

Aprendizaje creativo y educación visual y plástica; las artes como canal idóneo para desarrollar la creatividad**Creative learning and visual and plastic education; the arts as the ideal channel to develop creativity**

DOI:10.34117/bjdv5n6-193

Recebimento dos originais: 14/04/2019

Aceitação para publicação: 21/05/2019

Andrés Torres Carceller

Doctor en Bellas Artes por la Universidad de Barcelona

Institución: Universidad de Barcelona

Dirección: Campus de Mundet, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona

E-mail: andrestorres@ub.edu

RESUMEN

La educación ha puesto un alto grado de interés en integrar a sus procesos de enseñanza-aprendizaje los mecanismos de pensamiento que potencia la creatividad. Síntesis, elaboración, originalidad, redefinición, inventiva o fluidez, son algunos de los términos que la creatividad lleva asociados y que permiten poner en funcionamiento el pensamiento divergente, posibilitando mediante el aprendizaje creativo adquirir conocimiento mediante mecanismos alejados de la lógica pura. Aunque la concepción de la creatividad se haya universalizado, los procesos generados a partir del arte, fomentan un desarrollo natural del pensamiento creativo, siendo un canal idóneo para desarrollar la creatividad en contextos educativos.

Palabras clave: Creatividad; Educación artística; Educación visual y plástica; Aprendizaje creativo; Procesos creativos.

ABSTRACT

Education has placed a high degree of interest in integrating into its teaching-learning processes the thinking mechanisms that enhance creativity. Synthesis, elaboration, originality, redefinition, inventiveness or fluidity, are some of the terms that creativity has associated and that allow to put into operation divergent thinking, making possible through creative learning acquire knowledge through mechanisms away from pure logic. Although the conception of creativity has been universalized, the processes generated from art, encourage a natural development of creative thinking, being an ideal channel to develop creativity in educational contexts.

Keywords: Creativity; Artistic education; Visual and plastic education; Creative learning; Creative processes

1 INTRODUCCIÓN

Actualmente el sistema educativo está rompiendo su rígido modelo de enseñanza, abriendo el foco más allá del puro conocimiento de datos mediante sistemas cerrados y repetitivos, donde el alumno asume un papel pasivo sin decisión propia. Hoy el alumno se convierte en el principal protagonista, con libertad de decisión y voz propia. La inmensa capacidad de acceso a la información que ofrecen las TIC ha permitido variar el eje de la pura acumulación de datos como objetivo principal de la enseñanza, a qué hacer con ellos, centrando la atención en que los alumnos aprendan a emplearlos. Conectando con el enfoque más operativo y holístico de la educación por competencias, donde se contemplan como un todo aspectos teóricos, procedimentales y actitudinales, teniendo en cuenta que una competencia engloba conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, valores y emociones (DeSeCo-OCDE, 2002).

Aunque en la actualidad este sea un tema candente en educación y se esté empezando a implementar cada vez más en todos los grados de enseñanza -desde la educación infantil hasta la universitaria-, este no es un tema novedoso, pues existen teorías y estudios sobre este cambio de paradigma -principalmente enfocado a las etapas de infantil y primaria- desde hace décadas (Torres, 2018b). Es más, incluso podemos remontarnos a teorías desarrolladas e implementadas hace más de un siglo, por autores como Maria Montessori, Adolphe Ferrière, Celestin Freinet, Rudolf Steiner o John Dewey, que promueven la experimentación y el aprendizaje por medio de la acción como principal vía de conocimiento y desarrollo personal del individuo. Y aunque no fuera de forma explícita, todos ellos estaban promoviendo un aprendizaje donde el pensamiento creativo jugaba un papel crucial en la forma de construir saberes, centrándose más en entender por medio de la acción que en memorizar mediante la repetición.

2 CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Arte y creatividad son términos estrechamente ligados, para cualquier artista es indispensable ser creativo, pero la creatividad abarca mucho más que el ámbito artístico, es más, es una aptitud que va más allá de campos de conocimiento, sino que afecta directamente a la capacidad del individuo de pensar y actuar para resolver retos.

Lowenfeld y Brittain (2008) diferencian entre la Educación Artística y las Bellas Artes, centrándose los primeros en el *proceso* y los segundos en el *producto* -la obra de arte-. El objetivo de la Educación Artística no es producir obras, sino favorecer y respaldar el

desarrollo del individuo. Es crucial, por tanto, que no coarte a sus alumnos sino todo lo contrario, intentando potenciar la autonomía de los estudiantes para que puedan alcanzar metas fructíferas; iniciativa, riesgo, placer, sorpresa..., son términos estrechamente asociados a la expresión plástica, porque esta materia debe permitir mediante la experimentación un continuo descubrimiento. Siendo por tanto un medio para desarrollar las capacidades y habilidades de los alumnos, así como potenciar la expresión e interpretación de lenguajes visuales.

La corriente cada vez mayor del aprendizaje experiencial, ha propiciado que la *creatividad* se haya convertido en un tema central en la educación y haya ido ampliando su espectro, más allá de la idea que pertenecía a una reducida minoría de personas excepcionales que eran los artistas (Torres, 2015). Que sin duda lo son, pero la creatividad es una herramienta de pensamiento universal que abarca todos los ámbitos de la actuación humana -incluso de los actos más cotidianos de la vida diaria- y básicamente se corresponde a dar solución a un problema de forma singular. Gardner (1995, p.53) define a la persona creativa como aquella que: “resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”. Y Csikszentmihalyi (1998) destaca tres aspectos: El talento individual, la disciplina en la que se trabaja y el conjunto de personas relevantes pertenecientes a la misma disciplina que van a valorar la aportación. Gompertz (2015, p.174) introduce el concepto de reelaboración, afirmando que la creatividad es “la presentación de elementos e ideas ya existentes, filtrados a través de las percepciones y sentimientos de un individuo determinado”.

