Igual que la idea inicial se hace flexible cuando empieza el proceso de creación también serán flexibles los objetivos a conseguir, ya que emergen nuevas oportunidades de conocimiento que se han de aprovechar. La capacidad de improvisar y de aprovechar las experiencias que surjan es un logro cognitivo por parte del educador que ayudará a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y que difiere de la rigidez de una programación prescrita para la consecución de unos objetivos predeterminados que quizás no interesan ni son significativos para los estudiantes.

El acto creativo necesita de tiempo para poder disfrutar de las experiencias y aprender de ellas, como justifica Dewey en la mayoría de sus textos (Dewey, 2008). El permitir el tiempo que el estudiante precise para la realización de su proceso de creación, y también de educación, hace que éste llegue a prestar atención a sí mismo, a su proceso y a los aspectos del mundo que le interesan. El estudiante decidirá el recorrido y el fin de su proceso. Además, la exploración de las ideas que el estudiante realiza previas al proceso lo acerca a hacerse consciente de sus deseos.

. **Sensibilidad visual.** Gracias a la creación artística se desarrolla la sensibilidad visual, aspecto básico para la educación de las personas en la sociedad actual. Ver es diferente que mirar. Aprender a ver las cualidades visuales de las imágenes y a leerlas exige prestarles atención, y para ello, el profesor de arte ha de desempeñar un papel fundamental en este aprendizaje que servirá para el resto de disciplinas y para la formación global del individuo. Éste adquirirá competencias para

analizar las imágenes propias, de los otros y de las del mundo que le rodea. Han de ser capaces no sólo de construir sino también de contextualizar esas imágenes a nivel histórico y cultural.

De esta manera se busca un desarrollo estético, propiciando experiencias que lleven al niño a madurar sus propias formas de expresión y a captar la belleza que existe en la Naturaleza y que puede surgir de sí mismo, en los colores, las formas y en un equilibrio que propone placer estético y serenidad de espíritu.

Igualmente, es importante evidenciar que igual que cada individuo es capaz de crear cosas únicas en relación a un tema, también se hará necesaria la comprensión de la necesidad de ser únicos en nuestra sociedad.

«Para que un enfoque evolutivo sea relevante para la comprensión del comportamiento humano sólo es necesario que poseamos algunas tendencias mediadas genéticamente que nos hagan comportarnos de formas particulares, tales como sentirnos positivos ante ciertas cosas en preferencia a otras.»

Dissanayake, 1998:27

. **La espera.** En el proceso de creación artística aparece el tema de la espera, pues la generación de la idea inicial no es inmediata, ni tampoco la decisión del proceso ni del resultado. Esto hace que el individuo creador esté inmerso en un proceso que estimula la inquietud por conocer, por saber, por crear su propio conocimiento, su propio discurso sobre las cosas, sobre cómo entenderse y entender el mundo que le rodea. Aparece así una necesidad por saber, por conocer y por aprender. La idea está presente en la mente hasta que se formaliza, conectando deseo y realidad en la acción. La creación artística es un tipo de descubrimiento. Anima al practicante a cuestionarse, investigar y experimentar de manera práctica.

. **La sorpresa, lo imprevisto, el azar.** En la creación artística aparecen elementos como la sorpresa, lo imprevisto, el azar, etc. así, la persona aprovecha circunstancias o hechos que no tenía previstos sino que han aparecido de repente, se hace consciente de su existencia y los utiliza como si de un conocimiento suyo se tratara, enriqueciendo su proceso de creación y los resultados. Y como consecuencia de este proceso, se da un enriquecimiento personal. La sorpresa (Eisner, 2005) es una fuente de satisfacción. La familiaridad y la rutina pueden proporcionar seguridad, pero no generan placer. La sorpresa es una de las recompensas de trabajar la creación artística. Es probable que se aprenda algo de la sorpresa y lo que se aprende puede luego pasar a formar

parte del conocimiento de la persona y una vez forma parte de la persona podrá generar y abordar con éxito problemas nuevos y más complejos.

También cabe destacar la capacidad de improvisar que permite la creación artística, puesto que aprovechar las posibilidades imprevistas es un importante logro cognitivo que difiere fundamentalmente de la rigidez de unos pasos prescritos para la consecución de un objetivo predefinido.

. **La no competitividad.** Otro aspecto a destacar en esta reflexión sobre cómo la creación artística ayuda en el proceso educativo de una persona, es el tema de la no competitividad, puesto que todos los resultados artísticos pueden ser válidos. Ante una propuesta de creación artística aparecerán miles de resultados de los procesos, tantos como individuos participen en la actividad; pues bien, todos son válidos si verdaderamente la persona se ha implicado en ello. Así, se disminuye la competitividad y, al contrario, aparece un sentimiento de ayuda al otro, con el objetivo de que todos sean capaces de dar forma a su idea inicial y se sientan realizados. Además, la recompensa será igual para todos cuando se vean los trabajos realizados. El progreso será para todo el grupo durante el intercambio de ideas y reflexiones finales sobre el proceso y los resultados, incorporando nuevos conocimientos.

. **La democracia.** La creación artística se asienta sobre una visión de la democracia como respeto a la diferencia:

«En la práctica democrática, cada individuo posee sus derechos de nacimiento: no es un material para echar en un molde y adjudicarle luego un número de serie.»

Read, 1982: 51

En este contexto de participación democrática, la libre expresión que genera la creación artística de la propia individualidad se considera un derecho fundamental de todo ser humano, ya que da salida a las potencialidades intrínsecas de cada individuo y persigue el pleno desarrollo de su singularidad única, de su conciencia y reciprocidad social (Freire, H., 2008).

. **La imaginación.** La imaginación es la capacidad de crear imágenes más allá de la realidad. A través de la EA no sólo se favorece una apertura de la sensibilidad, sino que también permite una expansión del imaginario. En la creación artística, la imaginación tiene licencia para volar (Eisner,

2005: 241). En la educación se tiende a destacar la exactitud, la concreción; a infravalorar y minimizar los procesos imaginativos que tan característicos son de la vida cognitiva de los niños. La empatía, habilidad personal básica que ha de adquirir cualquier persona, es un proceso que depende de la imaginación.

«Pero, a fin de cuentas, la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la Naturaleza, todo ello es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación. [...] la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía.»

Vygotsky, 1998: 9 -17

. **La experiencia.** La creación artística exalta a la experiencia como forma de adquirir el conocimiento. Unas experiencias que deberán estar conectadas entre sí y con el conocimiento previo del alumno (aprendizaje significativo). Si las experiencias están conectadas entre sí serán vivaces, interesantes para la persona que participa en ellas, en contraposición a la falta de conexión que puede crear desconcierto, hábitos dispersivos, desintegrados.

«De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.»

Vygostky, 1998: 18

Al igual que Vygotsky, Sarah-Jayne Blakemore³⁴ y Uta Frith³⁵, en su libro *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación* (2007) resaltan la importancia de un entorno rico en estímulos sensoriales: imágenes, texturas y sonidos, para que se desarrollen las áreas sensoriales del cerebro. El cerebro requiere no sólo la programación genética sino también una estimulación ambiental. Según estas dos neurocientíficas existen períodos críticos en que la experiencia determina el desarrollo del cerebro: a cierta edad deben producirse ciertas experiencias de aprendiza-

34 Sarah-Jayne Blakemore es una investigadora de la *Royal Society Dorothy Hodgkin* en el Instituto de Neurociencia Cognitiva del University College de Londres. Está especializada en el desarrollo del cerebro durante la adolescencia y el aprendizaje social de los autistas.

35 Uta Frith es profesora de Desarrollo Cognitivo y directora del Instituto de Neurociencia Cognitiva del University College de Londres. Es especialista en autismo y dislexia.

je pues de lo contrario el cerebro no se desarrollará como es debido y será imposible que el niño adquiera jamás las facultades o destrezas pertinentes. Un entorno enriquecido produce en el cerebro la formación de más conexiones neuronales que los entornos empobrecidos. Para el desarrollo normal del cerebro son necesarias tanto la cultura como la Naturaleza, como afirmaban los pedagogos progresistas de principios del siglo XX que hemos estudiado en el capítulo primero.

«Es, pues, mera ignorancia la que conduce a suponer que la conexión del Arte y la percepción estética con la experiencia, significa un descenso de su significación y dignidad. La experiencia, en el grado en que es experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y emociones privados, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración de yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. En vez de significar rendición al capricho y al desorden, proporciona nuestra única posibilidad de una estabilidad que no es estancamiento, sino ritmo y desarrollo.»

Dewey, 2008: 21

. Forma de expresión en libertad. El proceso de creación considerado como un lugar y un tiempo para expresar en libertad los deseos e inquietudes de las personas, nos acerca a un concepto que parece que actualmente haya desaparecido de las escuelas: la libertad de acción y de pensamiento, lejos de los convencionalismos, las opiniones y los prejuicios. Si rescatamos la obra de Rudolph Steiner *Filosofía de la libertad* (1986) observamos que sigue explorando potenciales dentro del pensamiento: sugiere que la libertad sólo puede generarse con la ayuda de la actividad creativa del pensar. El pensar puede ser un acto libre; además, puede liberar nuestros instintos y pulsiones. Los actos libres son aquellos de los cuales somos completamente conscientes del motivo de nuestra acción. La libertad es la actividad espiritual de impregnar de consciencia nuestra propia naturaleza y la del mundo. Esto incluye superar influencias tanto hereditarias como ambientales: ser libre es ser capaz de pensar los propios pensamientos, no los pensamientos meramente corporales o de la sociedad, sino pensamientos generados por nuestro ser más interno y profundo, más original, más esencial y espiritual, nuestra individualidad. Steiner cree que la esencia del hombre es la capacidad de manifestar amor en libertad.

«**Libertad.** (Del latín *libertas*, -atis) Femenino. Facultad natural que tiene un hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos. 2. Estado o condición del que no es esclavo. 3. Estado del que no está preso. 4. Falta de sujeción y subordinación. A los jóvenes les pierde la libertad. 5. Facultad que se disfruta en las naciones bien gobernadas, de hacer y decir cuánto no se oponga a las leyes ni a las buenas costumbres. 6. Prerrogativa, privilegio, licencia. 7. Condición de las personas no obligadas por su estado al cumplimiento de ciertos deberes. 8. Desenfrenada contravención a las leyes y buenas costumbres. 9. Licencia u osada familiaridad. Me tomo la libertad de escribir esta carta; eso es tomarse demasiada libertad. Así aplicada es siem-

pre malsonante esta palabra en plural. 10. Exención de etiquetas. 11. Desembarazo, franqueza, despejo. Para ser tan niña, se presenta con mucha libertad. 12. Facilidad, soltura, disposición natural para hacer una cosa con destreza. En este sentido se dice que los pintores y grabadores, que tienen libertad de pincel o buril.»

Diccionario de la lengua española. Real Academia Española. Madrid. 18ª edición, 1956

Generar este espacio-tiempo de libertad en la escuela, es el objetivo más importante de la creación artística. Es donde, como bien dice una de las acepciones de la definición, la persona «se hace responsable de sus actos». Existen procesos educativos en los cuales el tiempo está programado por miles de actividades que ha pensado el maestro³⁶ sin tener presentes los intereses, deseos y necesidades de los alumnos.

«Con el dibujo y el color como armas, he intentado profundizar en el conocimiento del mundo y del ser humano, a fin de que este conocimiento nos dé a todos una libertad cada vez mayor... Sí, considero que con mi pintura he luchado como un verdadero revolucionario...»

Picasso, cit. en Walther, 1999: 10

. **Generalizar la idea de creatividad** a todos los seres humanos (y no exclusivamente al genio) y expandirla a otros ámbitos de la educación y la cultura, no tan sólo al ámbito del área de EA. La creatividad es una decisión que se fundamenta en los conocimientos y en la experiencia, por ello la importancia desde la educación de generar estímulos y prácticas nuevas, información que enriquezca así a los alumnos. Aprender de la experiencia como nos dice Dewey (Dewey, 2008) desarrolla la inteligencia creativa. De aquí la importancia del Arte o de la creación artística como generadora de experiencias en libertad. La experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación. Como el suelo, la mente estéril se fertiliza hasta que se produce un nuevo florecimiento

«... el Arte expresa algo nuevo en la experiencia humana, algún modo nuevo, o de nuevo considerado, de interacción de la criatura viviente con su entorno.»

Dewey, 2008: XV

La creatividad, denominada también inventiva, pensamiento original, imaginación constructiva, pensamiento divergente... pensamiento creativo, es la generación de nuevas ideas o

³⁶ Por experiencia de la autora en enseñanza Primaria y Secundaria se puede afirmar que existe falta de espacios/tiempo de libertad con responsabilidad y seguridad en los centros educativos.

conceptos, o de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos, que habitualmente producen soluciones originales.

Los tres grandes sentidos del concepto son:

- . Acto de inventar cualquier cosa nueva (ingenio).
- . Capacidad de encontrar soluciones originales.
- . Voluntad de modificar o transformar el mundo.

«La creatividad se encuentra entre las más complejas de las conductas humanas. Parece estar influida por una amplia serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas, y se manifiesta de maneras diferentes en una diversidad de campos.»

Runko y Sakamoto, 1999, cit. en Coll, 2006: 45

Sternberg³⁷, profesor de psicología de Yale University, EEUU, explica en el documental *La inteligencia creativa* (Redes, 217. La 2, TVE, 2001), que la escuela puede debilitar la creatividad, si lo que se potencia es la obediencia y el pensar como el maestro. Parece que el objetivo principal es que todas las personas seamos iguales y que no se piense de una manera creativa. La persona creativa toma riesgos, piensa diferente de lo típico, tiene sus propias ideas y suele ser una persona independiente que genera ideas nuevas, analiza estas ideas, se pregunta si la elegida es la mejor (reflexión) y además, tiene la (importante) capacidad para poder persuadir a los otros que su idea es la mejor. Sternberg y **Lubart**³⁸ (1997) consideran la creatividad como un constructo multidimensional y hablan de 5 recursos interrelacionados: las capacidades intelectuales, el conocimiento, los estilos de pensamiento, la personalidad, la motivación y el entorno.

«Las personas creativas [...] muestran una secuencia de proyectos interrelacionados que se despliegan a lo largo de sus vidas. [...] Las personas creativas hacen casi siempre algo que les gusta. Asimismo, la obra distintiva, pocas o contadas veces, será el resultado de alguien que odia la empresa o la labor que tiene entre manos.»

Gruber, 1986, cit. en Gardner, 1995 25

37 Robert J. Sternberg (EEUU, 1949) es catedrático de Psicología y Ciencias de la Educación en la Universidad de Yale, EEUU. Es uno de los psicólogos de la actualidad conocido sobre todo por su intensa actividad interdisciplinar. Autor de la Teoría Triárquica de la inteligencia humana (capítulo tercero). Sus investigaciones están relacionadas con la inteligencia y creatividad.

38 Todd I. Lubart es doctor por la Universidad de Yale y actualmente investiga el desarrollo de la creatividad infantil en la Universidad de René Descartes de París.

Mark Lythgoe (*Un toque de creatividad*. Redes, 417. La 2, TVE, 2006), neurocientífico, director del Centro de Imagen Biomédica de la University College of London, explica que perder la inhibición potencia el ser una persona más creativa. Según Lowenfeld y Lambert (1972) el niño que es afectivo o emocionalmente libre y que no está inhibido en lo que concierne a la expresión creadora, se siente seguro para afrontar cualquier problema que derive de sus experiencias. Se identifica estrechamente con sus trabajos y se siente independiente para explorar y experimentar con toda una variedad de materiales. Su arte se halla en un constante estado de variación y no teme cometer errores, ni se preocupa por el éxito o gratificación que va a tener en este caso particular. La experiencia artística es realmente suya. En cambio, un niño incapaz de responder afectivamente puede llegar a expresar un aislamiento y desconexión de sus sentimientos no incluyendo nada personal en sus trabajos de creación, con lo cual se sienten inseguros y repiten modelos. El estereotipo le dará protección, funciona como un mecanismo de evasión y evita el error, pero le privará también no sólo de su libertad de expresión sino también de una habilidad para enfrentarse a situaciones nuevas en las que carece de modelos.

. **Ejercitación del juego.** Efectivamente, las artes plásticas permiten ejercitar todos los tipos de juego, de los más sensoriales a los más representativos o simbólicos, de los improvisados a los estrictamente reglados. La creación artística es una forma también de juego, pero cabe preguntarse si el juego no es también, como apunta Friedrich Schiller (Freire, H., 2008), una forma de arte. En su teoría de los instintos humanos (material y formal), Schiller sitúa lo lúdico en una tercera posición de síntesis que permite suprimir toda contingencia y coacción ofreciendo al ser humano la posibilidad de ser libre tanto física como moralmente. Más que una simple actividad animal o exclusivamente infantil, el juego nos pone en contacto con nuestras necesidades más íntimas. Convertido en un ritual, lo lúdico ofrece un espacio de libertad y espiritualidad a través del cual el ser humano expresa su relación con el mundo, como en un proceso de creación. Muchas veces tanto las formas de los juegos como las creaciones infantiles son la expresión simbólica del inconsciente colectivo que ha ido elaborándose a lo largo de la Historia de la Humanidad (**Rhoda Kellogg**³⁹, Freire, H., 2008).

. **La satisfacción (motivación) intrínseca es importante.** En el sistema educativo actual se ob-

³⁹ Rhoda Kellogg, maestra de infantil estadounidense, en 1967 publicó un archivo de unos Rhoda Kellogg Niño Colección de Arte del Golden Gate Kinder Asociación en San Francisco, EEUU. Hasta ahora ningún otro archivo de las primeras expresiones gráficas se ha publicado. Incluye una amplia muestra de imágenes en forma de microfichas y se presentan de acuerdo con un sistema de clasificación.

serva una tendencia cada vez más pronunciada a instrumentalizar las actividades educativas y a destacar la importancia de la recompensa extrínseca. Según Eisner (2004) las artes recuerdan cómo puede ser la vida cuando se llena de vitalidad y poseen tres razones para provocarnos satisfacción: hacemos algo por las cualidades de la experiencia que genera, para obtener resultados y también, por las recompensas que surgen de esos procesos y resultados. La creación artística potencia la recompensa intrínseca, el placer propio por vivenciar el proceso y contemplar los resultados. Cuando las satisfacciones estéticas se desarrollan, la persona pierde el sentido de la distancia y del tiempo, parece vivir en un universo sin espacio y sin tiempo que, cuando se contempla retrospectivamente, produce una gran satisfacción personal. Como dice Alfred North Whitehead (cit. en Eisner, 2005) la alegría surge más del viaje que de la exclusiva fijación en el destino. Lo importante es el proceso, es la inmersión en la actividad misma y la calidad de vida que de la experiencia surge. «Las artes nos recuerdan cómo puede ser la vida cuando se llena de vitalidad» (Eisner, 2008: 247).

La satisfacción intrínseca generada por una actividad es el único pronosticador razonable de que esa actividad será emprendida voluntariamente por la persona siempre y cuando pueda elegir. No tiene mucho mérito aprender a hacer algo que dejaremos de hacer cuando se tenga la oportunidad de no hacerlo.

En sus textos y declaraciones, Arno Stern (cit. en Freire, H., 2008) se refiere a menudo al juego de pintar, para subrayar la satisfacción intrínseca que prácticamente todos los niños (y también muchos adultos) parecen obtener con las actividades plásticas. Un placer libre de cualquier otro objetivo. El niño, mientras está inmerso en el proceso de creación, en muchas ocasiones, se sumerge en el juego simbólico o representativo mediante el cual potencia y desarrolla las capacidades de simbolización, en la base de los procesos de abstracción y razonamiento, de comunicación, intuición y relación social y afectiva. Estos procesos permiten un rico intercambio con el entorno que favorece la transformación de lo real por asimilación más o menos pura a las necesidades del yo. Su papel es fundamental en el equilibrio emocional y energético, así como en el desarrollo de las capacidades creativas a través de la elaboración de una simbología propia (Freire, H., 2008).

. Utilización de los lenguajes artísticos como medio de expresión personal. Otra aportación que la creación artística puede enseñar a la educación (Eisner, 2005) es que el lenguaje literal y la

cuantificación no son los únicos medios para alcanzar o representar la comprensión de algo. La enseñanza privilegia tanto el lenguaje discursivo y el uso del número que los tipos de inteligencia y de comprensión no representados por estas formas quedan relegados a una posición marginal. Las ideas expresadas de una forma no numérica o no discursiva se deben leer para poderse experimentar. La capacidad de leer los lenguajes artísticos constituye un modo de alfabetización que la enseñanza debería desarrollar para que los alumnos puedan acceder a los contenidos y también expresarse a través de ellos. Se trata de que los enseñantes reconozcan que las formas de representación de carácter no lingüístico y no cuantitativo deben formar parte de los programas que diseñan y que ofrezcan a sus alumnos la opción de demostrar lo que han aprendido, comunicarse y expresarse mediante los lenguajes artísticos.

«Nosotros pensamos que debe otorgarse a las artes un papel esencial en la escuela porque son uno de los fundamentos que permiten que las personas se doten de sentido como individuos y que al mismo tiempo se construya una identidad cultural de comunidad. La educación centrada únicamente en la alfabetización científica resulta incompleta.»

Bamford, cit. en Hernández, 2005: 46

. **Desarrollo de los procesos cognitivos básicos a partir de la percepción**⁴⁰. Para poder explicar como la creación artística contribuye al desarrollo cognitivo global de los estudiantes es necesario previamente exponer una serie de nociones básicas relativas al estado de las investigaciones sobre las relaciones entre la percepción y el resto de procesos cognitivos. A ello se dedican las siguientes 4 páginas de la forma más breve posible.

El sistema sensorial es uno de los principales recursos de nuestra vida cognitiva. Si los sentidos desempeñan un papel crucial en nuestra vida cognitiva, aprender a usarlos y a potenciarlos debería ser un compromiso razonablemente importante en la educación. Arheim (1993) nos demuestra como la propia percepción es un hecho cognitivo y nos recuerda que la creación artística requiere de la invención y de la imaginación. Mientras el niño crea tiene que percibir la esencia estructural de lo que desea crear, ya que ésta es la base de la habilidad en el razonamiento: el niño ha de encontrar una forma de representar esa esencia dentro de los límites y las posibilidades del medio. Para que la mente crezca, necesita contenido sobre el que reflexionar. Los sentidos, como parte de un todo cognitivo inseparable, aportan ese contenido. Desde la escuela

⁴⁰ El trabajo del DEA de la autora-investigadora de este trabajo, en el año 2004, consistió en una investigación sobre *La percepción como proceso básico del desarrollo cognitivo en alumnos con trastornos de personalidad: autismo y psicosis*.

ha de haber una preocupación por fomentar la facultad perceptiva.

La percepción es un proceso mental básico para la adquisición del conocimiento, para el proceso de aprendizaje y para la creación del pensamiento. Es el proceso a partir del cual el organismo extrae la información del medio que lo rodea. La adquisición de tal conocimiento requiere extraer información del conjunto de energías físicas que estimulan los sentidos del organismo. Únicamente los estímulos que tienen transcendencia informativa, es decir, que dan origen a algún tipo de acción reactiva o adaptativa del individuo, son denominados información.

El proceso de extracción de la información en la conducta adaptativa del humano es lo que nos lleva a creer que debemos relacionar la percepción con el desarrollo cognitivo, si queremos entender completamente la naturaleza de la recepción, adquisición, asimilación y utilización del conocimiento. Por ser el proceso fundamental para la adquisición del conocimiento, consideramos la percepción como el conjunto total y al aprendizaje y al pensamiento como subconjuntos del proceso perceptual.

El aprendizaje se define como la actividad mediante la cual la información recibida por el proceso perceptivo se adquiere a través de la experiencia y pasa a formar parte del repertorio de datos del organismo. Por tanto, los resultados del aprendizaje facilitan una nueva obtención de información, pues los datos que llegan se unen a los aprendizajes que ya posee la persona y se modifican. Y por último, el pensamiento, que parece el más complejo de estos procesos cognitivos, es una actividad mental que se pone en marcha para solucionar problemas. La dificultad del problema puede determinarse de acuerdo con la facilidad relativa con que se puede obtener la información requerida para obtener la solución. Cuando un individuo puede obtener la información casi inmediatamente encuentra la respuesta. El problema es más difícil a medida que la información potencial va siendo menos accesible o más abstracta. Obtenemos información abstracta o escondida aprendiendo a utilizar conceptos. Cuanto más grande sea nuestra capacidad conceptual, más grande será nuestra capacidad general para solucionar problemas. Se puede afirmar que a medida que el conjunto perceptual se amplía y se hace más complejo y rico con la experiencia, el individuo se vuelve más capaz de extraer más información del medio que lo envuelve. El proceso empieza como una simple acción de reflejos al nacer y crece a partir de la maduración y del aprendizaje para producir conjuntos más poderosos que son mediados por

conceptos, reforzando así el pensamiento.

Al principio del proceso cognitivo, el aprendizaje y el pensamiento son casi inexistentes y operan a un bajo nivel. Cuando la extracción de la información requiere de un esfuerzo más activo por parte del organismo, el aprendizaje y el pensamiento representan un papel cada vez más importante. Por esto, se consideran como procesos que ayudan a la extracción de la información.

La relación entre aprendizaje y pensamiento en el proceso perceptual se presenta en el esquema del gráfico 2.1. Los estímulos que traen información potencial son observados por el organismo, el cual extrae una parte de la información presente, ayudándose del proceso llamado aprendizaje. Este aprendizaje modifica al organismo de forma que la percepción de los mismos estímulos también será modificada posteriormente. En este esquema se indica también que el aprendizaje puede guiar al pensamiento (mediante una manipulación de aspectos aprendidos anteriormente); este pensamiento modifica al organismo a través de la inclusión de un nuevo aprendizaje, que, a la vez, modifica la percepción de la situación estimuladora. Este suceso puede observarse debido al cambio que sucede en la percepción a medida que vamos comprendiendo la solución de un problema particular, haciéndonos pensar sobre acercamientos posibles. Cuando encontramos una solución apropiada, el problema ya no lo es y todos los aspectos son situados en la perspectiva conveniente.

