

3.1 ACERCA DE LA CREATIVIDAD

Según la vieja dialéctica filosófica, la facultad humana de crear es lo que más acerca a los humanos a Dios. La noción de creatividad como construcción cultural aparece sometida a los cambios y contingencias de la historia. En el siglo XX da lugar a lo que Tatarkiewicz llama *‘pancreacionismo’* o la utilización de la noción de creatividad en todas aquellas actuaciones del ser humano *“que trasciende la simple recepción; el hombre es creativo cuando no se limita a afirmar, repetir, imitar, cuando da algo de sí mismo”* (Tatarkiewicz, 1992: 295). A ello se pueden añadir las últimas investigaciones que han visto que la percepción humana no es una actitud de respuesta pasiva, ni siquiera lo que Tatarkiewicz llama acto de *“recepción”*. El término de creatividad se presenta de maneras muy ambiguas, unas veces unido a conceptos cercanos a inspiración, imaginación o talento (Sánchez Méndez, 1996) y otras se utiliza de manera indiferenciada a personas, capacidades, formas de trabajo o productos (Hernández, 1997c).

En función de las definiciones que se han dado sobre creatividad se distinguen dos grandes grupos complementarios, los cuales responden a las preguntas: *¿qué es?* ; y *¿en qué consiste?*, que tratan de definir sus límites.

Elliot (1991), propone la existencia de dos conceptos coetáneos y opuestos: uno tradicional, relacionado con el mito de la divina creación, y otro moderno, relacionado con las actividades mentales de resolución de problemas.

A partir del tradicional, crear se ha de entender como conseguir algo de la nada (*ex nihilo*), o lo que es lo mismo, incorporar al mundo de las cosas (a la realidad) algo que antes no le pertenecía. En un principio, esta facultad era exclusiva de la divinidad, pero con el tiempo llega a extenderse en la cultura estética europea. La noción de creación pasa a ocupar un papel importante en la revolución artística del siglo XIX y de principios del siglo XX (Tatarkiewicz, 1992), dado que desde este punto de vista exclusivamente son creadores los artistas (y poetas), un tipo de demiurgos, que se diferencian de los científicos, en tanto que no crean, sino que re-crean, re-construyen o des-truyen las cosas mundanas.

Con el transcurso del siglo, y para Elliot (1991), el concepto de creatividad pasa a ser importante y en especial, a partir de las dos décadas posteriores al final de la Segunda Guerra Mundial, donde la creatividad es la capacidad de resolver situaciones para las que el conocimiento, los métodos y las técnicas ya existentes no ofrecen respuesta adecuada, esto es la resolución de problemas. Por otro lado, la creatividad es entendida como invención de nuevas ideas junto a la obtención de algo a partir de ellas.

Últimamente la idea que se acepta sobre la creatividad es la de que, independientemente de ser una facultad divina o un atributo de la naturaleza (Bergson, 1985), se trata de una capacidad humana (Sánchez Méndez, 1996). Esta última definición sitúa el problema en el terreno de la mente humana, donde surgen muchos problemas.

La alternativa a esto se encuentra en la delimitación de lo qué es y lo qué no es susceptible de ser entendido como creativo. Para ello Eisner (1995) considera que el pensamiento creativo puede realizarse desde diferentes estratos:

1. **Ampliación de límites.** Facultad de romper los usos definidos de algo con el fin de darle un uso nuevo.
2. **Invencción.** A partir de lo conocido, por medio de la asociación o transformación, producir algo nuevo.
3. **Ruptura de límites.** Rechazar las concepciones o soluciones dadas, al cuestionar lo dado culturalmente. Se corresponde con la clase de creatividad que se da en el arte (de la modernidad), el cual ha avanzado en los dos últimos siglos por negar lo anterior. Aquí, aparece la originalidad unida al artista. Para que la ruptura sea creativa, ha de conseguir un nuevo orden que solucione los problemas que produjeron la ruptura inicial.
4. **Organización estética de los objetos.** No se inventa nada, sólo se reorganiza estéticamente lo dado. Al valorar la organización estética y el uso estético adecuado de los recursos formales se valora básicamente lo mismo.

Para Tatarkiewicz (1992) el elemento que define lo creativo es la “*novedad*”. A pesar de que, por más que la creatividad se relacione con la novedad, no siempre que aparece la novedad se está ante un fenómeno creativo. Para definir la novedad diferencia entre:

1. **Vaguedad nocional.** En relación con las ideas de Heráclito o de Parménides, las cosas se pueden ver como nuevas en todo momento (todo cambia) o permanente en su esencia (todo permanece).
2. **Gradación.** Que va desde lo completamente nuevo a lo que sólo transforma una pequeña parte de sus características anteriores. La creatividad aparece con la mayor novedad.
3. **Clases.** Desde un punto de vista cualitativo, la novedad que implica la forma, el método, el modelo o el estilo, actúan de distinta manera en lo creativo.
4. **Orígenes.** La novedad en personas creativas puede originarse por ser intencionada, azarosa, deliberada, espontánea, metódica, etc. Que forma la actitud de las personas creativas y sus habilidades, formas de pensar y talentos.
5. **Efectos.** Que van desde los neutros hasta los que conmueven a individuos, grupos humanos o a la humanidad.

Por eso Tatarkiewicz (1992: 292-293) considera creativa a la novedad que representa “*nuevas concepciones y no cada nueva organización que surja; únicamente las creaciones de los talentos superiores; aquellas que tienen unas consecuencias de gran alcance*”.

3.2 INVESTIGACIONES SOBRE LA CREATIVIDAD

Las investigaciones sobre la creatividad se dan paralelamente a las ideas de cada momento histórico, que en la actualidad se difuminan entre los diferentes problemas que se relacionan con el hecho creativo. Hay diferentes intentos de dar sentido a la investigación sobre la creatividad como Guilford (1994), Marín Ibáñez (1984), Torre (1984), Tejada (1989), Juanola (1995) y Hernández (1997c).

En relación con el *proceso creativo* Torre (1984) establece una diferenciación de los estadios que se dan ayudado de las diferentes investigaciones realizadas en la materia, así distingue:

1. La *preparación*. Apunta a que cualquier proceso empieza con el planteamiento de una necesidad o problema.
2. La *incubación*. Se corresponde con la fase relacionada con la inspiración y que según Guilford continua encubriendo la realidad que se desconoce.
3. La *iluminación*. Presenta vaguedad nocional, y se corresponde con el resultado del proceso.
4. La *evaluación y la verificación*. Se corresponde con el momento de comprobar si se trata de la mejor idea posible.

Por su lado, Tejada (1989: 19) distingue tres esquemas conceptuales que explican el *proceso creativo*:

1. La creatividad como una *serie secuencial de estadios de actividad* donde cada una contribuye de una manera determinada al conjunto del proceso.
2. La creatividad como *niveles verticales de funciones* psíquicas. La actividad creativa conlleva un intercambio de energía entre los diferentes niveles o estratos
3. La creatividad como *tipos de operaciones mentales*. Por lo que el acto creativo implica la mezcla de distintas maneras de pensamiento en un nuevo campo relacional.

Una *organización de las teorías* que interpretan la actividad creadora la presenta Torre (1984) y se pueden sintetizar de la siguiente forma:

1. *Filosóficas o precientíficas*. Distingue entre teorías que entienden la creatividad como: inspiración divina; demencia; genio intuitivo; fuerza vital; así como fuerza cósmica.
2. *Psicológicas*. Distingue: el asociacionismo y las teorías conductistas; la Gestalt; el Psicoanálisis; las teorías personalizadas, las teorías de la “bisociación”; así como las teorías factorialistas.

Por su parte, Hernández (1997c) da otra *ordenación de las teorías* sobre la creatividad en relación con los siguientes enfoques:

1. *Culturalista*. Considera la creatividad como una construcción social histórica y no como cualidad personal ni atributiva.
2. *Innatista*. Considera la creatividad como una cualidad innata (ya sea virtual o potencial) de los sujetos.
3. *Constructivista*. Considera la creatividad como un proceso mental y operacional de los seres humanos de carácter productivo, adicional a la intencionalidad del proyecto o la finalidad que persigue (factual o psíquica).

En el cuadro 2 siguiente se puede observar la clasificación que establece Torre (1984: 271) para la investigación de la creatividad:

0	FUNDAMENTACIÓN	Por qué, cuando.
1	IDENTIFICACIÓN T.	Qué es.
2	PROCESO	Cómo ocurre.
3	INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN	Cómo, donde estudiar.
4	PERSONA	Quién, cómo es.
5	DIDÁCTICA	A qué aplicar.
6	DESARROLLO	Cómo desarrollar.
7	INTEGRACIÓN EN S.E.	Cómo integrar en S.E.
8	PRODUCTO	En qué se manifiesta.
9	AMBIENTE	Cómo interactúa.

Cuadro 2: Clasificación para investigar la creatividad (C.I.C.) (Adaptado de Torre, 1984: 271)

Una visión de conjunto la da Juanola (1995) en tres niveles, al analizar la *respuesta a una pregunta clave*:

1. ¿Cómo se produce el desarrollo de la creatividad?
2. ¿Qué es la creatividad artística y cuales son sus componentes?
3. ¿Dónde está la creatividad?

Cuestiones difíciles de separar por las múltiples implicaciones que se dan entre ellas, al analizar cada una de las preguntas señaladas.

Para analizar la creatividad se recurre a continuación a dos grandes líneas de investigación:

1. Aquella que “sitúa” el fenómeno de la *creatividad en el sujeto*, y que la entiende como una facultad innata de éste, así como que éste la adquiere por transmisión cultural.

2. Aquella que entiende la *creatividad con algo “transubjetivo”*. Como proceso constructivo donde intervienen distintos factores, y son las facultades, capacidades, actitudes o motivaciones del sujeto las variables que participan en el proceso.

En ambos casos la acción del sujeto o el proceso interactivo da como resultado productos creativos que se analizan a continuación. Pero antes se presentan en el cuadro las ideas de Amabile (1983, citado por Tejada 1989: 122) al respecto:

FACTORES AMBIENTALES CONDICIONANTES DE CARÁCTER GLOBAL	COMPONENTES CREATIVIDAD (Amabile)	FACTORES CONDICIONANTES DE CARÁCTER INSTITUCIONAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. Condicionantes <i>geográficos</i> y étnicos (Urbe, campo, clima, paisaje, etc.). 2. Condicionantes <i>socioeconómicos</i>. 3. Condicionantes <i>políticos</i>. 4. Condicionantes <i>culturales</i>. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. HABILIDADES COGNITIVO-EDUCATIVAS <ul style="list-style-type: none"> - Cantidad y nivel de estructuración de la <i>información</i> sobre el tema. - Destrezas técnico-académicas genéricas y específicas para la material. - <i>Talentos</i> especiales para el área de conocimientos. 2. COMPONENTES “CREATIVOS” <ul style="list-style-type: none"> - Estilo cognitivo <i>divergente</i> /innovador. - Estilo cognitivo intuitivo sintético/analítico discursivo. - Dominio de las técnicas de heurística creativa. - Estilo de trabajo. 3. COMPONENTES MOTIVACIONALES CONATIVOS <ul style="list-style-type: none"> - Motivación e interés intrínseco por las tareas. - Control de las presiones externas ambientales. 4. COMPONENTES DE PERSONALIDAD <ul style="list-style-type: none"> - Actitudes radicales de apertura, amor, confianza, ayuda. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. AMBIENTE FAMILIAR <ul style="list-style-type: none"> - Clima relacional y afectivo. - Estilo democrático/autoritario. - Recursos emotivo/culturales. 2. AMBIENTE ESCOLAR <ul style="list-style-type: none"> - Clima y fines implícitos. - Currículum y evaluación. - Estilo docente. - Métodos y recursos didácticos. 3. CONDICIONANTES GRUPALES <ul style="list-style-type: none"> - Individualismo/cooperación/competición. 4. CONDICIONANTES ORGANIZATIVOS <ul style="list-style-type: none"> - Jerarquía burocrático-autoritaria. - Democracia participativa funcional: liderazgo. 5. CONDICIONANTES LABORALES <ul style="list-style-type: none"> - (Fabrica/oficina/...) AMBIENTE DE OCIO/MASS-MEDIA <ul style="list-style-type: none"> - Variedades opcionales de ocio activo y creativo/pasivo.

