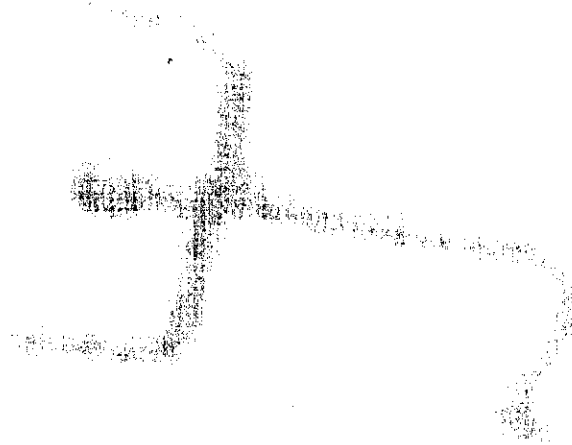


# 7 ideas clave

## La competencia cultural y artística

**Pep Alsina, Andrea Giráldez (coords.)**

**Javier Abad, Silvia Bursset, Ramón Doménech,  
Eva Duran, Cristina García Morte, Mireia Tresserras**



18  **GRAÓ**

• ¿A qué llámos arte en el siglo XXI? De lo culto a lo popular, de lo eterno a lo efímero y del objeto al sujeto .....	70
• La experiencia estética y la pedagogía de las artes: entre competencias, objetivos, evaluación, resultados y calificaciones .....	73
En la práctica .....	79
Para saber más... ..	82
Referencias bibliográficas .....	84
<b>4. La competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos, Cristina García Morte .....</b>	<b>85</b>
Un currículo competencial: la competencia cultural y artística es básica .....	85
• La competencia cultural y artística estimula la creatividad .....	88
• La creatividad es transversal .....	91
En la práctica .....	98
Para saber más... ..	101
Referencias bibliográficas .....	104
<b>5. La competencia cultural y artística se puede y debe estimular en la escuela y desde la escuela, Ramón Doménech .....</b>	<b>105</b>
La competencia cultural y artística en la legislación educativa: necesidad de un análisis previo .....	105
• ¿Cuál es el tratamiento de la competencia cultural y artística en la legislación educativa actual? .....	106
• Un acercamiento intercompetencial: contribución de la competencia cultural y artística al resto de competencias .....	110
• Contribución de las competencias básicas a la competencia cultural y artística .....	111
• Contribuciones desde un ámbito común .....	115
• Creación de escenarios para desarrollar la competencia cultural y artística .....	117
En la práctica .....	122
Para saber más... ..	124
Referencias bibliográficas .....	126

<b>6. La competencia cultural y artística es imprescindible en un mundo digital</b>	
Andrea Giráldez .....	127
La cultura y las artes avanzan de la mano de las tecnologías .....	130
• Nuevos alfabetismos: del texto al hipermedia .....	132
• Artes, tecnologías y nuevas formas de creación y participación .....	137
• La competencia cultural y artística es imprescindible en un mundo digital	
En la práctica .....	140
Para saber más... ..	142
Referencias bibliográficas .....	146
<b>7. La inclusión y la confluencia de la cultura y las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística, Javier Abad</b>	<b>149</b>
Estamos aquí y ahora .....	149
• Cultura escolar y sentido de pertenencia a través del arte .....	151
• La formación de los docentes: factor determinante en la competencia cultural y artística .....	156
En la práctica .....	164
Para saber más... ..	167
Referencias bibliográficas .....	170
<b>Glosario .....</b>	<b>171</b>

# Presentación

La relación entre artes, cultura y educación ha sido, en los últimos años, un tema recurrente en la agenda internacional. En un mundo cambiante, en el que casi a diario surgen desafíos difíciles de resolver, vamos tomando conciencia de que el futuro depende cada vez más de la formación de individuos sensibles y creativos, con un fuerte sentido de la identidad combinado con el respeto por la diversidad y el entendimiento intercultural. El mundo, como sugiere Zygmunt Bauman:

*[...] se está transformando en un mosaico de diásporas, en un archipiélago de culturas. [...] Cuando hablamos de innovación, pensamos que ésta sólo procede del campo de la tecnología, cuando en realidad es el campo de la tecnología el que bebe de las ideas y tendencias que surgen del campo de la cultura' [y las artes]. (Martí Font)*<sup>1</sup>

En este contexto, la competencia cultural y artística (denominada «expresión cultural» en el marco europeo de educación) se presenta como una de las competencias básicas que debe desarrollar y adquirir todo el alumnado. Pero ¿qué es exactamente la competencia cultural y artística? ¿Y cómo podemos contribuir a su desarrollo en los centros educativos? ¿Es una competencia que depende sólo de las áreas artísticas o, por el contrario, de todas las áreas? ¿Con qué formación debe contar el profesorado para diseñar proyectos de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de esta competencia?

Este libro pretende ofrecer un punto de vista y una manera de entender la competencia cultural y artística a partir de las investigaciones, los estudios y las propuestas realizados hasta el momento y, también, de la propia experiencia de los autores. Para ello vamos a analizar y responder, a partir de siete ideas clave, las cuestiones que plantea el desarrollo de esta competencia en la enseñanza y el aprendizaje.

Todas las ideas clave comparten una misma estructura. Cada una comienza con el desarrollo del tema, al que sigue un apartado que hemos llamado «En la práctica» (cuya

\* Todos los términos que aparecen en **negrita** pueden encontrarse en el glosario del libro (pp. 171-174).

1. J.M. MARTÍ FONT (2011), «La cultura... ¿Salvavidas de Europa?», *El País* (10 septiembre), [http://elpais.com/diario/2011/09/10/cultura/1315605601\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/09/10/cultura/1315605601_850215.html)

finalidad es ejemplificar con una aplicación práctica el tema tratado), y finaliza con un apartado titulado «Para saber más...», donde cada autor hace referencia a algunos recursos importantes (libros, artículos, webs, etc.) para ampliar lo expuesto.

## 7 preguntas en torno a la competencia cultural y artística y 7 ideas clave para responder

1. Para cualquier docente resulta imprescindible conocer cómo se producen los aprendizajes y cómo se adquieren las competencias, tanto en entornos formales como no formales. A la hora de referirnos a la competencia cultural y artística, este conocimiento, unido a una reflexión sobre las relaciones y el diálogo que se establece entre todas las culturas y todas las artes, es igualmente importante. A través del desarrollo de la competencia cultural y artística se pretende potenciar el aprecio de las distintas manifestaciones de la cultura y favorecer la creación de espacios que permitan disminuir la brecha intergeneracional e inter-cultural, al tiempo que se posibilita una participación activa de niños y jóvenes en el mundo de las artes y la cultura. Cabría preguntarse, por tanto, ¿qué relaciones pueden establecerse entre la cultura escolar y la que existe fuera de los muros del aula?