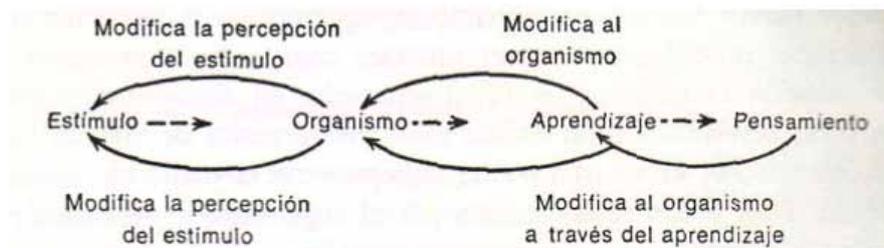


Gráfico 2.1.- La relación entre aprendizaje y pensamiento en el proceso de la percepción

Examinemos más en detalle como alguna percepción debe ser previa al aprendizaje y cómo el aprendizaje y las representaciones de lo que percibimos influyen en el pensamiento.

Algunos objetos percibidos son necesarios antes de que nos sea posible aprender, puesto que no podemos adquirir hechos antes de que los hayamos recibido. Y ¿quién negaría que los

dispositivos del pensamiento y del aprendizaje dependen en gran parte de lo que el individuo haya aprendido anteriormente? A cualquier persona que haya reflexionado algo en referencia a su aprendizaje le llamará la atención la gran dependencia de estos dos acontecimientos en el proceso de extracción de la información. ¿Cómo podríamos solucionar problemas matemáticos si no hubiéramos aprendido el significado de los símbolos y, a la vez, si no fuéramos capaces de discriminar, o sea, percibir diferencias entre las estructuras de los estímulos que forman los símbolos?

Es fácil pensar sobre ejemplos de las áreas de discriminación en casi todos los aspectos de la vida humana: fenómenos como la formación de conceptos, el lenguaje y la comunicación serán suficientes para poner de relieve el hecho de qué aspectos importantes de la conducta, incluida la interacción social, dependen de la acción integrada del proceso cognitivo.

Sabemos también que el aprendizaje no solamente ayuda a la habilidad del pensamiento, sino que también puede dificultar la conducta eficaz en la solución de problemas. En efecto, el aprendizaje mecanizado de ciertos métodos o fórmulas para la solución de problemas puede empeorar la solución de otros problemas porque el individuo encuentra dificultad para cambiar su manera de solucionar el problema, ya que posee pensamientos sólo estandarizados para un tipo de problemas puntuales. Esta estereotipia del pensamiento, que a menudo se ocasiona por el aprendizaje o el entrenamiento repetitivo previo, se llama *Einstellung* o conjunto. Este conjunto, que no nos lleva a un verdadero y amplio conocimiento de nuestro entorno, elimina el llamado pensamiento divergente que potencia la creatividad.

Así pues, ya hemos visto como la relación entre los procesos cognitivos no es unidireccional. Completemos esta visión afirmando que el resultado del pensamiento modifica al aprendizaje futuro y que el aprendizaje, a la vez, puede influir la forma en la que percibimos nuestro mundo.

Goodman (1990) sostiene que no conocemos el mundo sino las versiones que fabricamos de él. Existe el mundo, por supuesto, pero no es eso lo que conocemos. Conocer no es una experiencia inmediata, sino un proceso constructivo en el que participamos de forma activa. Así, eso que llamamos el mundo o el medio que nos rodea es nuestra propia construcción. Como señala Goodman, «la percepción participa en la elaboración de lo que percibimos» (Goodman, 1990: 50). Lo más que podemos llegar a conocer son nuestras propias versiones del mundo. Desde

este supuesto es fácil comprender por qué este autor afirma: «me interesa menos la naturaleza del pensamiento que sus modos, menos su sustancia que sus formas» (Goodman, 1990: 51).

Para verificar hasta qué punto el aprendizaje determina la selectividad de la percepción sólo necesitamos pensar sobre los estereotipos hacia ciertos grupos sociales o étnicos. También está demostrado que el aprendizaje mejora la elección y la discriminación. Además, el aprendizaje eficaz se mejora por la manera en que el individuo organiza el planteamiento del problema; es decir, el aprendizaje depende del pensamiento. Así se descubrió que el aprendizaje mediante principios facilita la retención y la transferencia. Y además, en el campo de la educación se puso de relieve la importancia del aprendizaje significativo para desarrollar la actitud de solucionar problemas y, además, para conseguir que esta actitud dirija el aprendizaje, ayudándose también en este último punto de estrategias como el fomento de la expresión por parte del niño de sus avances intuitivos y sus deseos.

Volviendo al tema que nos ocupa, el de la creación artística y su aportación educativa, en base a lo expuesto en este apartado llegamos fácilmente a la conclusión de que puesto que la creación artística estimula y desarrolla múltiples formas la percepción de los alumnos, también ha de desarrollar y estimular el conjunto de los procesos cognitivos de los discentes, estrechamente interconectados con la percepción por los mecanismos que hemos descrito en este apartado. Por tanto, los avances en el aprendizaje y en el pensamiento de los estudiantes también pueden lograrse mediante la creación artística.

. **Desarrollo del pensamiento simbólico.** El pensamiento simbólico es la capacidad de crear y manejar una amplia variedad de representaciones simbólicas. Esta aptitud permite transmitir información de una generación a otra, desarrollar una cultura y aprender sin necesidad de la experiencia directa de la realidad. El pensamiento simbólico constituye, probablemente, la diferencia más importante entre los seres humanos y el resto de los animales, y desarrolla una función esencial en casi todo lo que hacen los primeros. La dificultad de este tipo de pensamiento, que se ejemplifica en el tiempo que lleva a los niños el desarrollarlo, radica en la dualidad inherente de todo objeto simbólico: no solo es una realidad en sí misma, sino que al mismo tiempo representa otra distinta. Consecuentemente, el observador debe realizar un doble proceso cognitivo: por un lado, representar mentalmente el objeto en sí, y por otro re-

presentar la relación entre este y lo que simboliza.

Gracias a la capacidad de pensamiento simbólico, ha sido posible el desarrollo cultural de la especie humana, así como el uso del lenguaje y del sistema numérico. El desarrollo del pensamiento simbólico, comenzó ya desde tiempos prehistóricos. El Homo Sapiens era ya capaz de construir utensilios y objetos que no eran necesarios en la supervivencia, sino que simplemente constituían un adorno, que posiblemente relacionaban con elementos naturales. Fue así como surgió el Arte y, además, se produjeron grandes avances en la comunicación oral y en la estructuración social. El Arte está implicado, pues, en el desarrollo del pensamiento simbólico. Así, los aspectos o habilidades que desarrolla y potencia la creación artística son fundamentales para dominar el resto de las áreas incluyendo aquellas consideradas instrumentales: lectura, escritura y matemáticas, como argumenta el movimiento en EA de la educación a través de las artes. Cuando se considera que las artes y las ciencias implican operaciones -inventar, aplicar, leer, transformar, manipular -con sistemas simbólicos que se adecuan y se divergen de un determinado modo específico, quizá podremos emprender en el futuro una investigación psicológica directa sobre la forma en que las habilidades pertinentes se inhiben o se identifican unas con otras, y su resultado podría conducir a cambios en la tecnología educativa. (Goodman, 1995)

En definitiva, como afirma Eisner (2005: 253) «... lo que la educación puede aprender de las artes es el significado de tratar los campos y las materias como formas potenciales de Arte. De este modo, las artes se convierten en un modelo para la educación.»

2.3.3- Capacidades, habilidades y actitudes que la creación artística desarrolla en la persona

Tras la segunda guerra mundial, Lowenfeld y Lambert (1972) y Herbert Read (1982) afirmaron que la personalidad autoritaria y el fascismo son el resultado de un sistema educativo que reprime el natural impulso creativo del ser humano. Consecuentemente, proponen una educación por el arte que va más allá del entrenamiento del gusto, entendido como capacidad receptora a la manera de Kant o Rousseau, y sitúan las creaciones artísticas de los niños en un proceso global que interconecta los diferentes planos de la vida y tiene consecuencias no sólo para la sensibilidad

estética sino para la vida intelectual, afectiva y moral (Freire, H., 2008). La visión de estos autores desplaza el interés desde el espectador al productor, del concepto de juicio al de creación.

Como se ha explicado al inicio del capítulo la EA tiene dos tipos de justificaciones: las que provienen de los contextualistas, aquellos que eligen el currículum de EA dependiendo de las necesidades del grupo al que va dirigido para conseguir beneficios a nivel psicológico y social; y las de los esencialistas, quienes buscan que a través de la EA se potencien aquellos contenidos, aquella contribución a la experiencia y el conocimiento, que únicamente el Arte nos puede ofrecer.

Si adoptamos una justificación contextualista en la cual se analizan las características del contexto para conformar los objetivos y utilizar el Arte para mejorar la educación de un entorno social concreto y la vida en general, podemos dar a la EA un valor añadido al utilizar la creación artística como medio o vehículo para desarrollar habilidades del individuo no tan propias, como dirían los esencialistas, del área. Así, la justificación que se da en este trabajo de investigación a la EA y en concreto, a la creación artística es una justificación de tipo psicológico (Eisner, 2005) en la cual se concibe la creación artística como un instrumento para el desarrollo general del alumno.

La EA entendida como una disciplina fomenta el aprendizaje global del Arte: la parte conceptual, la parte crítica y la productiva. Así, la creación artística como ya hemos ido observando a lo largo de los textos anteriores y de sus investigadores es una parte importante de la EA que desarrolla en el ser humano una serie de competencias a nivel cognitivo, personal y social, básicas para el desarrollo de los individuos. En el informe de Kaori Iwai (2002), ya citado al inicio del capítulo, realizado a petición de la UNESCO (2002), *La contribución de la educación artística en la vida de los niños*, se exponen los resultados sobre los aspectos que desarrolla la EA: un desarrollo estético, un desarrollo socioemocional, un desarrollo sociocultural, el desarrollo cognitivo y el progreso escolar.

El Arte se convierte en una vía privilegiada de expresión y desarrollo de las numerosas capacidades inventivas que constituyen la idiosincrasia humana. Su práctica agudiza la sensibilidad y estimula los sentidos, nos permite conservar y desarrollar la intensidad de un sentir que es movimiento, acción, y por supuesto, creación, novedad, diferencia, en el límite del yo y el mundo (Freire, H., 2008).

La psicología cognitiva que se encarga de los procesos mentales implicados en el conocimiento incluye como tales, entre otros, el pensamiento, la resolución de problemas y la creación. Psicólogos de este campo han investigado la importancia de la EA en el desarrollo de la persona en estos ámbitos y, más específicamente, cómo la creación artística potencia una serie de habilidades en esas áreas que ayudan a la formación del individuo, justificando por tanto su presencia en los currículums escolares. De estas afirmaciones se desprende que el individuo no podrá generar su propio conocimiento si no es apto para pensar, para resolver problemas y para crear.

«La experiencia del *fluir creativo* puede indicar quizás un camino a través del cual es viable mejorar en salud mental y satisfacción en la vida cotidiana y con ello favorecer que los objetivos vitales se hagan más claros: alcanzar una personalidad más satisfactoria y una mejor comprensión de sí mismo, que favorezca a su vez, una mayor realización personal, interpersonal, laboral y social.»

Csikszentmihalyi, 1996, cit. en Coll, 2006:52

La mente de la persona humana, mediante el uso de símbolos, puede crear, corregir, transformar y recrear productos y sistemas y hasta universos de significado totalmente nuevos, cosa que permitirá un mejor conocimiento de sí mismo y del entorno que le rodea que serán importantes para su evolución e integración en la sociedad.

En el terreno profesional del Arte la parte que todavía es más valorada a nivel social es el producto final, la obra de arte. En el caso de la creación artística en el ámbito de la educación, nos interesa el producto final pero también el proceso como camino donde el individuo se sumerge para generar su obra: la búsqueda de las ideas iniciales, la transformación de éstas en artefacto, la interacción entre el objeto creado y el creador... y, por supuesto, todo lo que allí sucede.

El proceso de creación propone apoyar la necesidad natural de expresión del ser humano en los diferentes lenguajes artísticos, ofreciendo múltiples posibilidades de percepción, de comprensión y de representación de la realidad.

«El Arte es la única cosa que me libera; es una garantía de salud mental.»

Louise Bourgeoise, cit. Vicente, 1995: 20

Estos espacios de creación dentro del tiempo de la educación formal ofrecen a los alumnos

la oportunidad de pensar sus actividades, de generar pensamientos creativos, de decidir sobre lo que quieren hacer, de crear normas para poder interaccionar con el resto de personas, de autorregular sus conductas para poder compartir con los demás, de la autodisciplina, de pensar sus objetivos y llevarlos a término, y muchos otros aspectos que no aparecen cuando el alumno va siguiendo lo que dice la maestra. Hemos tenido muchas veces la sensación de que con el proceso educativo «alienamos», «adiestramos» en lugar de educar a personas responsables e independientes que han de aprender a dirigir su vida en libertad, siendo conscientes de sí mismos y de los demás.

El no generar este espacio-tiempo de libertad impide el dejar pensar a nuestro alumnado, significa que no damos importancia a sus deseos, a sus necesidades, a la creación de su propio conocimiento, a la interacción entre los pensamientos de los diferentes participantes en el proceso educativo, etc.

Ante situaciones que pueden parecer de descontrol⁴¹ aparece la represión de los que tienen el poder, pero esto no puede pasar en un centro educativo donde se intenta acompañar a las personas en su proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se favorecen prácticas democráticas y de participación activa y sobre todo de responsabilidad con ellos mismos y con los otros. ¿Nadie se podía plantear ante estas situaciones que los chicos no sabían gestionar sus momentos de libertad, en los cuales ellos eran los responsables de sus actividades; que nos estaban pidiendo figuras autoritarias y de control y se las estábamos dando? Autorregulación, autocontrol, autodisciplina, responsabilidad versus la dependencia del adulto autoritario y promotor de las actividades.

Las actividades artísticas empiezan a entenderse como mecanismos reguladores de las energías emocionales y creativas que favorecen un contacto profundo con uno mismo y con el mundo. A través de ellas los seres humanos pueden realizarse plenamente, sin abandonar aspectos de sí mismos: son corazón y no sólo cabeza, razón y sentimiento, espíritu y pensamiento,

41 En algunos momentos de la experiencia profesional de la autora de este trabajo, se ha podido comprobar que los espacios donde el alumno puede actuar por decisión propia dan inseguridad y asustan a los maestros. Por ejemplo, la autora recuerda una reunión de claustro en un IES donde se planteaba un problema: los chicos entre clase y clase, momento que no hay ningún profesor, abren las ventanas y gritan e insultan a los transeúntes, solución por parte de algunos profesores: se han de cerrar las ventanas con llave para que no puedan abrirlas. Entre clase y clase también salían a los pasillos y se generaban conductas disruptivas, solución: que los profesores pasen de una clase a otra con rapidez para que ni un momento los alumnos estén sin la presencia de un adulto-autoridad. ¿Cómo y cuándo aprenderán a autorregularse? Estamos educando haciendo a los niños y jóvenes dependientes de una autoridad que controla y dice cómo se debe actuar en cada momento; no hay necesidad de pensar individualmente.

sensación y lenguaje, percepción y expresión (Freire, H., 2008).

Howard Gardner postulaba ya a finales de los años noventa:

«Porque esta forma de conocimiento es tan valiosa y, sin embargo, está tan amenazada de ser superada por la modalidades más típicamente escolares, reclamo la protección de las formas artísticas de simbolización.»

Gardner, 1994: 79

El filósofo Richard Rorty (en Camps, 2008) explica que la educación tiene que cubrir dos procesos que parecen totalmente opuestos, aunque en realidad son complementarios: la socialización (habilidades sociales, inteligencia interpersonal) y la individualización (habilidades personales, inteligencia intrapersonal). El primer proceso, según Rorty, es el proceso mediante el cual la persona aprende las costumbres de su entorno, mientras que la individualización es la capacidad de separarse de las influencias recibidas y asumirlas o rechazarlas desde la propia personalidad. Lo importante es subrayar que sin socialización no puede haber individualización, y sin la segunda no puede haber la primera.

A continuación exponemos las capacidades, habilidades y actitudes que desarrolla la creación artística, tanto desde el punto de vista de las aportaciones de la psicología cognitiva que hemos comentado al inicio de este apartado, como desde el punto de vista de los dos procesos que describimos en el párrafo anterior (individualización y socialización), que se plasman en diferentes tipos de inteligencia según la teoría de Gardner (1995).

2.3.3.1.- A nivel cognitivo⁴²: Inteligencia, percepción, imaginación, creatividad, intuición, memoria y pensamiento: analítico, simbólico, asociativo, consecuencial, creativo, crítico, divergente y convergente.

Como ya hemos ido viendo a lo largo de los textos anteriores, la creación artística potencia una serie de capacidades mentales importantes en el desarrollo del individuo que los psicólogos

⁴² Las neurocientíficas Blakemore y Frith (2007) entienden por cognición todo aquello que hace referencia a la esfera mental: el pensamiento, la memoria, la atención, el aprendizaje, las actitudes mentales y, de manera importante, destacan las emociones.

cognitivos han analizado en las últimas décadas y han relacionado con los procesos de aprendizaje.

De acuerdo con tales autores, el proceso de cognición humano sigue el siguiente proceso:

- 1.- La realidad lo que realmente existe y sucede fuera del confinamiento de nuestras mentes.
- 2.- La percepción: cómo notamos o experimentamos la realidad directamente.
- 3.- Los procesos de procesamiento de datos, la cognición propiamente dicha: cómo sintetizamos nuestra percepción de la realidad para crear ideas y diseñar conclusiones; aquí tendrán importancia tanto las necesidades emocionales básicas (seguridad, aceptación, pertenencia, reconocimiento, amor, etc.) como los valores y principios (nuestras ideas preconcebidas de que es importante versus lo que no lo es, y lo que está bien frente a lo que está mal).
- 4.- Las conclusiones: son nuestras opiniones resultantes, afirmaciones, creencias y comprensión de los hechos o datos.

«Los procesos mentales básicos están implicados por igual en el Arte y en la educación: percepción y imaginación.»

Read, 1982: 35

Desde la cognición Goodman ha buscado relaciones entre Arte y ciencia:

«Las diferencias genuinas y significativas entre el Arte y la ciencia son compatibles con su función cognitiva común; y las filosofías de la ciencia y del Arte se abrazan dentro de la epistemología, concebida ésta como la filosofía del conocimiento [...] El reconocimiento de la afinidad entre las artes y las ciencias requiere llevar a cabo una investigación sobre sus rasgos comunes y sus diferencias específicas.»

Goodman, 1990: 226

A partir de la cognición, tanto los procesos artísticos como los científicos son parte esencial de un aprendizaje que nos relaciona con el mundo a través de los sistemas simbólicos. Si conocer es siempre conocer a través de, Arte y ciencia son complementarios e igualmente necesarios.

«Dado que tanto la ciencia como el Arte consisten, en gran parte, en tratar con símbolos, el análisis y la clasificación de los tipos de sistemas simbólicos -lingüísticos, notacionales, diagramáticos, pictóricos, etc.- y de las funciones simbólicas literales y figurativas -la denotación, la ejemplificación, la expresión, y la referencia a través de cadenas de éstas- proporcionan un fundamento teórico indispensable.»

Goodman, 1990: 227

2.3.3.2.- A nivel personal (INTELIGENCIA INTRAPERSONAL, Gardner, 1995): Autoconfianza, autoconocimiento/autoconciencia, autoestima/autoimagen positiva, autonomía personal, autorregulación/autocontrol/autodisciplina, capacidades motoras: motricidad fina y gruesa, concentración, educar en el esfuerzo, establecer y conseguir objetivos, éxito/percepción de control y eficacia, experiencia estética, expresión de sentimientos y emociones, iniciativa/toma de decisiones, optimismo y entusiasmo.

La creación artística ayuda a regular las emociones y reacciones bajo una situación controlada. Tanto los chicos pequeños como los grandes desean explorar libremente, ignorar las fronteras y las clasificaciones existentes, trabajar durante unas horas sin necesidad de recompensa o estimulación exterior, en un proyecto que se apodera de ellos: la expresión personal. En efecto, los alumnos, a través de los elementos plásticos, pueden expresar ideas, emociones y reacciones ante determinadas situaciones y experiencias.

La creación artística promueve así el autoconocimiento, la práctica artística conjuga la expresión de uno mismo con la acción y la reflexión final a partir de la obra. Crear artísticamente exterioriza y pone en evidencia deseos y pensamientos internos, potenciando la introspección que ayuda al propio conocimiento. Dicho proceso hace evidentes también nuestras limitaciones y nuestras posibilidades, y ofrece una imagen metafórica de nosotros mismos.

Los estudiantes, al crear, aumentan la confianza en sí mismos mientras van experimentando con éxito, a la par que van descubriendo un sentimiento de realización. Se mejora la autoestima. Los discentes van construyendo una imagen positiva de sí mismos y desarrollando un sentimiento de identidad personal mediante el cual aceptan y construyen su yo, a medida que se dan cuenta de sus posibilidades.

La autoestima es un proceso que integra en sí mismo dos ideas centrales que se complementan y no se excluyen sino que son inclusivas; pues integra por un lado la necesidad que todo ser humano tiene de controlar su propia vida y ejercer su capacidad de elegir, de ser libre, de hacer respetar su dignidad, de construir su propia identidad acerca de quién es en el mundo y de qué lugar ocupa; y, por otro lado, integra la necesidad que todo ser humano tiene de recibir el alimento emocional que nos ofrecen las relaciones con otras personas emocionalmente signi-

ficativas que dan sentido y significado a nuestras vidas y sentimiento de pertenencia.

La percepción y actitudes que las personas tienen en relación a sus posibilidades ejerce un impacto sobre sus vidas; así, por ejemplo, hay personas que no actúan porque consideran que no son capaces, o consideran que no pueden incidir sobre el entorno. La creación artística puede contribuir a modificar esta percepción y actitudes incrementando a la vez su sensación de libertad y de autodominio.

«No puede haber mayor error, sin embargo, que tratar la libertad como un fin en sí misma. Esta tiende entonces a destruir las actividades participes cooperativamente que son la fuente normal del orden. Pero de otra parte convierte a la libertad, que debería ser positiva, en algo negativo. Pues la libertad respecto a la restricción —el aspecto negativo— se ha de estimar sólo como medio para una libertad que es poder: poder para elaborar proyectos, para juzgar acertadamente, para evaluar deseos por las consecuencias que resultarán de su realización, para poder seleccionar y ordenar medios para poner en práctica fines escogidos. [...] Los impulsos y deseos naturales constituyen en todo caso el punto de partida. Pero no existe ningún crecimiento intelectual sin alguna reelaboración de los impulsos y deseos en la forma en que primeramente se manifestaron. Esta reelaboración supone una inhibición de impulsos en su primer estado. La sustitución de la inhibición impuesta externamente es la inhibición por la reflexión y juicio del individuo. La vieja frase *detente y piensa* es sana psicología. Pues pensar en detener la manifestación inmediata del impulso hasta que se ha puesto a éste en conexión con otras posibles tendencias a la acción, de suerte que se forme un plan de actividad más comprensivo y coherente... El pensar es así un aplazamiento de la acción inmediata, efectuando un control interno del impulso mediante una unión de la observación y la memoria, siendo esta unión la médula de la reflexión. Lo que se ha dicho explica el sentido de la frase tan usada *dominio de sí mismo* o *autocontrol*. El fin ideal de la educación es la creación de autocontrol y autodominio.»

Dewey, 1967: 77-78

El impulso artístico es como una catarsis, concepto aristotélico, como una necesidad de externalizar las emociones, una especie de purificación o purga que contribuye a transformar nuestro estado de ánimo. Con el psicoanálisis esas emociones se situaron en el inconsciente, ya sea individual o colectivo, cuyos contenidos, de difícil acceso para la racionalidad, son proyectados en las obras de arte. Para Freud, el Arte y el sueño tienen el mismo origen; ambos son medios de satisfacción imaginaria, mecanismos de sublimación. El artista trabaja en un estado de «*duermevela*» durante el cual libera los conflictos y tensiones derivados de la represión social de los afectos, especialmente de los negativos (Freire, H., 2008).

Hemos de ofrecer a los niños la oportunidad de expresarse en medios distintos a las pala-

bras y las actividades artísticas brindan la ocasión de que la persona libere emociones encerradas que no puede expresar en las denominadas áreas académicas. La creación se puede utilizar pues como vehículo de autoexpresión.

«La explicación de las dificultades que encuentran las instituciones educativas para sintonizar con las nuevas generaciones de alumnos/as seguramente debería buscarse sobre todo en su incapacidad para manejar las emociones y otorgarles un peso específico suficiente en los procesos de enseñanza aprendizaje.»

Ferrés, 2008: 49

2.3.3.3- A NIVEL SOCIAL (INTELIGENCIA INTERPERSONAL, Gardner, 1995): Capacidad de liderazgo/autodefensa, comunicación, conocimiento de los otros, conocimiento organizacional, empatía, resolución de conflictos, trabajo cooperativo y valores éticos y morales

«Lo que necesitamos – y me referiré aquí solamente a la enseñanza del arte – son nuevas concepciones de modos de conducta artística, nuevas ideas de lo que podrían llegar a ser los currículos de la clase de arte. Los nuevos currículos deben ser significativos y relevantes para los alumnos – para los alumnos desaventajados y, por extensión, para todos los alumnos -. Las nuevas ideas deben apuntar a los “valores y esperanzas” de los jóvenes, provocando con tales emociones el esfuerzo y el crecimiento intelectuales. Esas nuevas ideas deben hacer que la clase de arte participe en el proceso de exploración de las relaciones sociales y en el desarrollo de modelos alternativos a una conducta humana que, a estas alturas, cambia y empeora muy rápidamente el entorno social.»