Cuadro 3: Elementos, componentes y condicionantes de la creatividad (Amabile, 1983. Citado por Tejada, 1989: 122)

3.2.1 DESCUBRIMIENTO Y DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA ARTÍSTICA

La psicología se encarga del análisis de la creatividad centrada en los individuos. Es a partir de que la creatividad deja de ser un atributo únicamente divino y pasa a ser la facultad de determinados individuos especiales, que la psicología se encarga de su estudio y cualquier implicación social, educativa o cultural sobre la creatividad, que reside en el reconocimiento de que se trata de una facultad educable de todos los seres humanos, y consecuencia de la interacción con la experiencia social y cultural.

Las investigaciones se centran, por un lado en el diagnóstico y detección del grado de creatividad de los individuos, y por otro lado, la implicación entre la actividad creativa y otros rasgos de la personalidad. Para Marín Ibáñez (1984) en el diagnóstico de la creatividad se dan dos vertientes principales: una, la identificación de las personas creadoras (dimensión actual), que trata de establecer las características más significativas de su comportamiento creativo. Y, otra, la determinación de los individuos potencialmente creadores (dimensión predictiva). A simple vista, parece que la creatividad se detecta fácilmente desde el punto de vista social, al tener en cuenta el impacto y el prestigio social que alcanza el individuo creativo con su trabajo. Asimismo, se ha utilizado el análisis de los productos creativos, para apreciar la cantidad y la calidad con el fin de diagnosticar el grado de creatividad en el individuo.

Con relación al *producto creativo* Tejada (1989: 16) señala que:

“Este acercamiento plantea dos problemas básicos. El primero se situaría en el calificativo de novedoso o diferente y el segundo en si la determinación del producto es un objeto tangible y permanente. En ambos casos el problema es de criterio. Sólo después que hayamos llegado a un acuerdo sobre el criterio podremos estudiar las otras facetas de la creatividad: el proceso, la personalidad y la situación (clima).

Existen ciertos requisitos o criterios para que un producto sea considerado como creativo: originalidad, adaptabilidad, elegancia (adecuación estética) validez (adecuación práctica), trascendencia.”

Pero el método más fiable para medir la creatividad es el tipo cuantitativo, donde destaca los test psicológicos de Guilford, Torrance, Wallach, Kogan y Simons, que presentan baterías de preguntas e ítems sobre problemas espaciales y verbales (Marín Ibáñez, 1984: 31-38). Según Marín Ibáñez y Torre (1991: 100-109) el perfil del sujeto creativo presenta las siguientes características:

1. Originalidad.
2. Flexibilidad.
3. Productividad o fluidez.
4. Elaboración.
5. Análisis.

6. Síntesis.
7. Apertura mental.
8. Comunicación y sensibilidad para los problemas.
9. Redefinición.
10. Nivel de inventiva.

En lo que afecta a la primera característica, Tejada (1989: 17-18) señala que la originalidad necesita de:

- 1) *“La categoría de singularidad como principio de explicación, en relación con el objeto o producto. Que hace referencia a las cualidades que tienen que tener cualquier objeto para poderse señalar como original:*
 - 1) *Novedad, requiere algo que no se ha dado o es poco frecuente.*
 - 2) *Impredictibilidad, atañe a la relación entre el objeto creado y un estado diferente de cosas en el mundo real.*
 - 3) *Unicidad, en el sentido de irrepitibilidad entendido como que a cualquier caso de creatividad es diferente de otro cualquiera.*
- 2) *La categoría de individualidad si se refiere al sujeto que produce. Hace referencia a que todo lo que las personas producen es producto exclusivo de ellas. Ha de ser el resultado de su razonamiento, planificación o capacidad resolutive, por ello ha de representar la manera en que ve aquello que produzca.”*

Por otro lado, se da la preocupación por el diseño de los medios de detección y fomento desde la infancia de los individuos más dotados en esta área. Ello lleva a Clark & Zimmerman (1992), tras un estudio de estas investigaciones, a establecer los rasgos generales del individuo dotado de creatividad artística:

1. Poseer una desarrollada habilidad en el dibujo.
2. Presentar elevadas habilidades cognitivas.
3. Exhibir intensidad afectiva.
4. Impulsarse por medio de un poderoso interés y motivación.

Según Pariser (1997) esto es válido para sujetos norteamericanos, lo que condiciona investigaciones en otras culturas:

1. Intensidad de aplicación y dominio de formas culturales que distingue la excepcionalidad artística en toda cultura.
2. Producción de un amplio volumen de trabajo en un periodo continuado de tiempo es un indicador de la excepcionalidad en la infancia.

En el análisis de los estudios sobre la creatividad artística, la determinación

de sujetos con talento y el desarrollo de sus habilidades, también destacan las siguientes características.

1. Todos los niños, hasta los mejor dotados, siguen una serie de *etapas gráficas* idéntica para todos, pero a diferente velocidad. Hasta los niños mejor dotados han de enfrentarse al medio, hacer errores y alcanzar los cánones de su cultura.
2. Los niños presentan el *desarrollo estético* en forma de “Curva en U” (Gardner, 1987: 108-111), y aparece el mismo bache cuando los niños han de afrontar el dominio de técnicas y con la pérdida de la espontaneidad inicial. Pero, para Pariser esto es válido en niños occidentales según un estudio que lleva a cabo (Pariser & Van der Berg, 1997).
3. Pese al vigor creativo de los niños dotados para las artes, necesitan un *fuerte apoyo y motivación familiar* en el campo afectivo y técnico.
4. Sus trabajos son muy específicos *sobre un tema*.
5. Manifiestan el criterio normativo que impera en occidente sobre la medición de la *excepcionalidad artística*, que se caracteriza por la expresividad y la audacia formal para los pequeños y en la rapidez de la adquisición de las formas realistas en los mayores.

3.2.2 LA INDAGACIÓN SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS DE LA CREACIÓN

En educación, la investigación sobre la creatividad artística desde la perspectiva postmoderna se centra en los siguientes elementos:

1. Cambio del objeto de estudio de la atención en la detección del nivel de creatividad de los individuos, pasa a ser el entendimiento del hecho creativo como procesos complejos relacionados con los procesos psicológicos superiores.
2. Cambio en la modificación de la aceptación del factor cultural y social de manera inherente (no sólo circunstancial) al hecho creativo.
3. Paulatino abandono de la confianza en los métodos de la psicometría con el fin de afrontar el análisis de la creatividad humana.
4. Diferentes opciones en la investigación y la acción educativa que posibilita el estudio, detección y desarrollo de la creatividad, sin partir de una idea unitaria y lineal de la inteligencia.

3.2.2.1 Creatividad e inteligencia

De la misma manera que la psicometría en el análisis de la inteligencia en los estudios de Binet (1908) y Terman (1925-1959), Guilford (1994), trata de introducir una metodología similar y autónoma para el estudio de la creatividad. Para ello, Guilford parte de la idea de establecer un conjunto de pruebas con el objetivo de medir las aptitudes que son fundamentales en el pensamiento creativo, estas son las aptitudes de “*producción divergente*” (PD) y las aptitudes de “*transformación*” (Guilford, 1994). Tras un amplio debate e investigación, los psicólogos han llegado a la conclusión de que la creatividad no es lo mismo que la inteligencia.

Marín Ibáñez (1984) cree en las medios de estas pruebas, pero no se han dado los resultados deseados. Otra cuestión polémica es la posibilidad de medir una capacidad sin tener en cuenta los contenidos culturales con los que se relaciona. Marín Ibáñez (1984) también crítica la diversidad de respuestas, la falta de un modelo para compararlas, la inaplicabilidad del patrón acierto-error o la dificultad de conseguir unas condiciones idóneas en la aplicación. Por ello, según Marín Ibáñez (1984) las mayores dificultades no se sitúan en el diseño de las pruebas, más bien aparecen en el establecimiento de los criterios de valoración y validación que sean adecuados y fiables.

En su investigación Torre (1984) parte de la idea de la *Producción Divergente*, y sostiene que de la misma forma que se establece una factorización de la Inteligencia, en el *Pensamiento Divergente* aparecen distintos factores condicionados por los contenidos o productos que emplea la mente. Así, una persona puede destacar en los contenidos figurativos y no en los semánticos, como es el caso de los artistas. En el caso de los productos puede suceder que sea mejor al relacionar que al estructurar. A continuación defiende una operación mental Divergente que engloba a estos factores frente a una operación Convergente.

Lo que le lleva a Torre (1984: 233) a afirmar que: “*cuanto mayor es el poder generalizador, que a su vez está en función del desarrollo y madurez evolutiva, menor es el número de factores mentales divergentes*”.

A la vez que parte de la relación entre la Producción Divergente y la tensión perceptiva, que conduce de una manera inconsciente a *completar lo inacabado y a cerrar lo abierto*. Con ello Torre (1984: 234) afirma que: “*En las personas divergentes dicha inclinación es menor. En ellas no es tan fuerte esa tendencia al cierre y por lo mismo, la “abreación” nos brinda un criterio para valorar el pensamiento divergente*”.

Para ello parte de las siguientes ideas sobre la pluralidad creativa:

1. La producción Divergente no se dilucida por la Inteligencia de la forma en que se valora en los test de razonamiento abstracto.
2. El Pensamiento Divergente se organiza en factores distintos en relación con los contenidos figurativos, y según los productos con que opera, lo que conduce a señalar el *Pensamiento Divergentes factorial*.
3. Existe una diferencia significativa en cuanto al sexo, curso y enclave

social de los Colegios Públicos de Barcelona en lo que respecta al Pensamiento Divergente.

4. El Pensamiento Divergente está condicionado por las variables madurativas y ambientales.

En el problema de la creatividad e inteligencia Tejada (1989: 24) señala dos enfoques principales:

“a) El primero, representado básicamente por los factorialistas anglosajones –Burt (1962), Shouksmitz (1970) y fundamentalmente Guilford (1959)-, que consideran la creatividad como una dimensión más de la inteligencia general. el diagrama de dispersión entre inteligencia y creatividad concluye que el diagrama de dispersión entre inteligencia y creatividad adopta una distribución bivariada de forma triangular – figura 3 - y asimismo sugiere que el CI elevado no es una condición suficiente para una aptitud elevada en pensamiento divergente, es una condición casi necesaria (Fernández Huerta, 1968).