**Idea clave 1.** La competencia cultural y artística es un puente entre la escuela y el mundo exterior que favorece la confluencia intergeneracional e intercultural, y abre espacios de comunicación y diálogo ideológico, político, artístico, cultural y social.

2. Si, tal como afirmaba Gabriel García Márquez, «la cultura es el aprovechamiento social del conocimiento», esta competencia supone apreciar, comprender y valorar las expresiones culturales desde una perspectiva crítica, así como participar de ellas y «usarlas» como fuente de disfrute y enriquecimiento personal, considerándolas como parte del patrimonio de los pueblos. Si la formación en competencias persigue el desarrollo de la persona en todas sus capacidades y posibilita la formación de una ciudadanía para la equidad y la justicia, esta formación debe tener en cuenta la dimensión cultural de la vivencia social. Quizá por la asociación directa que se establece entre la competencia cultural y ar-

tística y las áreas de educación artística en la escuela, se percibe, en general, una cierta reducción de esta competencia refiriéndola sólo a las artes y prácticamente ignorando la cultura como un concepto mayor que engloba ambas realidades. Por ello, en esta idea clave nos preguntamos: ¿qué se debe tener en cuenta en la dimensión cultural de la competencia que nos ocupa?

**Idea clave 2.** En la dimensión cultural de esta competencia están presentes el patrimonio, la identidad y la construcción cultural compartida, bajo un concepto amplio de cultura, aplicado a las políticas culturales y educativas.

3. El arte es un camino para crear recorridos de pensamiento; es un espacio para imaginar, para reflexionar, para vivir. Quizá los principales objetivos de la educación en el arte y a través del arte sean proporcionar a niños y jóvenes recursos que les permitan expresarse, desarrollar su capacidad creativa, comprender la vida y desenvolverse en ella, aprender a convivir reconociendo la propia identidad y respetando la diversidad. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la competencia cultural y artística no persigue tanto la formación de futuros artistas (aunque éste pueda ser uno de sus resultados), sino de seres humanos capaces de apreciar, disfrutar y expresarse a través de distintos lenguajes. De este modo, cabe preguntarse: ¿de qué hablamos cuando nos referimos a la dimensión artística de esta competencia?

**Idea clave 3.** La dimensión artística de esta competencia comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística, que debe considerar todo tipo de arte: del culto al popular, del eterno al efímero.

4. El arte es un espacio necesario para la formación integral del alumnado, y la educación en el arte y a través del arte pone en marcha una serie de estrategias que vinculan diferentes saberes, actitudes y aptitudes. En un mundo en el que la realidad se percibe cada vez más a través de los sentidos, en el que las producciones audiovisuales van desplazando al lenguaje verbal como principal vehículo de comunicación y acercamiento a la realidad que nos rodea, en el que la **creatividad** se percibe como un requisito imprescindible para hacer frente a la incertidumbre, cabe pensar que esta competencia trasciende los límites de las áreas directamente vinculadas a ella y es un componente esencial de la educación.

¿En qué medida la competencia cultural y artística puede ser considerada como transversal?  
**Idea clave 4.** La competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos, puesto que se vincula con todas las áreas y es clave en el desarrollo de la creatividad.

5. Tal como se señala en la Hoja de Ruta para la Educación Artística:<sup>2</sup>

*La cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permita al individuo desarrollarse plenamente. Por tanto, la educación artística [y cultural] es un derecho universal para todos los educandos, comprendiendo a las personas que suelen quedar excluidas de la educación, como por ejemplo los inmigrantes, las minorías culturales y las personas discapacitadas.*

La escuela, a través del cumplimiento de lo establecido legalmente, debe asegurar el desarrollo de la competencia cultural y artística en todo el alumnado. Y debe hacerlo abriendo las puertas del aula y propiciando proyectos vinculados a la vida cultural y artística del entorno a través de la colaboración entre las escuelas y los artistas, las instituciones y otros organismos culturales. ¿Qué nos dice el currículo acerca de esta competencia?

**Idea clave 5.** La competencia cultural y artística se puede y debe estimular en la escuela y desde la escuela, debido a que es el lugar por donde pasa toda la ciudadanía. La creación de escenarios para desarrollar la competencia cultural y artística contribuye a potenciar esta competencia y las otras que forman parte del currículo.

6. Difícilmente podríamos entender hoy el mundo de las artes y la cultura al margen de las tecnologías de la información y la comunicación. La inmensa mayoría de las prácticas artísticas y de creación contemporánea están vinculadas, de un modo u otro, al uso de las tecnologías. Por su parte, las vías a través de las cuales niños, jóvenes y adultos acceden a la cultura como usuarios, creadores o simplemente como participantes de una experiencia artística o cultural son cada vez más variadas e incluyen, además de los canales clásicos, otros más dinámicos en los que las tecnologías, y de modo especial Internet,

desempeñan un papel esencial. Vivimos, además, en un mundo en el que, como sugiere Martín-Barbero,<sup>3</sup> se van configurando nuevos lenguajes, sensibilidades, saberes y escrituras que marcan la hegemonía de la experiencia audiovisual sobre la tipográfica. Cada vez más, las ideas y los conceptos van dejando de transmitirse a través del lenguaje escrito y lo hacen mediante el lenguaje visual, sonoro o audiovisual. No sólo aprehendemos la realidad a través de las imágenes y las producciones audiovisuales, sino que somos productores de mensajes en los que utilizamos distintos lenguajes. Esto nos lleva a preguntarnos si es posible enseñar artes al margen de las tecnologías.

**Idea clave 6.** La competencia cultural y artística es imprescindible en un mundo digital; un mundo en el que la cultura y las artes avanzan de la mano de las tecnologías generando nuevas formas de creación y participación que demandan nuevos alfabetismos, indispensables para asegurar a niños y jóvenes su desempeño como ciudadanos.

7. Actualmente, la competencia cultural y artística pretende generar una «poética de la educación» que está relacionada con las capacidades, visiones y maneras (abiertas, dialógicas y críticas) de ser y estar en el mundo, de entender(nos) en las problemáticas y situaciones complejas de nuestra sociedad contemporánea. Desde esta perspectiva, la educación artística y cultural puede ser un contexto idóneo para repensar la educación en nuevos escenarios de participación, inclusión y ensayo para la vida. Por lo tanto, no se trata de hacer arte, sino de «ser en el arte», entendiendo que el proyecto educativo es siempre una construcción colectiva y una producción cultural en la que la comunidad no sólo intercambia información, experiencias y afectos, sino que propone incertidumbres y genera preguntas. Esta perspectiva nos lleva a preguntarnos cuál es el papel que desempeña la competencia cultural y artística en el mundo contemporáneo.

**Idea clave 7.** La competencia cultural y artística es un potente elemento para la inclusión social y para repensar la educación en escenarios de participación a través de prácticas artísticas comunitarias. Para ello es determinante una formación permanente del profesorado que debe ir acompañada de necesarios cambios en el imaginario docente.