Vincent Lanier, 1969 cit. en Eisner, 2005: 3

El Arte permite desarrollar una serie de habilidades y actitudes sociales que ayudan a la formación de un individuo con posibilidades de vivir en comunidad: ayudar a los demás, pedir ayuda cuando lo necesitan, respetar a los compañeros, etc.

«El movimiento romántico dio origen a la creencia de que la expresión artística contribuye a la evolución moral de la sociedad.»

Efland, 2002: 23

Síntesis capítulo segundo

La EA occidental en sus inicios ya considera al Arte como elemento indispensable de una formación completa, en este caso del ciudadano (hombre) de plenos derechos de la polis griega clásica. Sin embargo, el declive de las ideas democráticas primero y del concepto de ciudadanía romana después conduce a un repliegue social de dicho proyecto civilizador. El Arte, conservado sólo por y para una élite eclesiástica, pasa a ser un instrumento religioso en manos de artesanos calificados o monjes que intentan como mucho acercar la fe al pueblo, convertido en consumidor analfabeto y pasivo de la producción artística del momento. A partir de la Baja Edad Media, con el crecimiento urbano y comercial, el surgimiento de los gremios, y especialmente con la recuperación renacentista de la tradición clásica, resurge la idea del valor superior del Arte, si bien en la práctica no deja de estar en manos de grandes burgueses mecenas, de príncipes y condottieros italianos, de las Cortes estatales europeas y de la Iglesia católica Contrareformista, que intentan dejar constancia de su poder y riqueza e impactar en los súbditos, alejados de todo proyecto educativo general. Más adelante, el absolutismo europeo de la Edad Moderna convierte al Arte, gracias a las academias de Arte estatales, en herramienta del Estado para difundir su grandeza y fomentar la riqueza. Sin embargo, el progresivo fortalecimiento económico, social y cultural burgués, expresado en la filosofía de la Ilustración, alumbra en el siglo XVIII un proyecto de educación universal basado en la primacía de la razón que enseguida, de la mano del Romanticismo, considerará al Arte como elemento imprescindible para elevar la moral pública y crear comunidades nacionales. Este proyecto de educación universal, no obstante, sólo es definitivamente impulsado e implementado por la fuerza de los movimientos obreros a finales del siglo XIX y durante el siglo XX en los países occidentales.

Aunque inicialmente la EA solía ser optativa en los currículums generales para toda la población, enseguida surgen movimientos sociales y artísticos encaminados a dotar de sentido a las asignaturas de Arte:

- 1.- Los movimientos vanguardistas de inicios del siglo XX, caracterizados por factores como valorar el subjetivismo, superar las tradiciones artísticas, enfatizar la creación artística como generadora de nuevos pensamientos, o manifestar un inconformismo social se traducen educativamente en una ruptura con la EA tradicional, y una alianza con las escuelas progresistas

de la época y sus apuestas por la experiencia autónoma, la superación de la disciplina rígida y el academicismo.

2.- Tras la Primera Guerra Mundial (1914-1918), el movimiento de artes y oficios (*Arts & Crafts*) británico y la escuela de la Bauhaus alemana, de acuerdo con ideas socialistas, proponen reformar las enseñanzas artísticas volviendo a restablecer la unidad entre arte y artesanía perdida desde el Renacimiento (Reino Unido), o uniendo los currículums académicos teóricos con el currículum práctico de las escuelas de artes y oficios (modelo Bauhaus). Se persigue así mejorar la formación obrera y acercar la cultura a todo el mundo.

3.- También en el periodo de entreguerras surge la corriente de la autoexpresión creativa, que pretende mejorar la sociedad a través de una educación que permita la expresión libre del sujeto a través del trabajo creativo de los niños. El psicoanálisis freudiano en boga en aquel momento ayuda a ver al niño como artista cuyas expresiones permiten aflorar al inconsciente aliviando la represión y mejorando el desarrollo psicológico infantil y juvenil.

4.- Fruto también del auge de la izquierda, y de la crisis económica de 1929, en esa época previa a la Segunda Guerra Mundial, la corriente reconstruccionista emerge defendiendo la integración del Arte con el mundo real, con la sociedad, a fin de conseguir el cambio social transformando las condiciones de vida de la población. El Arte debe ayudar a plantearse cómo resolver los problemas vitales que acucian al individuo y a la sociedad, por lo que debe de integrarse con el resto del currículum al igual que con el resto de la vida de los individuos.

5.- El expresionismo abstracto que nace en EEUU durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y continua durante la primera posguerra retorna al objetivo educativo individual de la expresión de emociones personal, y se aleja del mundo académico y convencional en sus planteamientos de enseñanza del Arte, a la par que enfatiza el proceso de creación artística por encima incluso de su resultado. Viktor Lowenfeld es el exponente más conocido de esta posición, atento al crecimiento creativo y mental del niño y sus necesidades de expresión. Sus tesis adquieren gran reconocimiento, pese a las críticas recibidas ya sea por minusvalorar las relaciones sociales (Manuel Barkan) o por no profundizar bastante en la influencia de la educación sobre la formación de la percepción en los niños (June King McFee).

6.- En la década de 1950 también emerge la *Discipline-Based Art Education (DBAE)*, que propugna la consideración del Arte como disciplina que requiere un currículum sistemático que contemple la producción artística, la crítica, la Historia del Arte y la Estética. Su representante más destacado, Elliot Eisner, relativiza las cuestiones sociales e introduce la tendencia a poner en contacto a alumnos y artistas. Con los años esta tendencia se consolida en EEUU, hasta la actualidad.

7.- La década siguiente (1960) supone la aparición del movimiento de la educación a través de las artes, de orientación marcadamente social, antisistema y defensora de la integración de las artes con el resto del currículum, de una mayor participación de los alumnos en el proceso de creación artística, de la utilización de museos u otras instituciones comunitarias, del acercamiento a la vida cotidiana de los alumnos y a las necesidades especiales de determinados colectivos en ámbitos como por ejemplo la autoestima.

8.- En esta misma década surge el Proyecto Harvard Zero, que enfoca la EA desde la óptica de la psicología cognitivista. La experiencia artística tiene un valor cognitivo y ayuda a construir la visión del mundo. Se profundiza en aspectos metacognitivos y en el valor del diálogo constante entre todos los agentes educativos sobre cómo mejorar la calidad de la EA. Este proyecto tiene continuidad hasta la actualidad, diversificando sus intereses más allá de la EA.

9.- En la década de 1970 la teoría crítica analiza la práctica de la EA señalando su frecuente carácter elitista y su contribución a la desigualdad social y política, y propugnando el análisis de los productos visuales como actividad para crear conocimiento crítico.

10.- En los años 80 y 90 del siglo XX el creciente impacto de los medios de comunicación audiovisual explica propuestas como el modelo *Visual Thinking Strategies* o el movimiento en pro de la cultura visual, orientadas a enseñar a los alumnos cómo optimizar su percepción visual en esta era de la imagen, y que todavía mantienen su vigencia hoy en día.

11.- En la actualidad destacan tres iniciativas de EA que tienen como denominador común la presencia de artistas en la escuela, el fomento de la autoconfianza, la autonomía y la autogestión de los alumnos, así como el protagonismo de la creación artística. Se trata de las

propuestas denominadas *Room 13*, *5X5X5 creativity*, y el centro *Creative Growth*. Las dos primeras se dirigen en principio a todos los alumnos, incorporan a alumnos con necesidades específicas de apoyos educativos; la tercera se dirige exclusivamente a personas con discapacidad, que aunque se obtienen múltiples beneficios desde el punto de vista psicológico y desarrollo personal, en estas propuestas no se hace propiamente arteterapia, sino que se pretende conceptualizar a las personas como artistas equivalentes a los profesionales junto a los que trabajan, en un espacio de libertad con seguridad que a la vez fomenta la responsabilidad ante las tareas y la solidaridad y aceptación recíproca entre todos sus participantes. Desaparece el profesor directivo y organizador de las tareas educativas y aparece el artista como guía/modelo y ayudante de las decisiones y proyectos que libremente escogen las personas.

En definitiva, se observa como a lo largo de todo el siglo XX e inicios del siglo XXI se oscila casi siempre entre dos polos de atención básicos para orientar la EA: el individuo o la sociedad. Según la prioridad que se dé a uno u otro aspecto surgen propuestas atentas o bien a la expresión del alumno, a su libertad y autonomía, o bien a la transformación social, la mejora de la educación de las clases más desfavorecidas o la crítica social. En la actualidad, como demuestra el modelo finlandés de EA desde 1998, o como propugna la UNESCO en sus documentos guía de cara al futuro (*Hoja de Ruta y Agenda de Seúl*) se ha producido una cierta aproximación e integración entre ambas posturas al defenderse propuestas centradas en los alumnos individuales pero atentas a la vez a mantener la equidad social y a desarrollar capacidades sociales y críticas necesarias para una ciudadanía democrática responsable y activa que a la vez sepa adaptarse al contexto actual de competición económica, cultural y social global (la preocupación económica se puede percibir tanto en proyectos como *Room 13*, como en Finlandia y en los documentos de la UNESCO). Junto a ello, se produce una revalorización de aquellos elementos más específicos del Arte y de la creación artística como demuestra la consideración de la EA como disciplina, el trabajo con artistas o instituciones comunitarias dedicadas al Arte, o el fomento de la creación artística.

Pasado, presente y futuro de la EA: esta consideración de todos los momentos de la EA que hemos realizado no pretende ser exhaustiva (existen numerosos manuales de historia de la EA, muchísimas propuestas actuales que no hemos considerado y un incipiente número de investigaciones sobre esta disciplina docente que apuntan al futuro), sino enmarcar un proyecto

de investigación concreto a partir de la explicitación de los orígenes teóricos de los referentes personales en el ámbito de la EA que animan a la investigadora autora de este trabajo.

Por último, en este capítulo se revisa el concepto de creación artística y sus posibles aportaciones al mundo educativo. Se define creación artística como el proceso a través del cual la persona es capaz de generar un producto único/original (idea, artefacto, narrativa visual, etc.) que aparece desde su interior, desde sus experiencias y conocimientos, y al que mediante un proceso/progreso es capaz de darle forma y contenido, en un espacio de libertad y de encuentro con él mismo, con sus objetividades y subjetividades, y desde sus deseos y necesidades. Y se señalan las numerosas contribuciones de dicha actividad al proceso educativo, como por ejemplo, entre otras: fomento de la percepción, del pensamiento divergente, de la imaginación, de la flexibilidad, de la creatividad, del juego, de la motivación intrínseca, de la no competitividad ; consideración del azar, la sorpresa y la espera; valoración de las formas por encima de los contenidos, de la expresión de los sujetos y de la experiencia personal, etc. Una enumeración de las capacidades, habilidades y actitudes generales que promueve la creación artística, desde la óptica de la psicología cognitiva y las inteligencias intrapersonal y interpersonal de Howard Gardner (1995) cierra el capítulo. Merece la pena comentar que estas capacidades, habilidades y actitudes van más allá de unas meras competencias en unas áreas concretas, puesto que se proyectan de manera amplia en el desarrollo general de todas las personas. Esto resultará muy relevante de cara a trabajar con alumnos con DI aspecto al que dedicamos el siguiente capítulo.

CAPÍTULO TERCERO. REFERENTES TEÓRICOS PARA UN PROYECTO EDUCATIVO (III). DISCAPACIDAD INTELECTUAL, MODELOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y AUTODETERMINACIÓN

Sinopsis del capítulo tercero

En este capítulo se aborda el tema de la educación de las personas con discapacidad intelectual (de ahora en adelante DI): el concepto de discapacidad y su evolución, la etiología de la DI así como las necesidades educativas que implica dicha discapacidad y los apoyos necesarios en el contexto de una escuela para todos. A lo largo de él se hace un recorrido histórico y legislativo sobre la EE. Se analiza la evolución de la atención a estas personas y se expone la situación actual en relación a las estrategias que facilitan una completa normalización, tanto a nivel educativo como a nivel social.

Se trata también uno de los componentes más importantes que aseguran la calidad de vida de estas personas: la autodeterminación. Se define y expone el concepto, las condiciones que debe cumplir una conducta autodeterminada y los componentes de ésta. Todo ello como introducción a la propuesta de intervención educativa que acompaña al trabajo de investigación: la creación artística potenciadora de un comportamiento autodeterminado en personas con DI. Se presentan también algunos modelos y programas que potencian la autodeterminación.

3.1.- LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Iniciamos la exposición con algunas de las ideas que **Alexander Jollien**¹, una persona considerada discapacitada, expone en su libro *Elogio de la debilidad* en relación al concepto de discapacidad. Alexandre Jollien, tal como lo describe en el prefacio del libro Ruedi Imbach, profesor de filosofía de la Universidad helvética de Friburgo, es «un joven suizo con parálisis cerebral que, debido a su hándicap, estaba destinado a liar puros en un taller ocupacional para personas discapacitadas. Ahora, después de un largo periplo, estudia filosofía en la universidad» (Jollien, 2001: 9). El autor reconoce su deuda con los filósofos que le han ayudado a progresar y a descubrir en el corazón de la debilidad la grandeza del hombre.

En el libro, Alexandre plantea un diálogo ficticio con Sócrates debatiendo sobre cuestiones relacionadas con su existencia: «me ha parecido que la ausencia de prejuicios, que por lo general asociamos a Sócrates, le convertía en un excelente compañero de ruta» (Jollien, 2001: 16).

«SOCRATES

¡No nos precipitemos!

ALEXANDRE

Una atetosis

SOCRATES

¡Habla más claro!

ALEXANDRE

Como puedes comprobar, me cuesta coordinar los movimientos, camino tambaleándome y hablo con lentitud. Son secuelas de una asfixia que científicamente se conoce con el nombre de atetosis.

SOCRATES

¿Y cuál fue la causa?

ALEXANDRE

Por querer hacer demasiadas piruetas dentro del vientre de mi madre, el cordón umbilical se enrolló alrededor del cuello y... tú mismo puedes constatar los destrozos causados. Nací en una atmósfera bastante crítica. Mi madre me explicó cómo vio salir de su vientre a un bebé totalmente negro que no lloraba. “¿Está muerto?”, exclamó. A la enfermera sólo se le ocurrió responder: “No, pero no sabemos si va a tener un buen fin”. Por unos instantes, en los ojos fatigados de mi madre se fijó la visión del recién nacido, rápidamente madre e hijo fueron separados. Me llevaron a un hospital especializado en reanimación.»

Jollien, 2001: 21-22

¹ A lo largo del este capítulo se van intercalando citas del libro *Elogio de la debilidad* (2001), de **Alexander Jollien**, un estudiante suizo de filosofía con parálisis cerebral, que completa con sus reflexiones personales los conceptos que se van exponiendo a lo largo del escrito en relación a la discapacidad y a las personas discapacitadas (nos gustaría poder utilizar otro término para designar a las personas con características específicas o personas con necesidad de soportes específicos, lo hacemos sin ninguna intención peyorativa, al contrario, como se verá a lo largo de este trabajo tendemos al máximo respeto hacia las características de todas las personas).

Al leer las reflexiones de Jollien se descubre el gran interés de su mirada sobre el tema de la discapacidad. Habla desde la persona que es calificada como discapacitado, desde sus propias experiencias, desde el ser diferente, desde el haber vivido 17 años en un centro especializado para personas con parálisis cerebral. La gran mayoría de ensayos sobre el tema están escritos por teóricos, profesionales de la EE, que están fuera de la discapacidad, de la anormalidad y del ser considerado diferente. Estos expertos en el tema investigan las características de estas personas, sus necesidades y apoyos, sus intereses, su reeducación... sin, a veces, tener verdaderamente presente cómo ellos se sienten, cómo les gustaría que fuera su vida, dónde se encuentra la discapacidad. A diferencia de estos autores, Jollien ha vivido toda su vida en el interior de un cuerpo que no le hace caso y que es diferente al del resto de personas que le han rodeado, la mayoría de las cuales no han entendido sus verdaderas necesidades.

La propia experiencia de Jollien apoyaría el entender a la persona discapacitada ante todo no sólo como una persona con menos capacidades, sino sobre todo como una persona con una característica o características personales que hace o hacen que necesite de una serie de apoyos específicos para su desarrollo cognitivo, personal y social. La utilización de más o menos apoyos estará condicionada por la interacción que establezca la persona con discapacidad y el entorno en el que viva y se desarrolle a nivel educativo, familiar y social.

3.1.1.- Definición y causas

«SÓCRATES

Una vez más, el miedo a todo aquello que es diferente.

ALEXANDRE

La diferencia trastorna, desconcierta al hombre en su búsqueda por la perfección. Por otra parte el miedo lo achica...»

Jollien, 2001: 82-83

Del mismo modo que en la perspectiva aportada por Jollien en la introducción del capítulo, la OMS (Bradley, 1995 en OMS, 1997; cit. en **Schalock**², 1999) define la discapacidad como resultado de la interacción entre las limitaciones de las personas discapacitadas y

2 Robert L. Schalock (EEUU, 1940) Psicólogo. Cursó estudios de postgrado en neuropsiquiatría, educación experimental, EE y empleo. Actualmente, es profesor emérito del *Hasting College* de Nebraska. Es considerado uno de los expertos mundiales en el ámbito de la discapacidad.

las variables ambientales que influyen en el desarrollo de éstas: el entorno, las situaciones sociales y los apoyos. Así, de esta manera, la discapacidad no está fijada, es fluida, continua y cambiante, dependiendo de las limitaciones funcionales del sujeto y de los apoyos disponibles en el entorno personal. Intervenir o proveer servicios y apoyos que se centren en la conducta adaptativa del individuo es una forma de reducir las limitaciones funcionales y por tanto, la discapacidad de la persona.

Conviene precisar que a la hora de elegir los apoyos que se necesitan se han de tener en cuenta cuatro dimensiones:

- . Funcionamiento intelectual: habilidades cognitivas
- . Consideraciones psicológicas/emocionales
- . Consideraciones físicas/de salud/etiológicas
- . Consideraciones ambientales

Concretando más, al utilizar los términos «personas con DI» nos estamos refiriendo a aquellos individuos que poseen limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa. Son personas con unas características individuales tales que necesitan unos apoyos específicos externos para poder desarrollarse como personas el máximo de independientes y autónomas posible. Estos individuos serán más o menos discapacitados en relación a la posesión (o no) de estos apoyos, de lo cual se deduce que la sociedad y la educación tienen un papel primordial. Así, la educación deberá potenciar todas las capacidades del sujeto en un ambiente normalizado y la sociedad deberá ser sensible a la realidad de estas personas (a sus características, necesidades y apoyos), y deberá reconocerles el derecho absoluto a la participación en la comunidad, a una accesibilidad universal, y a una vida de calidad.

Todavía en muchos textos de EE se sigue utilizando el término de retraso mental para designar a las personas con DI. En el Manual de los Trastornos Mentales y del Comportamiento CIE-10 (OMS, 1998) se define la esencia del retraso mental como:

«Un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada época

del desarrollo y que contribuyen al nivel global de la inteligencia, tales como las funciones cognitivas, las del lenguaje, las motrices y la socialización.»

OMS, 1998:275, cit. en Izuzquiza, 2002: 249

Asimismo la American Psychiatric Association, en el DSM-IV (1995) expone que el *retraso mental* es:

«...una capacidad intelectual general significativamente inferior al promedio que se acompaña de limitaciones significativas de la actividad adaptativa propia de por lo menos dos de las siguientes áreas de habilidades: comunicación, cuidado de uno mismo, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad. Su inicio debe ser anterior a los 18 años de edad. El retraso mental tiene diferentes etiologías y puede ser considerado como la vía final común de varios procesos patológicos que afectan el funcionamiento del sistema nervioso central.»

American Psychiatric Association, 1995:41, cit. en Izuzquiza, 2002: 249

Desde 1879 hasta nuestros días, la *American Association on Mental Retardation* (de ahora en adelante AARM) ha contado con diversos grupos de investigadores sobre el tema que a lo largo de los años, buscando mejorar la atención a este tipo de personas, han ido redefiniendo progresivamente la DI, aunque todavía en sus estudios siguen denominándola retraso mental (una votación entre sus socios el año 2002 así lo determinó). La última definición es la del año 2002, en la 10ª edición del manual de referencia de la Asociación:

«El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa que se manifiesta en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. El retraso mental se manifiesta antes de los 18 años.»

AAMR, 2006: 15

A la hora de analizar las características de la DI es necesario examinarlas dentro del contexto de personas de la misma edad, cultura del individuo y en el momento presente. Esto quiere decir que los criterios con los cuales se ha de medir el funcionamiento de la persona han de estar en relación no con entornos aislados o artificiales o segregados por habilidades, sino con sus entornos naturales y habituales, como son el hogar, el barrio, la escuela, el trabajo y otros entornos en los que normalmente juegan, trabajan o interactúan personas de edades

similares. Así, una evaluación válida de las características de las personas con DI debe tener en cuenta junto a las diferencias en los factores de comunicación, sensoriales, motores y de conducta, su diversidad cultural y lingüística, puesto que variables como la cultura o etnia del individuo, incluida la lengua que se habla en casa, la comunicación no verbal y las costumbres, son elementos que pueden influir en los resultados de la evaluación y que por tanto el evaluador ha de tener en cuenta a la hora de realizar una valoración objetiva.

Las personas con DI son seres humanos que tienen ciertas facultades que conviven con ciertas limitaciones, como en todos los individuos en mayor o menor medida. Es decir, las personas con DI tienen capacidades y aptitudes que poco tienen que ver con la DI en sí misma, sino más bien con el hecho de ser unas personas únicas con necesidad de apoyos para su desarrollo. Por tanto, el objetivo más importante a la hora de describir las características de estos individuos es el de desarrollar un perfil de apoyos necesarios. Primeramente se tendrán que analizar esas características para más tarde poder definir y describir los apoyos necesarios que la persona con DI requiere para mejorar su vida. Estos apoyos deben incidir sobre el funcionamiento intelectual de estas personas y, especialmente, sobre los ámbitos de la conducta adaptativa descritos por la AAMR: comunicación, cuidado de uno mismo, vida doméstica, habilidades interpersonales/ sociales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad. Si se ofrecen apoyos personalizados adecuados durante un período de tiempo prolongado, el funcionamiento de la vida de la persona con DI mejorará. Si no mejora este funcionamiento, se tendrán que volver a analizar los recursos que se utilizan y definir mejor los que verdaderamente se necesitan.

Otro aspecto importante es romper con el prejuicio común de que este tipo de personas no mejoran: con una buena formación y los apoyos necesarios estas personas se desarrollarán como todos los individuos. Todos podríamos ser unos discapacitados en potencia si nos dejaran en un país del cual no tuviéramos nociones ni de su lengua ni de su cultura. Dejaríamos de sentirnos con limitaciones si tuviéramos un buen traductor e informador que nos ayude en la adaptación al entorno. Esta situación de sentir las limitaciones desde nuestra propia emoción nos ayuda a ser empáticos con todas las personas y con sus diferencias, porque sólo con la razón es difícil entender a las personas que necesitan apoyos específicos, condición que seguramente compartimos todos en mayor o menor medida.

Es cierto que la definición de la AARM pone el acento en la persona, ya que tiene en consideración el conjunto de capacidades del individuo y contempla la discapacidad como una característica más del sujeto. Pero también y sobre todo valora las capacidades en relación al entorno, dado que un medio favorable promueve la estabilidad de la persona y en conjunto proporciona oportunidades de desarrollo de ésta. La AAMR en sus informes también pone énfasis no tanto en el coeficiente de inteligencia de los individuos como en la intensidad de apoyo que requieren las personas con DI.

De esta forma, evaluaremos y definiremos el funcionamiento de una persona como el resultado de la interacción entre sus capacidades y las características del entorno. Si el funcionamiento del individuo es limitado pero cuenta con un buen sistema de apoyo, mejorará la situación del sujeto. Luckasson (López, 2004) define a los apoyos como los recursos y las estrategias que promueven los intereses de las personas con o sin discapacidades, que los capacitan para acceder a la información y a relacionarse en entornos de trabajo y de vida integrados, y que incrementan su interdependencia/independencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción.

En relación a las causas de la DI actualmente se habla en muchos casos de razones multifactoriales que provocan las características de la persona con DI. Se acepta que generalmente existe una concurrencia de factores que influyen en el desarrollo y la actividad del individuo. Esto implica que al hacer un estudio de las causas se tengan presentes una multiplicidad de factores diferentes de orden médico, de orden social, de comportamiento y educativos. Todos estos agentes pueden estar a favor o en contra del desarrollo del sujeto, por lo cual no se pueden estudiar de forma aislada. Sin embargo, a pesar de la creencia que las causas de la DI son multifactoriales, las últimas investigaciones sobre la DI señalan que un 30 % de los casos graves son de etiología desconocida; y ello se comprueba a modo de ejemplo en el estudio que se presenta de cada uno de los alumnos participantes en esta investigación (capítulo quinto), puesto que no en todos los casos existen causas conocidas (o hipótesis de causas) que hayan causado las limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa de los alumnos.

Debemos recalcar que en esta investigación, lo más importante es analizar las características de estas personas y su relación con el entorno, sus circunstancias externas e internas, y los apoyos necesarios, más que los factores etiológicos que hayan podido generar

la discapacidad. Aunque resulta también básico conocer los causantes de las limitaciones por si de alguna manera todavía se dan y se pueden eliminar, cambiar y/o mejorar. A modo ilustrativo citamos a **Giné³** (1995):

Factores etiológicos de la DI

1.- Factores orgánicos.