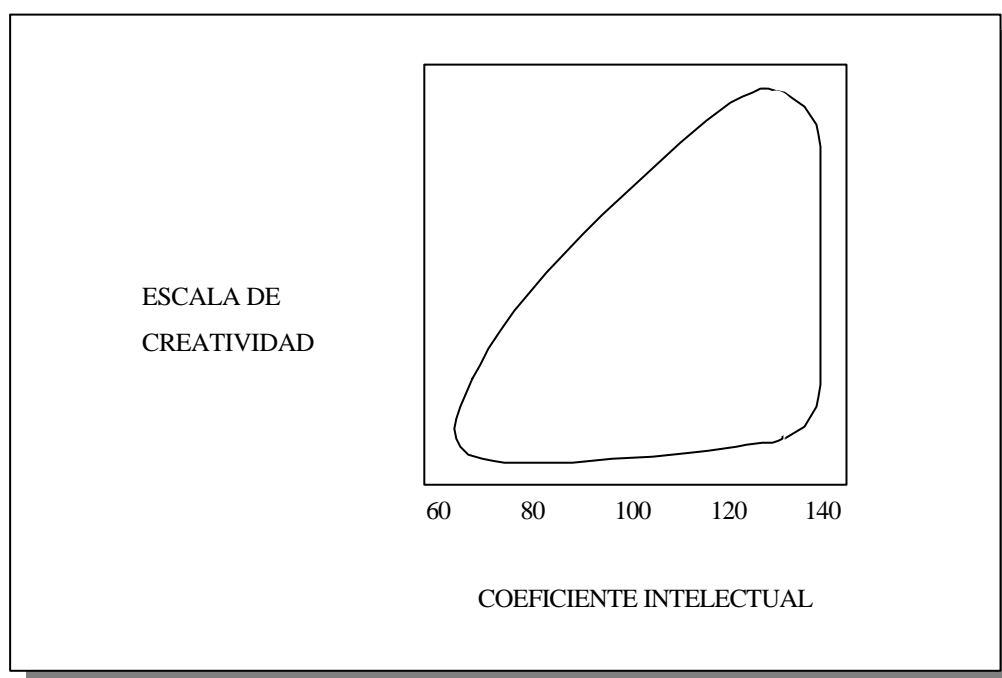


Figura 3: Diagrama de dispersión entre inteligencia y creatividad de Guilford (1959) (Tejada, 1989: 24)

b) El segundo, representado por Getzels y Jackson (1962), Wallach y Kogan (1965), Yamamoto (1965), González Garzón (1976), Rieben (1979), Echevarría (1980), etc., que sostienen que creatividad e inteligencia son variables independientes y distintas, no encontrándose relación entre las mismas, o si ésta se da es sólo en edades determinadas o entre CI concretos, surgiendo continuamente estudios que contrarrestan unos y otros.”

Por lo que entiende que para que aparezca la actividad creativa de todo tipo o

clase, se necesita un nivel alto de inteligencia, al igual que un nivel elevado de inteligencia no es garantía de la aptitud creativa, debido a que, para la presencia de ésta, actúan diferentes factores motivaciones y de personalidad.

Mientras que para Gardner (1995: 39) el hecho de conseguir una puntuación alta en un test de creatividad *“no indica que uno sea necesariamente creativo en su profesión o vocación, ni hay pruebas convincentes de que individuos juzgados creativos en su disciplina o cultura exhiban necesariamente los tipos de destreza de pensamiento divergente que son lo que caracteriza propiamente los test de creatividad”*.

Pariser (1997) en su análisis de los trabajos sobre el desarrollo de la artísticidad (en especial gráfica) en la escuela, considera que la definición postmoderna del talento artístico ha de basarse en el análisis de la capacidad de los sujetos para romper y combinar distintos sistemas simbólicos. Cosa que ensancha el ámbito de acción disciplinar del arte. Por su lado, Clark y Zimmerman (1997) reclaman que en la investigación de la emergencia del talento artístico hay que *“abandonar los modelos de inteligencia general”* y hasta la pretensión de la *“inteligencia artística”* por el estudio de la manera en que los talentos o inteligencias múltiples (visuo-espaciales y cinéticos) actúan sobre el proceso de creación artística.

3.2.2.2 El proceso psicológico de la creatividad

Según Gardner (1995) y Csikszentmihalyi (1988b) a pesar de los errores de las aproximaciones cognitivistas conforman un avance en los estudios sobre la creatividad, al entenderla como un proceso mental relacionado con otros procesos psicológicos superiores. La investigación cognitivista sobre la creatividad se basa en una doble oposición con los estudios tradicionales.

Así, intentan subir el grado de exigencia de los test, al comprometer a los procesos mentales más complejos en su resolución, y por otra parte, se oponen a los excesos de la aproximación psicométrica que en sus estudios junta fenómenos muy diferentes. Por lo que, defiende poner el interés en muestras claras de procesos creativos con el fin de analizar la producción del desarrollo y la transformación creativa en la *“red de ideas”* de Gruber (1984). Así se encuentran los estudios de Gruber (1984) sobre Darwin, Holmes (1985) sobre Lavoisier y Arnheim (1981) sobre Picasso.

3.2.2.3 El enfoque cultural en la creatividad artística

Los últimos estudios sobre la creatividad consideran el contexto donde se produce la acción creativa como un elemento que determina su desarrollo. Como señala Hernández (1997c) la mayoría de los investigadores son estadounidenses y en sus investigaciones sobre los criterios de valoración de los procesos creativos y los factores personales o contextuales muestran valores de su entorno cultural. Medios

que no están al alcance de todos los entornos educativos, y que inducen a pensar en la imposibilidad de trabajar en la creatividad ante la ausencia de tales recursos. Tampoco se goza en todos los lugares de una buena estructuración u organización de la disciplina, ni buenos sistemas de evaluación, ni un rico patrimonio cultural o educativo.

Al hablar de la importancia del contexto, a parte de los elementos anteriores, también se hace referencia a las circunstancias personales y sociales que aparecen junto a la acción cognitiva, dentro de la que se incluye la creatividad. Estos factores pueden ser, la familia en la educación de los hijos (Hernández, 1997c) o la actitud de extraer lo más profundo de cada uno (Sánchez Méndez, 1996) con el fin de sacar la experiencia de la interacción con el entorno.

La figura número 4 resume el proceso creativo según las ideas de Juanola y Balada (1987).

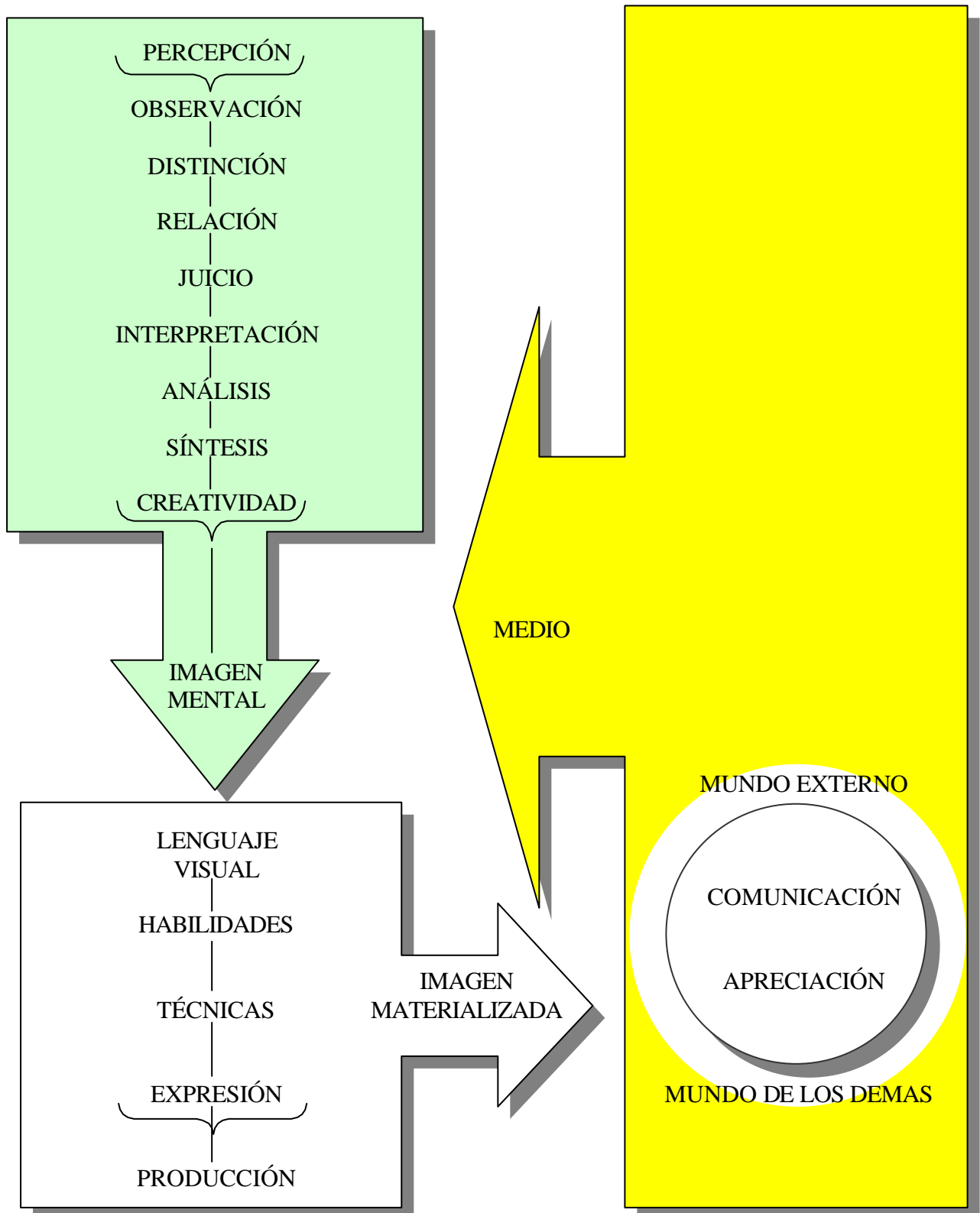


Figura 4: La plástica en la escuela. El proceso creativo de los niños (Balada y Juanola, 1987: 31)

3.2.3 ESTUDIOS SOBRE LA CREATIVIDAD

3.2.3.1 Gruber y los sistemas en interacción envolvente

Gruber (1984) analiza la figura creativa de Darwin con relación a las ideas generadoras o grupos de ideas que aparecen en los momentos más importantes de la vida profesional. El estudio se basa en el:

1. Entorno intelectual en el que trabajó. No consiste en una explicación histórica, si una interrelación entre los elementos privados y públicos del pensamiento de Darwin.
2. Análisis pormenorizado de la teoría de la evolución.
3. Pensamiento de Darwin relacionado con el hombre, la mente y el materialismo.

Para Gruber (1984) cualquier trabajo creativo se da en la interacción de tres subsistemas: la sistematización del conocimiento de un dominio, la sistematización de la intención del creador y la sistematización de las experiencias efectivas que el sujeto creador experimenta.

1. Este enfoque aparece como una crítica a la idea de que lo que caracteriza al trabajo creativo son los *escasos y únicos momentos de espléndido descubrimiento imprevisto*.
2. Con el fin de *analizar los propósitos* hay que tener en cuenta las continuidades y las discontinuidades. Presenta el concepto de “*red de empresa*” como forma de explicación de las preocupaciones e intereses que se modifican. Esta modificación gira alrededor de la “*tematización*” como punto de unión entre las proposiciones y deseos.
3. Con relación a la *organización del afecto*, Gruber (1984) topa con un vacío teórico y exclama que los psicólogos únicamente hayan estudiado aspectos emocionales negativos, sin tener presentes otras emociones más tranquilas. Por ello, cree básica la atención a la red de relaciones sociales y afectivas del individuo, que sin ser “libre”, aparece ligado a su experiencia social y cultural.

La contribución a la creatividad es su visión del individuo unido a un conjunto de circunstancias históricas, de pensamiento, socialización y afecto, y que toda interpretación de los procesos donde actúa ha de tener en cuenta la “*descripción densa*” que apunta Geertz (1993).

Las **características del individuo creador dentro de un sistema** con el que interactúa son:

1. Se muestra interactivo de manera cultural y socialmente.

2. Posee una visión plural de las cosas.
3. Actúa de manera progresiva y sistemática.
4. Se muestra de una manera constructivista.
5. Se muestra experiencialmente sensible.