2. UNESCO (2006), «Hoja de Ruta para la Educación Artística», Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI (Lisboa, 6-9 marzo), [www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/TipofArts\\_Edu\\_RoadMap\\_es.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/TipofArts_Edu_RoadMap_es.pdf), p. 1.

3. J. MARTÍN-BARBERO (2002), «La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana», ponencia presentada en el Coloquio Internacional 2001. Efectos Globalismo y Pluralismo (Montreal, 22-27 abril), [www.er.uqam.ca/inbel/igriscis/actes/boguesBarbero.pdf](http://www.er.uqam.ca/inbel/igriscis/actes/boguesBarbero.pdf)

## Referencias bibliográficas

- BAMFORD, A. (2009): *El factor ¡wauu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona. Octaedro.
- CAREY, J. (2007): *¿Para qué sirve el arte?* Barcelona. Debate.
- COLLELDEMONT, E. (2002): *Educació i experiència estètica*. Vic. Eumo.
- COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas. Comisión Europea.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2004): *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Paidós.
- ECO, U. (1985): *Obra abierta*. Barcelona. Ariel.
- JIMÉNEZ, J. (2006): *Teoría del arte*. Madrid. Tecnos.
- MARINA, J.A. (2007): *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona. Anagrama.
- RANCIÈRE, J. (2003): *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona. Laertes.

Idea clave 4

## La competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos

Cristina García Morte

La competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos, puesto que se vincula con todas las áreas y es clave en el desarrollo de la creatividad.

## Un currículo competencial: la competencia cultural y artística es básica

La gran finalidad de la educación debería ser, tal como se deduce del currículo, un desarrollo integral y global del alumnado que lo prepare para su integración absoluta en la sociedad actual y futura. Para lograr este gran objetivo, el currículo vigente se despliega a partir de las competencias<sup>1</sup> en las etapas de educación primaria y secundaria.

En esta idea clave, exponemos por qué la competencia cultural y artística es básica en el desarrollo del alumnado. Esta importancia descansa en dos principios: el primero se desarrolla a partir de la interpretación de la definición de competencia en relación con el tema de esta idea clave,

1. En el currículo de la etapa de educación infantil no se concretan unas determinadas competencias, pero se indica la importancia de preparar al alumnado para ello.

y el segundo, en la dimensión global e interdisciplinar de un currículo basado en un enfoque competencial.

En primer lugar, vemos que las distintas definiciones que encontramos del concepto de competencia y de qué significa ser competente; ya sea desde el campo de la educación como desde otros campos, nos llevan a cuatro variables que se repiten:

- Capacidad de aprendizaje, formación integral en la que deben haberse adquirido contenidos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.
- Participación social a partir de un conocimiento cultural, humanístico y científico del entorno.
- Identificación de situaciones o problemas.
- Uso, articulación o movilización de lo que se sabe para dar respuesta a diversas situaciones de manera eficaz, efectiva y creativa en función de la naturaleza de la tarea que haya que resolver.

Estas cuatro variables definen qué es una competencia y nos llevan a identificar la creatividad como base de la respuesta competente del individuo ante la resolución de situaciones de características distintas. La escuela debe educar a un individuo que ha de desarrollarse en un entorno social en el que deberá actuar, responder, discernir las posibilidades que se le ofrecen para convertir en disponibilidades, es decir, crear respuestas propias y originales. Por tanto, la creatividad se convierte en uno de los principales ejes de nuestro currículo.

En segundo lugar, el enfoque competencial del currículo nos lleva a descartar un trato exclusivamente disciplinar y parcializado del aprendizaje y de los procesos de enseñanza. Es lógico y fácilmente detectable un cuerpo disciplinar específico en cada una de las áreas con que se relacionan las competencias, pero es evidente, también, que las competencias se articulan las unas con las otras en una relación interdisciplinar e incluso, en algún caso, global. Pero asignados los contenidos a las distintas áreas, observamos que muchos contenidos no pueden ubicarse porque no dependen directamente de ninguna disciplina: corresponden a lo que llamamos *competencias metadisciplinarias*. Así, es necesario configurar un espacio que debe recoger y desarrollar sistemáticamente todas las competencias metadisciplinarias, para lo cual es imprescindible definir un **ámbito común** (Zabala, 2011, p. 23). Este ámbito común no afecta a dos de las competencias básicas, pero sí al resto.<sup>2</sup>

2. Por ejemplo, el desarrollo de la competencia matemática y la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico se corresponde exactamente con lo que se dice en las respectivas áreas.

A continuación se exponen algunos ejemplos (Zabala, 2011, p. 26):

- *Competencia comunicativa, lingüística y audiovisual*. Los contenidos relacionados con la comunicación audiovisual de esta competencia.
- *Competencia cultural y artística*. Los contenidos relacionados con las dimensiones artística, cultural, comunicativa y lúdica se deberían desarrollar en todas las áreas, a pesar de que esta competencia esté principalmente ubicada en las áreas artísticas.
- *Tratamiento de la información y competencia digital*. Ningún área asume y desarrolla esta competencia en su totalidad.
- *Competencia de aprender a aprender*. Ningún área la asume o la desarrolla plenamente.
- *Competencia de autonomía e iniciativa personal*. Debe completarse lo que se trata en el área de educación para la ciudadanía.
- *Competencia social y ciudadana*. Se debe desplegar todo aquello que no está suficientemente tratado en las áreas de ciencias sociales y de ciudadanía.

Este ámbito común facilitará el trabajo de un currículo que, a pesar de que quiere ser competencial, se organiza exclusivamente en áreas, con el peligro que esto entraña de que las competencias metadisciplinarias se diluyan o desaparezcan: «porque aquello que es de todos puede acabar siendo de nadie» (Zabala, 2011, p. 23).

Nos referimos, principalmente, a contenidos que actúan como ejes competenciales transversales que fundamentan el currículo, le dan coherencia y formulan un todo: por ejemplo, la creatividad o el trabajo en equipo. Tradicionalmente relacionamos directamente unas competencias con unas áreas y un cuerpo disciplinar, por ejemplo, la competencia matemática con el área de matemáticas y con unos contenidos propios de esta área de conocimiento. Pero en el desarrollo de los contenidos por competencias encontramos un listado extenso y fundamental de contenidos que no pertenecen a áreas concretas, sino que forman parte de todas. No nos referimos, únicamente, a los contenidos procedimentales heurísticos o a contenidos actitudinales de carácter general y transversal, sino también a contenidos procedimentales relacionados con procesos de gestión del aprendizaje, procesos de desarrollo del pensamiento y, sobre todo, a procesos de interpretación de la realidad y de creación. Por ejemplo, en este campo nos encontraríamos con contenidos referidos a las tecnologías, sin las cuales nadie es capaz de imaginar el desarrollo que se espera del alumnado en la escuela, son imprescindibles. Igualmente necesarios, en los procesos de enseñanza y

aprendizaje, son los contenidos referidos a la creación, imaginación, producción e invención que permiten el impulso de la creatividad en el alumnado.