1.1.- Genéticos

a) Trastornos ligados a genes autosómicos (cromosomas que no determinan el sexo) dominantes: Neurofibromatosis, esclerosis tuberosa.

b) Trastornos ligados a genes autosómicos recesivos: Fenilcetonuria, galactosemia, hipotiroidismo, mucopolisacaridosis: síndrome de Hurler, Sanfilippo.

c) Trastornos ligados a los gonosomas (pareja de cromosomas portadora del sexo): Síndrome de Turner (niñas: XO o bien XX-XO en mosaico), Síndrome de Klinefelter (niños: XXY, XXXY).

d) Cromosomopatías en los autosomas: Síndrome de Down (trisomía-21), Síndrome de Edwards (trisomía-18), Síndrome de Palau (trisomía-13), Síndrome del «grito del gato» (falta de cromosomas en el par 5).

e) Anomalías en la formación de la médula: anencefalia (no se acaba de formar el cerebro), espina bífida.

1.2.- Factores Prenatales, perinatales, postnatales. a) Prenatales: infecciones de la madre (intrauterinas, traspasan la placenta y a

fectan el tejido nervioso del feto: rubeola, sífilis, toxoplasmosis, enfermedades víricas en general); drogas, productos químicos y radiaciones (algunos fármacos anticancerígenos, alcohol, tabaco, heroína, LSD, radiación y quimioterapia); trastornos endocrinos de la madre (diabetes...); malnutrición; estrés y ansiedad de la madre.

b) Perinatales: trauma obstétrico, sufrimiento fetal (anoxia neonatal).

c) Postnatales: enfermedades infecciosas del niño (meningitis), hemorragia cerebral, abuso de fármacos, condiciones adversas (nutricionales, higiénico/sanitarias).

2.- Factores ambientales.

2.1.- Privación afectiva. Hace referencia al tipo de relación que establecen los padres con los bebés desde el nacimiento y a lo largo del proceso de desarrollo, que se caracteriza por la falta de una relación emocional positiva. Dicha relación constituye la trama con la cual se teje el aprendizaje social y académico.

2.2.- Uso del lenguaje. La comunicación y en particular el uso del lenguaje son críticos para el desarrollo de los individuos. Normalmente, el uso del lenguaje constituye una consecuencia de la relación afectiva que se establece. Hay estudios que relacionan la clase social y el lenguaje, y cómo esta relación afecta al desarrollo de los hijos.

2.3.- Falta de oportunidades-estimulación. El desarrollo del individuo depende de la riqueza de oportunidades que los padres le ofrezcan. La participación del niño, bajo la guía del adulto, en actividades culturalmente valoradas constituye un motor para el desarrollo.

2.4.- Sobreprotección. La sobreprotección tiene un efecto empobrecedor en la medida que priva el niño de un gran número de experiencias imprescindibles para su desarrollo, normalmente ligadas a las rutinas diarias.

3 Climent Giné, psicólogo. Es Vicedegano de Innovación y desarrollo de la *Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació*. Blanquerna. *Universitat Ramon Llull*.

3.1.2.- La atención a las personas con DI: Recorrido histórico y legislativo

«... somos personas normales que sentimos y tenemos las mismas necesidades que los demás.» Comenta una mujer periodista con DI, Yolanda Arce Vallejo en una entrevista para el programa de TV «Nosotros También» realizado en casi su totalidad por personas con DI. La 2 TV, Julio 2008.

Tanto el término discapacidad, como DI, como la atención a estas personas, como su educación han ido variando a lo largo de la historia de la humanidad, al igual que las dificultades que las personas con DI han experimentado para incorporarse a un grupo social y desarrollar un rol satisfactorio y aceptado por la comunidad.

Los términos que se han utilizado para designar a estos individuos a lo largo de la historia evidencian la evolución de las actitudes hacia ellos. Se ha pasado de utilizar palabras con una connotación despectiva y de segregación a otros términos actuales más normalizados y de aceptación de las diferencias. Hace algunos años, palabras como *subnormal*, *tonto*, *minusválido*, *deficiente mental*, *incapacitado*, *retrasado mental* se utilizaban para nombrar a estas personas. Estos términos clasificaban a dichas personas como individuos sin habilidades, con capacidades reducidas o de menor valor. A modo de ejemplo de actitudes anteriores veamos el siguiente párrafo extraído de la obra *Emilio* de Rousseau (1712–1778), publicada por primera vez en 1759:

«Aquel que se encarga de un alumno lisiado y enfermizo cambia su función de sano por la de enfermo, y pierde, al tener que cuidar una vida inútil, el tiempo que había destinado a aumentar su valor; se expone a ver a una madre desconsolada reprocharle un día la muerte de un hijo que él había conservado quizá durante largo tiempo. Yo no me encargaría de un niño enfermizo y achacoso aunque pudiese vivir ochenta años. No quiero encargarme de un alumno siempre inútil para sí y para los demás, el cual se ocupa únicamente en conservarse y cuyo cuerpo es un estorbo para la educación del alma ¿Qué realizaré en él prodigando en vano mis cuidados, sino doblar la pérdida de la sociedad y privarles de dos hombres en vez de uno? Yo no me opongo a que otro se encargue en mi lugar de este lisiado, y apruebo caridad, pero mi misión no es ésta. No sé el modo de enseñar a vivir a quien sólo piensa en morir lo más tarde posible.»

Rousseau, 1973, 1958: 106-107

Reconociendo el poder del lenguaje para influir y crear impresiones más positivas, el término discapacidad fue aceptado por la Real Academia Española de la Lengua hace unos diez

años. La AAMR, como hemos visto anteriormente, sigue utilizando los términos de retraso mental y retrasado mental. Desde nuestro punto de vista consideramos que existen diferencias notables entre ambos conceptos (retraso mental y discapacidad). Así, la discapacidad implica una falta de habilidad en algún aspecto específico, pero no en todos, y por tanto supone admitir que hay habilidades positivas y de progreso en el sujeto. En cambio, retrasado mental parece conllevar un juicio negativo aplicable en todos los ámbitos personales. Otro término que se está utilizando para nombrar a estas personas y que creemos quizás más correcto es el de diversamente hábiles, tal y como se les denomina en las escuelas infantiles de *Reggio Emilia*, centros docentes donde todos los alumnos se educan juntos. Y otro término empleado por algunos autores es el de discapacidad funcional.

Como ya hemos comentado en relación al término de discapacidad, también las maneras de plantear la atención a estas personas han variado a lo largo de la historia. En Occidente, a medida que aumenta la confianza en el hombre y en la razón humana, surgen proyectos de mejora de la situación de estas personas. Así, por ejemplo, en el siglo XVI, Juan Luis Vives (1493-1540), humanista valenciano, intenta resolver el problema de la pobreza (que incluía a las personas diferentes). Vives propone un método revolucionario para acabar con la mendicidad a partir de analizar la situación y las posibilidades de cada individuo con el objetivo de intentar su inserción social.

Ya en el siglo XIX, el médico francés Jean Marc Itard (Provenza, 1774-París, 1838) crea un método de rehabilitación con un niño salvaje que encuentran perdido en los bosques de Aveyron. En su trabajo, este médico elabora una serie de técnicas con el propósito de desarrollar las funciones sensoriales, intelectuales y afectivas del niño. Por ello se conoce a Itard como el precursor de la EE ya que es el primero en confiar en la educabilidad de las personas con DI, al igual que sucede con el resto de personas.

Un discípulo de Itard fue Onésime Edouard Seguin (Francia, 1812-New York, 1880). Seguin se plantea como objetivo buscar las causas de las discapacidades. Parte de su trabajo consiste en desarrollar material didáctico partiendo de la intuición de que cualquier cosa que llega a la mente pasa por los sentidos, y éstos, con el uso adecuado de ciertos materiales, se pueden refinar y desarrollar para que el niño se ayude a sí mismo, logrando la auto-educación y

el auto-desarrollo. Este investigador es considerado precursor de la filosofía de la integración.

A principios del siglo XX se produce un cambio en relación a la atención de estas personas con discapacidad. Las escuelas progresistas y sus precursores (capítulo primero) contemplan la educación de todas las personas. Muchos de los pedagogos de estas instituciones educativas adoptan la vía educativa para dar respuesta a las necesidades de las clases más desfavorecidas y especialmente de los niños con problemas de adaptación social. Ya antes Pestalozzi (1746-1827), uno de los precursores de la Escuela Nueva, había trabajado con niños con situaciones difíciles de adaptación social. Su tarea podría considerarse el origen de la EE. Él mismo fue un niño desobediente, desordenado y con pocos logros escolares. Pestalozzi creía que la educación no debe consistir sólo en el perfeccionamiento de los conocimientos escolares, sino que debe procurar también la eficacia para la vida. Para él, la educación no consiste sólo en ser obediente sino en prepararse para un obrar autónomo (Pestalozzi, en Menchén, 2005).

Ovidio Decroly (1871-1932), pedagogo de la Escuela Nueva, inicia su trayectoria educativa con alumnos a los que él llama alumnos irregulares, *Enfants Irreguliers*, y que hoy consideraríamos niños con DI. En 1901 funda en su propia casa en Bruselas el centro educativo *École d'Enseignement Spécial pour Enfants Irreguliers*. Seguidamente, en 1907 crea en Ixelles la institución *École de l'Ermitage*, la famosa *École pour la vie par la vie* (escuela para la vida mediante la vida), en la cual aplica los métodos y materiales anteriormente experimentados con los niños que llamaba «irregulares» a alumnos con capacidades normales. Esta escuela está dedicada en un principio sólo al ciclo elemental, pero después se va ampliando para constituirse también como escuela maternal, secundaria elemental y superior. Durante este periodo Decroly pone a punto sus teorías sobre la «globalización» y sobre los centros de interés.

Como último ejemplo cabe citar a Maria Montessori (Italia, 1870-1952), quien en sus textos afirma que la parte educativa puede ser más importante que la médica en el trabajo con personas con discapacidad. Esta afirmación supone un cambio de paradigma en la atención a estas personas, puesto que se pasa de una orientación meramente asistencial a un enfoque educativo. En sus obras, Montessori describe un tratamiento didáctico especial basado en la potenciación de la interacción con el entorno a partir de un trabajo sensorial y motor. También Rosa (1866-1951) y Carolina Agazzi (1870-1945), educadoras de la Escuela Nueva, son fundadoras

de un jardín de infancia para niños con dificultades económicas.

Así, durante la primera mitad del siglo XX, la educación de las personas con DI en los países occidentales empieza a plantearse como un deber para la sociedad puesto que la posibilidad de educarlos era cada vez más evidente.

A partir de ese momento, en el Estado español, paralelamente al resto de países occidentales aunque con un ritmo diferente, se pueden distinguir las siguientes etapas en relación a la educabilidad de las personas con DI (Alomar, 2005):

Etapas benéfico-asistencial: Desde el final de la Guerra Civil hasta la década de 1960 en España todavía primaba el modelo benéfico y de asistencia. Como dice Giné (2005) «Las personas con deficiencias eran acogidas en instituciones asistenciales con objetivos de caridad. La formación, en muchos casos, ni se planteaba. Se los llamaba asilos y favorecían la segregación de estas personas que podían ser consideradas como una amenaza social.» La práctica habitual con estas personas consiste en esconderlas y aislarlas, ya que de esta manera se considera que se ayuda y protege a las familias y a la sociedad de la existencia de estas personas. Éstas reciben únicamente tratamiento asistencial.

Los rasgos característicos de esta etapa serían:

- . Las personas con DI son individuos con necesidades únicamente asistenciales.
- . Las personas con DI son recluidas fuera de los entornos naturales.
- . Se concentran los servicios.
- . Las medidas que se toman son irreversibles y no se potencia el progreso de la persona.
- . En algunos momentos, se consideró a las personas con DI como una amenaza a la sociedad.

Etapas rehabilitadora terapéutica: La década de los 60 se caracteriza por la creación de escuelas de EE, frecuentemente a iniciativa de asociaciones de padres y madres de niños y niñas con DI y otras discapacidades.

Los profesionales que progresivamente acceden a estas instituciones inicialmente

proviene del campo de la medicina. A causa de ello, establecen unos objetivos fundamentalmente rehabilitadores y organizan su trabajo desde un modelo clínico. Con el tiempo, la mayoría del personal de estas escuelas de EE pasa a estar formada por psicólogos y pedagogos. Se otorga tanta importancia a la finalidad terapéutica rehabilitadora de las personas con DI que se considera necesario un modelo de aislamiento, es decir de centros en su mayoría alejados del resto de centros educativos y a veces, también de la ciudad, y que cuentan con equipamientos especializados en una discapacidad.

Los rasgos característicos de esta etapa serían:

- . Utilización de un modelo clínico.
- . Diagnóstico centrado en la discapacidad (déficit).
- . Clasificación en categorías diagnósticas basadas en el grado de la discapacidad.
- . Se considera que las causas están dentro de la persona.
- . Preocupación por la rehabilitación: normalmente es el médico el que prescribe lo que puede y debe de hacer la persona.
- . La educación no es tan importante como el tratamiento terapéutico.
- . Los servicios educativos configuran un modelo caracterizado por:
 - Centros diferentes para cada tipo de discapacidad, a fin de optimizar recursos.
 - Dos modelos bien diferenciados de centros: escuela ordinaria y la escuela de EE, sin ninguna relación entre ellos. Las escuelas de EE acogen a todos los individuos con la misma discapacidad de una zona, de forma que éstos pierden el vínculo con las otras personas del barrio o ciudad. Los desplazamientos entre el hogar y el centro se realizan mayoritariamente en transportes privados, de modo que no había ningún contacto de las personas con DI con el resto de la población.
 - Profesionales especializados en un tipo de discapacidad, con poca relación con otros expertos que atienden a otras discapacidades.
 - Fragmentación de la atención: logopeda, fisioterapeuta, etc.

Etapa educativa: Es en el año 1970 con la publicación de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, cuando se contempla por primera vez en España la EE de modo universal. En esta etapa el proceso rehabilitador se integra en el proceso educativo.

Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, 1970

Art. 49.1. La Educación Especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo, y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

Art. 50. El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de Educación Especial. A través de los servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional, elaborará el oportuno censo, con la colaboración del profesorado –especialmente el de Educación Preescolar y Educación General Básica-, de los Licenciados y Diplomados en Pedagogía Terapéutica y centros especializados. También procurará la formación del profesorado y personal necesario y colaborará con los programas de otros Ministerios, Corporaciones, Asociaciones o particulares que persigan estos fines.

Art. 51. La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de Educación Especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible.

Art. 52. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con los Departamentos y Organismos competentes, establecerá los objetivos, estructuras, duración, programas y límites de Educación Especial, que se ajustarán a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada deficiente o inadaptado y no a su edad.

Esta ley contempla también el establecimiento de unidades de EE en los centros docentes ordinarios, las cuales, en la práctica, se convierten en su mayor parte en un espacio en el cual se concentran todos los alumnos que molestan en clase. La LGE continua marcando el déficit como único protagonista de la educación de la persona con DI, y se plantea como objetivo fundamental reeducar ese déficit. Un nuevo impulso en la EE se produce en 1975 cuando el Ministerio de Educación y Ciencia crea el Instituto Nacional de EE (INEE). Este organismo elabora en 1978 el Plan Nacional de Educación Especial (PNEE), documento en el cual se formulan por primera vez en España los principios de normalización de los servicios, de integración educativa, de acción personalizada y de sectorización.

En 1978 la Constitución española promulga que la educación es un derecho para todos los ciudadanos.

Constitución española, 1978

Art. 27.1. Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de la enseñanza.

Art. 49. Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos.

En el año 1979 se proclama el Estatuto de Autonomía de Catalunya, en el que se otorga competencia plena en educación a la *Generalitat de Catalunya*; así se empieza a disponer en Catalunya de dos reglamentos, el del Estado y el del *Departament d'Ensenyament en Catalunya*.

En el año 1981, la *Generalitat de Catalunya* publica los criterios de actuación en el ámbito de la EE.

Criterios de Actuación en el Ámbito de la Educación Especial, 1981

Art. 2.1. El principio básico que informa la presente circular es la asunción de la educación como un bien al cual todos los niños y adolescentes tienen derecho. **Art. 2.2.** La educación tiene como objetivo conseguir que el niño pueda convertirse en una persona tan autónoma y responsable como sea posible, facilitándole todo lo que sea esencial para poder desarrollar un papel activo dentro de la sociedad y para que organice y dirija su propia vida.

Art. 2.5. Así pues, la educación especial debe dar respuesta a las necesidades específicas de cada niño para permitirle conseguir estos objetivos. Es decir, si en un sentido podemos decir que las necesidades pedagógicas son parecidas para todos los niños, como lo son los objetivos pedagógicos, también es verdad que, en otro sentido, cada niño tiene sus necesidades específicas, que se corresponden con aquello que necesita para conseguir su progreso personal.

Art. 2.6. Entendemos por educación especial todas las ayudas que hay que dar al niño, ya sea temporalmente o bien de forma permanente, para evitar o superar el hándicap pedagógico. Estas ayudas o programas pedagógicos especiales pueden desarrollarse tanto en la escuela ordinaria como en la escuela especial, en la familia o en cualquier otro servicio o institución.

Art. 2.7. La educación especial se convierte así en un concepto más amplio y más flexible y rompe con la idea de clasificación de los niños en dos grupos distintos: los deficientes y los no deficientes; parte, además, del hecho de que un niño de cada cinco puede tener necesidad de una ayuda pedagógica especial en un cierto momento de su escolaridad, lo cual no implica que uno de cada cinco niños deba ser considerado como un deficiente en el sentido tradicional del término. Con una ayuda apropiada, los problemas pedagógicos de la mayoría sólo serían temporales. Sin esta ayuda, los mismos niños están expuestos a una serie de fracasos que pueden conducirles a una situación permanente de déficit pedagógico.

Art. 2.8. El tipo de necesidades de un niño no viene siempre determinado por la naturaleza de su incapacidad o deficiencia. Hasta ahora, los niños han sido agrupados en categorías según sus incapacidades y no según sus necesidades pedagógicas. Así pues, es necesario evitar la categorización de los alumnos según sus hándicaps. El criterio que es preciso utilizar para decidir qué tipo de necesidad pedagógica tiene el niño no debe fundamentarse en una simple etiqueta sino en una descripción detallada de sus necesidades especiales. De esta manera, los niños que necesitan una educación especial no serán singularizados por su hándicap sino que serán objeto de un balance positivo de sus necesidades específicas. Esta nueva visión tiene como objetivo el de establecer de una vez por todas el principio según el cual las acciones pedagógicas especiales constituyan, se realicen donde se realicen, un elemento adicional o suplementario y no, como hasta ahora, un elemento diferenciador o de segregación.

Esta nueva visión y organización de la EE conlleva que los profesionales dejen de fijarse en el déficit para centrarse más en las posibilidades de la persona y en los recursos y apoyos que necesitan para progresar.

En 1982, se publica la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI). En esos momentos todavía está vigente la Ley General de Educación (1970), que contempla la EE como un sistema paralelo al ordinario, con lo cual se observa una contradicción flagrante con la nueva ley, la cual potencia una política normalizadora y de integración social.

Esta incongruencia es corregida parcialmente en Catalunya mediante el Decreto 117/84, sobre «ordenación de la EE para su integración en el sistema educativo ordinario». Como sugiere el título de este decreto, los principios de normalización e integración motivan que se adopte como preferente la escolarización en centros ordinarios, con profesores de apoyo si es necesario, y relacionando ambos tipos de escuela (ordinaria y de EE). Sin embargo, este decreto no señala criterios y programas más detallados que orienten la intervención educativa de los profesionales de la escuela de EE. Además, su organización y estructura pedagógica sigue estando bastante alejada de la educación de los centros ordinarios.

En 1990 se aprueba una nueva ley de educación, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), mediante la cual se potencia la integración de todos los alumnos de EE. Aún así, en muchos casos, la integración promulgada por esta ley, desarrollada en Catalunya por el decreto 75/92 en virtud de las competencias catalanas en materia de educación, falla por la ausencia de recursos en las escuelas integradoras, la falta de formación del profesorado y la escasa sensibilización de la sociedad ante este tema.

Los esfuerzos de la LOPEGCE (Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos) para ampliar de forma efectiva la aplicación de los principios integradores de la LOGSE en materia de necesidades educativas especiales en los centros concertados (Disposición Adicional Segunda), y para prometer recursos suficientes para la EE (artículo 7.3) tampoco consiguen revertir esa situación de falta de incorporación de dichos principios en la práctica educativa real de muchos centros.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), 1990

Art. 36.1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

Art. 36.2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas calificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.

Art. 36.3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

Art. 36.4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de los resultados.

Art. 37.1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

Art. 37.2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

Art. 37.3. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

Art. 37.4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La LOCE (Ley Orgánica 10/2002 de Calidad en la Educación), en su artículo 2 f) y en su Sección 4ª del Capítulo VII del Título I no modifica sustancialmente los avances registrados con la LOGSE y la LOPEGCE. Más bien es una ley poco ambiciosa en sus objetivos respecto a estos alumnos: se limita a garantizar la igualdad de oportunidades, y el acceso y la presencia en el sistema educativo de dichos estudiantes, metas dadas por descontado a nivel legal en los países desarrollados desde hacía al menos una década.

En Catalunya, el Plan Director de Educación Especial (2003) insiste en los principios de

normalización, integración, inclusión, personalización, participación, sectorización, atención interdisciplinaria y optimización de los servicios además de establecer una planificación detallada de las intervenciones en este ámbito para los siguientes años.

La LOE (Ley Orgánica 2/2006 de Educación), en su título II, Sección Primera, introduce nuevas metas más exigentes para el sistema educativo en su tarea de acoger a estos alumnos: establece la necesidad de intervenciones precoces para detectar la necesidad educativa especial, permite más medidas curriculares y de flexibilización de las etapas educativas, favorece su escolarización en las enseñanzas postobligatorias y les reserva plazas en la educación profesional, así como ofertas formativas adaptadas para aquellos alumnos que no alcancen los objetivos de la educación obligatoria.

Ley Orgánica de Educación (LOE), 2006.

Título II, Sección Primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Artículo 73. **Ámbito.** Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Artículo 74. **Escolarización.**

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.

3. Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.

5. Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.

Artículo 75. **Integración social y laboral.**

1. Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.

2. Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.

Esta evolución de la legislación nacional refleja también los consensos internacionales sobre EE, articulados a partir de 4 puntos:

- a) El impacto del famoso Informe Warnock (Reino Unido, 1978), que introduce el concepto de necesidad educativa especial y, por tanto, una visión más interactiva de la discapacidad y

más centrada en los apoyos educativos que en el déficit. También señala que los fines de la educación deben ser los mismos para todos los alumnos y exige un informe individualizado de cada uno de los niños con necesidades educativas especiales.

b) La Declaración de Salamanca de 1994 y su Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, que establecen un acuerdo internacional muy sólido sobre la orientación de la educación escolar del alumnado de EE a partir de tres ideas: se debe garantizar el acceso de estos alumnos a la escuela ordinaria, se ha de considerar a la escuela ordinaria como el medio más eficaz para integrar a estos alumnos con una pedagogía centrada en el niño, y se debe considerar las escuelas de EE como una excepción a la vez que reorientarlas a dar apoyo y recursos a la escuela ordinaria.

Artículo 2 de la Declaración de Salamanca, 1994

Creemos y proclamamos que: -todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. -cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. -los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. -las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. -las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

c) La producción legislativa de Naciones Unidas (Programa de Acción Mundial para las Personas Con Discapacidad, 1982; Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad, 1993) que reafirma los mismos principios subyacentes a la Declaración de Salamanca: Igualdad de Oportunidades, Integración, Normalización, Individualización, Flexibilidad Educativa y Lucha contra los Obstáculos que impiden el ejercicio de los Derechos de estos Alumnos.

Propuestas para la ejecución del programa de acción mundial para las personas con discapacidad (ONU, 1982).

120. Los Estados Miembros deben adoptar políticas que reconozcan los derechos de las personas con discapacidad a la igualdad de oportunidades en la educación respecto a los demás. La educación de las personas con discapacidad debe efectuarse, en la medida de lo posible, dentro del sistema escolar general. La responsabilidad de su educación debe incumbir a las autoridades de educación, y las leyes relativas a educación obligatoria deben incluir a los niños de todos los tipos de deficiencia, incluidos los más gravemente discapacitados.

121. Los Estados Miembros deben dejar margen para una mayor flexibilidad en la aplicación a personas con discapacidad de cualquier reglamentación que afecte a la edad de admisión, a la promoción de una clase a otra y, cuando sea oportuno, a los procedimientos de examen.