3.2.3.2 Vygotsky y el enfoque social y cultural

Las ideas de Vygotsky (1998) son recuperadas por el postmodernismo, en especial la idea de una educación donde se presta la misma atención a “*las interacciones culturales*” como a los procesos psicológicos (Bruner, 1991; Hernández, 1997c). Según Vygotsky (1998) la creatividad se corresponde con una actividad cerebral que, a parte de retener y reproducir experiencias previas, elabora sobre la base de estos nuevos planteamientos. Diferencia las siguientes formas de unir imaginación y realidad:

1. Cualquier elucubración actúa a partir de *elementos extraídos de la experiencia*.
2. *Relación entre productos* elaborados por la fantasía y fenómenos complejos de la realidad. Enlace social.
3. *Enlace emocional*. Actuación del estado de ánimo entre la fantasía y la realidad.

A raíz de estos enlaces se da algo nuevo. Como objeto aparece en las experiencias de otras personas, y ocasiona nuevas relaciones. Lo que lleva a señalar a Vygotsky que la fantasía del niño es más pobre que la del adulto. Y que una forma de incrementar la creatividad es la educación que permite aumentar las experiencias infantiles. Ante una concepción genetista de la creatividad y la pedagogía de la no intervención en el desarrollo de la creatividad infantil, Vygotsky ve la imaginación creadora como un proceso mental interno que se relaciona con factores externos: “*Todo inventor, por genial que sea, es siempre producto de su época y de su ambiente. Su obra creadora partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él*” (Vygotsky, 1998: 37).

3.2.3.3 Los tres nodos de Csikszentmihalyi

Csikszentmihalyi (Gardner, 1995 y Juanola, 1997) es otro autor que destaca en los estudios sobre la creatividad: “*En un área difícil de estudiar y compleja como la creatividad, no es fácil conseguir importantes avances conceptuales. Por ello fue significativo el momento en el que Csikszentmihalyi sugirió que la pregunta convencional “Qué es la creatividad” fuera reemplazada por la provocativa*

cuestión “¿Dónde está la creatividad?”” (Gardner, 1995: 55). Csikszentmihalyi (1988b) distingue tres nodos:

1. *Talento individual*. En las capacidades artísticas significa prestar atención a los rasgos físicos, los reflejos y la coordinación motora, los distintivos cognitivos y los elementos afectivos.
2. *Disciplina en la que se trabaja*. Conjunto de conocimientos y habilidades donde las artes aparecen organizadas.
3. *Ámbito que emite juicios referentes a las cualidades de individuos y producciones*. Se corresponde con el contexto social o las instituciones artísticas que determinan el dominio y la situación del trabajo artístico en él.

Según Csikszentmihalyi (1988b) de la interrelación de estos tres elementos se origina la creatividad. No tiene sentido que alguien considere genial su obra si no aparece un contexto social que considere la acción como artística y que le dé el valor de lo novedoso.

3.2.3.4 El acercamiento cognitivista

En el Proyecto Zero, Gardner trabajó con niños y adultos con lesiones cerebrales en el ámbito del pensamiento artístico. La intención era “*conocer en profundidad los procesos y productos creativos*”. Para ello cuenta con la ayuda de Perkins, Winner y Wolf. En la primera etapa, psicologista, intentan juntar la taxonomía de Goodman con la idea del desarrollo de Piaget, y otras perspectivas sobre el desarrollo cognitivo. Por lo que analizan el desarrollo en niños normales de las capacidades de emplear diferentes símbolos en arte. Estudian las etapas por las que los niños pasan en los distintos campos simbólicos, de que manera aprenden a apreciar estilos en distintas formas de arte, cómo aprenden el lenguaje figurativo y como incluyen en sus trabajos los elementos expresivos en la simbolización artística. Ello concluye con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995a).

Gardner (1988) no considera a ninguna de estas inteligencias específicamente artísticas, pero todo ello ha conducido a: El Proyecto Spectrum, el Key School y el Arts PROPEL. La indagación sobre la vinculación entre creatividad e inteligencia ha producido un impulso en el terreno de la inteligencia. Una muestra de ello es si afirmación de que hay múltiples inteligencias y que no hay individuos inteligentes en todas sus acciones, y si que presentan una mejor aptitud en una tipo concreto. Lo mismo sucede con la creatividad, si no se tiene en cuenta la situación en que se da la acción creativa: “*Yo creo que la creatividad, como inteligencia, no es un rasgo sencillo (...) Una particular implicación de la teoría de las inteligencias es que la gente no es creativa en todo. Las personas son creativas en un dominio. De hecho, mi definición de creatividad establece la habilidad para resolver problemas o hacer algo o proponer cuestiones regularmente en un dominio; estas cuestiones son inicialmente novedosas, pero son eventualmente aceptadas en una o más culturas*” (Gardner, 1990: 21).

En una tendencia similar a Gruber, Gardner (1995b) da un **modelo para el estudio de la creatividad de científicos y artistas notables**, a lo que añade las ideas de Csikszentmihalyi. Se preocupa por los procesos que intervienen en la realización de los trabajos de los individuos creativos, al igual que los factores biográficos y culturales como determinantes en la creación. Identifica cuatro componentes:

1. Temas organizadores.
2. Estructura organizadora.
3. Cuestiones para la investigación empírica.
4. Temas emergentes.

Con relación al primero Gardner (1993b) emplea un esquema parecido al de Csikszentmihalyi, fundamentado en tres elementos: el ser humano creador, el objeto o proyecto donde trabaja y los otros individuos que están en su mundo creativo. Las relaciones que se establecen son:

1. Entre el niño y el adulto creador.
2. Entre el creador y otros.
3. Entre el creador y su obra.

Con el fin de determinar la estructura organizadora de la investigación, Gardner toma un enfoque evolutivo para tratar sobre el curso vital del creador, el proceso creador de una obra; al igual que una perspectiva interactiva, donde se concretan los análisis de las relaciones entre individuos, campos y ámbitos. En la investigación empírica desarrolla el enfoque trinodal:

1. *El nivel individual*. Estudia las cuestiones cognitivas, de personalidad y motivación, así como las socio-psicológicas.
2. *El nivel de dominio*. Estudia la naturaleza de los sistemas simbólicos, la clase de actividad y el estatuto de los paradigmas o planteamientos principales del campo de trabajo.
3. *El nivel de ámbito*. Estudia en cada caso la relación del creador con los mentores, rivales y seguidores, el grado de polémica pública de su obra y la influencia del funcionamiento del ambiente.

Por otro lado aparecen el apoyo afectivo y cognitivo en el momento del avance, y el pacto del creador que sacrifica otras opciones vitales.

3.2.3.5 La desaparición de los límites entre percepción y creación

En los estudios relacionados con el acto creativo y los procesos perceptivos destacan las investigaciones de la “Escuela Operativa Italiana”, en concreto sobre el fenómeno de la creatividad y sus implicaciones educativas, donde destacan las ideas de Parini (1992); Cecatto y Beltrani (Juanola, 1997). Esta investigación parte de:

1. Se contempla una *teoría activa de la percepción que entiende al hombre como constructor de mundos*, por encima de observador (Goodman, 1991 y Winner, 1982), que lo conecta con la pedagogía constructivista.
2. *El desarrollo mental no es únicamente algo genético*. El entorno influye en la conformación del pensamiento y el colegio pasa a ser muy importante en la formación del individuo.
3. Sus investigaciones se relacionan con la *idea trinodal* de Csikszentmihalyi (1988b) y Gardner (1995b) en la respuesta a la pregunta “¿dónde está la creatividad?”.
4. *La importancia del lenguaje en el desarrollo mental, no es suficiente por sí mismo*. La misma importancia del lenguaje cobra la imagen. Esta relación que se establece es la analizada por Parini (1970), que retoma las ideas del arte como comunicación y la Educación Artística como la forma de acceder a ello (Lazotti, 1987).
5. Se analiza el *papel de la creatividad*, unida a la manera de significar del arte, en la determinación del conocimiento científico.

Según Gardner (1995b) con posterioridad a la noción de creatividad surge la función organizadora como función estética, punto en el que coinciden los estudios de Parini (1992) y Sanvisens (1982) de manera que se complementan. Para Sanvisens (1981) el **procesamiento creativo de la información** sigue los principios de:

1. Información novedosa y no estereotipada.
2. Libre elección de las alternativas y conciencia de la selección.
3. Control del flujo informativo de manera óptima.
4. Combinación estructural-funcional en un sistema abierto.
5. Acción y resultado de manera original y personal.
6. Recoger la variabilidad y diversidad informática. Multiplicidad y pluralismo en la fuente informática.
7. Distinción del factor diferencial, novedoso, empleable de esta información, patrones innatos, adquiridos, sociales, históricos.
8. Producción por medio del control optimizante, y la integración estructural-funcional, de la nueva información.

Parini (1992), en el terreno de la creatividad artística conforma una **teoría activa de la percepción visual**. El principio de la percepción visual se basa en la economía mental o categorización esquemática en función de los siguientes principios:

1. Representación gráfica: relatividad y automatismo del gesto o el estereotipo.
2. Comportamiento descriptivo-práctico y comportamiento estético.

Este autor vincula comportamientos perceptivos y creatividad. La apariencia física de los objetos se construye en la mente en función de la actitud perceptiva del observador. Diferencia dos tipos de comportamiento (descriptivo-práctico y estético) que originan dos procesos distintos en la construcción del objeto y la respuesta creativa. El primero, el estereotipo, y el segundo en la selectividad perceptiva, el orden, causa el juicio estético y la expresión personal.

Cabanellas (1983, 1990, 1995a, 1995b y 1998) relaciona la **creatividad artística con los procesos perceptivos y las estrategias cognitivas**. Se destaca el análisis que realiza sobre el dibujo del natural donde maneja las variables que son: el arte, la creatividad, y la ciencia; desde el papel de la percepción en la creatividad. (Cabanellas y Hoyuelos, 1995a). A partir de una amplia lectura de los estudios sobre el tema, se centra en Varela (1990) y Edelman (1989) que le proporcionan las bases sobre su idea constructivista del hecho creativo. Sus puntos más destacables y que la relacionan con la escuela operativa italiana son:

1. Idea interaccionista de la percepción por medio del “*acoplamiento estructural*” de Maturana y Varela (1990).
2. Importancia del *producto final* en la actitud perceptiva.
3. Valor del *orden* en la configuración del producto artístico.

Es decir, con ello señala la colocación del acto creador en el momento de la percepción (Cabanellas y Hoyuelos, 1995, Cabanellas 1998).

El siguiente cuadro 4 sintetiza los procedimientos perceptivos y los expresivos en relación con la Educación Artística, y que actúan en los dos procesos.

PROCEDIMIENTOS PERCEPTIVOS	PROCEDIMIENTOS EXPRESIVOS
OBSERVAR de la realidad y de las imágenes. Buscar información.	ELEGIR los materiales, soportes, útiles, técnicas.
EXPLORAR los materiales, los útiles.	EXPERIMENTAR. Hacer pruebas.
COMPARAR. ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?	INVENTAR técnicas, formas, composiciones.
RELACIONAR. ASOCIAR por aspectos formales o de contenido.	PLANIFICAR el proceso. Decidir el propósito.
ORDENAR. CLASIFICAR según distintos criterios.	INTERPRETAR, transformar. Distorsionar.
IDENTIFICAR. Los elementos y los conceptos sintácticos.	ORGANIZAR. COMPONER. Relacionar y distribuir los elementos.
ANALIZAR. Lectura de la imagen.	ELUCUBRAR. Hacer hipótesis.
SINTETIZAR	VERIFICAR las hipótesis.
DESCRIBIR. Comunicar oralmente o por escrito.	HACER UNA SERIE. Repetición y variación.
VALORAR. CRITICAR. Tomar una exposición fundamentada, respecto de la obra.	EXPRESAR, COMUNICAR las emociones y las ideas mediante el lenguaje plástico.