También, tradicionalmente, consideramos que aquellas áreas cuyos contenidos son instrumentales son las más «importantes». Son los contenidos a los que, creemos, debemos dedicar más horas, más ahínco, más esfuerzo tanto por parte de los estudiantes como de los docentes.

Por ejemplo, el currículo del área de lengua nos lleva a dos grandes bloques de contenidos:

- La comprensión oral y escrita.
- La producción de textos orales y escritos.

Los dos procesos de aprendizaje de ambos bloques son paralelos, a medida que el niño o la niña aprende lenguaje, lo usa y desarrolla instrumentos de construcción, producción y creación de mensajes cada vez más complejos que le permiten la comunicación. El proceso creativo es esencial, pero en este empeño de la escuela en el área de lengua ¿se puede asegurar que se está desarrollando la creatividad que sabemos es imprescindible?

La creación es un proceso que acompaña al resto de los procesos de aprendizaje para que se puedan activar y usar. Y, como hemos definido con anterioridad en el concepto de competencia, la creación es un proceso intrínseco a la producción humana.

La creatividad dentro de nuestro currículo, como objetivo, se despliega en el seno de la competencia cultural y artística, y como conclusión de lo expuesto anteriormente debería ser básica para el desarrollo del resto de las competencias.

## La competencia cultural y artística estimula la creatividad

Hasta este punto únicamente hemos hablado de creación y hemos evidenciado que en todas las áreas la producción o creación es uno de los objetivos finales para que el aprendizaje sea funcional, pero ¿estamos hablando también de creatividad?

Distintos autores coinciden en definir la creatividad como el proceso de producción que tiene características innovadoras y transformadoras, implica un pensamiento original e imaginativo donde se generan nuevas ideas o asociaciones de ideas y se llega a propuestas y soluciones originales.

También es coincidente la gradación en niveles de la respuesta creativa del individuo, el abanico va desde niveles bajos de creatividad asociados a procesos de experimentación, curiosidad e interés hacia el conocimiento, a niveles más elevados asociados a procesos de pensamiento complejos y alternativos y, finalmente, llegando a niveles superiores de creatividad asociados a pensamiento talentoso, emergente o genial.

La creatividad está relacionada con distintas variables del pensamiento. Estas variables o factores que intervienen en el nivel de creatividad de la persona son la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, el grado de ejecución del pensamiento, etc. A mayor o menor fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, se posee un pensamiento más o menos creativo.

La capacidad creativa también implica, cuando se ejecuta, tenacidad y esfuerzo personal.

Cabe destacar que las nuevas explicaciones sobre la naturaleza de las capacidades humanas no consideran estos factores como capacidades innatas e inamovibles, todo lo contrario, los procesos de aprendizaje pueden desarrollarse, estimular, hacer crecer y mejorar estas capacidades.

Por lo tanto, podríamos considerar que cuando hablamos en el contexto escolar de crear, producir, elaborar, solucionar, etc., nos referimos a un nivel bajo de creatividad, pero fundamental en el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la creatividad está presente implícitamente en todas las áreas y competencias. No obstante, es en la competencia cultural y artística donde el desarrollo de la creatividad se convierte en uno de los principales objetivos.

En este sentido, entendiendo la creatividad como objetivo y considerando las aportaciones que pueden realizarse desde otras áreas, las áreas relacionadas con el hecho artístico se convierten en la máxima expresión del estímulo y el desarrollo del pensamiento creativo que revertirá en el aprendizaje del resto de áreas y en el desarrollo de las competencias.

La creatividad está relacionada con distintas variables del pensamiento: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, el grado de ejecución del pensamiento, la tenacidad, el esfuerzo personal...

Entendiendo la creatividad como objetivo y considerando las aportaciones desde otras áreas, las áreas relacionadas con el hecho artístico se convierten en la máxima expresión del estímulo y el desarrollo del pensamiento creativo que revertirá en el aprendizaje del resto de áreas y en el desarrollo de las competencias.



Esta competencia diferencia dos grandes bloques o dimensiones, la dimensión artística y la dimensión cultural.

La *dimensión cultural*, desde nuestro análisis, favorece la aparición de procesos de percepción, experimentación, descubrimiento, investigación, análisis, comprensión del entorno cultural y artístico. Podremos definir la dimensión cultural como la puerta de entrada del conocimiento artístico y cultural, es decir, podemos identificar en ella los procesos de *input* del aprendizaje artístico y cultural (de fuera a dentro).

La *dimensión artística* de la competencia está asociada a los procedimientos de producción, creación, aplicación de técnicas con objetivos propios, resolución original de propuestas, invención, imaginación, entre otros. Se trata de la puerta de salida de la expresión artística que relacionamos con los procesos de *output* de la competencia cultural y artística (de dentro a fuera) y coincide con los procesos de pensamiento creativo.

Podríamos caer en el error de creer que los procesos de *input* son previos a los procesos de *output*, nada más lejos de la realidad de la complejidad del aprendizaje, se trata de dos procesos paralelos que se retroalimentan.

Aparte de estas dos dimensiones claramente diferenciadas, pero interrelacionadas, cabe destacar la importancia de la *dimensión comunicativa* que también se abre en el seno de la competencia cultural y artística. Sin el diálogo que se produce entre el individuo que crea o participa en el arte y la cultura, y la sociedad que se nutre de las creaciones de los individuos para producir cultura, la competencia cultural y artística no tendría sentido. A partir del arte nos comunicamos con el entorno, expresamos vivencias, deseos, sentimientos, explicamos historias, percibimos sutilmente (porque el arte siempre es sutil) una poderosa pertenencia a un grupo social, etc. Mientras que la cultura nos permite reconocer la identidad e identidades a partir de distintos modelos sociales y, todavía más allá, confrontarlas, asimilarlas e, incluso, transformarlas.

El proceso creativo también conlleva la dimensión lúdica: participamos en aquello que nos gusta, nos divierte y nos produce gratificación.

Otra dimensión indispensable en la competencia cultural y artística es la *dimensión lúdica*. El proceso creativo, por sí mismo, conlleva una carga motivacional muy elevada; además, el resultado del proceso creativo es altamente gratificante para la persona creativa. La participación en la cultura también conlleva esta dimensión lúdica: participamos en aquello que nos gusta, nos divierte y nos produce gratificación.

Por lo tanto, podemos considerar que la creatividad es tan importante en la educación como la alfabetización. Y, desde la enseñanza de la competencia cultural y artística, debemos importar a las demás áreas y competencias aquella metodología que sirva de germen de la creatividad.