122. Deben seguirse criterios básicos en el establecimiento de servicios de educación para niños y adultos con discapacidad. Tales servicios deben ser:

a) Individualizados, esto es, basados en las necesidades evaluadas y reconocidas por las autoridades, los administradores, los padres y los propios estudiantes con discapacidad y han de conducir a metas educativas y objetivos a corto plazo claramente formulados, que se examinen y, cuando sea necesario, se revisen regularmente.

b) Localmente accesibles, esto es, estar situados a una distancia razonable del hogar o residencia del alumno, excepto en circunstancias especiales. c) Universales, es decir, deben servir a todas las personas que tengan necesidades especiales, independientemente de su edad o grado de discapacidad, de modo que ningún niño en edad escolar quede excluido del acceso a la educación por motivos de la gravedad de su discapacidad, ni reciba servicios de educación considerablemente inferiores a los que disfrutan los demás estudiantes.

d) Y ofrecer una gama de opciones compatible con la variedad de necesidades especiales de una comunidad dada.

d) La atracción del modelo ofrecido por las escuelas finlandesas, las mejores del mundo según reflejan los Informes PISA de comparación internacional de sistemas educativos. A los rasgos generales ya descritos en el capítulo primero, debe añadirse (de acuerdo con Välijärvi et al., 2002) que la EE en Finlandia está fuertemente integrada en la escuela ordinaria y es muy inclusiva por naturaleza. En la práctica un alumno con dificultades en una o diversas materias tiene la posibilidad de estudiar una o dos veces por semana en un grupo reducido (dos o cinco alumnos) o incluso solo. También se puede dar (muy frecuentemente) el caso de que el profesor de EE vaya a la clase regular. En Educación Primaria la EE se centra en la lectura, la escritura y las matemáticas. Además, en la Educación Secundaria se incluye el área de lenguas extranjeras. Se considera también muy importante proporcionar consejo al alumnado con dificultades sobre opciones en materias optativas, mediante la figura específica del “student counsellor”. Asimismo, se opta por responder a la diversidad con el trabajo en pequeños grupos eficaces, que han de poder reorganizarse siempre que haga falta. Y, por

último, se proporciona de forma integrada apoyo social, pedagógico y psicológico a los alumnos con dificultades.

Ante estas leyes nacionales y consensos internacionales, las escuelas de EE y los profesionales que trabajan en ellas han tenido que replantear sus funciones, puesto que por mucho que incidan en la reeducación individualizada, nunca podrán normalizar esta educación ni dar a estos alumnos un entorno social estimulador en el cual se potencie la socialización con sus iguales (edad, sexo...) ni un aprendizaje en comunidad. De ello se desprende que las escuelas de EE han de colaborar con la escuela ordinaria para dar respuesta a las necesidades de estos estudiantes y para hacer de dicha escuela ordinaria una escuela para todos (como establece claramente en Catalunya el Decreto 299/97, que prevé dicha colaboración en términos de movilidad de profesionales, escolarización compartida e intercambio de experiencias y recursos). Solo así se conseguirá también tener presentes a estos discentes a nivel social y de esta manera sensibilizar a la sociedad respecto a estas personas, sus características y necesidades, y los apoyos que requieren. Asimismo, la organización de la escuela ordinaria, la intervención docente, el diseño curricular, etc. han de adaptarse también a la realidad social de estos individuos y potenciar sus habilidades.

«La escuela no progresa al mismo ritmo que la sociedad y, en cambio, educa a las generaciones del futuro. En esta divergencia debe contemplarse todavía hoy la Educación Especial, sin establecer diferencias entre la Educación Especial y la ordinaria. Al fin y al cabo, tienen unos mismos objetivos: educar para que cada persona pueda conseguir su plena autonomía personal.»

Alomar⁴, 2005: 56

El término que actualmente se está utilizando para designar a una educación para todos es el de una «escuela inclusiva», que es un anglicismo que traducido al castellano resulta extraño, porque hablar de inclusión con niños y niñas que empiezan su escolaridad en una escuela para todos no es correcto, dado que todavía no han estado excluidos. Nos referimos durante todo este trabajo de investigación a una escuela para todos y todas cuando queramos hacer referencia a una escuela inclusiva.

Los rasgos característicos de esta etapa educativa serían:

4 Elisabeth Alomar, profesora e investigadora, y coordinadora del máster universitario en EE de la *Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació*. Blanquerna. *Universitat Ramon Llull*.

- . Reconocimiento del derecho de la educación para todas las personas con DI.
- . Una educación basada en la institución escolar, en la escuela ordinaria⁵.
- . Priorizar un modelo educativo centrado en los recursos que un alumno necesita para progresar.
- . Expectativas positivas en su educación.

Para acabar este recorrido por la historia de la EE enumeraremos una serie de puntos que pensamos que son claves en el momento actual de dicha educación. Elaborados en base a nuestra experiencia personal en el ámbito de la educación artística con alumnos de EE, resulta reconfortante comprobar la concordancia con los modelos actuales de excelencia educativa a nivel internacional en este ámbito. Se trata de conseguir:

- . Una educación de calidad para todos y con todos: hay que lograr una escuela única, abierta a la diversidad, potenciadora de experiencias positivas para el desarrollo como personas de todos los componentes de la sociedad.
- . Formación en EE para todos los profesionales de la educación.
- . Una escolarización de los alumnos con DI en la ESO, con programas educativos que fomenten las competencias cognitivas, sociales y personales para lograr un puesto de trabajo normalizado, aunque se necesiten soportes personales en las empresas.
- . Calidad de vida para las personas con DI desde la infancia a la vejez, más allá de la simple atención asistencial.
- . Una mayor sensibilización de la sociedad respecto a las características y necesidades de las personas con DI. Se debe lograr una modificación de la opinión pública hacia actitudes que favorezcan más la participación de todos.
- . Una comprensión de la discapacidad como el resultado de la interacción del individuo con DI con su entorno.

En definitiva, para conseguir esta escuela para todos hace falta no sólo atender a las necesidades educativas especiales de estos alumnos, sino más bien centrarse en las barreras de

⁵ Al respecto, estamos convencidos de que todas las personas pueden estar en la misma escuela, para lo cual solamente faltan formación del profesorado, recursos personales y económicos e, importantísimo, que la sociedad sea sensible a la diversidad de los individuos que la componen. Este compartir desde las diferencias individuales nos enriquece a todos y nos ofrece la posibilidad de construir una sociedad tolerante y con equidad. Educar en la diferencia es educar en nuestra realidad social.

aprendizaje, participación y presencia de cualquier tipo de alumno en la escuela ordinaria tanto en la cultura de los centros como en las prácticas del profesorado (Booth y Ainscow, 2002), y aplicar educativamente la propuesta de un diseño universal para todos los productos y servicios que contemple las necesidades de las personas con discapacidad, tal y como establece la Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con Discapacidad.

3.1.3.- Características de las personas con discapacidad intelectual

Según la definición de la AAMR, las personas con retraso mental, es decir, con DI, se caracterizan por tener una serie de limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, las cuales se manifiestan en las habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas. Conviene insistir en el hecho de que las diferencias individuales existentes entre estos individuos son equivalentes a las que podemos encontrar entre la población sin esta condición, por lo que no podemos categorizar a todo un grupo de personas bajo la etiqueta de DI y pretender que tal etiqueta nos permita explicar la mayoría de características de éstas.

3.1.3.1.- Funcionamiento intelectual

Para concretar el funcionamiento intelectual tomaremos como referencia la teoría de la inteligencia de Guilford y los modelos de inteligencias múltiples (Cattell, 1963; Greenspan, 1982; Sternberg, 1988; Das y Kirby, 1994; Gardner, 1995; Goleman, 1995). De este modo se persigue pluralizar el concepto tradicional de inteligencia, el cual no lograba explicar las grandes áreas de la actividad humana de forma plenamente satisfactoria. En efecto, la inteligencia no se debe reducir a tan sólo aprender de los libros, una habilidad meramente académica, o a la habilidad de pasar tests o a la capacidad de raciocinio. No entendemos la inteligencia como una capacidad mental que sólo tenga presente la memorización de conceptos a nivel académico, o que pueda ser medida correctamente por un número, el coeficiente intelectual (QI), que es generalmente el resultado de unos tests que únicamente valoran aptitudes lingüísticas y matemáticas, obviando

otras capacidades mentales. Más bien dicho término refleja una capacidad más amplia y profunda de comprender nuestro entorno, entendernos, dar sentido a las cosas o proyectar lo que hemos de hacer. Así, el concepto de inteligencia representa un intento de clarificar, organizar y explicar el hecho que los individuos sean diferentes en cuanto a la habilidad para entender ideas complejas, adaptarse de manera efectiva a su entorno, aprender de la experiencia, llevar a cabo diferentes formas de razonamiento y superar obstáculos a través del pensamiento y la comunicación.

«La inteligencia es una capacidad mental general que incluye el razonamiento, la planificación, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, el aprendizaje rápido y el aprendizaje a partir de la experiencia.»

AAMR, 2006:89

Indagando más en la definición de inteligencia encontramos teorías que cuestionan el carácter unifactorial de ésta y plantean modelos multifactoriales. En ellas, la inteligencia se concibe mediante modelos multidimensionales. Ya en 1920, **Thorndike**⁶ (1966), propuso un modelo tripartito de la inteligencia que comprendía componentes sociales, prácticos y conceptuales. En este apartado destacamos algunos de estos modelos que consideramos interesantes exponer por su relación con el trabajo de investigación posterior.

Por tanto, definimos inteligencia como la capacidad de resolver problemas en los diferentes ámbitos de la vida y la analizaremos en sus diferentes tipos tomando como referencia las teorías de la inteligencia que se presentan a continuación. De esta manera, a la hora de analizar las limitaciones en el funcionamiento intelectual de las personas con DI no sólo nos estaremos refiriendo a las limitaciones consideradas como académicas sino a todas las capacidades que la teoría de la inteligencia de Guilford y de los modelos multidimensionales de inteligencia contemplan.

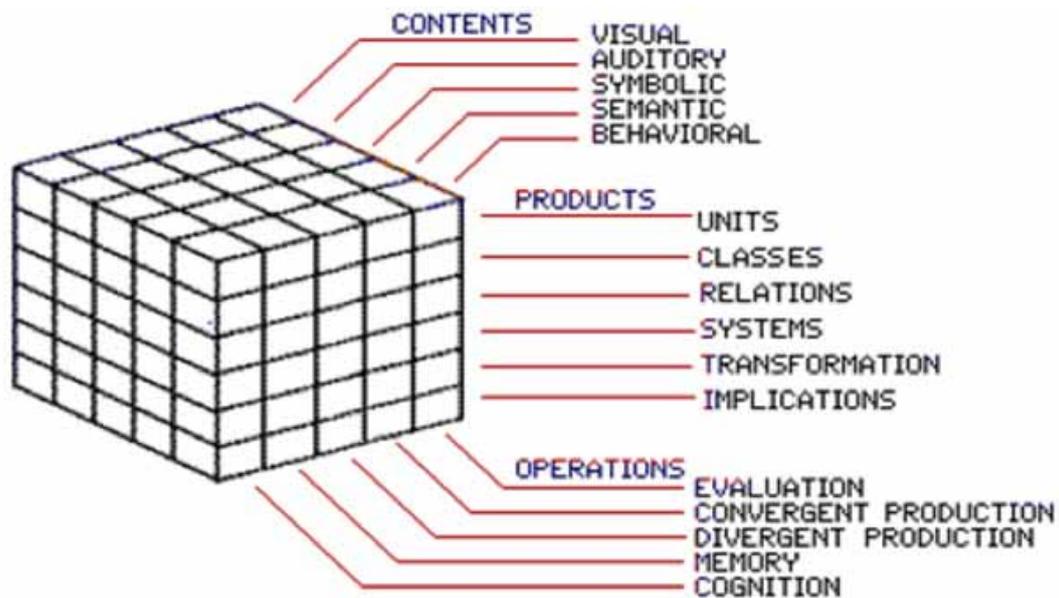
Teoría de la inteligencia de Guilford. El sistema SIM

La teoría de la inteligencia de J. P. Guilford (EEUU, 1897-Los Ángeles, EEUU, 1987) considera que dicho concepto, a nivel operativo, engloba, por un lado, cinco tipos de operaciones: cognición, memoria, producción divergente, producción convergente y valoración; también

⁶ Edward Lee Thorndike (EEUU, 1874-1949) considerado un antecedente de la psicología conductista estadounidense.

incluye seis tipos de productos: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones y consecuencias; y además se expresa mediante cinco tipos de contenidos: visual, auditivo, simbólico, semántico y conductual. La combinación de estos tres grupos definiría las capacidades o aptitudes independientes, en total 150 en 1977, que se ampliaron a 180 en 1988. Guilford ha conseguido demostrar la existencia empírica de 100 de ellas.

Gráfico 3.1.- El modelo de la estructura del intelecto (EI) de Guilford



<http://psicologiadiferencial.wikispaces.com/19.+Modelo+de+Inteligencia+de+J.+P.+Guilford>

Guilford (1986) toma como punto de partida un análisis de cómo actúa el sistema cognitivo al resolver problemas. Para ello establece las tres categorías anteriormente citadas (los contenidos, las operaciones y los productos) que vamos a revisar más en detalle a continuación:

1-CLASES DE OPERACIONES (proceso intelectual que el organismo realiza con la información que recibe).

- Valoración: consiste en alcanzar decisiones que estén de acuerdo con un criterio dado.
- Producción convergente: definible como la consecución de resultados únicos o considerados como los mejores.

c) Producción divergente: referida a la cantidad y variedad de información producida a partir de una misma fuente. La operación de producción divergente potencia diferentes tipos de habilidades creativas.

d) Memoria: conceptualizada como la actividad de almacenar información.

e) Cognición: concebida como el proceso mediante el cual el individuo conoce o puede descubrir fácilmente a partir de lo que ya sabe.

2-CLASES DE CONTENIDOS (tipos de información)

a) y b) Figurativo (engloba las categorías de visual y auditivo): referido a información de forma concreta.

c) Simbólico: abarca la información en forma de signos que no tienen significado por sí mismos

d) Semántico: engloba números y letras.

e) Comportamental: alude al conocimiento de qué percibe la otra persona, qué siente, qué piensa, etc.

3-CLASES DE PRODUCTOS (todas las formas en que se puede expresar el individuo a partir de las informaciones procesadas por distintas operaciones).

a) Unidades: Cosas a las que se aplican nombres.

b) Clases: Series de objetos con una o más propiedades en común.

c) Relaciones: Una conexión observable entre elementos, por ejemplo dos nombres que están ordenados alfabéticamente, una conexión de causalidad, etc.).

d) Sistemas: Conjuntos de elementos de información organizados o estructurados.

e) Transformaciones: cambios en el estado de un producto de información.

f) Implicaciones: elementos de información sugeridos por otros elementos de información.

De esta forma una aptitud es una operación determinada, de seis posibles, sobre un contenido de información (entre 5 posibles) que da lugar a uno de los seis productos posibles.

Observamos en esta teoría de Guilford que dentro del término inteligencia aparecen capacidades a veces poco relacionadas con dicho concepto, como algunos tipos de operaciones. Asimismo se diferencia entre los productos y los contenidos, todos importantes al analizar y

valorar la inteligencia de una persona. Igualmente esta teoría refleja las combinaciones que se crean entre estos conceptos, aspecto que otorga una flexibilidad enorme para describir las manifestaciones concretas de la inteligencia.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

Howard Gardner (EEUU, 1943) propuso un modelo teórico de inteligencias múltiples (1995). En principio, su teoría definía siete tipos de inteligencias diferentes, cada una de las cuales incluye diversas capacidades para resolver problemas y procesar información, con una trayectoria de desarrollo propia que dependía del contexto. Las siete inteligencias originales del modelo de Gardner (1995) son: la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia espacial, la inteligencia corporal y cinética, la inteligencia musical, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

Este modelo continúa evolucionando y, después de reflexionar más, Gardner (más información capítulo segundo) ha añadido una octava habilidad independiente: la inteligencia naturalista, que se define como la habilidad de distinguir los organismos vivos de otros aspectos del entorno; y una novena, la inteligencia existencial, es decir, la capacidad para situarse a sí mismo con respecto al cosmos.

Gardner defiende el uso de métodos no estandarizados para evaluar las inteligencias múltiples. Además, la evaluación de las inteligencias múltiples que plantea no se puede realizar sólo con una sesión evaluativa. Por ello, la crítica más contundente hacia el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner continúa siendo la falta de una base empírica y de una validación psicométrica.

El modelo de inteligencia de Cattell

James Mc Keen Cattell⁷ (EEUU, 1860-1944) identificó dos factores principales que explicaban las habilidades intelectuales: la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada. Este autor definía la inteligencia cristalizada como las habilidades más globales, como la información

⁷ **James Mc Keen Cattell** (EEUU, 1860-1944) psicólogo, el primero en hacer clases de psicología en EEUU en la Universidad de Pensilvania.

y el conocimiento que el individuo adquiere mediante las experiencias de la vida y la educación. Mientras que la inteligencia fluida consistiría en el poder mental esencialmente innato, como las habilidades de razonamiento y memoria.

El modelo de Das

J. P. Das⁸ (Canadá, 1931), a partir de las investigaciones previas del neuropsicólogo ruso **A.R. Luria**⁹ (Rusia, 1902-1977), propuso que se concibiera la inteligencia como un modelo de procesos cognitivos de cuatro factores, a saber: la planificación, la atención, el procesamiento simultáneo y el procesamiento sucesivo; conocido como modelo PASS. Así, Das (1994) definió el proceso de planificación como una autorregulación, como la habilidad de analizar y evaluar situaciones y de utilizar los conocimientos para solucionar problemas. Por su parte, el proceso de atención se concibe como la capacidad de regulación de la propia actividad cognitiva, a partir de la posibilidad de concentrarse en estímulos específicos e inhibir la respuesta ante otros estímulos menos importantes. En cuanto al procesamiento simultáneo, éste implica comprender la agrupación de los estímulos o identificar los puntos en común. Y por último, el procesamiento sucesivo implica agrupar estímulos y colocarlos en series lineales que tengan sentido. A diferencia de lo que sucede con el procesamiento simultáneo, los estímulos del procesamiento sucesivo no exigen una comprensión total, sino que es suficiente con entender el orden en serie de los estímulos.

El modelo de inteligencia de Sternberg. Teoría Triárquica de la inteligencia humana

Robert J. Sternberg¹⁰ (EEUU, 1949) propone un modelo de inteligencia de tres factores(1998): el primero serían las habilidades analíticas, las cuales representan la habilidad del sujeto para analizar y ser crítico con las propias ideas y las de los otros; el segundo componente es la creatividad, definida como la habilidad del individuo para generar ideas nuevas que tengan una contribución significativa; y el tercer factor es la inteligencia práctica, es decir, la habilidad de la persona para convertir ideas en aplicaciones prácticas y convencer a las demás personas de su utilidad.

⁸ **Jagannath Prasad Das** (Canadá, 1931) psicólogo (nacido en India).

⁹ **Alexander Románovich Lúria** (Rusia, 1902-1977) neuropsicólogo y médico. Discípulo de Lev S. Vigotski. Es uno de los fundadores de la neurociencia cognitiva.

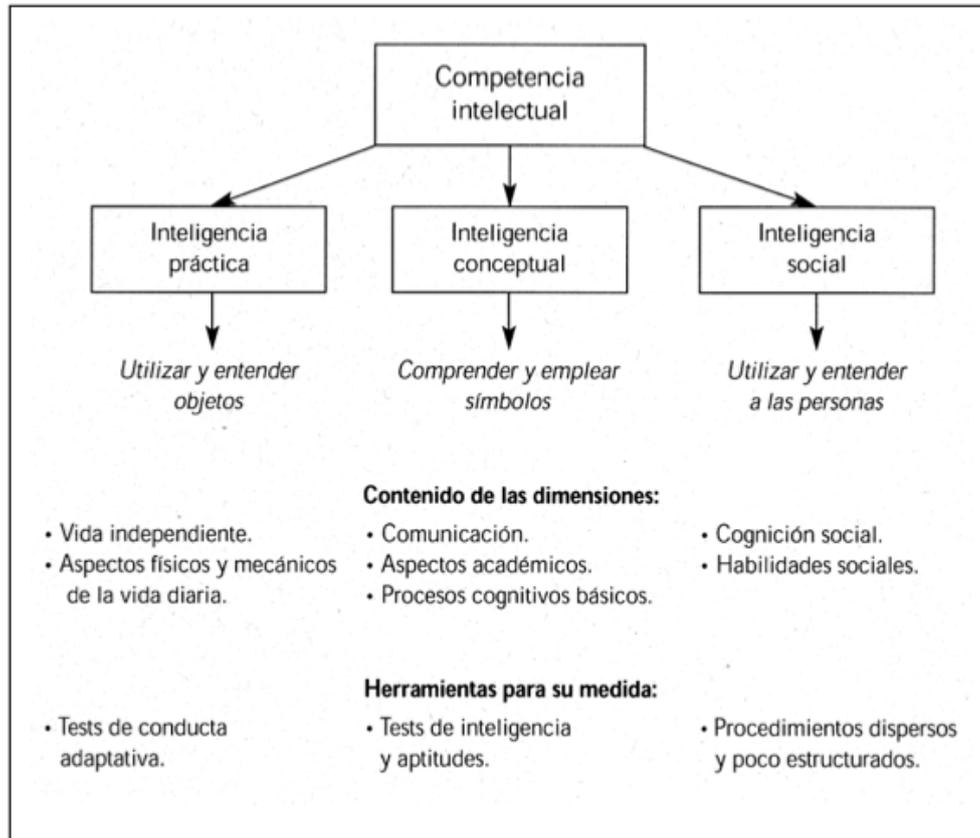
¹⁰ **Robert J. Sternberg** (EEUU, 1949) psicólogo y profesor de la Universidad de Yale. Sus investigaciones están relacionadas con la inteligencia y la creatividad.

El modelo de inteligencias múltiples de Greenspan

Stanley Greenspan¹¹ denomina competencia intelectual al objeto de su modelo de inteligencias múltiples. Este concepto engloba las habilidades intelectuales (inteligencia social y conceptual) y las habilidades más prácticas para una vida independiente. Posteriormente, Greenspan (1981) presenta un modelo de competencias generales o personales y lo explica a partir de dos subfactores: la competencia instrumental (por ejemplo, funcionamiento motor, velocidad de procesamiento, inteligencia conceptual) y la competencia social (inteligencia práctica, inteligencia social y temperamento). Así, este modelo de inteligencia diferencia la inteligencia conceptual (la cual se conoce también como inteligencia académica o analítica y se refiere a la capacidad para resolver problemas intelectuales abstractos y para usar y comprender procesos simbólicos tales como el lenguaje), la inteligencia práctica (se la define como la competencia en habilidades diarias que permiten conductas adaptativas) y la inteligencia social (la cual implica la capacidad para comprender y manejarse de forma efectiva con acontecimientos y objetos sociales e interpersonales, incluyendo la capacidad para actuar manifestando los deseos propios en las relaciones interpersonales, para manifestar las habilidades sociales apropiadas, ser empáticos y reflexivos, y para lograr los resultados deseados en las relaciones interpersonales). Recientemente se han añadido como elementos críticos para la inteligencia social: la ingenuidad (probabilidad de ser engañado o manipulado) y la credulidad (creer con facilidad afirmaciones exageradas o claramente falsas).

11 Alan Greenspan (EEUU, 1941- 2010) profesor clínico de Psiquiatría, Ciencias del Comportamiento y Pediatría en la Universidad George Washington. Especializado en psiquiatría infantil y en niños con trastornos del espectro autista.

Gráfico 3.2.- Modelo de competencia intelectual de Greenspan



Montero, 2003: 120

La inteligencia emocional

Daniel Goleman (EEUU, 1947,) psicólogo, publicó en 1995 el libro *Emotional Intelligence*, Inteligencia emocional, aunque fueron Peter Salovey y John D. Mayer los que acuñaron la citada expresión «Inteligencia emocional» en 1990. Anteriormente el psicólogo Edward Thorndike había manejado un concepto similar ya en 1920, la «Inteligencia social».

P. Salovey y J. D. Mayer (1997) definieron inicialmente la Inteligencia Emocional como «la habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción».

Para Goleman (1995) la inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos. Considera que la inteligencia emocional puede organizarse en cinco capacidades: conocer las propias emociones (reconocerlas mientras le

ocurren a uno mismo), guiar las propias emociones (manejar los propios sentimientos), controlar la propia motivación (ordenar las propias emociones al servicio de un objetivo), reconocer las emociones de los demás (es decir, empatía, capacidad de adaptarse a las sutiles señales sociales que indican lo que los otros necesitan y quieren), y manejar las relaciones con los demás (manejar las emociones de los demás).

Tras presentar estas teorías de inteligencias múltiples o que consideran multifactorial la inteligencia, debemos advertir que algunas de ellas todavía no han encontrado instrumentos de medida adecuados para obtener resultados válidos y fiables. Actualmente, parece que los datos empíricos inclinan la balanza hacia la explicación del concepto de funcionamiento intelectual a partir de un factor general de inteligencia, dado que los hallazgos obtenidos en las investigaciones llevan a sostener la hipótesis de que un factor común de inteligencia general puede explicar la mayoría de las divergencias entre las diferentes habilidades intelectuales, como pueden ser razonar, tomar decisiones, pensar de manera abstracta, planificar y aprender de la experiencia, o la habilidad para entender el propio entorno. De todos modos estas teorías, igual que la teoría de la inteligencia emocional de Goleman, son útiles a la finalidad de este proyecto de investigación, como ya hemos remarcado anteriormente, para ampliar pluralizándolo el concepto de inteligencia más allá de la percepción limitada y reduccionista de ésta que se ha sostenido hasta no hace mucho tiempo. Además, al reflexionar sobre los modelos multidimensionales de la inteligencia se observa como frecuentemente abarcan campos considerados hasta ahora comportamientos adaptativos, lo cual podría modificar la definición de DI profundizando las tendencias seguidas por la AAMR y fusionar los dos ámbitos en los que estas personas tienen mayores dificultades (funcionamiento intelectual y conducta adaptativa) en un único campo (la competencia personal: Schalock, 2001) como veremos en el apartado posterior Relación entre funcionamiento intelectual/inteligencia y conducta adaptativa. Para la autora de este trabajo resulta fundamental explorar la inteligencia desde esta perspectiva emergente (como se hará en el capítulo sexto) en espera de los avances psicométricos que permitan evaluar sistemáticamente a las personas con DI conforme a tales teorías a fin de, posteriormente, intervenir de forma más amplia y efectiva sobre las personas (resultan esperanzadores al respecto los trabajos de Naglieri y Das, 1997, y de Glutting, Adams i Shelsow 2000, respectivamente, sobre el modelo de procesos cognitivos múltiples y sobre el modelo de inteligencia fluida y cristalizada).