Cuadro 4: Estrategias cognoscitivas (Muñoz, 1993: 31)

3.2.3.6 Los procesos creativos del aprendizaje artístico

En las investigaciones sobre la creatividad en la enseñanza y aprendizaje del arte, destacan:

1. *Getzels y Csikszentmihalyi* (1964, 1976, 1988), que analizan la forma en que los procesos de pensamiento y la conducta de los estudiantes ordenan y dibujan un determinado grupo de objetos. La conclusión a la que llegan es que un factor importante en la transformación creativa, es la habilidad de los estudiantes para formular nuevos problemas.
2. *Wolf* (1988, 1991). En el primer trabajo analiza la producción de un estudiante de arte de grado superior. A medida que madura artísticamente ha de adoptar conciencia de los registros y “*caminar alrededor de la obra*” y toma los enfoques de: artista, espectador, e interrogador reflexivo. Para ella hacer arte conforma un “*proceso riguroso de pensamiento*” y ha de investigarse desde un enfoque cognitivo. En el segundo trabajo, presenta la forma en que, por medio de incorporar en el proceso de aprendizaje artístico actividades de pensamiento verbal se mejora el rendimiento comprensivo y creativo.
3. *James* (1997). Analiza las clases de escultura, sobre la base de cinco actitudes que aparecen en todo proceso creativo, según la idea sistemática de la creatividad de Gruber (1989). Para ello analiza el trabajo de una estudiante de escultura de grado superior y su contexto de aprendizaje.
4. *Freeman* (1997). Toma como base las investigaciones de Karmiloff-Smith, sobre las respuestas que dan los niños de diferentes edades a trabajos como dibujar un animal que no existe. Señala que los recursos de innovación pictórica de los niños se ponen en marcha al pedirles trabajos para los que no dispone estereotipos. Para el autor hacia los cinco años los niños adquieren conciencia del “*contrato social*” en la representación y el papel del espectador de sus dibujos, al igual que toman conciencia de la “*teoría de la depicción*” según la concepción de Karmiloff-Smith (1992). Pero, para Freeman pasa a ser un inconveniente en problemas trans-categoriales. Por ello, señala que lo que las investigaciones sobre creatividad muestran como prueba, se ha de entender como un medio para producir problemas y encontrar soluciones.
5. *Kárpáti* (1997). En el proyecto Leonardo de Hungría cuestionan el hecho de que la Educación Artística tradicional parece centrarse en el concepto de talento que no se relaciona con la manifestación del talento visual. Es decir, que no aparece un concepto universal de “*talento visual*” que justifique la habilidad dentro de todo ámbito de la experiencia artística, lo que verifica la idea de Gardner de que la habilidad espacial es un conjunto de habilidades. Por otro lado, y según Csikszentmihalyi y Getzels (1963) la verificación de que “*individuos aparentemente bien dotados no son capaces de establecerse definitivamente como artistas*”, ello apunta a que el talento no es el único factor indicativo del éxito artístico y los factores sociales aparecen ligados al potencial creativo Como conclusión de los

estudios de Kárpáti se extraen: el diseño de una propuesta de evaluación nacional preuniversitaria (Dutch System), en unión de la República Alemana, y la verificación de sus datos con ciertas creencias del profesorado de arte que dan los siguientes puntos:

1. La inteligencia y el talento visual se relacionan íntimamente más de lo que se esperaba, lo que contradice a Clark y Zimmerman (1992).
2. El grado de creación y crítica se relaciona con la habilidad de recordar relaciones espaciales. Se necesita un mínimo tiempo de entrenamiento en actividades de arte para que aparezcan en la memoria visual.
3. A partir de un test de pruebas extraídas de los de Guilford y Torrance con una orientación artística, halla que los resultados entre los test de crítica de arte y el del talento muestran resultados parecidos. Lo que contradice a Clark y Zimmerman cuando afirman que no se encuentra una relación directa entre los resultados de los test de creatividad, y el nivel de visión creativa determinado por los expertos.
4. Se trabaja en el diseño de una prueba que mida la capacidad crítica y el talento.

3.3 LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La creatividad, en el sentido de categoría estética de lo artístico, tiene poco más de dos siglos de existencia. Periodo en el que Tatarkiewicz (1976: 288) señala que se da el paso del significado religioso del término creación al significado artístico, y llega a convertirse en una característica del artista. Este tránsito cultural de la idea de creación entendida como fabricación de la nada a la idea de renovación, ha producido fuertes efectos en el arte occidental, y en la Educación Artística (Marín Viadel, 1991: 130-131).

Hay que remarcar que se dan numerosos estudios que defienden que la creatividad no es algo exclusivo de la Educación Artística y que tiene que estar presente en todas las áreas. Ello se refleja en el estudio de Torre (1984: 268) donde señala que: *“La misión educativa comporta desarrollar de forma integral las potencialidades humanas, y una de ellas es el pensamiento creativo. Una pedagogía de la creatividad debe terminar en la realidad o aplicación educativa”*. Cosa que le conduce a los siguientes postulados para una pedagogía de la creatividad:

1. *Incluir los objetivos oportunos* en la planificación escolar, cosa que supone un fuerte obstáculo cuando se ha de hallar la forma de evaluarlos, sin que se tenga que renunciar a ello por este motivo.
2. Una vez determinados los elementos divergentes y creativos, su *desarrollo corresponde a la educación*. Sin que se tenga que reducir a unas áreas o métodos concretos. Esta educación con y en la creatividad

debe atender a los siguientes elementos:

3. *Aptitudinales*: Fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, inventiva, redefinición, síntesis, evaluación, etc.
4. *Actitudinales*: Sensibilidad a los problemas, tolerancia a lo complejo, ambivalente, ambiguo, independencia de juicio, curiosidad, etc.
5. El *medio escolar* es uno de los condicionantes principales en el desarrollo de la creatividad. Con la función de estimulador o como bloqueante.
6. Para el cambio hacia la creatividad es necesario *concienciar a los profesores*.
7. La preparación técnica del profesor necesita *el conocimiento de los métodos fundamentales de estimulación de la creatividad*. En la orientación experimental multifactorial del pensamiento divergente. Por medio del Cubo Creativo que recoge las técnicas en tres métodos: analógico o por aproximación, antitético o por oposición y aleatorio o por tanteo, en función de la terminología del cubo de Guilford. Así habla de técnicas inventivas o de ideación, analíticas, metamórficas o de transformación, inferentes al posibilitar la generalización o descubrimiento de las implicaciones.
8. Si se considera al *pensamiento creativo como algo desarrollable e inmerso en la inteligencia*, esto conduce a su potenciación educativa. Si se le da el papel que tienen en el desarrollo de la sociedad futura, hay que exponerlo en los objetivos e implantarlo en los criterios de evaluación y orientación escolar. Y no atender exclusivamente en los procesos selectivos al coeficiente de inteligencia.

En relación con este tema, Tejada (1989: 39) desde el enfoque educativo en la creatividad distingue que:

1. Se universaliza la aptitud creativa; es decir la creatividad ya no es privativa de unos pocos sino un rasgo universal.
2. Se acentúa la creatividad como una actitud activa, no pasiva ante la vida social y la cultura.

Por lo que *“La educación entrena un perfeccionamiento, un desarrollo o realización de las potencialidades, que es medio imprescindible para que el hombre se realice en su plenitud y alcance su fin último, que se entiende como un medio individual y social de realización, y que arranca de la aceptación consciente y creadora de los individuos.”* (Tejada, 1989: 41).

En el caso más específico de la Educación Artística, con la fase de renovación de la “Escuela Nueva”, la Educación Artística pasa a una fase en la que rechaza la copia y la repetición de modelos como la tarea principal en el aula, y a considerar en los trabajos infantiles la originalidad y la expresión personal. Esta revalorización de lo creativo en la producción escolar lleva a la recalificación del trabajo infantil como “arte infantil” y con el replanteamiento de los objetivos y la función de la Educación Artística. El pedagogo que más influyó en el cambio de la orientación pedagógica artística fue Lowenfeld (Lowenfeld y Brittain, 1947).

La idea base de Lowenfeld parte de que el niño es creador por naturaleza y que la función de la escuela ha de ser la potenciación de esa facultad innata, con la ayuda de estrategias didácticas como la práctica de la libre expresión y el cuidado de su evolución natural en sus intereses y capacidades representativas: *“El arte puede considerarse un proceso continuo de desenvolvimiento de la capacidad creadora, puesto que todo niño trabaja –en su nivel propio- para producir nuevas formas con una organización única (...) Es posible lograr el máximo de oportunidades para desarrollar el pensamiento creador en una experiencia artística, y esta oportunidad debe ser una parte planificada de cada actividad artística.”* (Lowenfeld y Brittain, 1947: 52).

En las sucesivas reediciones, los autores tiene en cuenta los avances en las teorías de la creatividad (Guilford, Torrance, Burkhart) que dotan de mayor entidad a su propuesta educativa, y a la labor de la educación en el desarrollo del pensamiento divergente. Por lo que se necesitan educadores abiertos y flexibles, al igual que medios escolares que permitan la práctica de la independencia de pensamiento. Hay que tener en cuenta que para Lowenfeld y Brittain los factores ambientales, los sociales, y la personalidad del alumno son propios del proceso de creación.

El cambio en la consideración de las representaciones infantiles, *“arte infantil”*, es otro elemento importante en la configuración del paradigma educativo moderno. Pues, ello permite considerar como relevantes y artísticas representaciones infantiles antes ignoradas. La admisión del *“arte infantil”* ha variado el criterio valorativo del talento artístico en los niños. Si a principios del siglo XX el niño con dotes para las artes podía reproducir (copiar) imágenes con facilidad, actualmente se considera que es el niño que presenta un trabajo con mayor dominio gestual y cromático, con imágenes *“genuinas y expresivas”*.

A partir de los años sesenta la Educación Artística comienza a adquirir presencia en los sistemas educativos y determinado prestigio como disciplina, puesto que en ella se ven posibilidades desconocidas en el incremento intelectual y de desarrollo creativo, hasta entonces ignoradas o dejadas al azar. Como ejemplo de esto, Eisner (1972) apunta a la capacidad de simbolizar del arte, de desarrollar estrategias creativas de pensamiento, como forma de observar diferente a otras disciplinas del saber o el cometido del arte y los artistas como visionarios y descubridores de razones y valores escondidos en la cultura.

Las investigaciones sobre el tema de la creatividad en la Educación Artística se han plasmado en programas generales (a excepción de las investigaciones de Logan y Logan (1980) y Sánchez Méndez, (1996)) para el desarrollo curricular o en propuestas metodológicas para favorecer la percepción que facilita el desarrollo creativo. Y en diferentes estrategias que permiten estimular la creatividad en los alumnos para encontrar respuestas divergentes en la resolución de problemas plásticos (Marín Ibáñez y Torre, 1991).

3.3.1 FUNDAMENTOS PARA LA DESMITIFICACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Como conclusión de lo anterior, aparecen tantos enfoques de la creatividad como de la inteligencia, y se da como resultado un amplio campo de investigación. Desde el ámbito cultural hay menos investigaciones. La psicología se ha preocupado por hallar cómo la cultura actúa en el desarrollo de la inteligencia y de la creatividad, al igual que de aspectos comunes en todas las culturas. La antropología y la psicología ofrecen nuevos puntos de vista sobre lo cultural. Así qué es lo que se considera creativo, las implicaciones entre el contexto o los valores colectivos con la creatividad o el estudio de procesos innovadores como actos colectivos.