¿Pero estos parámetros son válidos para introducir la creatividad en la educación?

3 EL APRENDIZAJE CREATIVO

Para introducir en educación la creatividad y los procesos de pensamiento que genera, debemos abordarla desde su concepción más amplia, partiendo de que todos en mayor o menor medida somos creativos. La enseñanza creativa rompe con el modelo de enseñanza transmisiva ya que no pretende explicar, sino más bien cuestionar, sugerir, indicar alternativas, no se trata de asimilar conocimientos que nos han enseñado, sino de reconstruir el conocimiento a partir de los aprendizajes grupales, donde el alumno asume un papel activo, ya no es un recipiente vacío que hay que llenar de contenido académico, sino que, a partir del marco diseñado por el docente, con su propia iniciativa aprenda haciendo.

Para Rodari (2006), la creatividad es algo esencial para nuestra vida cotidiana, donde de manera natural damos solución o tomamos decisiones de forma pragmática, por lo que no debemos pensar que el *problema* deba derivar necesariamente de contenidos académicos, puesto que éste no tiene porqué ser el fin último, sino solo el pretexto para poner en práctica y desarrollar nuevos aprendizajes.

Tal como defienden Logan y Logan (1980), la enseñanza creativa es de naturaleza flexible y adaptativa, lo que permite al alumno desarrollar el proceso de forma autónoma, teniendo libertad para experimentar y tantear diferentes posibilidades, para acabar identificando la más adecuada. De esta forma en la educación creativa intervienen factores como proyectar, organizar, intuir, producir, experimentar, comunicar o deducir. Para lo cual ya no basta con los esquemas tradicionales basados en la lógica y la reflexión especulativa que las enseñanzas formales solían potenciar, dando cabida a un pensamiento más intuitivo y en constante reconstrucción. De Bono (1994) acuñó el término de *pensamiento lateral*, contraponiéndolo a los procesos de pensamiento producidos desde la lógica, a los que denominó *pensamiento vertical*. Esta diferencia ya fue apuntada antes por Guilford (1994), exponiendo que el pensamiento divergente -o lateral- busca soluciones nuevas desde un pensamiento simbólico o metafórico que opera desde la imaginación y no desde la lógica, como ocurre con el pensamiento convergente -o vertical-, que pone en funcionamiento de forma consciente y racional lo aprendido previamente.

Debido a la fluidez que requieren los procesos creativos ninguno de estos sistemas de pensamiento debe ser excluido, pues para alcanzar soluciones creativas es necesario poner en juego muchas herramientas y destrezas, que pueden ser útiles para un momento determinado. Pues, aunque sintetizando hablamos del *problema* como germen del aprendizaje creativo, en todo el proceso de darle solución irán apareciendo otras dificultades a las que habrá que dar respuesta, por lo que tanto el pensamiento divergente como el convergente pueden ser útiles, complementándose según la situación.

Smith y Smith (2017) inciden en la importancia de la idea original y su posterior desarrollo. Como revisión de los criterios clásicos para identificar un producto creativo (novedad, originalidad, efectividad, etc.), proponen una definición que denominan *I.5*, donde el *I* representa la novedad de la idea y el *.5* su potencialidad creativa. Considerando necesario cambiar el concepto de creatividad, hacia una perspectiva más amplia que considere la potencialidad de las ideas más allá de un objetivo centrado en su meta final, dando lugar a un espacio de experimentación y tanteo que permita refinarlas y reelaborarlas.

Esta postura es primordial para desarrollar el pensamiento creativo en contextos educativos, creando el ámbito adecuado para promover la formulación de ideas potencialmente creativas.

Para lo que es crucial, que las propuestas de aprendizaje creativo tengan un planteamiento abierto, donde el docente propone la actividad como un reto a superar, posibilitando que existan diferentes formas correctas de abordarlo y superarlo, permitiendo así una metodología plural basada en la experiencia que pueda adaptarse a la diversidad de los alumnos (Castell y Torres, 2018). Induciendo a que tengan que articular diversos conocimientos y estrategias para alcanzar su objetivo, siendo capaces de utilizarlos y adaptarlos a diferentes situaciones. Frente a la pura repetición de la enseñanza transmisiva, el aprendizaje creativo permite construir, pensar y comunicar.

Si bien la creatividad se puede entender como una vía para el descubrimiento de los demás (invenciones técnicas, resultados científicos, artísticos, etc.) también ayuda en el descubrimiento de uno mismo. Los niños tienden a descubrir cosas que ya han sido realizadas y aprobadas por la sociedad. Desde que el niño nace se inicia una cadena continua de descubrimientos para sí mismo, la infancia es una parte de la vida donde la creatividad es una respuesta natural. Por lo que el primer aspecto que debemos contemplar son los diferentes grados de creatividad, pues no podemos pretender que todos los alumnos logren crear una idea revolucionaria que transforme la sociedad. *Singular, novedoso, original...* son términos asociados a la creatividad, pero debemos tener en cuenta que en educación - salvando las enseñanzas de tercer grado universitario- la escala por la cual vamos a medir estos términos debe ser coherente con la etapa educativa. El aprendizaje creativo abarca todos sus niveles y por lo tanto no podemos medir las aportaciones novedosas de un alumno de primaria mediante una escala universal (Moran, 2010). En cambio, existen dos grados que pueden ayudarnos a adaptar la valoración de las creaciones de los alumnos. El primero y más básico, es situar el listón en el propio sujeto, determinando la creatividad de forma individual cuando ha sido capaz de concebir una solución a un problema concreto que para él es novedosa y por tanto tiene un alto valor de significación y le aporta autoconfianza.