## La creatividad es transversal

La creatividad es transversal a todos los aprendizajes y ello convierte este contenido en clave para el desarrollo del «ámbito común» en un enfoque por competencias. Algunos de los objetivos que se deberían desarrollar en el ámbito común para la creatividad son los siguientes:

### Aprender a arriesgarse y a equivocarse considerando el error como parte importante del aprendizaje

En la primera infancia aprendemos a partir de la experiencia que nos proporciona el entorno, nos arriesgamos a probar y practicar todo aquello que observamos y lo integramos para aprendizajes posteriores. Arriesgarse comporta la posibilidad de equivocarse, el error nos hace reflexionar y llegar a nuevas soluciones, analizar las causas del fracaso y elaborar nuevos caminos. Esta forma de aprender y enseñar es muy propia de las etapas escolares tempranas, pero a medida que avanzan las etapas escolares, el currículo es más cerrado y las metodologías que usamos son inamovibles, los procesos de evaluación son sancionadores y el error deja de ser fuente de aprendizaje y se convierte en fracaso.

Es en las áreas más relacionadas con la competencia cultural y artística donde no está establecido lo que está bien o lo que está mal, y ex-

La *dimensión cultural* favorece la aparición de procesos de percepción, experimentación, descubrimiento, investigación, análisis...

La *dimensión artística* de la competencia está asociada a los procedimientos de producción, creación, aplicación de técnicas con objetivos propios, resolución original de propuestas, invención, imaginación...

La *dimensión comunicativa* también se abre en el seno de la competencia cultural y artística: a partir del arte nos comunicamos con el entorno.

perimentar o crear a partir de diferentes parámetros, modelos y variables es el objetivo del proceso creativo. Estas áreas<sup>3</sup> deben tener este enfoque metodológico, si no es así, como a veces ocurre, estaremos enseñando procesos artesanales, reproducciones con falta de originalidad, pero no arte ni cultura.

### **Desarrollar el pensamiento alternativo y lateral con la finalidad de estimular la activación de distintos tipos de pensamiento y obtener nuevas respuestas**

La escuela desarrolla en el alumnado procesos de pensamiento, es decir, enseña a pensar. Tradicionalmente, en la escuela enseñamos procesos de pensamiento lógico, pero deberíamos ir un poco más allá puesto que la capacidad humana de pensar define distintos tipos de pensamiento, diferentes inteligencias, por tanto formas muy distintas de aprender. Spivack y Shure (1974) definen cinco tipos de pensamiento o habilidades cognitivas. De entre estos tipos de pensamiento destaco el **pensamiento alternativo**: la capacidad de imaginar el mayor número de soluciones posibles a un problema. Este tipo de pensamiento se identifica con la creatividad. El arte puede posibilitar el desarrollo del pensamiento alternativo en la medida en la que la solución de tareas artísticas permite explorar e imaginar innumerables soluciones.

Otro tipo de pensamiento, enunciado por Bono (1986) y aplicado por Sloane (1999), que desarrolla la capacidad creativa es el pensamiento lateral. Este tipo de pensamiento se estimula y activa cuando nos encontramos ante un problema al que le faltan algunos datos o variables para poder ser resuelto. Esta situación obliga a establecer hipótesis que, una vez verificadas o refutadas, permiten obtener respuestas válidas y trazar pasajes de resolución nuevos, distintos a los que, en un inicio, se intuían.

3. Educación artística (música y plástica), lengua y literatura, educación física, ciencias sociales.

Es en este contexto donde el **pensamiento lateral** se muestra plenamente. Uno de los escenarios que mejor ejemplifican el pensamiento lateral es aquel donde, lúdicamente, se establece un diálogo de preguntas y respuestas limitadas a los términos «sí», «no» o «irrelevante».<sup>4</sup>

Con el trabajo en la escuela y el acento en la adquisición de nuevas formas de pensar y el desarrollo de distintas habilidades cognitivas, promovamos en nuestro alumnado una visión crítica de la realidad y aumentemos su libertad de pensamiento.

### **Lograr y aplicar estrategias y recursos para el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales**

El aprendizaje entre iguales, es decir el aprendizaje que se produce entre los alumnos, nos lleva a potenciar su creatividad debido a diferentes factores. Uno de estos factores es que el grado de dificultad del discurso argumental de los alumnos se produce al mismo nivel y permite una comprensión compartida de las situaciones, de este modo se libera del prisma del adulto que muchas veces condiciona o coarta la espontaneidad del alumno.

Otro elemento interesante es la capacidad que tienen los alumnos para explicarse, entre ellos, qué estrategias han usado en la resolución de las tareas o problemas. Esto permite aprender nuevas estrategias y, por tanto, desarrollar otros tipos de pensamiento.

Cabe destacar otro factor que se produce en el aprendizaje entre iguales. Los alumnos a partir de la discusión llegan a consensos, lo que implica renunciar a las propias creencias, confiar en las aportaciones de los otros y construir conjuntamente la resolución de las tareas. Paralelamente a este proceso, los alumnos intercambian opiniones y confrontan distintas informaciones aportadas por cada miembro del grupo

El pensamiento lateral se estimula y activa cuando nos encontramos ante un problema al que le faltan algunos datos o variables para poder ser resuelto.

El aprendizaje entre iguales potencia la creatividad del alumnado.

4. Se pueden consultar ejercicios de pensamiento lateral en distintas obras de Paul Sloane y, entre otras, en <http://rec-puzzles.org/index.php/Lateral%20Solution>

que les llevan a abrir nuevos tipos de pensamiento que desarrollarán su capacidad creativa y les permitirán ir más allá de su propia concepción.

Existen múltiples actividades que podemos llevar a cabo en el aula que potencian el aprendizaje entre iguales, entre estas actividades se encuentra la tutoría entre iguales, donde alumnos más aventajados ayudan a alumnos con dificultades. Otro tipo de actividad dentro de un planteamiento de clase de carácter más tradicional son las exposiciones que los alumnos hacen de sus trabajos o del aprendizaje de sus lecciones al resto de compañeros de clase, en este caso también se produce el aprendizaje entre iguales. Encontraríamos una extensa colección de actividades de aprendizaje entre iguales, pero *la metodología específica que se sostiene en el aprendizaje entre iguales es la del trabajo cooperativo.*

El trabajo cooperativo se fundamenta en que los estudiantes forman pequeños equipos de trabajo de cuatro o cinco miembros para ayudarse y animarse a aprender juntos. Se espera que cada estudiante aprenda lo que se enseña en la escuela y que contribuya a lo que aprendan sus compañeros, dándose así una interdependencia positiva entre los miembros del equipo. La implementación de esta metodología se concreta en distintas técnicas que favorecen el aprendizaje entre iguales y donde el maestro ejerce un rol de gestor o guía del aprendizaje.

Los objetivos principales del trabajo cooperativo son:

- Desarrollar en el alumnado valores y hábitos como el respeto, la empatía, la solidaridad, la asertividad, la responsabilidad, entre otros.
- Tener autoaprendizaje: yo aprendo y ayudo a mis compañeros a aprender.
- Desarrollar la responsabilidad de desempeñar un cargo en un equipo de trabajo.
- Potenciar la participación de todo el alumnado creando situaciones de clase que favorezcan que aquel alumnado que generalmente no participa participe activamente.