En la Educación Artística, el pensamiento postmoderno deja en un segundo plano la creatividad, y se centra en educar de una manera crítica del mundo, y no por añadir algo nuevo. Por otro lado, se mantiene el debate entre la incidencia del cultivo de la percepción visual en la mejora de la creatividad (Kárpáti, 1997:87), las dos ideas parecen complementarias. Lo que conduce a conocer en profundidad, interpretar y tomar una posición frente a lo conocido que conlleva una actitud de aceptación o de cambio.

Por lo que en apariencia parece que la creatividad ha desaparecido. La creatividad en todo ámbito desarrolla habilidades cognitivas que pueden llevar a la utilización de otras habilidades parecidas en otros ámbitos de conocimiento. Desde el enfoque postmoderno se trata de poner en cuestión y superar los mitos que sobre la creatividad, el arte y la infancia han aparecido en la Educación Artística creativa hasta el momento.

Se señalan a continuación las líneas posibles de investigación sobre la práctica educativa de la creatividad:

1. *Debe responder a una concepción no idealizada del niño.* Que ha influido en el desarrollo y la educación de la creatividad artística (Duborgel, 1981; Pariser, 1997; Sánchez Méndez 1997). Y según Gardner (1993: 426): “Durante una era en que todas las culturas están en contacto recíproco y en que los niños están desde muy pronto bajo el influjo del conocimiento, los misterios, maravillas y horrores del mundo, quizás la inocencia infantil deba ser sacrificada para siempre”.
2. *No se ha de entender la creatividad únicamente como una disposición innata de los individuos.* Frente a las ideas tradicionales, esta capacidad se puede adquirir y desarrollar por los individuos, lo mismo sucede con la inteligencia, se reseña la tendencia de ciertos sujetos hacia un mayor dominio de ciertos ámbitos creativos. Por ello, la pedagogía ha de tratar de buscar en que terreno posee el talento el individuo, puesto que no es el mismo para todos. Y posibilitar las vías adecuadas para desarrollar a los que estén mejor dotados para las artes.
3. *El ser creativo no es un perturbado ni un perturbador.* Ante la visión romántica del artista como genio extrasocial. El creador (y el artista) produce un efecto benefactor en la comunicad, sin que por ello sea un

revulsivo para el avance del progreso humano. (Eisner, 1995; Sánchez Méndez, 1997).

4. *La noción de creatividad y las relacionadas con ella como talento imaginación son un constructo social.* Por lo que hay que tener presentes las circunstancias culturales del momento para marcar los objetivos y anhelos sobre este ámbito.
5. *El acto creador se muestra de manera transpersonal.* A partir de que Bergson (1985) desligase la idea de creación de la acción individual del romanticismo, aparecen más psicólogos y expertos sobre la creatividad que atienden a la experiencia y al contexto.
6. *La creatividad no es una concesión genérica, independiente de un ámbito determinado del saber.* Según Csikszentmihalyi o Gardner, la creatividad y la inteligencia son capacidades que se relacionan con determinados campos del saber y no son totalmente aptas para toda circunstancia. Todo programa de mejora de la creatividad ha de tener en cuenta que se ha de disponer de un amplio conocimiento de la disciplina en la que se trabaja. También es necesario saber el tipo de criterios que la sociedad y las instituciones culturales soportan sobre lo creativo en el terreno en el que se actúa.
7. *La creatividad no es un valor propio del arte y no es el objetivo exclusivo y prioritario de la Educación Artística.* El concepto de creatividad aparece normalmente en el ámbito del arte y de la Educación Artística. Al igual que se considera el único lugar donde se pueden practicar métodos de trabajo que den valor a la forma de creatividad de los alumnos. Ello ha llevado a que en la escuela se den procedimientos y metodologías para enfrentarse a esta área y a las del resto del curriculum. Y no por ser la única área que se dedica a ello, ha de abandonar la sistematización a que aspira el área. A pesar de que estas categorías, como imaginación o talento, siempre han estado relacionadas socialmente con lo artístico.
8. *No es suficiente el estímulo de la motivación y la libertad para el desarrollo de la creatividad.* Sánchez Méndez (1996) advierte ante la inercia a depositar la creatividad artística en el ámbito de la motivación. En la Educación Artística se dan dos vías. La primera, esperar la ayuda exterior, por medio de la inspiración o la motivación. Y por otro lado, el método y el entrenamiento, en función de las técnicas psicológicas y pedagógicas, que en unión del conocimiento científico, posibilita la libertad individual. La función del docente en el área artística consiste en utilizar un estudio programado de estrategias, métodos y técnicas de animación de la creatividad en el sentido de Logan y Logan (1980) y Sánchez Méndez, (1996).

3.4 ARTE Y EXPRESIÓN

A continuación se trata la expresión en la Educación Artística que se suele vincular a propuestas formativas con los elementos de tipo sensorial, sentimental y emocional. Hay que tener en cuenta que sensibilidad, libertad, originalidad, naturalidad, creatividad, imaginación, espontaneidad y genialidad son los conceptos básicos de la Educación Artística fundamentada en la autoexpresión y que derivan del romanticismo.

La adquisición de la capacidad de adquirir experiencias estéticas se fundamenta en el desarrollo de la dimensión emocional humana y el libre desarrollo de las capacidades creadoras innatas al ser humano. Este enfoque educativo no cree en que la función básica de la Educación Artística sea la transmisión de normas y conocimientos, y la conquista de saberes y destrezas se deja en manos de la experiencia del sujeto.

3.4.1 ASPECTOS GENERALES

Esta orientación educativa artística se basa en la concepción rousseauiana sobre el niño. El conjunto de sus antecedentes aparece en las ideas pedagógicas y teorías estéticas de los siglos XVIII y XIX (ideas que no se abordan con detenimiento en este estudio), no se estructura como proyecto pedagógico hasta inicios del siglo XX con la llegada de la “Escuela Nueva”. Así:

Primero, la **entrada de la pedagogía de la expresión en la escuela** enlaza con las ideas de la escuela activa. Para Freinet (1990, 170) *“La vía normal de la adquisición no es de ninguna manera la observación, la explicación y la demostración, proceso esencial de la Escuela, si no el Tanteo experimental, que es la manera de proceder natural y universal. Para Ferrière la Escuela Nueva ambiciona una educación a través de la libertad y para la libertad, que promueve la actividad espontánea, personal y prolífica, fundamento y fin del trabajo, se ajusta a la iniciativa del niño, y no en los prejuicios del adulto”*.

Según Tonucci (1979), y con relación a la creatividad y las experiencias escolares, señala que: *“la primera cosa que podrían demostrar estas experiencias es: “Todo el mundo tiene potencialidades creativas”. Por potencialidad creativa no entiendo de ninguna manera capacidad artística, sino capacidad autoexpresiva. Siempre que hago alguna cosa personal, alguna cosa mía, origina, en el sentido que lo hago por que se me ha ocurrido a mí, hago alguna cosa creativa. Se trata de alguna cosa que hago con la cabeza, o sea que empiezo y acabo yo... Con la capacidad creativa pasa una cosa parecida: si no se desarrolla se pierde... Creo que empezamos a castrar la creatividad de los niños desde las primeras manifestaciones de la vida... La capacidad creativa florece en un contexto social, en la necesidad de hallar soluciones en un ambiente social.”*

De aquí se desprende con relación a la expresión y la creatividad:

1. El aprendizaje se hace por medio del tanteo experimental.
2. La expresión es una necesidad personal que hay que favorecer.
3. La creatividad es el objetivo fundamental de la escuela.
4. La libertad es el fin y el medio.
5. La iniciativa es una condición indispensable para la creatividad.

Tejada (1989: 91), en lo que afecta a la creatividad en la expresión, hace un análisis del currículum de 1970, y centrado en los contenidos de la “*expresión plástica*” afirma que *“parece lógico que para llegar a la expresión es necesario el dominio de unas habilidades gráficas, pictóricas o de cualquier otro cariz icónico. Desde esta perspectiva, habrá una doble exigencia tecnológica: por un lado la adquisición rápida de destrezas y por otra la riqueza expresiva mediante lo icónico, en la que, además, se exigirá fluencia, flexibilidad y originalidad, ya que la originalidad está garantizada por principio. En la adquisición de destrezas el objetivo operativo puede ser un buen apoyo para la decisión sobre estrategias concretas; en el segundo caso, máxime si se admite la necesidad de características cognitivas tales como la fluencia, flexibilidad y originalidad, el objetivo ha de tomar una formalidad de objetivo-tendencia que permita la variedad metódica y la adecuación a las características individuales.”* Lo que resume las principales ideas sobre la creatividad en el área. La figura siguiente, número 5, indica como se establecen las relaciones entre la expresión y los procesos de creación, a la vez que muestra todos los aspectos implicados.

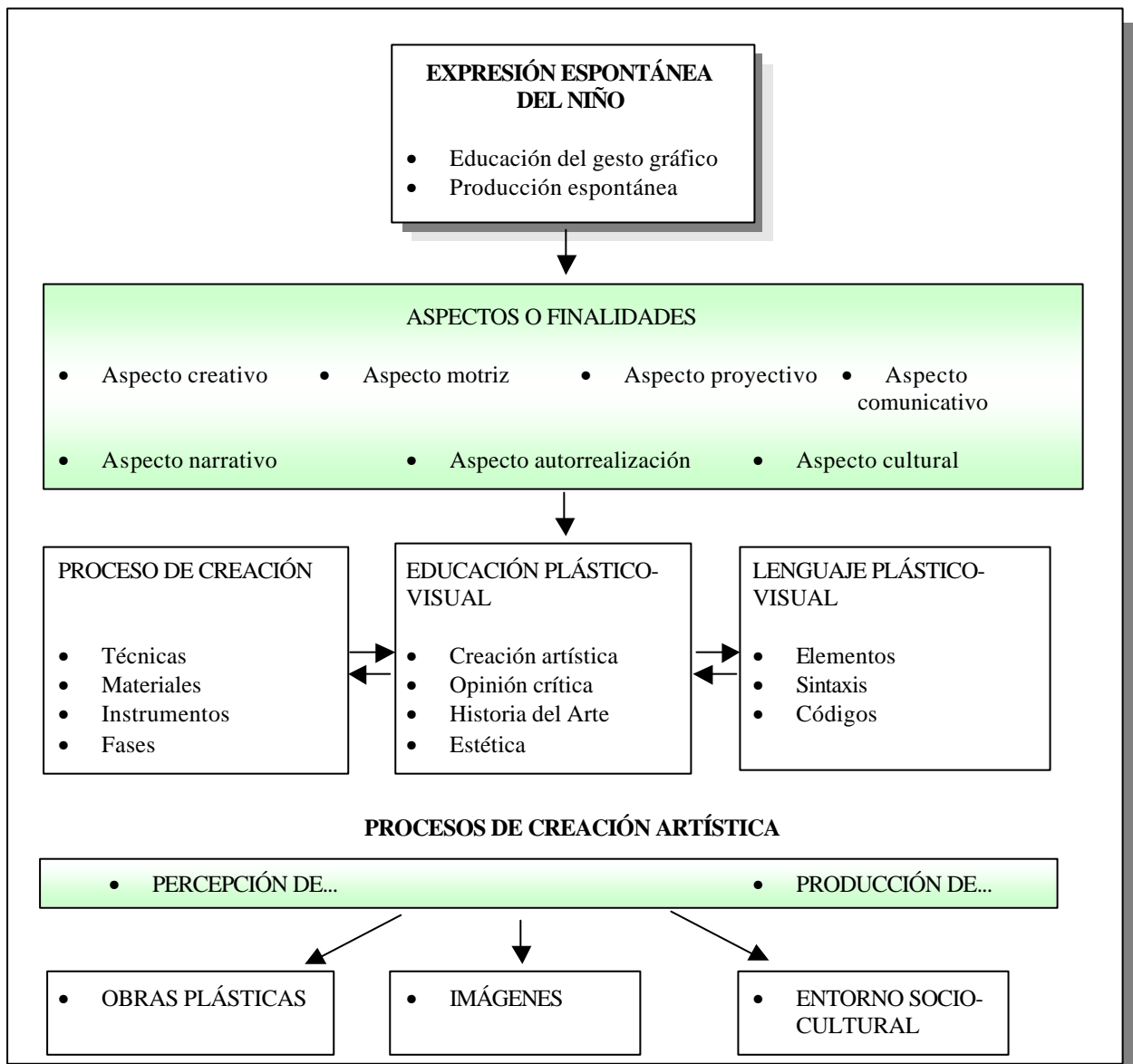


Figura 5: Mapa conceptual (Balibrea, 1990: 32)

La introducción de una pedagogía activa en la escuela añade las condiciones para la incorporación de las técnicas y actividades de expresión que ya eran habituales en otros contextos educativos. Hacia 1964 empezaron a llegar a Cataluña las primeras traducciones que tuvieron buena acogida. El libro de Dobbelaere (1964) *“Pedagogía de la expresión”* fue un libro que marcó una época. Representa la concepción de la expresión como medio educativo de las entidades de educación no formal de la época.