El segundo nivel sería cuando ampliamos el círculo a un grupo social determinado, como podría ser un grupo de alumnos que trabajan en común, un grupo-clase, el conjunto de grupos-clase de un mismo curso, etc., de manera que en esta segunda categoría mediríamos el grado de creatividad según si la aportación es reconocida en ese contexto como original.

Por lo que el *problema* como generador de la creatividad debe adaptarse para que sea concebido como un reto motivador para los alumnos, donde el aprendizaje por

descubrimiento sea el motor para alcanzar una solución que es novedosa para ellos o sus compañeros de clase.

Es crucial para el aprendizaje creativo establecer el grado de identificación de la creatividad, para así poder plantear un *problema* que se ajuste al nivel de desarrollo y conocimiento de los alumnos y que además les sea motivador.

Para De la Torre y Barrios (2000) una actividad solo puede desarrollar la creatividad si el alumno asume un papel activo, fomenta el auto-aprendizaje, está orientada más hacia el aprendizaje que a la enseñanza, haciendo un mayor hincapié en el alumno que en el profesorado, que sea polivalente y se adapte a los intereses de los alumnos. Fomentando también el aprendizaje relevante, que va más allá de la mera comprensión e integración de saberes, teniendo en cuenta los conocimientos que el alumno ha asumido en su entorno cultural, experiencial y académico (Latorre, 2003). Dándoles cabida en el aprendizaje creativo, de tal modo que puedan integrar elementos de su cultura visual, conocimientos cotidianos o de la cultura popular con el desarrollo de contenido académico.

Teniendo en cuenta los intereses del alumno, logramos que se involucre en el proceso con un alto grado de motivación, propiciando que encare la actividad como un desafío personal que le satisface afrontar por superación personal o porque le resulta en sí atrayente. Amabile (Belver y Ullán, 2007) diferencia entre motivación intrínseca -la que nos interesa fomentar- y la extrínseca mediante la metáfora del laberinto; en el primer caso el sujeto disfruta estando dentro, explorándolo, mientras que en el segundo la meta es externa, porque su único objetivo es salir de él y por tanto la recompensa se encuentra exclusivamente en el exterior, de tal manera, que si la actividad es vivida por los estudiantes como una experiencia autotélica, favorecerá la creación de aprendizajes duraderos al haber conseguido un estímulo que active en el cerebro los mecanismos de la potenciación a largo plazo (Jensen, 2004; Bueno, 2017). Si una actividad no se ajusta a nuestras capacidades, siendo demasiado asequible o complicada, perderemos rápidamente el interés, pero cuando logra absorber nuestra atención, involucrándonos en tal grado, que centra plenamente nuestro foco de conciencia, alcanzamos un nivel de experiencia que Csikszentmihalyi (1990) identifica como *flujo* (figura 1). La experiencia de flujo está compuesta por (Nakamura J. y Csikszentmihalyi M. (2014):

1. Unos objetivos claros que nos permiten enfocar nuestra actividad
2. Un alto grado de concentración

3. Retroalimentación inmediata de resultados -aciertos y fallos-, para poder ajustar nuestra acción.
4. Equilibrio entre nivel de habilidad y dificultad
5. La actividad nos es intrínsecamente gratificante