- Ampliar la capacidad de toma de decisiones desde la responsabilidad hacia el grupo y hacia uno mismo.

- Motivar para el aprendizaje.

- Ser capaz de reflexionar sobre el propio aprendizaje y durante su proceso con la finalidad de regularlo y valorar, al final, el resultado tanto del equipo como del individuo.

El trabajo cooperativo se puede llevar a cabo en todas las áreas curriculares y, si empleamos esta metodología de forma transversal, podemos garantizar una estimulación de la capacidad creativa del alumnado.

El trabajo cooperativo se puede llevar a cabo en todas las áreas curriculares y, si empleamos esta metodología de forma transversal, podemos garantizar una estimulación de la capacidad creativa del alumnado.

### **Ampliar los procesos de aprendizaje y la competencia de aprender a aprender**

Aprender a aprender significa poseer habilidades para conducir el propio aprendizaje de manera eficiente y eficaz llevando a cabo un aprendizaje autónomo. Es necesario desarrollar en el alumnado la conciencia de las propias capacidades y dificultades para que regule, gestione y controle los procesos de aprendizaje, y sea capaz de planificar y diseñar aquellas estrategias que le permitan la toma de decisiones. Por tanto, se trata del desarrollo del pensamiento estratégico y el manejo eficiente de las capacidades intelectuales que se consigue a partir de ofrecer al alumno aquellas situaciones de aprendizaje que le permitan el aprendizaje consciente y gratificante.

Es necesario desarrollar en el alumnado la conciencia de las propias capacidades y dificultades para que regule, gestione y controle los procesos de aprendizaje, y sea capaz de planificar y diseñar estrategias que le permitan la toma de decisiones.

El aprender a aprender, la metacognición, se basa en el conocimiento de los propios procesos psicológicos y de los contenidos que deben ser aprendidos:

*Los niños no piensan sobre el aprendizaje, la memoria o la atención sino en aprender a dibujar, leer o sumar, y es en esta actividad de aprender a dibujar, leer o sumar en la que elaboran sus conocimientos y teorías sobre el aprendizaje y, con ellas, sus estrategias para aprender mejor.* (Pozo, Monereo y Castelló, 2001, pp. 224-226)

El trabajo cooperativo se fundamenta en que los estudiantes formen pequeños equipos de trabajo de cuatro o cinco miembros para ayudarse y animarse a aprender juntos

En el contexto de las metas expuestas anteriormente, el rol del docente es fundamental. La importancia de tener objetivos en nuestra práctica educativa es evidente, nos marca la meta que hay que conseguir y define, implícitamente, el camino que debemos seguir, pero ante los mismos objetivos no todos los profesionales de la educación actuamos de la misma manera, es sabido que «cada maestrillo tiene su librillo», es decir, cada maestro y maestra tiene un estilo propio, personal e intransferible. Nuestra manera de enseñar puede potenciar más o menos la creatividad en nuestro alumnado, así como nuestra manera de ser es un modelo para nuestros alumnos. Así, es necesario y muy positivo que reflexionemos sobre nuestro estilo de maestro y, potenciando o cambiando ciertos aspectos, modificarlo y conseguir una gestión del aprendizaje del chico o chica que genere un pensamiento más creativo. El rol de docente en este planteamiento debe intentar tener presente las variables que a continuación se exponen.

Es necesario y muy positivo que reflexionemos sobre nuestro estilo de maestro y, potenciando o cambiando ciertos aspectos, consigamos una gestión del aprendizaje que genere un pensamiento más creativo.

El docente debe actuar como gestor y guía del aprendizaje, otorgando la máxima importancia a todos los modelos de aprendizaje. Debemos tener en cuenta que no todos nuestros alumnos aprenden de la misma manera, no tienen el mismo ritmo de ejecución, no tienen los mismos gustos, por tanto no les motivan las mismas cosas. Convenimos enseñar aportando informaciones contrastadas y usando soportes materiales de distinta índole (audiovisuales, textos escritos, imágenes, materiales sensoriales, etc.), las secuencias de actividades deben ser ajustadas a los procedimientos de adquisición del aprendizaje, y debemos brindar la libertad de exploración ofreciendo distintas posibilidades y el máximo número de caminos.

Concretamente, en nuestra competencia debemos mostrar muchos modelos creativos, corrientes, técnicas, etc., dar el máximo bagaje para que el niño y la niña encuentren su estilo creativo y desarrollen un espíritu crítico que les convertirá en personas con identidad y cultura propia.

Si la escuela sólo ofrece un único modelo, tal como señala Robinson

Si la escuela sólo ofrece un único modelo, tal como señala Robinson, se mata la creatividad.

(2006), se mata la creatividad. El maestro debe potenciar la autonomía y que sus alumnos aprendan a través de la investigación.

Siguiendo este punto de mira sobre la práctica del maestro, otro de los objetivos para nuestros alumnos es potenciar que adquieran una memoria comprensiva y alcanzar las bases para un aprendizaje no reproductivo. Debemos entender que el aprendizaje no es el almacenamiento de conceptos. Hoy en día ningún maestro puede enseñar a sus alumnos todo lo que hay y ocurre en el mundo, debemos enseñarles dónde encontrarán información, cómo gestionarla y cómo usarla, y generar en los alumnos el gusto por el aprendizaje autónomo a lo largo de su vida.

Las prácticas escolares tradicionales nos muestran clases estáticas, donde los alumnos están distribuidos en sus pupitres y está sancionado el movimiento y la conversación, «¿el silencio está sobrevalorado?». Volviendo a entender que cada alumno tiene habilidades distintas, aprende de distinta manera y muestra necesidades propias, sería interesante desarrollar en nuestros alumnos la libertad del movimiento corporal y la movilidad en el espacio potenciando así nuevas maneras de acceder al aprendizaje o formas distintas de expresión.

La gestión del tiempo es otra variable con la que el maestro se encuentra. La jornada escolar está sujeta a un horario que no depende del maestro. Dentro de esta estructura sí que poseemos el «poder» de marcar el tiempo de nuestras clases. Las últimas tendencias en pedagogía nos hablan de educación lenta. Me gusta entender que la educación lenta es aquella que respeta el tiempo del alumno. Por tanto, es necesario gestionar el tiempo de forma que se generen espacios temporales libres para el ocio y, si cabe, para el aburrimiento con la finalidad de que el alumno genere pensamiento propio, imagine, juegue, investigue, sueñe, dibuje, cante o escriba poemas.

que el alumno genere pensamiento propio, imagine, juegue, investigue, sueñe, dibuje, cante o escriba poemas.

El tiempo es imprescindible. Si creamos niños y niñas estresados que no posean su espacio temporal durante su jornada, estamos coartando su capacidad creativa.