3.1.3.2.- Conducta adaptativa

También en las personas con DI se observan unas limitaciones en la conducta adaptativa. La conducta adaptativa puede definirse como el conjunto de las habilidades y competencias que permiten a un individuo ajustarse a las demandas de independencia personal y responsabilidad social esperadas para su edad. Se trata de un constructo que agrupa un amplio conjunto de habilidades de autonomía personal, destrezas sociales y habilidades necesarias para una vida independiente. Las limitaciones en la conducta adaptativa no necesariamente pueden suponer imposibilitar la realización de estas actividades, aunque como mínimo si afectan a su ejecución típica, tanto en relación con la vida diaria como en la capacidad de responder a los cambios y a las demandas del entorno.

El comportamiento adaptativo implica:

- . Destrezas cognitivas y de comunicación/académicas, es decir, habilidades para cambiar el comportamiento individual a fin de adaptarse a las demandas de la situación, como son el dominio del lenguaje (receptivo y expresivo), de la lectura y la escritura, de conceptos sobre el dinero, de la autodirección.
- . Destrezas de competencia social. Se hace aquí referencia a habilidades para adaptarse a un contexto social determinado como pueden ser las competencias interpersonales, el sentido de la responsabilidad, la autoestima, la capacidad de crear normas y respetarlas para el funcionamiento del grupo, la evitación de peligros, la generación de actividades de ocio y la participación en ellas.
- . Destrezas prácticas. Engloba las habilidades para anticipar situaciones determinadas y las acciones correspondientes, en ámbitos como las actividades cotidianas (comida, movilidad, compras, vestido) o las actividades instrumentales cotidianas (alimentación sana, cuidar el espacio habitable, transporte, medicación, uso del teléfono, habilidades ocupacionales).

Es importante, ante la educación de las personas con DI, hacer un análisis de las limitaciones que presentan en la conducta adaptativa, pero también será imprescindible hacerlo de las capacidades del individuo en este ámbito. Ambos aspectos son relevantes:

«Me parece que la identificación precoz de las capacidades pueden ser de mucha ayuda

a la hora de descubrir de qué tipo de experiencias los niños pueden beneficiarse; pero además, la identificación temprana de los puntos débiles puede ser muy importante. Si un punto débil se identifica pronto, existe la oportunidad de atenderlo antes de que sea demasiado tarde, y de descubrir modos alternativos de cubrir el área correspondiente a alguna capacidad importante.»

Gardner, 1995: 29

3.1.3.3.- Relación entre funcionamiento intelectual/inteligencia y conducta adaptativa

Después de reflexionar sobre estos dos conceptos como las cuestiones más importantes en relación a las características de las personas con DI podemos observar ciertas coincidencias entre ambos; tanto la inteligencia (como hemos visto en las diferentes teorías de inteligencias múltiples) como la conducta adaptativa son multidimensionales, y son constructos que todavía están en proceso de redefiniciones y cambios conceptuales importantes por parte de los investigadores y teóricos.

La inteligencia abarca campos como la práctica, la parte conceptual y la social (entre otros campos que hemos podido ver en el apartado 3.1.3.1) mientras que la conducta adaptativa engloba la competencia física, las habilidades de vida independiente, las habilidades cognitivas, comunicativas y académicas, y la competencia social. Como indica el siguiente gráfico puede observarse la fusión entre ambas:

Gráfico 3.3. Integración de la multidimensionalidad de los constructos de inteligencia y conducta adaptativa (Schalock, 2001)



Esta fusión de la inteligencia y de la conducta adaptativa tiene como consecuencia un impacto en la definición de DI y en la medición de estos dos conceptos como se aprecia en las siguientes cuestiones:

- . La definición de la discapacidad como limitaciones individuales de la competencia personal.
- . La conceptualización de DI, representada por limitaciones en las habilidades de actuación práctica, conceptual y social.
- . La utilización de una combinación de instrumentos estandarizados y evaluaciones funcionales para medir los indicadores de habilidades prácticas, conceptuales y sociales.
- . La consideración de los factores ecológicos y contextuales implicados en las actividades de evaluación y educación.

Desde esta reflexión, los indicadores de competencia personal (Schalock, 2001) serían los siguientes:

- 1.- Competencia física: fuerza, flexibilidad, locomoción, resistencia motora fina y gruesa y la deambulación.
- 2.- Inteligencia conceptual: Conocimientos cuantitativos, memoria a largo plazo, velocidad

de procesamiento, lectura/escritura, procesamiento visual, tiempo de reacción, memoria a corto plazo, procesamiento auditivo, aspectos académicos funcionales.

3.- Inteligencia práctica: comunicación, comunidad, ocio, autocuidado, autodirección, salud y seguridad, vida en el hogar y trabajo.

4.- Inteligencia social: cooperación, empatía, interferencia social, afirmación, juicio personal, resolución de problemas sociales, responsabilidad y comprensión social.

5.- Competencia emocional: agradabilidad, extroversión, consciencia, adaptación personal y social.

Y añadiremos a esta lista de indicadores de competencia personal el ser una persona creativa, con imaginación e inventiva, términos bastante olvidados en el ámbito de la EE.

Concretando todo lo anteriormente dicho podemos resumir las características de los individuos con DI con la siguiente enumeración, no sin antes recordar (y remarcar), como ya se ha dicho anteriormente, que no siempre se dan todas estas características en cada sujeto y además cada una de estas personas tiene su propia idiosincrasia y factores externos que influirán en su evolución:

. Características desde el entorno de la salud:

- hipotonía, tono muscular bajo
- dificultades de equilibrio
- dificultades de coordinación motora y, en particular, de locomoción
- dificultad en habilidades manipulativas
- pueden existir otras discapacidades asociadas: pluridiscapacidades
- epilepsia

. Características del desarrollo cognitivo. En los procesos mentales implicados en la actividad mental que permiten al individuo comprender y participar en los acontecimientos que le rodean pueden surgir limitaciones, que se manifiestan en los procesos implicados en las capacidades siguientes:

- Capacidad de convertir los objetos y los acontecimientos en símbolos y almacenarlos en la memoria.
- Capacidad de asimilar información progresivamente más compleja y más abstracta y memorizarla.
- Capacidad de recuperar la información y utilizarla adecuadamente en cada situación, de manera que les permita resolver problemas (dificultad de generalizar).
- Capacidad de elaborar representaciones que trasciendan el entorno inmediato (dificultad de transferencia).
- Capacidad de comprender el mundo que les rodea y comprenderse a sí mismos.
- Capacidad para emplear de manera adecuada el lenguaje como vehículo de comunicación (dificultad de expresión).
- Capacidad de adaptarse a las exigencias de la sociedad.
- Lentitud.

. Características del desarrollo psicológico y emocional. Ciertos rasgos de comportamiento de las personas con DI no son inherentes a la discapacidad sino producidos por condicionantes externos como la relación con los otros/as, la sobreprotección, la tendencia a no frustrarlos, la permisibilidad, etc. una buena educación y trato hacia las personas con DI aseguran un desarrollo psicológico y emocional igual que para los demás individuos.

«Antes me refería al educador como un Sócrates que asemeja su tarea a la de una comadrona que ayuda, precisamente, a que el niño salga del útero. Educar –decía- es hacer salir, conducir hacia fuera, ayudar al desarrollo, en ningún caso impedirlo. Pues bien, una protección exagerada del menor no hará nada de esto, sino todo lo contrario.»

Camps, 2008: 38

3.1.4.- Necesidades educativas de las personas con DI

Después de analizar las características básicas de las personas con DI se presenta una serie de competencias o habilidades que deberán estar presentes a la hora de diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje que tenga como objetivo potenciar la competencia personal. Tendremos en cuenta las cinco dimensiones que nos apunta la AAMR en relación al tema:

Dimensión I. Las capacidades intelectuales

Dimensión II. La conducta adaptativa

Dimensión III. La participación, las interacciones y el rol social

Dimensión IV. La salud

Dimensión V. El contexto

Se podría resumir los objetivos en:

- . Enriquecer y desarrollar el proceso cognitivo. Potenciar el pensamiento reflexivo: pensar antes de hacer.
- . Adquirir nuevos conceptos básicos, mejorar el vocabulario y las operaciones mentales (comparar, ordenar, organizar y sintetizar).
- . Favorecer la motivación intrínseca para el trabajo y para aprender.
- . Buscar diferentes soluciones y alternativas en la resolución de problemas.
- . Mejorar la actitud del individuo hacia él mismo, concibiéndose como un individuo capaz de generar y elaborar ideas.
- . Fomentar actitudes de tolerancia y comprensión hacia los otros: aptitudes positivas y valores.
- . Mejorar y fomentar la **autodeterminación**.

Otros aspectos a considerar a la hora de diseñar actividades para conseguir las metas enumeradas anteriormente son los criterios de funcionalidad, enunciados por Lou Brown (1989) y que sirven para la priorización de aprendizajes:

- . Compensación. Se priorizarán aquellas actuaciones direccionadas a compensar las consecuencias que tiene la discapacidad del alumno.
- . Autonomía y funcionalidad. Se primaran aquellos aprendizajes que aumenten las posibilidades de desarrollo autónomo del alumno: atarse los zapatos, el control de esfínter, coger el autobús...
- . Probabilidad de adquisición. Tendrán prioridad aquellos aprendizajes que estén cerca del alumno, dejando los que sean muy complejos y necesiten gran esfuerzo y persistencia, y con pocas posibilidades de adquisición. Se debe valorar que en ocasiones la funcionalidad no compensa los esfuerzos.

- . Sociabilidad. Serán de interés superior los aprendizajes que comporten la interacción con el grupo (relaciones sociales) y el desarrollo de habilidades sociales.
- . Significación. Tendrán preeminencia las actividades significativas, eliminándose las actuaciones que no tengan sentido para el alumno.
- . Variabilidad. Aunque las personas con DI suelen tener un ritmo de aprendizaje más lento, se ha de evitar la repetición de ejercicios ya que el sujeto acaba perdiendo interés ante la tarea. Se ha dado el caso de que un alumno puede estar sus casi veinte años de educación aprendiendo a leer y a escribir utilizando el mismo método y las mismas fichas.
- . Preferencias personales. Se debe potenciar el trabajo más acorde con las preferencias del alumno.
- . Adecuación de la edad cronológica. Se debe estar vigilante con el riesgo de infantilización. Así, no podemos utilizar con un alumno pre-adolescente con DI material de educación infantil, aunque los contenidos sean los mismos.
- . Transferencia. Se deben primar los aprendizajes que se pueden presentar igual que como aparecen en la vida del alumno fuera de la escuela. Por ejemplo, se debe trabajar la suma a partir de problemas reales de compra y venta y con la utilización de las monedas.
- . Ampliación de ámbitos. Se priorizarán aquellos aprendizajes que amplíen entornos a los que puede acceder el alumno y sus intereses. A modo de ejemplo ilustrativo, se pueden trabajar hábitos de autonomía, o bien organizar unas colonias, unas salidas, unas visitas...

3.1.5.- La educación formal. Una educación para todos, aprender juntos para vivir juntos

«La experiencia entendida como vivencia es un procedimiento, una manera de hacer y de ver la realidad muy valiosa porque puede ayudar a conseguir actitudes solidarias, de interrelación, de cooperación e igualdad; formas positivas de relacionarnos con la diversidad ya que, mediante la vivencia y la experimentación, mediante la empatía y el conocimiento el alumnado que participa va adquiriendo conciencia de lo que supone tener una discapacidad, de las limitaciones que ello implica, limitaciones a veces causadas no tanto por la discapacidad en sí misma, como por el entorno físico, material y/o social en que las personas se encuentran. Pero al mismo tiempo, también aprenden a valorar las capacidades, las posibilidades, las habilidades especiales de cada persona, aspectos fundamentales para iniciar el conocimiento del otro y su reconocimiento desde la igualdad en la diversidad.»

Ríos, 2003: 165

Según Rafael Sánchez Ferlosio (en Camps, 2008) la educación tiene un carácter predominantemente gregario: el grupo es el que educa a través de la necesidad de formar parte de él, la cual arrastra con una fuerza irresistible a la imitación y a la comparación.

Actualmente la educación de las personas con DI está entre la escuela de EE donde únicamente hay niños con diversas discapacidades y la escuela ordinaria como una escuela para todos.

Nos preguntamos: ¿cómo conocen los niños que están siendo educados en escuelas de EE a los niños normales? Si la mayoría de psicólogos y pedagogos afirman que una gran parte de nuestro aprendizaje viene dada por la imitación ¿Qué intercambio positivo puede haber en una escuela de EE? ¿el modelado por parte de los compañeros es positivo o negativo? Seguramente más negativo que positivo ¿Una persona con DI ha de pasar largo tiempo de su vida rodeado también por personas con alguna discapacidad? En las escuelas de EE se dan frecuentemente conductas disruptivas que muchos de nosotros no hemos presenciado nunca en la escuela ordinaria ¿Ha de estar ahí una persona toda su vida? ¿Qué pasa si aprendemos de la copia de los demás? Sucede que los alumnos de las escuelas de EE aprenden las conductas disruptivas de sus compañeros, como hemos podido comprobar a lo largo de nuestra experiencia profesional en este campo. Estas personas con discapacidad se encuentran largos períodos de su vida inmersos en una sociedad/contexto que no es normalizado, potenciando un sentimiento de exclusión y de diferencia que no ayuda en la evolución de la persona.

Si pensamos en la escolarización de las personas con DI en la escuela de EE, los principios básicos que deben regirla son:

1.- Normalizar las actitudes de la sociedad ante la presencia de estos alumnos con discapacidad¹².

¹² Respecto a este principio normalizador se considera necesario realizar una digresión ilustrativa. En una sesión de trabajo con un grupo de futuros maestros de EE, la autora de este trabajo presentó una conferencia sobre «El taller d' invents», una experiencia de creación artística en una escuela de EE (capítulo cuarto); primeramente se contextualizó la experiencia describiendo la escuela. Cuando la autora expuso los principios básicos que rigen la mayoría de escuelas de educación especial, un alumno, que por lo general sólo hay 1 o 2 en cada promoción, la interrumpió cuestionando el primer principio citado: «¿La escuela de EE se ha de encargar también de normalizar las actitudes de la sociedad ante la presencia de las personas con discapacidad?». Pese a la sorpresa enorme causada por su pregunta, puesto que se cuestionaba el que la autora considera que es el principio más importante de la escuela de EE, se respondió al alumno con otra pregunta: «¿Crees que estas personas podrán formar parte de la sociedad si no las conocen? ¿Podrán dejar de ser excluidas? ¿Podrán compartir con sus iguales en un ámbito comunitario?». De aquí surgió un debate sobre la escolarización y la educación de estas personas. Surgió el comentario sobre lo que otra alumna, de otro grupo, había comentado en la presentación de otro proyecto realizado con personas con discapacidad: «Conozco a estos chicos, hacen el mismo recorrido que yo cada día en el autobús, y sabéis, nadie quiere sentarse a su lado.» La autora intentó trabajar en ese momento la empatía hacia estas personas: ¿Cómo nos sentiríamos nosotros si la gente nos rechazara?

- 2.- El principio de individualización: los objetivos serán individuales para cada alumno en función de sus necesidades educativas y su edad cronológica.
- 3.- El principio de generalización de los aprendizajes, estos han de ser útiles también fuera de la escuela.
- 4.- Y por último, las actividades han de ser significativas y funcionales.

En este apartado nos dedicaremos a enfatizar la importancia del primer principio enunciado (la normalización por parte de la sociedad), puesto que la educación de estas personas con discapacidad no sólo puede centrarse en normalizar sus conductas, en reeducar lo que todavía no está educado, en hacerlos el máximo de normales posibles para su integración social. Estas personas necesitan una sociedad integradora, una sociedad que vea las diferencias como positivas y que sepa valorar lo que estos individuos tienen y no sólo lo que les falta. A estas personas últimamente se las cataloga como personas con necesidad de unos apoyos específicos que serán más o menos importantes dependiendo del entorno, tanto físico como social. Un sujeto con parálisis cerebral que vaya con una silla eléctrica será totalmente autónomo en una ciudad donde no haya barreras arquitectónicas; así, la necesidad de apoyos específicos es relativa como ya hemos comprobado con anterioridad. Un individuo con problemas de visión será discapacitado sin sus gafas, al igual que una persona con problemas auditivos sin su audífono.

«El futuro pasa por aquí, por la escuela, por los chicos que crecen juntos y que se ayudan cuando no pueden subir la escalera. Son compañeros, lo entienden y se ayudan. Y, al cabo de los años, cuando se vuelven a encontrar, saben reaccionar. No da miedo. Aquel miedo a lo desconocido ya no existe.»

Alomar, 2005: 56

Por todo ello uno de los objetivos de la EE es el educar a todos en relación a las personas diversamente hábiles para que compartan la misma escuela al igual que la misma sociedad. De esta manera dejaran de pasar cosas como la que explica Alexander Jollien:

«ALEXANDRE

La visión que tienen los demás de nosotros, según mi opinión, cimienta, estructura nuestra personalidad. No obstante, también puede perjudicar, condenar, herir.

SOCRATES

¿Si en cada momento de nuestra vida nos hicieran sentir diferentes con la exclusión? Existe un desconocimiento tan grande en relación a las personas con discapacidad que genera inseguridad y miedo al resto de las personas ¿cómo podremos normalizar sus vidas en esta sociedad en la que existe un estigma que provoca estas reacciones de rechazo e intolerancia?

Me imagino que tienes muchos ejemplos.

ALEXANDRE

Paseaba con una amiga... cuando nos topamos con un chico de dieciséis años. El chico lanza una mirada desdeñosa a mi amiga, me examina de arriba abajo y a continuación la interpela: "¿Te has olvidado la correa?". Mi amiga, desconcertada, experimenta un violento sentimiento de rechazo.»

Jollien, 2001: 56

Los individuos con necesidad de unos apoyos específicos serán más o menos discapacitados, con más o con menos necesidad de unos apoyos específicos, dependiendo de la sociedad en donde vivan. Y con más o menos posibilidades de desarrollarse como personas dependiendo de cómo sean tratadas.

«SOCRATES

¿Quieres decir que la piedad hiera más que el menosprecio?

ALEXANDRE

Sí, basta ya de piedad. Una vez más, daría la razón a Nietzsche. Creo que acierta cuando condena la piedad, la hipocresía, las apariencias. Todos los días me topo con esa actitud condescendiente, de quien cree, quizá sinceramente, que me hace feliz, pero me niega la libertad e ipso facto me niega a mí mismo.

SOCRATES

Bien ¿Por qué crees que la piedad niega la libertad?

ALEXANDRE

Pienso que el menosprecio tonifica, como decía Balzac... Por el contrario, la piedad, en razón de su sosería, anestesia. Un día, fui de paseo con un amigo en una motocicleta que él utilizaba habitualmente. Íbamos felices, arriba y abajo por las calles del pueblo, libres de la mirada recriminatoria de cualquier educador. Aquí y allá, a través de las ventanas de las casas, los vecinos espían las correrías de nuestro curioso equipo. Nos sentíamos liberados y gritábamos a pleno pulmón nuestra alegría.

Una vez nos pagamos bien cara la herencia del centro. Cuando estábamos allí éramos felices, deseábamos absolutamente poder compartir nuestra alegría. Y nuestras manifestaciones debían de ser muy demostrativas porque algunos viejos desdentados nos observaban de reojo a través de sus gruesas gafas, mientras nosotros, con la mirada en el cielo, corríamos cuesta abajo por el arcén de la carretera. Muy pronto nos vimos rodeados de ellos sin que pasasen de observarnos desde todos los ángulos. Daba igual lo que quisieran hacernos, para nosotros sólo contaba nuestro paseo. Pero, de repente, un coche de policía nos impidió continuar nuestro alocado zigzagear. Un gendarme salió del coche y nos invitó a volver inmediatamente al centro. La piedad y la preocupación innecesaria de aquellos viejos nos habían causado más mal que bien.

SOCRATES

La buena conciencia no es suficiente.

[...]

ALEXANDRE

Por la noche, me preguntaba a mí mismo si era menos libre que los demás, si siempre habría alguien que, superando el miedo, me recordaría, con buena fe, que soy un discapacitado.

[...]

ALEXANDRE

Proyectaban imágenes negativas sobre los internos del centro. A menudo, cuando nos veían pasar, cuchicheaban entre ellos, al mismo tiempo que se daban codazos: «¡Pobre chico! ¡Pobrecito!». Estos genios de la guerra casi logran desestabilizarme. Pero en mi fuero interno, estaba convencido de que tenía mucha suerte: unos padres formidables, unos amigos fieles, compañeros de juego agradables... No obstante, a fuerza de oír poner en duda mi suerte, mis convicciones corrían el riesgo de esfumarse. »

Jollien, 2001: 51, 52 y 53

La sociedad suele actuar de manera similar ante las diferencias de estas personas, aparecen conductas de compasión, de piedad, de ayuda innecesaria, de inquietud, etc. y en negativo, de humillación, desprecio, ignorancia, etc. podría ser en ambas partes un miedo a todo aquello que es diferente, un no saber estar ante la debilidad, como nos explica Jollien a lo largo de todo su libro. Hay personas que se sienten también culpables, lo que hace que se distancien de las personas con DI. Muchas veces estos individuos nos enfrentan a nuestras propias debilidades y huimos de ello por miedo a reconocerlas en nosotros mismos. La condición humana exige conocer las propias limitaciones y las propias posibilidades, saber utilizarlas y aceptarlas.

«Nietzsche... habla a menudo de sacar provecho de las adversidades; incluso llega a aconsejar que se saque también provecho de la injusticia.»

Jollien, 2001: 37

No sólo es una cuestión racional la que se dirime en esta apuesta integradora. También se deben de contemplar, considerar y movilizar los sentimientos, la inteligencia emocional en definitiva, a fin de poder garantizar vivencias auténticas y plenas tanto a los alumnos con dificultades como a las personas que acogen e integran.

«Hoy sabemos por la neurociencia que, efectivamente, la única manera de ascender a la cumbre, a cualquier cima, es que el corazón llegue primero. Sólo del cerebro emocional puede extraerse la energía necesaria para escalar cualquier cima.»

Ferrés, 2008: 180

No podemos olvidar que la sociedad actual tiene como característica principal la diversidad de sus componentes. Por ello, resulta fundamental el favorecer desde las primeras edades el respeto y la aceptación del otro, aunque éste sea diferente; así, aprender de las diferencias es uno de los objetivos principales de la educación actual. Es más, nuestro sistema educativo está basado

en la no discriminación y en la normalización educativa precisamente para facilitar la atención de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o de acceso a la educación y a la cultura. Jollien nos hace una comparación entre lo que había significado para él su estancia en la institución especial y la entrada en una institución ordinaria a los 17 años. De este modo, nos explica:

«[...] me encontré inmerso en un contexto estimulante, pude comprobar que mis capacidades se desarrollaban rápidamente.» (en relación a la escuela ordinaria). Y, [...] Adaptaba mi ritmo al ritmo de mi vecino. Mientras escribía una palabra yo escribía diez. Por otro lado, yo utilizaba todas mis energías en las sesiones de terapia para intentar caminar derecho, para subir escaleras, para atarme los cordones de los zapatos. Además, el estudio me parecía de todo secundario, un fastidio y sobre todo, inútil. Empaquetar cigarrillos, ese era mi horizonte profesional. Leer, escribir y calcular no me habrían servido para nada. [...] Por el contrario, en la escuela ordinaria, el hecho de estar con adolescentes más rápidos que yo, me obligaba a adaptarme. Lo que me produjo una profunda alegría.»

Jollien, 2001: 99-100

Desde esta concepción se considera que la educación formal y pública ha de dar la mejor respuesta educativa a las necesidades específicas de cada estudiante en función de sus características. Hemos de priorizar una escuela para todos, utilizando los recursos y estrategias necesarios para el acceso a la educación de todos los discentes.

«ALEXANDRE

Para mí, la vida fuera del centro fue muy formativa. Despertó mis reflejos. Tomé conciencia de que sólo una parte de lo que me habían enseñado hacía difícil mi crecimiento personal, poder vivir en sociedad. No todo el mundo tiene esa suerte. Aquel que sólo puede salir esporádicamente del centro se enfrenta a una doble dificultad: integrarse en un medio que le es extraño y desaprender hábitos que frenan esa integración.

[...]

Hoy, para evitar esas situaciones, cada vez con más frecuencia, las personas discapacitadas son escolarizadas en escuelas ordinarias. Algunos padres afirman que la experiencia es doblemente beneficiosa. Por una parte, permite al niño con discapacidades desarrollarse con más facilidad; por otra los demás alumnos, la clase de acogida, después de un primer momento de rechazo, expresado con mayor o menor intensidad, adoptan una actitud diferente frente al sujeto discapacitado. Las burlas, en poco tiempo, dan paso a una amistad profunda. Recuerdo que un día un padre me contó que a su hija se le había estropeado la prótesis y no quería volver a la clase. No se veía con fuerzas para soportar las miradas de los compañeros. Su padre, a regañadientes, insistió para que volviera a la escuela y la hija, finalmente, no tuvo otro remedio que ceder. Superado el primer momento de sorpresa, sus compañeros de clase la aceptaron con absoluta naturalidad. Es impresionante la capacidad de los niños de superar el miedo y las burlas iniciales. Se integran, viven y aceptan la diferencia con más facilidad que los adultos.

SÓCRATES

¿Estás seguro?

ALEXANDRE

Creo que sí. Pero para ello la educación es esencial. Todos los padres deberían explicar a

sus hijos que hay gente diferente, personas que no ven, adultos que los llevan en cochecitos como si fuesen bebés.