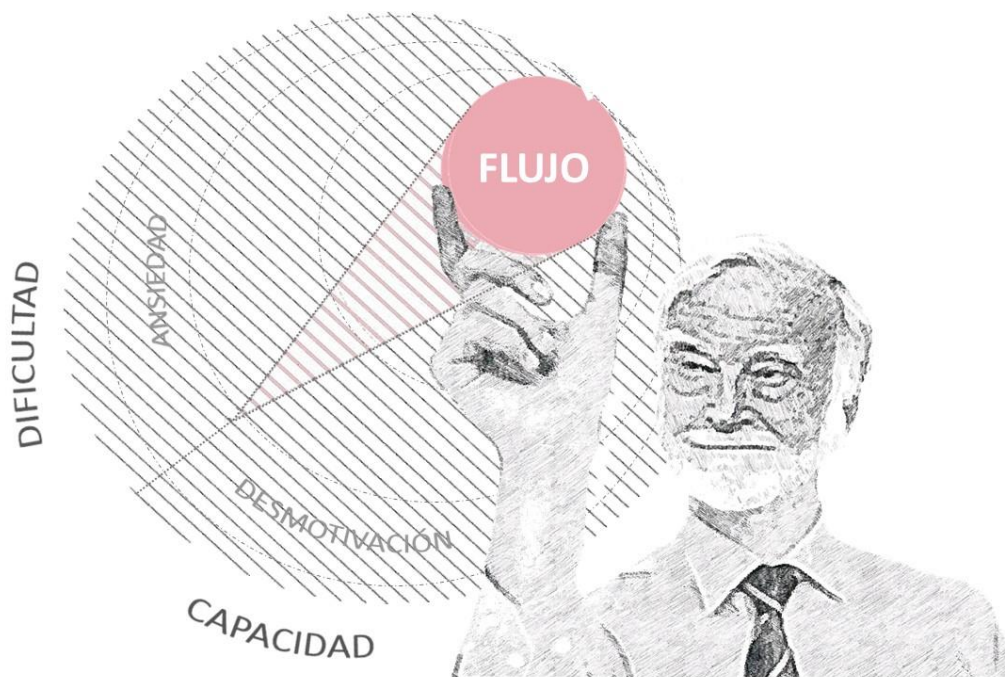


Figura 1. Experiencia de flujo. Fuente: Elaboración propia

Por lo que debemos tener en cuenta al plantear actividades de aprendizaje creativo que el educando no sienta que la meta está en obtener el producto o idea final, sino que el propio proceso le sea atractivo, valorando que es donde va a ir adquiriendo conocimientos y en lugar de realizar la tarea como un trámite a superar, potenciando el proceso aprenderá mediante la acción, asumiendo un rol activo que le obliga también a actuar con mayor responsabilidad; no acuden a clase para recibir conocimiento sino para generarlo, ya que el docente ha cambiado su rol y actúa como un facilitador, disponiendo didácticamente situaciones que fomenten la investigación, otorgando libertad al alumnado para encarar los diferentes retos con libertad, dando espacio y tiempo para que experimenten y ensayen de forma individual o colectiva diferentes maneras de solucionarlo.

Para favorecer el aprendizaje creativo es fundamental generar un clima de confianza y disponibilidad con el alumnado (De la Herrán, 2008), ¿educar o domesticar? se plantea Freinet (1999), puesto que a nadie le gusta obedecer pasivamente, ya que el hombre domesticado pierde la reacción vital. Por lo que la educación creativa debe favorecer la

espontaneidad para que el alumnado pueda abordar la exploración del proceso creativo libremente, sin la limitación que les suele atenazar por evitar equivocarse o intentar agradar al docente. En la actualidad el error está excesivamente castigado en educación, cuando es un valor esencial del aprendizaje, ya que muchas veces se extraen aprendizajes más significativos de un fallo que de un acierto, incluso podríamos decir que los aciertos son la suma de muchos errores, pues forman parte del proceso exploratorio y sin ellos, difícilmente habíamos sido capaces de acumular la experiencia que alimenta nuestra intuición. Como escribe De la Torre (2009, p.61): “los primeros fracasos y errores son en ocasiones como luces que alumbran nuevos caminos”, pues muchas soluciones relevantes han surgido de la serendipia, por lo que la equivocación juega un papel primordial en los procesos de aprendizaje. Aunque siempre y cuando, el sujeto tenga la capacidad creativa de procesar esa información, reformulando sus ideas previas para convertir el fallo en hallazgo, para lo que es necesario fomentar en los estudiantes una actitud inconformista, que les lleve a alcanzar sus metas pese a las dificultades, potenciando su capacidad de autocrítica para que ellos mismos puedan identificar y revertir errores o incluso simplemente, introducir mejoras en su trabajo.

El aprendizaje creativo debe fomentar:

la no-literalidad; el estímulo de la sensibilidad a los problemas y de la definición de dificultades; el estímulo de saber preguntar; el estímulo de suposiciones e hipótesis; el estímulo de la compilación de informaciones y del hallazgo de múltiples soluciones; el estímulo de revisión y modificación, y el estímulo de colaboración y la comunicación de resultados (Alsina, P.; Maravillas, D.; Giráldez, A.; Ibarretxe, G.; 2009:173).

Teniendo en cuenta estas disposiciones, debemos ser conscientes que al plantear actividades de aprendizaje donde pretendamos potenciar la creatividad, no sólo su enfoque tiene que ser abierto, sino que la mentalidad del docente debe estar acorde. Empezando por restarse protagonismo, interviniendo menos y adoptando una actitud de apoyo y refuerzo puntual, pues el docente ya no posee la respuesta correcta que deben acertar los alumnos, sino que les acompaña en su proceso de aprendizaje sabiendo plantear las preguntas adecuadas.

Giné y Parcerisa (2000) distinguen dos momentos clave dentro de la fase de desarrollo del proceso creativo: regulación y autorregulación. En la regulación el docente debe facilitar estrategias metodológicas, identificar errores comunes y ofrecer referentes, para que el

alumnado lo aplique y reformule en la autorregulación (aprendizaje autónomo), creando su propio sistema a partir de su experiencia.

Una buena herramienta para asegurarnos que vamos a ofrecer una actividad creativa es incorporar aspectos como originalidad, imaginación, ingenio o inventiva no sólo en los objetivos, sino también como aspectos evaluables, eligiendo una metodología adecuada que permita a los estudiantes potenciar estos aspectos.

El aprendizaje creativo puede desarrollarse tanto de forma individual como en grupo. El primero favorece el autoconocimiento y la libre expresión, mientras que las agrupaciones nos permiten trabajar de forma cooperativa, que no es lo mismo que colaborativa, pues como defiende Ferreiro (2006) colaborar es ayudar a otros a conseguir un fin, mientras que cooperar es obrar con otros conjuntamente para alcanzar un objetivo. Además, en el trabajo grupal una buena organización es una labor fundamental, repartiendo tareas de forma individual o en pequeño grupo, la propia planificación es ya un proceso que puede implicar creatividad.

El aprendizaje creativo es una concepción metodológica que obliga a desarrollar estrategias que fomentan el aumento de los procesos de comprensión, análisis, síntesis, elaboración, originalidad, redefinición, inventiva y fluidez (Solar, 2006), y aunque parte desde una concepción abierta, para que pueda ser adoptado desde diferentes áreas de conocimiento, la Educación Artística es un medio perfecto para poder implementarla, porque es un campo donde la creatividad se explora en profundidad de forma natural mediante diferentes lenguajes y procedimientos.