Segundo, hay que distinguir entre **expresión libre** y **expresión espontánea**. Una acción libre no es espontánea, puesto que la libertad puede surgir a partir de la reflexión y la búsqueda intencionada y de la elaboración y el trabajo metódico. Del mismo modo, lo espontáneo no tiene por que ser libre, y el estereotipo es el máximo

exponente, puesto que una acción o producción estereotipada normalmente surge de una actitud espontánea.

Según lo anterior, en el área se intenta que a partir de las expresiones espontáneas de los niños, la propia de cada alumno, ir hacia una expresión con la que pueda desenvolverse con relación a su propia elección, sus criterios y sus necesidades de expresión. Esta libertad que se presenta en el área no se corresponde a que cada alumno “*hace lo que quiere*”, sino que más bien “*no todos lo hacen igual*”.

Así, el determinar unas condiciones para un nivel de libertad, implica el compromiso de desarrollar en los alumnos la variedad y la calidad de conocimientos que les permitan elegir, al igual que propiciar las experiencias que les permitan acrecentar los límites de “*lo posible*”, puesto que lo que desconocen no lo pueden considerar como posible.

Las diferentes experiencias que el profesor da a los alumnos les proporcionan un conjunto de tipos, a partir de los cuales lo artístico puede ser entendido como “*realidad posible*”. Por lo que el incremento de tipos de acción, de percepción y de pensamiento son un requisito imprescindible para alcanzar una libertad expresiva con posibilidad de ser incrementada. Es decir, para poder tener en cuenta las diferentes alternativas ante una idea, como puede ser una imagen abstracta, o elegir un soporte en función de su tamaño, forma o calidad, se requiere que los alumnos conozcan las diferentes tipologías.

En otro sentido, hay que diferenciar el concepto de “*expresión*” en el lenguaje artístico y en el pedagógico. El término expresión implica la capacidad inherente a todo ser humano. Si bien se nace con la capacidad de expresión, desarrollarla de manera efectiva se corresponde con un proceso al que se accede por medio del aprendizaje escolar. En un sentido amplio, al hablar de expresión se hace referencia a toda manifestación del ser humano. Cualquier gesto, palabra, trazo en el papel conlleva a una expresión de alguien, entendido como exteriorización o manifestación.

En el contexto de la Educación Artística, los términos “*expresión*”, “*expresivo*” o “*expresividad*” implican algo más que una mera exteriorización, son algo más preciso. Así, la expresión hace referencia a una clase concreta de la manifestación, que presenta una intencionalidad comunicativa. Y por lo tanto expresar se ha de entender como exteriorizar o *poner fuera de sí*, una idea, sentimiento o concepto por medio de un lenguaje concreto, junto a una selección de contenidos y significados, junto a una modalidad concreta y con el uso de recursos materiales que permiten determinar la expresión (Spravkin, 1996).

En el proceso de expresión aparecen:

1. La necesidad, el deseo y la intención expresiva.
2. La organización requerida para expresar: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Con qué?
3. El uso de los elementos: materiales, conceptuales, sensibles, que se creen necesarios para materializar lo que se quiere expresar.

Desde este enfoque la expresión conforma una cualidad distinta al simple impulso o liberación de las emociones, lo que no implica la eliminación de lo

espontáneo. Y no se ha de entender como que la libertad y la expresión se corresponden con “dones” sino que se relaciona con elementos que se alcanzan gradualmente, al progresar ante las limitaciones. Avances que se logran en condiciones concretas y que aparecen ante el contacto que se tiene con el lenguaje en cuestión.

Anteponer la libertad expresiva, no implica eliminar el alcance de conocimientos como si se tratase de elementos opuestos. Es decir, la libertad, la expresión y los conocimientos se complementan, puesto que es posible expresarse de manera artística con el conocimiento y el dominio del lenguaje y de los medios que permiten las expresiones.

El concepto de “*libre expresión*” en la Educación Artística, ha de entenderse como responsabilidad del profesor de ofrecer a los alumnos los medios y las condiciones que les permitan alcanzar este tipo de libertad. Ello se alcanza por medio del desarrollo de la sensibilidad, la expresión y los conocimientos en la educación. No se ha de ver como un estado ideal, ni como una disposición de catarsis o liberación de las emociones. Sí que se tiene que entender, como una conquista paulatina de los medios que posibilitan al alumno idear, proyectar y continuar su mundo de imágenes a través de la investigación, el contacto sensorial, la elaboración, la meditación y el conocimiento.

Los principios pedagógicos se resumen en los siguientes:

3.4.1.1 Objetivos

1. *Libre desarrollo de la creatividad y la autoexpresión.* El niño se manifiesta como es por el uso libre de sus facultades creativas.
2. *Desarrollo de la identidad individual y colectiva.* De manera individual facilita el desarrollo de la autoconfianza, la autoestima y la identificación con el trabajo (Marín Viadel, 1991:134). De manera colectiva facilita el cambio social y el proyecto antropológico se apoya a partir de la Ilustración en un individuo educado en la autonomía y la libertad.

3.4.1.2 Contenidos

1. *Centro de la propuesta educativa es el sujeto creador y no el producto creado.* Presenta una orientación antropocéntrica ante el logocentrismo anterior.
2. *Dibujo entendido como vía de expresión.* El dibujo es la tarea central pero no es empleado como contenido propio del aprendizaje. No se aprende a dibujar, más bien, se utiliza el dibujo en beneficio de la autoexpresión.
3. *Abandono de la instrucción artística en favor de la expresión plástica.* No

se trata de una Educación Artística como tal, al no haber unos contenidos determinados. Se caracteriza por el abandono de los contenidos típicos de la instrucción artística (estudio de los clásicos, observación de la naturaleza o las reglas de composición) en favor del trabajo espontáneo y libre.

3.4.1.3 Métodos

1. *El papel del educador es fomentar el autodescubrimiento infantil y animar la profundidad de su expresión.* No requiere un docente erudito, sí un docente capaz entender las necesidades del alumno. Se ha de actuar en el proceso de educación por medio de la motivación, proporcionando diferentes materiales y asegurar la libre expresión.
2. *Aprendizaje por la acción y no por la contemplación.* La práctica constante no es un adiestramiento, sino la consecuencia de una metodología creativa fundamentada en la espontaneidad, que niega el método clásico de la observación de obras de arte o la naturaleza.
3. *Orientación lúdica.* Da importancia al valor del juego en el proceso formativo, y fomenta procedimientos que se basan en el estímulo placentero y la creación de entornos y actitudes cordiales.
4. *Confianza en la creatividad natural infantil.* Considera que el niño es naturalmente creativo. La falta de desarrollo de su creatividad es resultado de la intervención de los adultos. Esta influencia negativa se presenta en el recurso infantil de los estereotipos.
5. *Derrumbamiento de la disciplinaridad curricular por la libertad creativa.* El proceso educativo se estructura en función del desarrollo evolutivo del individuo, no por la articulación temática.
6. *Favorece la autoexpresión ante la imitación.* Intenta que el niño descubra y exteriorice sus emociones y sentimientos por medio de la práctica artística. La imitación de modelos impide el desarrollo de estas propiedades.
7. *Rechazo de la evaluación.* Según lo anterior no hay que determinar criterios de evaluación. Hay que excluir la atención del alumno y sus producciones del sistema de calificaciones escolares. Así, se consiguen las garantías de que el niño actúe con libertad, y revele sus sentimientos y emociones sin censura (Lowenfeld y Lambert, 1980).

3.4.2 PLANTEAMIENTOS SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

Esta tendencia expresiva en la Educación Artística tiene sus orígenes en las ideas sobre educación presentes en el siglo XVIII, pero no es hasta mediados del siglo XX que la pedagogía del dibujo pasa a ser la didáctica de la expresión plástica, por ejemplo, delimita su campo de acción de la música, o la literatura. Los ensayos propuestos en el cambio del siglo XIX al XX son los fundamentos del modelo pedagógico de la libre expresión plástica.

3.4.2.1 Pestalozzi

Las ideas de Pestalozzi (1988) sobre la Educación Artística giran en torno a dos conceptos. Por un lado la *democratización del saber*, que ha de perder su carácter elitista y alcanzar los estratos populares. Y por otro lado, la mirada sensible hacia lo que rodea al hombre, *sentido estético*. Su enseñanza artística apunta al dibujo y la música. Así, entiende que el dibujo es un fin, y apunta el desarrollo de una habilidad representativa del niño por medio de un método formalista. En “*El canto del cisne*” propone la libertad expresiva del niño sin regla alguna en el dibujo.

3.4.2.2 Fröebel

Fröebel (1913) adapta la idea romántica de la universalidad de lo estético en la educación infantil. Así, ser educado no es aprender nuevos conocimientos, sino aprender a descubrir y producir uno mismo. Por ello, el niño al nacer posee todas las potencialidades, dejado a su suerte únicamente es capaz de tantear al azar, sin un objetivo, ni acabar lo que ha podido realizar. Esto es parecido a la idea de Montessori (1937), que años más tarde, entiende que el dibujo es una vía de expresión (no enseñable) y no considera que sin un previo entrenamiento la mente del niño llegue a ser creativa.

Por ello, Montessori (1937) pretende la estimulación por medio de la ambientación estética del medio escolar. Seguramente las ideas de Montessori se inspiraran en la propuesta del *Kindergarten* (Jardín de Infancia) de Fröebel. En él, la educación gira en torno al desarrollo natural de los niños que crecen como plantas en un jardín, con el fin de garantizar el desarrollo, a parte de otras cosas, de la creatividad, por medio de la producción de *obras plásticas* agradables.

A partir de Fröebel se habla del arte infantil como muestra del interior del hombre, en una dirección distinta a la del expresionismo. Para ello, da a los niños unas formas elementales (simbólicas) con las que formar figuras, mayoritariamente abstractas, con las que jugar y aprender. Aunque no practica una pedagogía

expresionista, pasa a ser una de las bases fundamentales de esta orientación. Su idea de la universalidad del sentido estético y la idea del carácter interior psicológico de la experiencia plástica fundamentan la teoría de la capacidad creadora de Lowenfeld y Lambert (1980), o el arte como unión del ser humano con la naturaleza en Read (1992).