Los niños, investigadores natos, verdaderos embriones de filósofos, tienen ganas de saber. La palabra porqué está siempre en sus labios. A menudo, esa sed de conocimiento topa con un obstáculo y la indiferencia de los padres acaba por destruir el interés, hasta el punto de que existen padres que prohíben a sus hijos mirar a una persona discapacitada.»

Jollien, 2001: 80-81-82

3.1.6.- Calidad de vida

«... la necesidad de defender el derecho de todo ser humano desde su nacimiento, a la igualdad, la dignidad y el reconocimiento de sus capacidades.»

Freire, 2008: 26

Después de reflexionar sobre la educación de las personas con discapacidad, analizo otro concepto también importante a tener en cuenta a la hora de dar respuesta a las necesidades de las personas con DI: la calidad de vida. La calidad de vida se puede definir como la percepción personal de un individuo de su situación en la vida, dentro del contexto cultural y de valores en que vive y en relación con sus objetivos, expectativas, valores e intereses.

Para Schalock (1999), la calidad de vida se entiende como un concepto organizador que orienta la política y la práctica para mejorar las condiciones de vida de todas las personas. De esta manera, define la calidad de vida como «un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona relativas a las ocho dimensiones troncales de la vida: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos».

Se expone a continuación brevemente cada una de estas dimensiones:

La autodeterminación. Se persigue que las personas puedan ser el máximo de autónomas posibles a la hora de decidir sobre su propia vida. En el apartado siguiente se desarrolla el tema con más detalle, ya que será el punto principal de análisis en la investigación posterior.

Un bienestar emocional. Se busca asegurar todo aquello que comporte un sentirse bien con-

sigo mismo: seguridad, felicidad, espiritualidad, ausencia de estrés, buen concepto de sí mismo y satisfacción de uno mismo.

Unas buenas relaciones interpersonales. Se pretende conseguir interacciones interpersonales positivas, caracterizables como aquellas que implican inteligencia interpersonal y se manifiestan a través de acciones como fomentar interacciones positivas, permitir la intimidad y el afecto, promover amistades.

Un bienestar material. Incluye aspectos como permitir la propiedad individual y la seguridad financiera y crear ambientes seguros.

Un adecuado desarrollo personal. Se trata de garantizar la educación durante toda la vida de modo que potencie al máximo todas las posibilidades personales en todos los ámbitos de la vida, mediante acciones como enseñar habilidades funcionales para mejorar la autonomía personal, proporcionar actividades profesionales y no profesionales, fomentar el desarrollo de actividades, proporcionar actividades útiles y utilizar tecnología aumentativa que ayude al desarrollo personal.

Un bienestar físico. El objetivo en esta dimensión consiste en asegurar un buen nivel de salud, potenciar la movilidad, generar oportunidades para el ocio y el tiempo libre, garantizar una alimentación adecuada, y apoyar, si es necesario, las actividades de la vida diaria.

La inclusión social. Se pretende asegurar una escuela para todos y que responda a las individualidades, que fomente ambientes y actividades normalizadas, y proporcione oportunidades para la integración y la participación en la comunidad.

Derechos. La meta a realizar es el aseguramiento de las libertades de cualquier ciudadano y ciudadana, incluyendo a aquellos que tienen más dificultades para lograr su realización efectiva.

«ALEXANDER

Cuando un niño intenta realizarse en un ambiente donde constantemente es devaluado —a menudo de forma involuntaria—, interiorizará esa proyección y asimilará los comentarios que ha oído. Muchos de nosotros corríamos el riesgo de perder nuestra natural

confianza espontánea en la vida...

Hegel ha insistido mucho sobre la problemática de la mirada del otro. En el encuentro con el otro ves un medio para elevarse, crecer, llegar a ser plenamente humano... Sartre a lo largo de toda su obra, principalmente en su célebre obra de teatro Huis Clos (A puerta cerrada), describe la necesidad visceral y profunda que tenemos de ser reconocidos, una necesidad nunca satisfecha.»

Jollien, 2001: 55

Refiriéndose en concreto a las personas con DI, Schalock (2001) afirma también que hay diez principios básicos sobre los que se basa la calidad de vida:

1. La calidad de vida de las personas con DI está formada por aquellos mismos factores y relaciones que son importantes para todas las personas.
2. La calidad de vida se experimenta cuando se cubren las necesidades básicas de la persona y cuando tienen las mismas oportunidades que cualquier otra persona de conseguir sus objetivos en los entornos más importantes de la vida (el hogar, la comunidad, la escuela y el trabajo)
3. La calidad de vida es un concepto multidimensional que se puede validar de forma consensuada a través de un gran número de personas que representen la variedad de puntos de vista de los consumidores y de sus familias, los defensores y los profesionales.
4. Se mejora la calidad de vida cuando se habilita a las personas a que participen en las decisiones que afectan a sus vidas.
5. Se mejora la calidad de vida cuando se aceptan y se integran plenamente las personas en sus comunidades locales.
6. La calidad de vida es un concepto organizador que se puede utilizar para diversos propósitos que incluyen la evaluación de aquellas dimensiones básicas que están asociadas con el bienestar, la provisión de ayuda y como referencia a la hora de acercar los servicios a los individuos.
7. El estudio de la calidad de vida exige un conocimiento profundo de la persona, de sus pers-

pectivas y del uso de múltiples metodologías.

8. La medida de la calidad de vida exige múltiples técnicas de evaluación.

9. Las variables de la cualidad de vida tendrían que ocupar un rol prioritario en la exigencia de programas adecuados para las personas con DI.

10. La aplicación de las dimensiones de la calidad de vida es importante para desarrollar recursos y apoyos dirigidos a las personas con discapacidad y a sus familias.

Como resumen a este tema se añaden las afirmaciones en relación a la calidad de vida de las personas con DI por parte de los defensores de los Movimientos de Vida Independiente:

«. Nosotros tenemos derecho a una vivienda digna a un trabajo digno y a tener amigos .. Así como también tenemos derecho a ser tratados de uno en uno cada vez, para evitar generalizaciones que se traducen en descalificaciones, estereotipos negativos, marginación y exclusión social lo que es más invalidante que la propia discapacidad misma. . Y todo lo que tenga que ver con nosotros pero con nosotros incluidos, participando y tomando decisiones conjuntas en todo aquello que nos concierne y nos afecta. .Y queremos menos gasto en curación y más gasto en apoyos y cuidados durante toda la vida.»

Herrera, 2006: 79

3.2.- LA AUTODETERMINACIÓN

Según Schalock (1999), la autodeterminación es una de las ocho dimensiones que se consideran necesarias para que una persona con o sin discapacidad tenga una buena calidad de vida. El término autodeterminación proviene del término inglés self-determination, cuya traducción sería «la propia determinación», «la determinación de uno mismo», «la autodeterminación». Analizando el significante, su significado sería que los individuos determinen con precisión lo que desean, que tengan decisión propia sobre su vida, que elijan por ellos mismos lo que más les conviene. La autodeterminación hace referencia, pues, a situaciones relacionadas con la independencia, la libertad y la autonomía.

La mayoría de personas con DI han vivido en contextos pobres de estímulos (escuelas

de EE, instituciones segregadoras), en los cuales conviven con su propia enfermedad y las de los otros, con una reducción importante de relaciones sociales. Estas personas han estado inmersos en situaciones pasivas y monótonas en las cuales otros decidían por ellos, en situaciones en las cuales tenían que aceptar todo lo que los demás habían organizado, en situaciones en las cuales los espacios, el tiempo, los objetos no eran referenciales de su propia decisión y no pertenecían a su propia vida. En estos lugares ha sido difícil encontrar ocasiones para poder desarrollar sus potencialidades cognitivas y afectivas, y para poder llegar a tener un conocimiento amplio de ellos mismos en relación con los demás, de sus discapacidades pero también de sus capacidades, y consecuentemente llegar a desarrollar los componentes para tener una conducta autodeterminada.

Así, la autodeterminación constituye una de las dimensiones esenciales de la calidad de vida de todas las personas y uno de los contenidos de las nueve áreas de apoyo a los individuos con DI que contempla la definición de la AAMR del 2002.

«ALEXANDRE

El enemigo a combatir después de mi estancia en el centro fue la falta de confianza en mí mismo y la incompreensión. ¡Necesitaba no solamente aceptar sino también asumir mi anormalidad! Nunca sería del todo como los demás, nunca sería normal. Necesitaba también hallar la fuerza para comprender lo incomprendible, para perdonar lo imperdorable, y al mismo tiempo, de ser posible, hacerlo con alegría.»

Jollien, 2001: 110

En el marco de la atención social a los discapacitados, se está prestando cada vez más atención a los aspectos de autodeterminación de tales individuos. De esta manera, la legislación más reciente está reconociendo los derechos de las personas con discapacidad en términos de autodeterminación: aunque se utilizan otros términos más genéricos, se citan elementos que pertenecen inequívocamente a este concepto. Así, de acuerdo con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de Naciones Unidas (ONU) el 13 de diciembre de 2006, firmada y ratificada por España:

- a) Se debe garantizar (artículo 3): « A) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas».
- b) Se consagra el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad (artículo 19).

Asimismo, la Ley española 51/2003 de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad reconoce como principio inspirador el de vida independiente, íntimamente conectado con el de autonomía personal y lo define como: «la situación en la que la persona con discapacidad ejerce el poder de decisión sobre su propia existencia y participa activamente en la vida de su comunidad, conforme al derecho al libre desarrollo de la personalidad».

También la Ley española 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia intenta garantizar (artículo 2) «la capacidad de controlar, afrontar y tomar, por propia iniciativa, decisiones personales acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias propias así como de desarrollar las actividades básicas de la vida diaria» y establece la necesidades de apoyo para la autonomía personal que son descritas como «las que requieren las personas que tienen DI o mental para hacer efectivo un grado satisfactorio de autonomía personal en el seno de la comunidad».

En el ámbito educativo se ha adoptado con un cierto retraso la implementación de medidas concretas en esta dirección específica, si bien siempre han estado presentes de una manera u otra en el trabajo educativo con estos alumnos. Así, el Plan Director de la Educación Especial de la *Generalitat de Catalunya* (2003) reitera, recuperando textos de 1986, que «el fin de la educación (en una escuela abierta a todos) es que todos puedan convertirse en personas lo más autónomas y responsables posibles.»

Una de las líneas más prometedoras para hacer realidad esta aspiración a la autonomía es trabajar con los alumnos a partir del concepto de autodeterminación, como veremos más adelante.

Ha habido dos razones que han facilitado que la autodeterminación se convierta recientemente en un área de interés educativo importante para las personas que presentan discapacidad. Por un lado, la autodeterminación ha de ser el principal objetivo y resultado de la educación de las personas con discapacidad, y por otro lado se hace evidente que estos individuos tienen experiencias limitadas de autodeterminación. Como hemos visto en el apartado anterior sobre la historia de la educación de las personas con discapacidad podemos observar que se ha pasado de ofrecer únicamente a estas personas un tratamiento asistencial, o en una etapa

posterior, un tratamiento terapéutico centrado exclusivamente en el déficit, a el momento actual, cuando se intenta ofrecer a estos individuos una educación que potencie todas las capacidades para conseguir al máximo posible una vida normalizada. En este camino de progreso hacia la total integración y normalización de estas personas, hemos de hacer hincapié en el término de la autodeterminación para que éstos sean el máximo de libres en su desarrollo como personas, gracias a que se les haya enseñado a que sean capaces de tomar decisiones sobre sus propios deseos y aspiraciones en la vida¹³.

Además, investigaciones realizadas sobre las personas con discapacidad (Schalock, 1999; Wehmeyer, 2006; Jos Van Loon, 2006, Puigdemívol, 2005, etc.) demuestran la importancia que tiene para la integración en la comunidad de estas personas que posean habilidades como la toma de decisiones y otras destrezas relacionadas con la autodeterminación. Estas habilidades aumentan la participación y la independencia de las personas con DI a la hora de realizar actividades en el ámbito comunitario y les facilitan una vida más normalizada y autónoma, proporcionándoles calidad de vida.

Tradicionalmente, la autodeterminación era escasamente considerada en el ámbito de la EE. Así, habitualmente, quien tenía el papel más relevante a la hora de organizar, programar y decidir era el maestro, dado que éste tenía la responsabilidad de decidir qué, cuándo y cómo enseñar. Actualmente, sin embargo, se intenta que todos los alumnos tengan un papel más activo y directo en su proceso educativo, no solo en la escuela ordinaria, sino también en las escuelas de EE.

13 La autora de este trabajo, durante el trascurso de su vida profesional como maestra de EE ha observado en ocasiones la falta de empatía en el trabajo con estas personas y en algún momento ha pensado que lo que estábamos consiguiendo era un adiestramiento y no una educación entendida como crecimiento y desarrollo de las posibilidades de la persona y como una adaptación al medio que nos rodea. Por ejemplo, una vez en una escuela de educación especial se observó que en el taller de cocina de la tarde, un grupo de alumnos con DI estaba haciendo un sofrito de tomate y cebolla, con un olor que fue difícil de ocultar a todos los miembros de la comunidad escolar. Al cabo de un rato, se pudo ver como la profesora del taller de cocina les llevaba a estos alumnos la merienda: leche y pan con chocolate, y también, bajo el brazo, llevaba una barra de pan. Se le preguntó a dicha profesora que porqué llevaba la barra de pan, a lo que contestó que era para que los alumnos se comieran el sofrito. La autora de este trabajo, estupefacta, preguntó: «¿Se van a comer un sofrito? ¿Y después se beberán la leche?». La respuesta obtenida fue: «¡Claro, se lo comen todo!». Esta experiencia desagradable sirvió a nivel personal para darse cuenta de que el trabajo prioritario con las personas con discapacidad era acompañarlas en la potenciación de las habilidades relacionadas con la autodeterminación, que pudieran elegir y decidir sobre sus comportamientos, sobre un ser y un estar en la vida propios y elegidos por ellos. Nuestra labor como acompañantes en su formación es enseñarles a tener sus propios criterios de vida y preferencias, a tomar decisiones y a poder elegir lo que más les conviene y lo que no, aunque a veces tengan que hacerlo con la negación a una propuesta de la persona que se supone les acompaña en su proceso de ser/hacerse personas, como en este caso en particular.

3.2.1.- Definición

De acuerdo con los investigadores especializados, encontramos las siguientes definiciones del concepto que nos ocupa ahora:

Field y Hoffman (en Font, 2003a: 151) consideran la autodeterminación como la habilidad de definir y conseguir objetivos a partir de la base del conocimiento y valoración de uno mismo. Para estos autores, la autodeterminación es algo esencial para conseguir éxito en la escuela, el trabajo y la vida, tanto a nivel personal como comunitario.

Para Wolensky y Mulligan, 2002 (en Font, 2003b:103) la autodeterminación se define como la facultad que tenemos de controlar nuestras propias vidas.

Para Deci y Ryan (en Wehmeyer, 2001a: 8) la autodeterminación es «la capacidad de elegir y de realizar estas elecciones en lugar de que posibilidades de refuerzo, controles o cualquier otro tipo de fuerzas o presiones sean los determinantes de las acciones de uno. Pero la autodeterminación es más que una capacidad, también es una necesidad».

Robert Williams, en su discurso realizado en la Conferencia Nacional sobre Autodeterminación (EEUU, 1989) declaró (en Wehmeyer, 2001a: 9): «por lo tanto, no es necesario que nos digan qué significa la autodeterminación. Ya sabemos que es simplemente otra palabra para libertad. Ya sabemos que la autodeterminación es otra palabra para describir una vida con crecientes expectativas, dignidad, responsabilidad y posibilidades». La autodeterminación para Williams es el derecho de la autonomía personal.

Según Herrera (2006: 79) «para aclarar malos entendidos cuando decimos autodeterminación estamos hablando del derecho, la responsabilidad y la obligación que tiene toda persona, tenga o no alguna discapacidad, a ser cada día más autónomo e independiente en su vida cotidiana, a ser más feliz con lo que la vida le ha dado y a disfrutar de una vida lo más completa posible.» Para Wehmeyer (2003: 80) la autodeterminación representa «la capacidad de actuar como agente causal en la propia vida y elegir y tomar decisiones en relación con la calidad de vida de uno mismo y que estén libres de influencias o de interferencias indebidas». La conducta

autodeterminada se refiere a aquellas acciones que se identifican por cuatro características esenciales: la persona actúa de una manera autónoma, la conducta es autorregulada, la persona inicia y responde a los acontecimientos de una manera psicológicamente hábil y, por último, la persona actúa conscientemente.

El concepto de agente causal al que hace referencia Wehmeyer en su definición implica que es la persona quien hace o provoca que las cosas pasen en su vida. Las personas con autodeterminación actúan como agentes causales de sus vidas. Ésta irá surgiendo a medida que las personas aprenden determinadas habilidades y desarrollan ciertas actitudes que les permitirán ser los agentes causales de sus vidas. Las habilidades a las cuales se refiere este autor son los elementos componentes de la autodeterminación (Wehmeyer, 2006):

Habilidades para elegir

Habilidades de resolución de problemas

Habilidades para tomar decisiones

Habilidades para establecer y conseguir objetivos

Habilidades de autocontrol y autorregulación

Habilidades de autodefensa y liderazgo

Percepción de control y eficacia

Autoconsciencia/Autoconocimiento

3.2.2. Comportamiento autodeterminado

A fin de operativizar y concretar el concepto de autodeterminación se utiliza también la noción de comportamiento autodeterminado, el cual puede identificarse por cuatro características esenciales:

1.- La persona actúa autónomamente. El desarrollo humano implica una progresión desde la dependencia de los otros hasta el autocuidado y la autodirección. El resultado final de ese proceso es un funcionamiento autónomo o, cuando nos referimos a las acciones del individuo que consigue este resultado, la autonomía personal. Así se establece que una con-

ducta es autónoma si la persona actúa según sus preferencias, intereses y/o habilidades e independientemente libre de la interferencia externa excesiva. Según Herrera (2006), sólo podemos ser más autónomos si somos respetados en nuestra dignidad de personas; si somos tratados como iguales ante la ley, que nos protege y ampara frente a la negligencia, el abuso y el maltrato; y si somos considerados ciudadanos de pleno derecho. Es decir, sólo podemos ser más autónomos cuando no somos marginados ni estigmatizados, lo cual invalida más que la discapacidad misma, y cuando tenemos lugares y amigos en los que y con quien compartir. El sentirse más autónomo significa sentirse también más libre, aunque esto no significa que no hayan límites y normas, dado que éstas serán necesarias para el funcionamiento del grupo y para que así todos puedan sentirse libres.

Cuando hablamos de autonomía no podemos olvidar la autonomía moral que consiste en la capacidad de la persona para decidir y pensar por sí misma, no en la ausencia total de normas, sino a partir de la capacidad para crear normas propias.

2.- Las conductas son autorreguladas. La autorregulación es un sistema de respuesta que permite a los individuos examinar sus entornos y sus repertorios de respuestas para adaptarse a estos entornos, para tomar decisiones sobre cómo actuar y para evaluar la conveniencia de los resultados de la acción y revisar sus planes si fuera necesario. La conducta autorregulada responde a los acontecimientos de una manera psicológicamente hábil, ya que la persona actúa conscientemente. Los comportamientos autorregulados incluyen estrategias tanto de solución de problemas como de aprendizaje observacional o de autocontrol (autorregulación, autoinstrucción, autoevaluación, autoesfuerzo) para concretar y conseguir metas. El dominio de cada una de estos procedimientos permite a las personas convertirse en agentes causales de su vida.

3.- La persona inicia y responde a los acontecimientos de una forma psicológicamente habilidosa. La capacitación psicológica es un término que hace referencia a las diferentes dimensiones del control percibido, entre las que se incluye su dimensión cognitiva (eficacia personal), de personalidad y social. Es decir: las personas que actúan de unos modos psicológicamente capacitados creen que tienen el control sobre las circunstancias importantes para ellos, porque poseen las habilidades necesarias para conseguir los resultados deseados

y esperan que si aplican estas habilidades conseguirán los resultados que quieren.

4.- El individuo actúa de una manera autorrealizadora. Las personas que son capaces de autodeterminarse son conscientes de lo que saben y de cómo utilizar lo que saben, son conscientes de sus capacidades y de sus limitaciones y actúan aprovechándose de su conocimiento. Estas personas adquieren este conocimiento de sí mismos con la experiencia de la relación establecida con el entorno y con la interpretación de esta relación.

Estas cuatro características van en consonancia con las propuestas más recientes de adaptación y acceso al currículum ordinario. La consideración educativa de la autorregulación resulta ser una estrategia importante para que los alumnos con DI puedan acceder a ciertos aprendizajes que de otra forma les resultarían mucho más difíciles de conseguir¹⁴. Al igual que el medio educativo deberá fomentar la sensación por parte de los alumnos de control sobre la situación educativa, la autonomía del alumno es un objetivo ampliamente reconocido en la legislación educativa más reciente. Así, estas cuatro características que conducen a los alumnos a actuar de una manera autodeterminada deberían considerarse como un objetivo educativo de primer orden en todos los alumnos, ya que ayudan a la total acomodación del individuo al medio escolar y social. Wehmeyer y Schalock (2002, cit en Izuzquita, 2002) exponen que unas de las razones por las que los jóvenes con discapacidad no han tenido éxito en la escuela ordinaria, es que el proceso educativo no les ha preparado adecuadamente para llegar a ser jóvenes autodeterminados¹⁵.

3.2.3.- Autodeterminación y DI

La autodeterminación en las personas con DI constituye una temática muy extensa puesto que se han detectado muchos factores que influyen en esta cuestión. Uno de estos elementos es el grado de afectación del individuo. Para adaptarse a estas características personales pueden emplearse estrategias pedagógicas como la división de tareas en pasos más sencillos o el

¹⁴ Como ocurre en el caso de nuestra investigación, un alumno que debido a su poca autorregulación en las sesiones iniciales no puede participar todo el tiempo del taller.

¹⁵ Con este trabajo de investigación se intenta reforzar la idea de la importancia de la autodeterminación en la educación de todas las personas, y en especial, de las personas con DI y proponer una intervención educativa que la potencie: la creación artística.

tratamiento en espiral de los contenidos a fin de conseguir el aprendizaje de las competencias necesarias para conseguir un comportamiento autodeterminado.

Niger, 1972 (en Wehmeyer, 2001a: 8) realza la importancia de la autodeterminación para las personas con discapacidad: «Una faceta principal del principio de normalización es la de crear condiciones a través de las cuales una persona discapacitada experimente el respeto normal al que cualquier ser humano tiene derecho. Por lo tanto, las elecciones, deseos y aspiraciones de una persona discapacitada deben tomarse en consideración tanto como sea posible en acciones que le afecten. Afirmarse en el seno de la familia, los amigos, los vecinos, los compañeros de trabajo o agentes es una tarea difícil para numerosas personas. Esto es especialmente difícil para alguien que tenga una discapacidad o sea percibida de forma devaluada. Pero al final, incluso la persona disminuida debe seguir adelante como individuo distinto, y por lo tanto, posee su identidad definida por sí mismo y por los otros a través de circunstancias y condiciones de su existencia. Por lo tanto, el camino hacia la autodeterminación es tan difícil como importante para una persona disminuida.» Nirge compara la autodeterminación con el respeto y dignidad a los que tienen derecho todos los sujetos¹⁶.

Algunas propuestas que promueven la autodeterminación en individuos con DI:

- . Conocer sus intereses y preferencias y fomentar la realización de elecciones. Para conseguirlo, otro aspecto importante en el trabajo con estas personas es el de potenciar la comunicación, con el sistema que sea más eficaz para conseguir una buena interacción comunicativa. Es muy útil también la colaboración de las personas del entorno familiar y social del individuo para ofrecer datos que ellos ya sepan sobre sus preferencias.
- . Procurar que la persona participe en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje; a tal fin puede adoptarse la metodología de trabajos por proyectos, como los que se realizan en

16 Mientras la autora de este trabajo describe las ideas de Nirge sobre la importancia de la autodeterminación en las personas con discapacidad, recuerda un incidente acaecido en un centro ocupacional para personas adultas con DI. Una de las educadoras que trabajaba allí explicaba que un día vio como la camarera del centro servía una patata y unos trozos de acelgas a una mujer discapacitada como primer plato de su comida. Al ver el plato la educadora lo devolvió a la camarera diciendo si creía que eso era suficiente para una mujer trabajadora, a lo que la camarera contestó que la mujer estaba a régimen. La respuesta de la educadora ante aquella acción fue: «¿le servirías este plato también a tu hija?». La mujer trabajadora con DI en ningún momento cuestionó la actuación de la camarera, debido a que les hemos enseñado a obedecer sin condiciones ni cuestionamientos, aunque ello disminuya su calidad de vida. En definitiva, la autodeterminación es fundamental para lograr el respeto y la dignidad y para sentirse merecedor y valorado. Ésta es la principal razón por la que las personas con discapacidad reclaman inequívoca y lógicamente un control de sus propias vidas.

Educación Infantil y Primaria con niños sin discapacidad. En estos proyectos se parte de las siguientes preguntas: qué te gustaría aprender, qué temas te interesan, qué sabes de... De esta manera los aprendizajes serán significativos para el sujeto y por tanto aumentará su motivación y su autodeterminación.

. Fomentar la implicación de estas personas en la resolución de problemas y en la toma de decisiones. Si se da el caso de que el individuo no puede tomar una decisión o resolver un problema de forma global por ser excesivamente compleja para él, se debe desglosar la actividad en pasos más sencillos para que la persona pueda realizar algunos. Otro procedimiento válido consiste en mostrarle estrategias a seguir en la resolución de problemas o dificultades, a partir de modelos cercanos, mediante la observación y las experiencias personales.