Entre los objetivos que incluye Menchén (2014) en su modelo de programación creativa -donde diferencia entre los objetivos generales: flexibilidad de pensamiento, originalidad de las ideas y fluidez de expresión; y los específicos: desarrollar los sentidos, fomentar la iniciativa personal y estimular la imaginación-, pueden asumirse todos como parte connatural de cualquier proceso artístico, donde los sentidos e instintos se alían con la razón y las emociones activando congénitamente mecanismos de pensamiento completo. Aprender a partir de la creatividad implica manipular, experimentar, cuestionar, inferir o jugar con ideas y materiales (Espriu, 2006), lo que en el ámbito plástico suele suceder conjuntamente, teniendo que recorrer todo el trayecto que separa la idea inicial de la obra final. Por lo que los rasgos que definen la creatividad y el aprendizaje creativo están ampliamente integrados en la Educación Artística, encontrando un grado de similitud casi completo entre ambos.

4 LA CREATIVIDAD, UN ENFOQUE NATURAL EN LAS ARTES

La Educación Artística arrastra un menosprecio cargado de prejuicios, reduciéndolo a un pasatiempo agradable para hacer manualidades y objetos decorativos. Para Spravkin (1998, p.93): “Una sociedad refleja en su educación supuestos que trascienden la educación misma y que la escuela se encarga de confirmar y transmitir. En la base de lo que le pasa a la plástica en la escuela descansa lo que toda una sociedad piensa acerca de qué es y para qué sirve el arte”, y pese a su creciente aceptación entre muchos docentes como una herramienta fundamental en la educación, la puesta en práctica cada vez mayor de estrategias que promueven el aprendizaje por la acción (Aprendizaje Basado en Proyectos,...), donde el pensamiento creativo es uno de los ejes principales favorece que la Educación Artística, generalmente denostada por *improductiva*, sea aprovechada, incluso por otros campos de conocimiento, para implementar estas nuevas estrategias. Lo cual, demuestra su validez como un canal idóneo para afrontar el aprendizaje creativo en el nuevo paradigma educativo.

Como el propio concepto de creatividad, no existe un único enfoque para englobar la Educación Artística, ya que tiene numerosas caras y no todas deben ser afrontadas del mismo modo, ni siquiera desde una misma vertiente. En las expresiones plásticas no existe una sola respuesta válida y precisamente por la libertad que permite el medio, es imprescindible que los alumnos reflexionen sobre el propio trabajo y el porqué de la toma de sus decisiones, pues aunque en muchas ocasiones el impulso surja desde el propio instinto, la finalidad última parte de una voluntad premeditada (Torres, 2018a). Por tanto, es igual de válido un dibujo preciosista que uno esbozado, una pintura monocroma que otra realizada con una rica gama de colores saturados; una obra de reducido tamaño o una de enormes dimensiones..., todo ello dependerá de qué se pretendía lograr con ella.

La Educación Artística también es un medio idóneo para el progreso personal, pues permite reformular esquemas, profundizar en el pensamiento crítico, favorecer la iniciativa y la capacidad creativa para resolver problemas. La sinceridad que permiten las expresiones plásticas, ejecutadas desde la plena autonomía, posibilita que en ellas se plasme de manera transparente el propio desarrollo de los alumnos. Lowenfeld y Brittain (2008, p.87) ya defendían la importancia que tenían los procesos artísticos desde la infancia para promover la creatividad: “La forma de buscar respuestas y encontrar soluciones refleja la creciente capacidad de los niños para hacer frente a una amplia variedad de posibilidades de manera constructiva”. Dando además la posibilidad de favorecer lo que Acaso (2005) denomina

como *Didáctica de la sospecha* (DDS), entendida como una estrategia de trabajo que emplea la indagación como medio para generar conocimiento autónomo, creado por uno mismo.

Es un área que poco tiene que ver con otras disciplinas, sus propios contenidos y la manera de desarrollarlos tienen un alto grado de subjetividad, es una materia que irremediamente debe convertirse para el alumno en algo profundamente personal, que explora -y aflora- lo más íntimo de nosotros. En este sentido Freinet (2007, p.27) escribió que las “técnicas de expresión [artística] por el hecho de ser exclusivamente instintivas y sintéticas, no dejan de tener por eso una virtud formativa (...). Es como si fuera una zona particular del individuo que entrara en funcionamiento, una zona subconsciente y psíquica”, que la Educación Artística consigue despertar.

Precisamente esto posibilita que existan innumerables resultados válidos posibles, pues cada persona puede llegar a una conclusión diferente y todas pueden ser correctas. Lo cual, en un principio, es una ventaja, y permite -gracias a la libertad de ejecución- desarrollar la creatividad a través de la propia experiencia, pero debido a lo inmaterial de sus aprendizajes y a la imposibilidad de cuantificar sus frutos de una forma precisa y objetiva, plantea un dilema para su evaluación. Conocer el nombre de los ríos, saber situar en un mapa una ciudad o al realizar un ejercicio de cálculo, se acierta o se yerra, no existen matices. En cambio, en las expresiones plásticas, entran muchos más valores en juego, porque el fin en sí mismo no es la producción de una obra plástica -que también, al menos como una consecuencia de la experiencia-, sino que lo verdaderamente importante transcurre durante el proceso. “Transcurso del tiempo” es una de las acepciones que recoge el diccionario para definir este término y podemos afirmar que en ese “transcurrir” se produce el aprendizaje, por lo que es necesario que el proceso no esté pautado para permitir la libertad de acción, aunque es importante que ofrezca momentos distintos. Por poner un ejemplo concreto, el *Designthinking* (IDEO y Riverdale 2012) establece cinco fases para el desarrollo de proyectos (figura 2).