3.4.2.3 Steiner

Según las creencias *antroposofistas* de Steiner (Steiner, 1922. En Wojnar, 1969: 111), con relación al equilibrio interno del hombre, la estética de Steiner se sitúa en las ciencias del espíritu que da mayor conocimiento sobre el hombre, al hacer presente la relación entre el espíritu creativo y la naturaleza. Por lo que, señala que cualquier actividad mental, del reino de la fantasía, es arte. Por ello, pensar se constituye como una actividad artística, de tal modo, que la pedagogía ha de respetar esa propiedad del niño, y el docente ha de experimentarla como artista. Así, la mejor educación se da por medio de la enseñanza de la fantasía y el arte. Puso en práctica una pedagogía basada en el ritmo (euritmia).

En su pedagogía antroposófica ve tres etapas evolutivas, que se corresponden a diferentes momentos de expansión interior y biológica del hombre. Sus ideas influyen fuertemente en Alemania, y en especial en los artistas Kandinsky, Mondrian y Beuys, y en el modelo de la Escuela de Waldorff. Que constituyen el primer paso en la pedagogía de la “*Educación por el arte*” de Read (1992).

3.4.2.4 Cizek

Dentro de la Escuela de Viena, cree Cizek (Viola, 1936) que los niños tienen la necesidad de exteriorizar sus impulsos internos por medio del *dibujo libre* y su satisfacción les proporciona beneficios.

Por ello procura que los alumnos no tengan relación con modelos del exterior, ni grandes obras artísticas, para fomentar el aspecto creador. Este aislamiento garantiza la expresión creativa de las propias emociones. Con ello, pretende construir métodos de educación artística que posibiliten mantener la imaginación infantil en su estado de pureza absoluta. No tolera las cuestiones técnicas para llegar a la libre expresión.

Este conjunto constituye los fundamentos de la Escuela Nueva y las ideas de Educación Artística que ligan el dibujo infantil con la psicología.

3.4.2.5 Luquet

Intenta seguir a sus antecesores (Cizek, Kerchensteiner (1905),...) Y para ello trata de determinar las diferentes fases del dibujo infantil y sus características. Luquet (1978) vio que si los niños pequeños dibujan del natural, no pretenden hacer una representación fiel del modelo y repiten el esquema gráfico en todos los objetos sin tener en cuenta sus características. Por lo que, cree en un modelo interior, cosa que originará posteriores discusiones.

También señala la idea de que el “*realismo intelectual*” es anterior al “*realismo visual*”. Cuando el niño está en esta etapa primera no representa en el dibujo lo que ve de los objetos, sino lo que conoce. La idea de que a partir de las edades y los estadios mentales se desarrolla los grafismos, se elabora a lo largo del siglo XX, donde destaca Freinet.

3.4.2.6 Read

Las ideas de Read (1992) se originan en el movimiento “*educación por el arte*” alemán de principios del siglo XX. Esto da paso al título de su principal obra. Parte de la idea de que cualquier educación ha de basarse en el arte. Lo justifica con la idea de que Platón fue el primero en presentar una educación fundamentada en el arte. De acuerdo con Platón, cree que el objetivo de la educación es conseguir la paz y la armonía en la vida interior, objetivo que cumple el arte al armonizar lo bueno y lo bello. Ante la situación de guerra en que se encuentra cuando escribe la obra, y el fracaso en la utopía tecnológica. Propugna que por medio del arte se puede encontrar el equilibrio humano. Por ello, propone acercar el arte a la educación. Para Read (1992) la práctica del arte busca los mismos objetivos que la práctica educativa, es decir, la personalización de las actitudes y la conducta y la formación del hombre en la vida social.

Pero, el sistema educativo se ha preocupado por el desarrollo del intelecto y una educación moral fundamentada en los preceptos, lo que ha dado como consecuencia la perdida de la integridad y armonía humana. La educación por el arte no consiste en la educación de una más de las dimensiones de la persona (moral, intelectual, social, etc.), sí en la educación que las une, y destaca el desarrollo sensible y emocional del hombre. Pero sucede que, las ideas de Read, como Schiller, se dirigen sólo al individuo, en cuanto a cambio de actitudes y conciencias individuales, para producir actitudes positivas en los individuos por medio del arte y las experiencias individuales que facilita el arte.

Presenta una concepción psicologista de carácter conductista. Puesto que facilita la modificación de las actitudes y otras facetas humanas. Por un lado, amplía las formas de pensamiento. El arte cumple la función que Cassier (1923-9) y Langer (1968) otorgan al juego en el desarrollo de recursos simbólicos. Para Read, el arte origina la actividad simbólica y metafórica, de la fantasía y las imágenes que preceden a las ideas. El incremento del imaginario, por medio del arte, lleva al aumento de los recursos simbólicos, que permite pensamientos y perfecciona las

capacidades cognitivas. También, aumenta las bases para la comunicación, al suministrar numerosos recursos discursivos que estimulan la imaginación en la expresión de sentimientos. Por último, permite la formación moral por medios creadores, por medio de la relación educativa del arte con lo moral y las buenas costumbres.

Propone tres niveles. El primero, va hasta los siete años, el segundo de siete a catorce, y el tercero de catorce a veinte años. Su propuesta práctica gira en torno a dos aspectos:

- a) el juego da paso a la actividad artística fundamento de la actividad educativa.
- b) la actividad educativa ha de realizarse de forma global.

Los objetivos que ha de cumplir la educación por el arte son:

1. Conservación de los modos perceptivos y sensitivos del estudiante.
2. Coordinación de las facultades perceptivas y sensitivas entre ellas y con el ambiente.
3. Expresión del sentimiento de manera comunicable.
4. Expresión de manera comunicable de la experiencia mental inconsciente.
5. Expresión correcta del pensamiento.

3.4.2.7 Lowenfeld

Read (1992) trata del desarrollo general, mientras que Lowenfeld (1980) lo hace del "*Desarrollo de la capacidad creadora*". En algunas ideas Lowenfeld (1980) parte de Cizek (Viola, 1936). Lowenfeld desarrolla sus ideas sobre la libre expresión con una base psicoanalítica. Parte de la idea de que si el niño no desarrolla convenientemente, o ve frustrada su naturaleza expresiva por la interferencia de los adultos, puede perder la autoestima. Pero, si se fomentan estas actitudes creativas disminuirán las perturbaciones psicológicas en la infancia. Lo que diferencia las ideas de Lowenfeld de Cizek, y determinados contemporáneos suyos, es que no entiende el arte infantil como un fin en sí mismo, y sí como una actividad que ha de aparecer junto al proceso de desarrollo del niño, y que aparte de unirse ayuda a que el desarrollo sea adecuado.

En los **procesos creativos del desarrollo** establece las siguientes etapas:

1. Del garabateo (de dos a cuatro años).
2. Preesquemática (de siete a nueve años).
3. De los inicios del realismo (de nueve a doce años).
4. Pseudonaturalista (de doce a catorce años).

5. Periodo de la decisión (de los catorce a los diecisiete).

La novedad de las ideas de Lowenfeld se da en que no ve el desarrollo individual infantil de manera independiente a su contexto. La Educación Artística tiene su valor en la educación de la sensibilidad infantil con el fin de que lo que produzca aparezca en armonía con sus intereses y los del entorno. Y propone un conjunto de pautas didácticas a desarrollar en las etapas.

3.4.2.8 Stern

Stern (1961) crea la “*Academia del Jueves*” como centro de arte infantil. Entiende que educar es posibilitar el desarrollo de los valores personales, de esta idea surgen sus propuestas de Educación Artística. Utiliza métodos parecidos a los señalados, es decir, la libre expresión y espontánea y la indagación de las facultades sensoriales. Diferencia tres aspectos que aparecen en la expresión, éstos son:

1. La *imaginación*, relacionada con la expresión y la observación.
2. La *expresión*, por medio de los sentimientos personales se relaciona con la imaginación y la observación.
3. La *observación*, que trata de descubrir, no copiar la naturaleza.

En el taller de Stern, el educador se encarga de estimular la libre expresión, y proporciona su ayuda al niño en apuros, nunca por su propia iniciativa. Los niños intervienen en silencio y aisladamente. No admite el contacto de los niños con obras de arte de adultos, que pueden interferir en las capacidades creadoras de los niños. Si que contempla esta opción en la adolescencia. A su vez, cree que los padres deben intervenir en el proceso educativo por medio del aprendizaje de la interpretación de los trabajos de sus hijos en sus progresos.

3.4.2.9 Freinet

El matrimonio Freinet (1984) y sus ideas de los “*métodos naturales*” de aprendizaje, que junto a Lowenfeld son los que más repercusión han tenido en la Educación Artística en España. Los Freinet niegan que la mejor forma de transmisión de la cultura, la formación de los individuos y la adquisición de conocimientos sea el estudio metódico, memorístico y los deberes. En el campo del dibujo, se basan en la experiencia del fracaso formativo de los adolescentes en este terreno y llegan a la conclusión de que se debe a que es una enseñanza muy normativizada.

Básicamente, los Freinet (1984) se centran en el niño y no en el producto artístico, la utilización libre de la expresión como fundamento del método de

aprendizaje, la consideración de las capacidades creativas innatas del niño y la naturalidad de los procesos de expresión. Las ideas que más destacan son:

1. El aprendizaje del dibujo se basa en el procedimiento general y universal del “*tanteo experimental*”, fundamento del aprendizaje de la lengua y el movimiento (Freinet 1968: 20), que se basa en el ensayo–acierto, ensayo-error.
2. El otro elemento es la “*expresión ampliada*” que se sustenta en el hecho que las necesidades de expresión no aparecen en el dominio plástico, puesto que superan otros ámbitos de manifestación de emociones, sensaciones, ideas y afectos, como sucede con el lenguaje y el movimiento.

Por ello, la expresión literaria libre, sin el dibujo libre correspondiente, o el dibujo libre sin la consecuente explicación son maneras sin completar de la expresión. Con lo que la expresión libre acapara todas las representaciones plásticas, musicales o literarias y se dan en cualquier edad del individuo.

3.4.2.10 La Escuela Nueva.

Plasma en el terreno escolar la tendencia antiacademicista de principios del siglo XX. Las nuevas ideas educativas contemplan la Educación Artística como una opción educativa y no instruccional, lo que arrinconará el modelo academicista en la docencia. Sus ideas básicas son las de democratizar el acceso a la cultura y su difusión, y ponen la atención sobre el sujeto como protagonista de la educación en libertad. Por lo que, ponen la atención en la Educación Artística que encajaba mejor la idea de ingenio e imaginación ante la razón, y el crecimiento moral ante el objetual. Adopta la máxima de Cousinet la cual dice que: “*el niño lleva en sí todo lo que permite una verdadera educación, en particular una actividad incesante, incesantemente renovada, en la que toda persona está comprometida, la actividad de un ser en crecimiento, en desarrollo continuo*” (Cousinet, “*L’Éducation Nouvelle*”. Citado en Wojnar, 1969: 105).

La irrupción de este enfoque en la escuela, y la puesta en práctica de otras ideas de la época como el valor de la libertad, la creatividad o la individualidad, producen un campo de acción en el que se originan propuestas de Educación Artística en consonancia con las nuevas ideas. En sus comienzos la Escuela Nueva sigue con las ideas de sus antecesores Fröebel o Steiner. Concretamente, en la enseñanza de las artes plásticas, su contribución reside en confrontar el dibujo espontáneo, el dibujo libre con el dibujo de la copia, y afirma que el primero es el que más se corresponde con la psicología y el interés de los niños.