. Promover el aprendizaje autodirigido y estrategias de autogestión. La práctica de estos procesos requiere un autocontrol y una regulación de la conducta que se tendrá que trabajar con anterioridad. Entre las actividades que fomentan su independencia encontramos la regulación a través de pistas (a partir de imágenes u otras pistas visuales y auditivas), la autoinstrucción, la autosupervisión, la autoevaluación y el autoesfuerzo.

Según el investigador Wehmeyer (2003) el promover la autodeterminación ofrece también el beneficio añadido de permitir que los discentes con DI puedan acceder al currículum general con más facilidad. Esto es así porque, en primer lugar, los contenidos educativos y curriculares normalmente contienen objetivos que forman parte de los componentes que integran la conducta autodeterminada como la resolución de problemas y las habilidades para tomar decisiones. En efecto, uno de los objetivos de la educación es que los estudiantes aprendan a aplicar la resolución efectiva de problemas, la toma de decisiones y los procesos para establecer sus propios objetivos. Y porque, en segundo lugar, además de trabajar los componentes de la conducta autodeterminada cuando toca en el currículum general, el hecho de enseñar a estas personas con discapacidad las habilidades de autorregulación, autodirección, resolución de problemas, establecer objetivos y tomar decisiones proporciona un medio efectivo que permite a estos alumnos participar y progresar de una manera más efectiva en las actividades del currículum general.

«Las adaptaciones curriculares que modifican la participación del alumno en el currículum son las que tienen un impacto en las maneras de cómo los alumnos responden al currículum. Otra vez los medios típicos de participación en el currículum implican respuestas escritas o, con menos frecuencia, respuestas orales o relatos. No obstante esto,

los alumnos pueden responder o participar en el currículum de muchas otras maneras: incluyendo trabajos de plástica, fotografía, teatro, música, animación y vídeo.»

CAST, 1998-99

Esta cita del *Center for Applied Special Technology* sobre el acceso de los alumnos al currículum nos explica que ampliando las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las maneras de acceder al aprendizaje y las formas de demostrar el conocimiento incorporando los lenguajes artísticos, se facilitará el desempeño de las personas con DI que tengan dificultades con el lenguaje escrito y oral. Lenguajes que, por cierto, para muchas escuelas parece que sean los únicos tipos de lenguaje existentes y válidos, la única manera de comunicación válida.

En definitiva, promover la autodeterminación supone enseñar habilidades de resolución de problemas, de establecimiento de objetivos, de autorregulación y de autodirección. Cuando se amplía el currículum general para enseñar de manera explícita estas habilidades, no sólo fomentamos la autodeterminación, sino que proporcionamos a los alumnos habilidades que pueden aplicar en otras situaciones de aprendizaje de forma muy provechosa. Al enseñar a los estudiantes estrategias de aprendizaje autodirigido y de autocontrol también estamos ampliando su currículum.

3.2.4.- Componentes de la autodeterminación

Como ya se ha expuesto anteriormente, Wehmeyer (2006) distingue ocho habilidades como los elementos componentes de una conducta autodeterminada. En este apartado los examinamos con más detalle:

Autoconsciencia/Autoconocimiento.

Consiste en maximizar el conocimiento de sí mismo, en ser consciente de uno mismo, de las propias posibilidades y limitaciones. Esta conciencia facilitará el estar bien con uno mismo y con los demás. Para actuar de forma consciente es necesario conocer los puntos fuertes y los débiles de uno mismo. Las personas han de aprender lo que saben y no saben hacer, de

forma funcional, en situaciones reales y significativas, que sean de utilidad para la persona y en situaciones que ofrezcan al individuo el conocimiento no solamente de lo que no sabe hacer, sino de aquello que puede y sabe hacer. Se debe aprender a utilizar las destrezas propias para conseguir la meta deseada. Es importante tener en cuenta que las personas con DI son más proclives a identificar sus limitaciones que sus capacidades, fundamentalmente por la influencia de una educación basada en el modelo del déficit.

Para que las personas con discapacidad puedan construir su propio proyecto de vida tendremos que ceder los profesionales vinculados a su educación parte del poder para dejarles explorar, arriesgarse, equivocarse, fracasar, aprender de sus errores, sacar consecuencias de sus acciones, tolerar sus frustraciones y permitirles aprender a estar solos y con otros. Nos autodeterminamos cada vez que nos respetamos a nosotros mismos, cada vez que elegimos lo que es más conveniente para nosotros en un momento dado y cada vez que ejercemos nuestra libertad, la cual tiene como límite la libertad y el respeto del otro así como la aceptación de las limitaciones propias y las que la realidad externa nos impone.

«La finalidad de la educación no puede ser educar en la libertad, sino, en todo caso, educar para la libertad, que quiere decir enseñar a ser libre, autónomo, a pensar y decidir por uno mismo y con buen criterio.»

Camps, 2008: 128

A través del conocimiento de nosotros mismos, reconoceremos las propias emociones y nuestros defectos, las propias fortalezas y debilidades. En el caso de las personas con discapacidad es necesario el autoconocimiento para una aceptación de la discapacidad, para discernir aquellas capacidades que se tendrán que compensar con apoyos de aquellas capacidades que se han de mantener y reforzar.

«ALEXANDRE

Un día le dije: La discapacidad nunca debe eludirse. Mírame a mí, si la quisiera esconder, ¡tendría que salir a la calle envuelto en una gran bolsa de basura!. Rápidamente tuve la intuición de que huyendo del problema, uno se aísla. Está aquí, es preciso pues que lo acojamos como a un quinto miembro, es necesario ponerse de acuerdo con él. Para hacerlo es primordial conocer sus flaquezas...»

Jollien, 2001: 59

En suma, las personas debemos conocer y afrontar las frustraciones, las dificultades

y alegrías de la vida para reconocer y aceptar nuestras limitaciones de manera realista y para reconocer y aceptar las fortalezas que poseemos y poder así responsabilizarnos de nuestra vida en la medida de nuestras posibilidades y de los recursos y oportunidades que la comunidad nos ofrece.

Habilidades de autodefensa y liderazgo

Supone reivindicar medios para hablar a favor de, o defender, una causa o una persona. Las estrategias de autodefensa, de reivindicación, incluyen habilidades para comunicarse, negociar, adoptar compromisos, saber defender los derechos, etc.

La comunicación que debemos potenciar dentro de las habilidades de autodeterminación es aquella que, como explica Roberto Aparici (2003, en Ferrés, 2008: 31), «implica diálogo, una forma de relación que pone a dos o más personas en un proceso de interacción y de transformación continua». Para Aparici, el poder actual ha cambiado el significado de la palabra comunicación: «El robo ha sido casi perfecto. Y la palabra comunicación, que implica la idea de transformación, cambio y movimiento, ha sido reemplazada por otra que conlleva la idea de transmisión sólo de una parte a otra.». Pero nosotros, a contracorriente, hemos de intentar no desarrollar en nuestros alumnos esta perspectiva comunicativa reduccionista.

También forman parte de este componente de la autodeterminación las estrategias que incluyen habilidades para afrontar y resolver conflictos, hablar en público, respetar las confidencias, expresar críticas constructivas, reconocer errores y pedir disculpas. Es evidente que la autodefensa y el liderazgo están estrechamente cerca de la adquisición de habilidades para la autodeterminación ya que para la solución de problemas o la toma de decisiones se han de poder relacionar las reivindicaciones con los objetivos o metas establecidas.

Habilidades de autocontrol y autorregulación

Se trata de destrezas que permitan el dominio de las propias emociones y conductas, con el propósito de que las personas puedan sentir, expresarse y actuar en cada momento de la manera más adecuada para su propia seguridad y la de los otros. El comportamiento autorregulado implica evaluar, observar y registrar el propio comportamiento. Normalmente las estrategias

de comportamiento autorregulado se utilizan para mejorar las actividades relacionadas con el trabajo: cuándo se empieza, cuándo se termina, el procedimiento que se ha de seguir, el grado de responsabilidad que exige, etc. Por tanto, es importante que las personas puedan regular sus acciones y evaluarlas, facilitando por ejemplo registros que les ayuden en dicha tarea, y dando así la posibilidad de controlarlas. Uno de los aspectos que podemos destacar al hablar del concepto de autorregulación es considerar la espontaneidad de la persona: tendremos que enseñar a saber ser espontáneo, que la persona actúe bajo sus propios criterios, pero también a que aprenda a reprimirse cuando esta espontaneidad pueda incomodar u ofender al otro. Una persona autorregulada no dejará aflorar sus impulsos más viscerales si esto comporta la falta de respeto o invasión del otro.

Desde la Ilustración europea del siglo XVIII, en los países occidentales se acostumbraba a pensar que inteligencia y razón eran las capacidades más valiosas a desarrollar en los seres humanos. Se consideraba que las emociones eran inútiles e interferían en nuestra racionalidad. Pero desde hace unos años, esta percepción ha cambiado, puesto que los estudios realizados ratifican que sin emociones no se puede vivir ni tener la capacidad de decidir y hacer. Las emociones afectan en nuestra manera de ver y pensar el mundo. Influyen en la atención, en la memoria (influyen en qué acontecimiento recordar y cuál no), y en el razonamiento lógico. Necesitamos las emociones para tomar decisiones de manera eficaz.

Las emociones básicas (se consideran tales 7: miedo, alegría, repugnancia, sorpresa, ira, tristeza y enfado) son las respuestas corporales a estímulos que nos llegan de nuestro entorno. La emoción está en el cuerpo y precede al sentimiento que se ubica en la mente y nos hace conscientes de lo que sucede en el cuerpo en forma de ideas, de acciones. Así, las emociones son el resultado de un conjunto de procesos que suceden en nuestro organismo; son química en nuestro cerebro. Por tanto, no las podemos eliminar porque son parte de nuestra biología. La forma en que nuestro cerebro percibe estos cambios en el entorno es a través de sensaciones o sentimientos que nos ayudan a tomar decisiones y a solucionar problemas. Emoción y sentimiento van ligados a la especie humana y nos ayudan cada día a decidir que queremos hacer con nosotros mismos.

Antonio Damasio¹⁷, (Lisboa, 1944) director del Instituto Cerebro y creatividad de la *University South of California*, explica (2006) que tenemos emociones positivas y emociones negativas. También comenta que tendríamos que llegar a ser conscientes de nuestras emociones para potenciar las emociones positivas y para poder superar o neutralizar a las negativas. Además, propugna que llegemos a ser capaces de organizar las emociones para poder cultivar las mejores y eliminar las peores. Y concluye: el propósito de una buena educación y el papel de una sociedad próspera es permitir que se cultive lo mejor y se retire lo peor de la naturaleza humana.

La etimología de la palabra emoción (e-movere) significa movimiento, capacidad movilizadora. Los neurobiólogos afirman que nadie se mueve por las ideas, sino por la pasión por unas ideas. Por tanto, las personas nos movemos por emociones y lo que diferencia a unas personas de otras es el tipo de emociones que se movilizan. El error de muchos intelectuales consiste en creer que se puede saber sin comprender y, sobre todo, sin sentir y sin estar apasionado. Las emociones son las responsables de toda actividad creativa, de motivar la acción, de impulsarla, de movilizarlos.

Una de las más prestigiosas periodistas científicas de EEUU, Rita Carter (2002, cit. en Ferrés, 2008: 55), desarrolla una premisa cuando se refiere a las más recientes aportaciones de la neurociencia: «El sistema límbico [el cerebro emocional] es la central energética del cerebro, generadora de las apetencias, impulsos, emociones y estados de ánimo que dirigen nuestra conducta». El cerebro emocional sería, pues, el que genera los deseos, los impulsos y los estados de ánimo que dirigen nuestra conducta. Ninguna idea puede movilizarlos si no está conectada con la central energética, con la fuente de energía. Las emociones mueven, mientras que los pensamientos sólo lo hacen si están conectados con las emociones y consiguen activar el cerebro emocional.

En definitiva, el reto de la educación no consiste en sustituir emoción por razón, sino en integrarlas, en conciliarlas, en interaccionarlas. El reto es aprender a convertir la emoción en reflexión, a aprovechar la capacidad movilizadora de las emociones para activar la racionalidad y ejercitarse en actividades integradoras, en las que emoción y razón se impliquen y se necesiten mutuamente. El reto no es sustituir la pasión por pensamiento, sino incentivar y desarrollar la

¹⁷ António C. R. Damásio (Lisboa, 1944) famoso médico y neurólogo.

pasión de pensar, combinando texto e imagen.

«Por su mayor proximidad con el intelecto, el texto escrito tiende a privilegiar respuestas de carácter reflexivo, mientras que la imagen, por su mayor proximidad a las emociones, tiende a privilegiar respuestas de carácter emotivo.»

Ferrés, 2008: 70

Habilidades para establecer y conseguir objetivos

Para que una persona pueda ser el agente de cambio de su vida, necesita disponer de habilidades de planificación, para establecer metas y conseguirlas. En este aspecto es importante considerar la motivación personal, ya que el conseguir metas es lo que mueve a las personas; así, no podemos olvidar educar en el esfuerzo individual, en la responsabilidad, en el compromiso, en la participación, en el trabajo bien hecho. También es importante que los individuos se impliquen desde el principio en la definición de sus objetivos a alcanzar, en la determinación de cómo conseguirlos y en precisar las habilidades necesarias y requeridas para lograrlos, ya que esta implicación supondrá aumentar la motivación y la participación de la persona para la consecución de estos objetivos. Se ha de enseñar a vivir con algún propósito u objetivo que dé sentido a la vida.

La potenciación de estas habilidades para establecer y conseguir objetivos no sólo ha de ir orientada a conseguir objetivos que puedan dar satisfacción a los que nos rodean sino que debe fomentar también la recompensa intrínseca del individuo, es decir, pensar en el propio bienestar a la hora de establecer y conseguir objetivos. Se debe recordar que en muchas ocasiones en la escuela se fomenta únicamente la recompensa extrínseca de los estudiantes: las notas, aprobar exámenes, la aprobación de los padres... La satisfacción intrínseca relacionada con la actividad provocará que a largo plazo la persona la elija de forma voluntaria en otras ocasiones.

Habilidades de resolución de problemas

Un problema es una actividad o situación para la cual no se da una solución identificada, conocida o asequible inmediatamente. Resolver un problema es el proceso de identificar una solución que resuelva la confusión o dificultad inicial. En las primeras investigaciones sobre la facilidad en la resolución de problemas, ésta se relacionaba únicamente con el nivel de inteligencia

más académica. Sin embargo, actualmente, contempladas las diferentes inteligencias de acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995,2000), se observa que tener aptitudes de todos los tipos de inteligencia facilita también la resolución de la diversidad de problemas con los que nos podemos encontrar. Generalmente, la instrucción en la solución de problemas incluye tres aspectos básicos: la identificación del problema, la explicación y análisis del problema y la solución del problema. Por tanto, es necesario introducir en las situaciones educativas con personas con DI, técnicas y estrategias para enseñar a identificar el problema, como analizar las diferentes partes y llegar a la solución o soluciones. También resulta conveniente potenciar el pensamiento divergente, dado que ante un problema podemos optar a múltiples soluciones, entre las cuales deberemos elegir la más conveniente.

Percepción de control y eficacia

Se trata de que el sujeto tenga control sobre sus actos y decisiones, y de que estos incidan sobre los contextos de forma eficaz. Este componente también comprobamos que está cerca del buscar metas, habilidades para escoger, tomar decisiones y resolver problemas. Proporcionar oportunidades mediante las cuales el individuo tenga la posibilidad de aprender lo que obtiene al hacer unas acciones determinadas ayuda a que, cada vez más, la persona tenga más control sobre sus capacidades y limitaciones y tenga la sensación de un cierto control y eficacia, además de sobre si mismo, sobre el contexto. Dado que percibir una cierta capacidad de acción sobre el entorno resulta básico para la motivación de los comportamientos autodeterminados, y para evitar la indefensión aprendida que resulta de la imposibilidad de incidir favorablemente sobre el medio pese a realizar intentos en este sentido.

Habilidades para elegir

Para un sujeto con DI saber identificar una preferencia y comunicarla no es fácil, sobre todo para aquellas personas que tienen dificultad para comunicarse, o para los individuos a los cuales no se les ha enseñado la habilidad de elegir. Cualquier situación de enseñanza-aprendizaje debería incluir oportunidades para escoger y ser consecuente con la elección. Así, es necesario potenciar actividades en las cuales puedan escoger entre varias opciones, aportar al sujeto que ha de elegir información sobre las opciones y las posibles consecuencias de cada una. Dentro de las

habilidades para llevar a cabo elecciones encontramos un elemento crucial para los educadores que es el conocimiento de las preferencias de estos individuos. Se debe tener en cuenta su opinión y procurar que decidan sobre lo que quieren o les gusta hacer a fin de convertirse en agentes causales, aunque solo sea en una parte de su propia vida.

«Está claro, pues, que en la etapa educativa debemos ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan realizar elecciones, tomar decisiones y participar activamente en su propio aprendizaje. Todo esto con la finalidad de desarrollar aquellas habilidades y actitudes que caracterizan un aprendizaje autodeterminado.»

Font, 2003a: 152

Habilidades para tomar decisiones

Consiste en seleccionar una decisión pensando que es la que más nos conviene en relación con unas circunstancias. Toda decisión implica: una lista de dos o más alternativas, la identificación de las consecuencias de cada una de las acciones, una evaluación de las consecuencias si la acción se lleva a término, un análisis de la importancia de las consecuencias y una integración y reflexión sobre estos pensamientos para identificar la acción más conveniente. Las personas vamos tomando decisiones cada vez más relevantes en nuestras vidas a medida que tenemos la oportunidad de aprender de las decisiones anteriores, de ahí la importancia de las experiencias personales en este ámbito. Junto a las habilidades de tomar decisiones, como educadores tendremos que enseñar a que la persona aprenda a tener sus propios criterios y a pensar por sí mismos para que elijan verdaderamente lo que desean y, también, lo que más les conviene.

«Ser libre implica reflexionar antes de decidir.»

Camps, 2008: 131

3.2.5.- Modelos y programas de autodeterminación

Josep Font (2003a) expone en su artículo *Aprendizaje autodeterminado y alumnos con DI: algunas posibilidades y realidades* que presentó en el I Congreso Nacional y Personas con Discapacidad que algunos autores han hecho una revisión exhaustiva de los distintos modelos y programas que hay en la actualidad sobre autodeterminación. Por ejemplo, Test, Karvonen, Wood,

Browder y Algozzine (2000, cit en Font, 2003a) evalúan 60 programas curriculares diseñados para promover habilidades de autodeterminación. Nosotros no vamos a realizar de nuevo esa tarea en esta investigación cuyos objetivos son otros, pero sí destacaremos tres modelos (Font, 2003a) que sirven para planificar y organizar estrategias encaminadas a mejorar el aprendizaje autodeterminado y analizar sus características.

. *Take Action: Making goals happen*. Es un material diseñado por Marshall y colaboradores (1999). Consta de una serie de lecciones que sirven para que los alumnos aprendan a elegir objetos y a conseguirlos.

. *Steps to Self-determination*. Es un material curricular elaborado por Field y Hoffman (1996). Su objetivo es ayudar a los adolescentes, con o sin discapacidad, a conseguir mejores habilidades de autodeterminación. Consta de 16 lecciones o sesiones que se basan en un modelo de autodeterminación elaborado por los propios autores. El modelo tiene cinco componentes importantes: conocerse a sí mismo, valorarse a sí mismo, planificar, actuar y experimentar resultados y aprendizaje. Field y Hoffman suponen que el trabajo por parte de los discentes sobre el conjunto de estos componentes promoverá la autodeterminación.

. El Modelo de Enseñanza del Aprendizaje Autodeterminado. Este es un modelo educativo orientado a enseñar habilidades de autodeterminación y diseñado para aplicar con alumnos que presentan DI. Es un modelo elaborado por Wehmeyer (2002). Su finalidad básica es capacitar a los docentes para que los estudiantes consigan ser más autorregulados, tengan mejores habilidades de resolución de problemas, dirijan sus esfuerzos hacia los objetivos que han elegido, y en definitiva, desarrollen su capacidad de autodeterminación. El modelo es relativamente simple y consta de un proceso de tres fases educativas:

Primera fase: Establecer un objetivo

Segunda fase: Planificar la acción

Tercera fase: Ajustar el objetivo o el plan de acción

Cada una de estas fases incluye una serie de preguntas que el sujeto debe responder (cuatro preguntas por fase). La persona debe aprender, modificar y aplicar cada una de estas

preguntas a fin de resolver los objetivos del maestro, utilizando así un conjunto de ayudas educativas que facilitan el aprendizaje autodeterminado. De esta forma, los individuos que participan en el programa, mientras realizan esta secuencia de aprendizaje, deben regular su propia resolución de problemas, y lo hacen estableciendo los objetivos que tienen que conseguir y construyendo planes para responder a esos propósitos.

Esta pequeña pincelada sobre las características de tres programas de mejora de la autodeterminación nos abre posibles futuras investigaciones en este ámbito, como podría ser buscar si en algunos de estos modelos que potencian los componentes de la autodeterminación aparece la creación artística. De entrada, no parece que ninguno de los programas expuestos se proponga un trabajo autogestionado por los alumnos, espacios de libertad con seguridad, un ambiente amable, potenciar momentos de descubrimiento, experimentación, investigación... características de nuestro proyecto de intervención, lo cual resalta la originalidad de nuestro enfoque. Pero como hemos comentado, queda para futuras investigaciones conocer más en profundidad estos programas (u otros más recientes) y compararlos ya con las conclusiones de nuestra investigación.

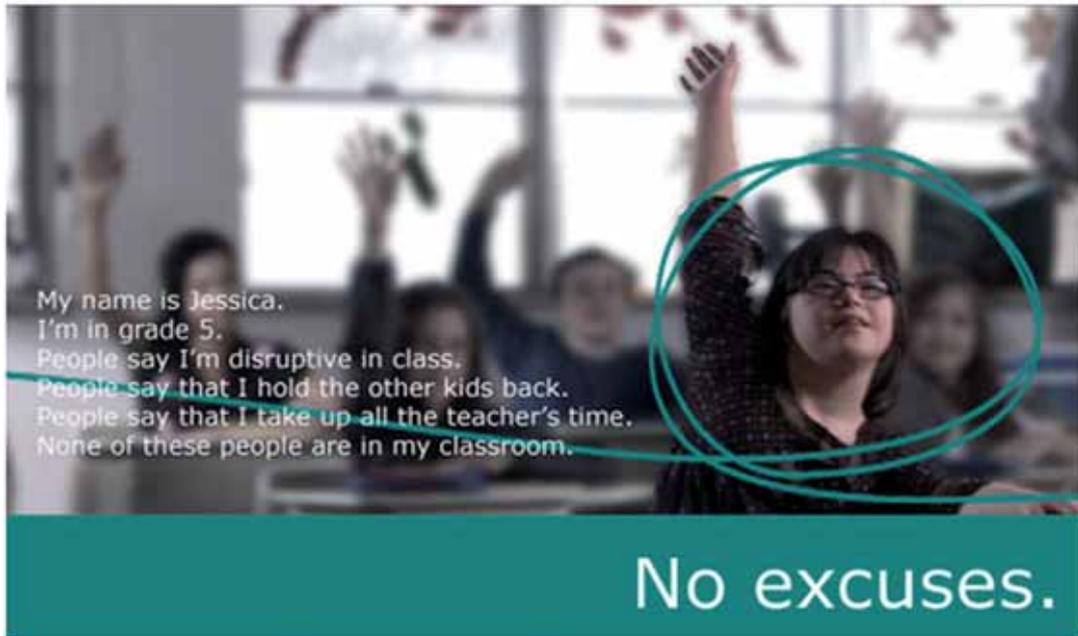
Síntesis del capítulo tercero

A modo de síntesis del capítulo tercero presentamos el modo de pensar de Schalock (2001) sobre la discapacidad:

- « La convicción de que la discapacidad no es ni fija ni dicotomizada; antes bien, es fluida, continua y cambiante, dependiendo de las limitaciones funcionales de una persona y de los apoyos disponibles en el entorno del individuo.
- . La demostración de que se reducen las limitaciones funcionales y, por lo tanto, la discapacidad de una persona al proporcionarles intervenciones o servicios y apoyos que se centran en la conducta adaptativa y en el estatus de los roles.
 - . Una nueva concepción de la discapacidad que implica comprender que la discapacidad de una persona es el resultado de la interacción entre la persona y su entorno.
 - . Una visión transformada de lo que representan las posibilidades vitales de las personas con discapacidad. Esta visión incluye una especial atención a la autodeterminación, la inclusión, la equidad y las fortalezas.
 - . Un paradigma de apoyos que subyace a la provisión de servicios a personas con discapacidad y se centra en la vida con apoyo, empleo y educación inclusiva.
 - . Una interrelación del concepto de calidad de vida con las técnicas de mejora de la calidad, la garantía de calidad, la gestión de calidad y la evaluación basada en los resultados.»

Schalock, 2001: 83

Insistimos en la urgente necesidad de una sensibilización de la sociedad hacia las personas con discapacidad, sin ello todos los esfuerzos, estrategias, apoyos... por mejorar la calidad de vida de estas personas y de todos serán ineficaces. A modo de ejemplo, mostramos una imagen de una campaña publicitaria sobre la escuela inclusiva en Canadá «NO EXCUSES», que tiene como objetivo lo anteriormente mencionado.



«Mi nombre es Jessica.
Estoy en el grado 5.
La gente dice que interrumpo en clase.
La gente dice que entretengo a los otros chicos.
La gente dice que ocupo todo el tiempo del maestro.
Ninguna de estas personas está en mi clase.»

<http://www.no-excuses.ca/>

Se ha de conseguir un empoderamiento de estas personas y una aceptación por parte de la sociedad, potenciando las habilidades de la autodeterminación. Y ello es posible por medio de la creación artística. De ahí el empeño de nuestro proyecto de intervención y el interés de nuestro estudio.