Figura 2. Desarrollo de procesos creativos. Fuente: IDEO y Riverdale, 2012.

Además, los diferentes trabajos pueden realizarse desde posicionamientos diversos, no es lo mismo plantear actividades sueltas e inconexas, relacionadas -por ejemplo- con los distintos acontecimientos que marca el calendario escolar, que plantear proyectos o talleres entrelazados, a partir de los propios intereses de los alumnos o relacionados con el contexto social. Estableciendo una metodología dinámica que evite un desarrollo rutinario de la asignatura, evitando las imposiciones, permitiendo que la actividad se adapte a cada alumno y no al revés, pues la educación debe estar centrada en el educando.

Pero pese a prevalecer el proceso sobre el producto, es importante cerrar el círculo, concluir las creaciones para comprobar la consecuencia de todas las acciones y decisiones que se han tomado durante toda su elaboración, valorando de manera reflexiva el propio proceso, teniendo en cuenta los objetivos con los que se partía, observando el trabajo del resto del grupo, para construir conocimiento de forma colectiva, compartiendo los avances y descubrimientos de cada uno. Asimismo, como apunta Dewey (2008, p.41), es crucial finalizar el proceso porque solo así se “integra, dentro de la corriente general de la experiencia” y es entonces cuando ésta adquiere valor como tal. Por este motivo es fundamental no confundir la Educación Artística con las manualidades. Si bien la escritura no lo consideramos una manualidad por el hecho de utilizar las manos, la expresión plástica tampoco debe serlo, pues lo que conduce a asociarlo con la manualidad radica en su concepción, a este respecto, Glenn Gould (Bazzana, 2016) afirmaba que *el piano se toca con el cerebro*, para enfatizar que las artes, aunque requieran de una acción física, emanan de nuestra mente. Puesto que, aunque se trabaje mediante la práctica, dando forma a diferentes materiales, trabaja lo inmaterial -o al menos no tangible-, su principal fin no son las

producciones, sino todo aquello que sucede durante el proceso de proyección y elaboración. La relación entre proceso-producto es la que conecta el pensamiento y la acción y constituye un proceso vivo, pues en el transcurso que la idea inicial va configurándose físicamente, debe irse adaptando a las características de los materiales empleados y a la propia reelaboración de la idea durante el propio transcurso.

En cambio, si planteamos trabajos mecánicos, secuenciados por una serie de pasos férreamente establecidos que constriñen la voluntad del alumno, obligándole a repetirlos fielmente para culminar con un producto seriado, convertimos las escuelas en obradores de artesanía, fomentando una actividad puramente manual. Esta es la verdadera diferencia entre la Educación Artística y las manualidades, que comúnmente son confundidas -incluso por algunos maestros- como sinónimos. A este respecto, el modelo finlandés diferencia ambas, creando las materias de *Visual Arts* y *Crafts* (Artes Visuales y Artesanía) para delimitarlas y evitar solapamientos, que ocasionen que lo puramente práctico y la apariencia del resultado *bonito* eclipsen el potencial del proceso creativo, que es donde verdaderamente se construyen los conocimientos.

Otra condición que fomenta que la Educación Artística sea un medio perfecto para desarrollar la creatividad es que emplea el lenguaje universal de la imagen, que emana de la propia condición humana y que por tanto es fácilmente legible por personas de diferentes edades, culturas y cronologías. Muestra evidente son las pinturas rupestres, que presentes en todos los continentes, demuestran lo natural que es para el ser humano comunicar plásticamente. Asimismo, podemos comprobar lo accesible que nos son también como receptores, pues cualquiera de nosotros puede interpretar con bastante acierto la mayoría de estas representaciones, estando pintadas por personas tan alejadas de nosotros. El dibujo interesa de manera espontánea a todos los niños, es más, coincide el periodo donde empezamos a garabatear con la formación de los primeros recuerdos, adelantándose a la lectura e incluso al habla, siendo una de las señales de nuestra aproximación al mundo consciente. Esto mismo queda reflejado en la teoría de la *formulación* (Stern, 2008), según la cual todos los niños comparten un código universal de representación y conectando con Malaguzzi (Filippi y Vecchi, 2005) al potenciar en la educación el uso de múltiples lenguajes además del oral y escrito. En el panorama actual donde la comunicación es expresada de forma multimodal, empleando distintos recursos y formatos más allá de los canales tradicionales, la Educación Artística también es una potente herramienta para

fomentar la capacidad de comunicar con distintos lenguajes, ya que como afirma Spravkin (1998, p.127):

La existencia de distintos lenguajes confirma la necesidad del ser humano de comunicar de distintas maneras. Esto significa en la práctica que ningún lenguaje agota en sí mismo todas las posibilidades de representación ni de conocimiento. Y la educación no puede darse el lujo de prescindir de ninguna de ellas.

El lenguaje plástico no está férreamente reglado, influyendo -como mucho- variantes culturales y perceptivas, permitiendo que el alumno desarrolle intuitivamente las soluciones básicas que construyan su mensaje, basándose también en la observación de sus compañeros, que brinda la posibilidad de comparar y ampliar los esquemas propios, enriqueciendo así su experiencia.

El componente lúdico de las metodologías empleadas en Educación Artística, permite que los alumnos sean más receptivos, siendo además un área donde la mayoría de sus saberes se aprenden de forma inconsciente, mediante la lógica experimental y constructiva, comprobando el principio de la acción-efecto. En la infancia, crear y jugar son términos estrechamente ligados, porque una aproximación lúdica favorece la creatividad (Bruner, 1975), “se empieza jugando y se termina creando” escribe (Romo, 2007, p.15), siempre y cuando este espíritu lúdico se haya mantenido en el tiempo. Puesto que como defendía Freinet (2007), el medio natural de adquisición de conocimiento no era mediante la explicación, la observación o la demostración, sino que el proceso natural y universal de aprendizaje es el tanteo.