Es necesario gestionar el tiempo de forma que se generen espacios temporales libres para el ocio y, si cabe, para el aburrimiento con la finalidad de que el alumno genere pensamiento propio, imagine, juegue, investigue, sueñe, dibuje, cante o escriba poemas.

- Potenciar el desarrollo de la creatividad en nuestros alumnos implica una reflexión sobre cómo gestionamos nuestras prácticas educativas y, sobre todo, qué esperamos de ellos. La pregunta que nos deberíamos formular para iniciar esta reflexión es: ¿qué quiero realmente que aprendan mis alumnos?
- ¿Dejo que mis alumnos aprendan del error?
  - ¿Estimulo en mis alumnos distintos tipos de pensamiento?
  - ¿Aplico técnicas de trabajo cooperativo?
  - ¿Potencio el aprendizaje autónomo y entre iguales?
  - ¿Ejerczo un rol de transmisor del aprendizaje o soy gestor del aprendizaje de mis alumnos?
- Sería interesante, también, preguntarnos por cada una de las variables tratadas a lo largo de esta idea clave:
- ¿Qué papel doy a la competencia cultural y artística dentro de mi práctica educativa?
  - ¿Qué sentido tiene en mi práctica docente el desarrollo de la creatividad de mis alumnos?

Hace algún tiempo, recibí la llamada de un colega. Estaba a punto de poner un cero a un estudiante por la respuesta que había dado en un problema de física, pese a que éste afirmaba con rotundidad que su respuesta era absolutamente acertada. Profesores y estudiantes acordaron pedir arbitraje de alguien imparcial y fui elegido yo. Leí la pregunta del examen: «Demuestre cómo es posible determinar la altura de un edificio con la ayuda de un barómetro».

El estudiante había respondido: «Lleve el barómetro a la azotea del edificio y átele una cuerda muy larga. Descuélguelo hasta la base del edificio, marque y mida. La longitud de la cuerda es igual a la longitud del edificio».

5. La anécdota de Bohr, recuperado de [www.lainsignia.org/2007/legostorcyt\\_003.htm](http://www.lainsignia.org/2007/legostorcyt_003.htm)

Realmente, el estudiante había planteado un serio problema con la resolución del ejercicio, porque había respondido a la pregunta correcta y completamente. Por otro lado, si se le concedía la máxima puntuación, podría alterar el promedio de su año de estudios, obtener una nota más alta y así certificar su alto nivel en física; pero la respuesta no confirmaba que el estudiante tuviera ese nivel. Sugerí que se le diera al alumno otra oportunidad. Le concedí seis minutos para que me respondiera la misma pregunta, pero esta vez con la advertencia de que en la respuesta debía demostrar sus conocimientos de física.

Habían pasado cinco minutos y el estudiante no había escrito nada. Le pregunté si deseaba marcharse, pero me contestó que tenía muchas respuestas al problema. Su dificultad era elegir la mejor de todas. Me excusé por interrumpirle y le rogué que continuara. En el minuto que le quedaba escribí la siguiente respuesta: «Coja el barómetro y láncelo al suelo desde la azotea del edificio, calcule el tiempo de caída con un cronómetro. Después aplique la fórmula altura = 0,5 A por T2. Y así obtenemos la altura del edificio». En este punto le pregunté a mi colega si el estudiante se podía retirar. Le dio la nota más alta.

Tras abandonar el despacho, me reencontré con el estudiante y le pedí que me contara sus otras respuestas a la pregunta. «Bueno –respondió– hay muchas maneras, por ejemplo, coges el barómetro en un día soleado y mides la altura del barómetro y la longitud de su sombra. Si medimos a continuación la longitud de la sombra del edificio y aplicamos una simple proporción, obtendremos también la altura del edificio». «Perfecto –le dije–, ¿y de otra manera?». «Sí –contestó–, éste es un procedimiento muy básico: para medir un edificio, pero también sirve. En este método, coges el barómetro y te sitúas en las escaleras del edificio en la planta baja. Según subes las escaleras, vas marcando la altura del barómetro y cuentas el número de marcas hasta la azotea. Multiplicas al final la altura del barómetro por el número de marcas que has hecho y ya tienes la altura».

«Este es un método muy directo. Por supuesto, si lo que quiere es un procedimiento más sofisticado, puede atar el barómetro a una cuerda y moverlo como si fuera un

péndulo. Si calculamos que cuando el barómetro está a la altura de la azotea la gravedad es cero y si tenemos en cuenta la medida de la aceleración de la gravedad al descender el barómetro en trayectoria circular al pasar por la perpendicular del edificio, de la diferencia de estos valores, y aplicando una sencilla fórmula trigonométrica, podríamos calcular, sin duda, la altura del edificio. En este mismo estilo de sistema, atas el barómetro a una cuerda y lo desuelgas desde la azotea a la calle. Usándolo como un péndulo puedes calcular la altura midiendo su periodo de precesión. En fin –concluyó– existen otras muchas maneras. Probablemente, la mejor sea coger el barómetro y golpear con él la puerta de la casa del conserje. Cuando abra, decirle: “Señor conserje, aquí tengo un bonito barómetro. Si usted me dice la altura de este edificio, se lo regalo”».

En este momento de la conversación, le pregunté si no conocía la respuesta convencional al problema (la diferencia de presión marcada por un barómetro en dos lugares diferentes nos proporciona la diferencia de altura entre ambos lugares) y dijo que la conocía, pero que durante sus estudios, sus profesores habían intentado enseñarle a pensar.

El estudiante se llamaba Niels Bohr, físico danés, premio Nobel de Física en 1922, más conocido por ser el primero en proponer el modelo de átomo con protones y neutrones y los electrones que lo rodeaban. Fue fundamentalmente un innovador de la teoría cuántica.

## Para saber más...

ALSINA, P., y otros (2009): *10 Ideas Clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona. Graó.

Este libro sitúa los principales referentes, fundamentos y práctica del aprendizaje creativo: su papel en la educación, su transversalidad, su papel en relación con el juego, las TIC y la formación permanente. Huyendo de falsas concepciones y basado en investigaciones y teorías científicas que definen las características de la creatividad, contiene propuestas prácticas y apuesta por una didáctica de la creatividad.

EVANO, C. (2006): *La gestión mental: Otra forma de ver y escuchar en pedagogía*. Barcelona. Graó.

La gestión mental constituye un enfoque eficaz para ayudar a buscar el origen de la incomprensión que, más pronto o más tarde, cualquier enseñante acaba experimentando en su clase: el alumno que permanece bloqueado ante una evidencia, el que se atrinchera en sus hábitos hasta cortar cualquier vía de progreso en sus aprendizajes y, como estos, tantos otros casos. Selección de indicaciones prácticas y de ejemplos variados de casos desde primaria hasta secundaria, incluye ejercicios para practicar individualmente o en clase.