La Educación Artística, además de estar basada en la interacción con los materiales, el entorno, los compañeros e incluso con uno mismo, otorga una gran importancia a los sentidos, desarrollando nuestra percepción, Lowenfeld y Brittain (1980, p.19) defendían que:

El hombre aprende a través de los sentidos. La capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar proporciona los medios para establecer una interacción del hombre y el medio. Por tanto, el desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería pues, convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo. Pero salvo en las artes, los sentidos parecen destinados a que se los ignore.

Asimismo, nos parece muy interesante el enfoque que adopta Menchén (2014) sobre el desarrollo de los sentidos, extendiéndolos más allá de los cinco tradicionales, proponiendo

también el sentido común y todos aquellos que nos conducen a las *corazonadas*, teniendo la capacidad de prefigurar respuestas de forma latente a través de la intuición.

Aun así, se debe promover siempre la reflexión -aunque sea desde el pragmatismo del subconsciente-, puesto que como afirmaba Arnheim “la actividad artística es una forma de razonamiento en la que percibir y pensar son actos que se encuentran indivisiblemente entremezclados. (...) Una persona que pinta, compone o danza, piensa con sus sentidos” (Maeso, 2003, p.119), y este pensamiento no es especulativo, sino basado en la experiencia.

Y para que esto se produzca, es necesario que la forma primordial de adentrarse en la materia sea fomentando el aprendizaje autónomo, potenciando la iniciativa personal y reforzando la seguridad en uno mismo para favorecer que los estudiantes asuman riesgos, que se alejen de su zona de confort y exploren lo desconocido, permitiendo tomar decisiones y experimentar sus consecuencias, posibilitando el pensamiento reflexivo. Sin embargo, tampoco debemos pretender que exista una justificación de todo lo realizado, pues lo accidental también participa en las expresiones plásticas y un exceso de pretender que todo tenga una justificación, lastra la producción, coartando la libertad de ejecución. Tendencia muy arraigada en parte del alumnado acostumbrado a la enseñanza tradicional, que necesita dar sentido a todo, racionalizarlo, evitando dejar aflorar -por poco que sea- una carga de sensibilidad y azar.

De Bono (1994) considera que cuando miramos a nuestro alrededor solo estamos preparados para percibirlo en función a nuestras pautas previas, porque el cerebro solo es capaz de ver lo que conoce. Por eso promoviendo el aprendizaje creativo a partir de la educación artística podemos romper la zona de confort de los alumnos y permitirles descubrir nuevos horizontes, construyendo conocimientos nuevos y reformulando los ya adquiridos. Paul Klee (1999, p.361) ya afirmó que “el arte no reproduce lo visible, sino que hace lo visible”, siendo por tanto un medio canalizador de respuestas no evidentes, que permite indagar y obtener resultados de manera transversal e interdisciplinaria para enfrentar problemas desde ópticas distintas.

5 CONCLUSIONES

Aunque la creatividad está ampliamente asociada exclusivamente con la capacidad artística, no es cosa exclusiva de genios ni musas inspiradoras, el pensamiento creativo -en mayor o menor medida- nos pertenece a todos y por tanto es plural. Csikszentmihalyi (1998, p.73) señala que “los individuos creativos destacan por su capacidad para adaptarse a casi

cualquier situación y para arreglárselas con lo que está a mano para alcanzar sus objetivos”, lo cual puede extrapolarse perfectamente a los niños de educación infantil, que debido a su falta de experiencia vital, descubren el mundo y solucionan numerosas situaciones aplicando el pensamiento creativo de forma espontánea, e incluso en la edad adulta es un mecanismo de pensamiento que se activa de forma natural, porque es un mecanismo básico de nuestro pensamiento que combina la intuición con los saberes. Siendo la Educación Artística un medio idóneo para desarrollar la praxis creativa, ya que posibilita el pensamiento divergente, que permite alcanzar una solución no convenida, en contraposición con otras áreas donde se aplica el pensamiento convergente. Ofreciendo la posibilidad de plantear retos abiertos, que los alumnos deben solucionar sin apenas pautas -sugerencias como mucho-, que existan múltiples resultados aptos y donde lo mecánico sea secundario. Primando la originalidad, obligándoles -mediante la propia naturaleza del reto- a que ideen el proyecto con fluidez y flexibilidad de pensamiento, adaptando, transformando y descartando diversas posibilidades a medida que éste avanza, desarrollando múltiples respuestas para seleccionar las más conveniente, evitando el conformismo y reforzando también su capacidad de redefinición, que les permita encontrar usos, funciones o aplicaciones diferentes a las habituales.

Dotando de mayor relevancia al proceso de trabajo facilitamos que los alumnos tomen riesgos, que no sientan la necesidad de buscar el resultado fácil, por miedo a equivocarse, facilitando -dentro de lo posible- que el desarrollo se produzca a velocidades diferentes y de manera dispar, sin que todos los alumnos deban mantener ni el mismo ritmo, ni un mismo proceso de trabajo.

El docente debe ceder el protagonismo al alumno y pasar a un segundo plano. Si el Big Bang, no fue ni limpio ni ordenado, de manera análoga, los procesos creativos tampoco deberían serlo. En demasiadas ocasiones la atención del docente está más enfocada en mantener unos estándares de orden, limpieza, ruido y por tanto de control, que en potenciar la riqueza del propio proceso. Evidentemente estos factores nombrados anteriormente no pueden obviarse en pro de la creatividad, pero sin riesgo no se avanza, por lo que es preciso que los docentes estén dispuestos a salir de su zona de confort y prueben nuevos planteamientos. De igual forma que anteriormente valoramos el valor educativo del error, el docente inconformista, debe ser consciente que encontrará momentos de desorientación, inseguridad e incluso de fracaso, pero si es capaz de abordarlo con una mirada constructivista, analizando las causas que no han permitido alcanzar los objetivos marcados, será capaz de afinar la propuesta para su nueva puesta en práctica, o bien desecharla y

diseñar una completamente nueva. Pero incluso en este último caso, debemos tener presente las razones que convirtieron en fracaso el intento, porque debemos integrar a nuestra experiencia docente tanto los aciertos como los errores.

AGRADECIMIENTOS

Con el apoyo de la Obra Social de la Fundació Bancària “La Caixa”

REFERÈNCIAS

- Acaso, M. (2015). *Didáctica de la sospecha. Qué considero interesante investigar en el campo de la educación artística a principios del siglo XXI*. Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales (pp. 11-18). Granada: Universidad de Granada.
- Alsina, P.; Maravillas, D.; Giráldez, A. y Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Bazzana, K. (2016). *Vida y arte de Glenn Gould*. Madrid: Turner Música.
- Bono, E. de (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per a educadors: totallò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mainingús'ha atrevit a explicar-los de manera entenedora i útil*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Castell, J. y Torres, A. (2018). *Empoderamiento creativo para docentes de visual y plástica: el valor formativo del descubrimiento espacial como experiencia pedagógica transformadora*. En Escarbajal, A., López D. y M. Hernández (Eds.). *Innovación educativa y formación docente*. (93-104). Murcia: Universidad de Murcia.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. New York: Harper and Row
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- DESECO–OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”*. Disponible en http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseeco_finalreport_summary.pdf.
- Dewey, J (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

- Ferreiro, R. (2006). *El papel de grupo en la creatividad*. Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la enseñanza (pp.521-529). Málaga: Aljibe.
- Filippi, T. y Vecchi, V. (eds.) (2005). *Los cien lenguajes de la infancia. Narrativa de lo posible: propuestas de las niñas y niños de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Freinet, C. (1999). *La escuela moderna francesa; Una pedagogía moderna de sentido común; Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Freinet, C. (2007). *Per l'escola del poble*. Vic: Eumo.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2000). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- Gompertz, W. (2015). *Piensa como un artista*. Barcelona: RandomHouse.
- Guilford, J.P. (1994). *La creatividad: pasado presente y futuro*. Creatividad y educación (pp. 9-23). Barcelona: Paidós.
- Herrán, A. de la (2008). *Didáctica de la creatividad*. Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (pp. 151-176). Madrid: McGraw-Hill.
- IDEO y Riverdale (2012). *DesignThinkingforEducators*. Disponible en <http://www.designthinkingforeducators.com>
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Klee, P. (1999). *Confesión creativa*. Escritos de arte de vanguardia: 1900-1945 (pp.361-365). Madrid: Akal.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Logan, L.M. y Logan, V.G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Menchén, F. (2014). *Descubrir la creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Moran, S. (2010). Creativity in school in K.Littleton. Woods, C. &Staarman, J.K. (Eds.) *International handbook of psychology in education* (pp. 319-359). Reino Unido: Group Publishing.

- Nakamura J., Csikszentmihalyi M. (2014). The Concept of Flow. EnCsikszentmihalyi M. (Ed.) *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. (239-263). Dordrecht: Springer.
- Rodari, G. (2006). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Bronce.
- Romo, M. (2007). *Juego y creatividad en el niño*. La creatividad a través del juego(pp.15-26). Salamanca: Amaru.
- Smith, J. y Smith, L. (2017). The Nature of Creativity: Mayflies, Octopi, and the Best Bad Idea We Have. (pp. 21-35). En R. Beghetto& B. Sriraman (Eds.), *Creative Contradictions in Education*. Cham: Springer International Publishing.
- Solar, M.I. (2006). *Creatividad en la enseñanza universitaria*. Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la enseñanza(pp. 275-283). Málaga: Aljibe.
- Spravkin, M. (1998). *Enseñar Plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones*. Artes y escuela (pp.93-132). Barcelona: Paidós.
- Stern, A. (2008). *Del Dibujo Infantil a la Semiología de la Expresión*. Valencia: Carena.
- Torre, S. de la (2009). Las múltiples caras de la adversidad y la crisis. *Encuentros multidisciplinares*. 11 (32), 56-69.
- Torre, S. de la y Barrios, O. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Torres, A. (2015). Forma y Color: La grisalla en la pintura; aproximación a un procedimiento inadvertido. *Barcelona, Research, Art, Creation*, 3(2), 179-200. doi: 10.17583/brac.2015.1350
- Torres, A. (2018a). La cocreación como canal idóneo para desarrollar el aprendizaje creativo. Una experiencia de educación artística con estudiantes del doble grado de Educación Infantil y Primaria. En Maquilón, J., Izquierdo, T., Belmonte, M. y Alfageme, M. (Eds.). *Investigaciones sobre la formación docente en el siglo XXI*. (215-226). Murcia: Universidad de Murcia.
- Torres, A. (2018b). Metodologías emergidas. Una reflexión sobre el actual modelo educativo y las pedagogías activas. En López, E., Cobos, D., Martín, A., Molina, L. y Jaén, A. (eds.) *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (3788-3802). Barcelona: Octaedro.