ROBINSON, K. (2006): «Says schools kill creativity?», en TED, *Ideas Worth Spreading* [en línea]. <[www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html)>. [Consulta: mayo 2012]

La conocida conferencia de Ken Robinson, seguida por más de 200 millones de personas de 150 países, defiende la creación de un sistema educativo que nutra la creatividad y no la socave. Su posición defiende un replanteamiento radical de nuestros sistemas escolares con la finalidad de cultivar la creatividad.

— (2008): «Changing Paradigms».

[www.thersa.org/events/videoarchive/ken-robinson](http://www.thersa.org/events/videoarchive/ken-robinson) (conferencia original).



### Para saber más...

En esta conferencia impartida en la Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce (RSA), Robinson plantea cómo podemos hacer realidad el cambio en la educación y cómo hacer para que sea permanente. La conferencia original, de 55 minutos, se puede encontrar resumida como animación de poco más de 11 minutos y en castellano en [www.youtube.com/watch?v=Z78aae/R8no](http://www.youtube.com/watch?v=Z78aae/R8no)

— (2010): «Bring on the learning revolution!», en *TED. Ideas Worth Spreading* [en línea]. <[www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_bring\\_on\\_the\\_revolution.html](http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html)>.

[Consulta: mayo 2012]

En esta conferencia impartida para el Entertainment, Technology & Design (TED), Robinson propone un cambio radical en la escuela con la finalidad de fomentar el aprendizaje personalizado y generar condiciones que permitan reconocer distintos tipos de inteligencia, detectar y potenciar la creatividad y el talento innato infantil.

— (2012): «Leading a Learning Revolution».

[http://wv.com/Sir\\_Ken\\_Robinson\\_-\\_Leading\\_a\\_Learning\\_Revolution#](http://wv.com/Sir_Ken_Robinson_-_Leading_a_Learning_Revolution#)

Aquí, Robinson afirma que el cambio educativo, como el cambio social, no puede ser lineal porque es impredecible y dinámico ya que involucra a las personas, los sentimientos y la cultura. El profesorado que está en el aula lidera el cambio y lo puede generar de inmediato. Para Robinson, el plan de estudios es una herramienta, abierta y dinámica, que potenciará el salto de un proceso de enseñanza y aprendizaje en solitario a un proceso de colaboración: no sólo se debe enseñar a los estudiantes a trabajar en grupo, sino a trabajar en grupos que aprenden unos de los otros. El profesorado es una parte esencial, la solución y no el problema para provocar este cambio.



### Para saber más...

RUBIA, F. (2011): «El enigma de la creatividad», en *I Congreso Internacional de Neurociencias y Comunicación* (Valencia, 22 septiembre) [en línea]. <[www.youtube.com/watch?v=axFz68PjTO4](http://www.youtube.com/watch?v=axFz68PjTO4)>. [Consulta: mayo 2012]

En esta conferencia, impartida en el marco del I Congreso Internacional de Neurociencias y Comunicación, Francisco Rubia define el proceso creativo como una combinación de nuevos pensamientos, palabras o colores, preexistentes en nuestro cerebro, que pueden dar lugar a una invención a partir de experiencias anteriores.

VALLÉS, J. (2005): *Competencia multicultural en la educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de maestras y maestros*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Girona. También disponible en línea en: <[www.tdx.cat/handle/10803/7666](http://www.tdx.cat/handle/10803/7666)>.

[Consulta: mayo 2012]

VALLÉS, J; CALBÓ, M; JUANOLA, R. (2011): *Visiones interdisciplinarias en educación y patrimonio: artes, culturas, ambiente*. Girona. Documenta Universitaria.

ZABALA, A.; ARNAU, L. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona. Graó.

ZHOU, N. (1996): «Interacciones entre educación y cultura para el desarrollo económico y humano, un punto de vista asiático», en DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Madrid.

## La dimensión artística de la competencia cultural y artística comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística

Silvia Bursset

La dimensión artística de esta competencia comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística, que debe considerar todo tipo de arte: del culto al popular, del eterno al efímero.

## Algunas reflexiones para abordar el arte desde la educación o... ¿la educación desde el arte?

Los seres humanos necesitamos nombrar, definir, categorizar y estructurar nuestros pensamientos, ideas y acciones, para darles significado a través de los sentidos, en un proceso en el que nuestra mente desarrolla actos de percepción. Está claro que este proceso perceptivo se ajusta a la estructura cognitiva de cada sujeto, entendida ésta como el conjunto de lenguajes, símbolos y sistemas compartidos en una cultura concreta, determinada en un espacio y en un tiempo.

Ciertamente, los participantes de cada cultura se expresan a través de diferentes lenguajes, a saber: oral, textual, visual, musical y corporal, para crear, transformar y transgredir distintas ac-



ciones, situaciones, manifestaciones o productos en sendos intereses por comunicar o comunicarse en el camino de construir la propia identidad. En este camino, en la historia de vida de cada persona, el pensamiento crea «bancos de memoria» para relacionarlo con lo percibido y darle un significado.

Sin embargo, no todas las personas que participamos de una misma cultura tenemos los mismos intereses, formación, actitudes y modos de percibir y construir la realidad; en consecuencia nuestros «bancos de memoria» no se van generando del mismo modo y, por tanto, el significado que damos a las experiencias vividas desde el mundo sensible también será diferente dependiendo de los recorridos de pensamiento de cada uno de nosotros. De hecho, estos recorridos son los que nos hacen a los humanos ser y sentirnos únicos y diferentes.

El arte es un camino para crear recorridos de pensamiento; es un espacio para pensar, imaginar, reflexionar y vivir... Si intentamos responder a la pregunta ¿qué es el arte?, empezaremos con la afirmación de que el concepto de arte ha ido cambiando en el transcurso de la historia. ¿Por qué? Pues quizás porque el arte es un reflejo de las formas de existencia de los miembros de una comunidad, y está claro que éstos han ido evolucionando o, en algunos casos, simplemente cambiando a través de los tiempos.

Las manifestaciones artísticas del pasado actúan como testimonio de un periodo de la historia, aunque en su tiempo no se considerasen como tales, porque ¿cuáles eran los propósitos artísticos de los capiteles del románico o de la Venus de Willendorf? En sus respectivas épocas, ninguno. Los primeros tenían un cometido didáctico con la intención de difundir escenas bíblicas entre una población analfabeta, y en el caso de la diosa prehistórica su función era totémica y simbólica para asegurar la fertilidad. De hecho, el concepto de arte que hoy entendemos no nace hasta que se considera que existen «los artistas». John Carey (2007, p. 2) nos recuerda que la mayoría de sociedades preindustriales no tenían una palabra para designar el arte como concepto independiente y, por lo tanto, la pregunta «¿qué es una obra de arte?» no podría haberse formulado antes de finales del siglo XVIII, porque el concepto obra de arte, tal como lo entendemos hoy en día, hubiese desconcertado a todas las culturas anteriores como la griega, la romana o la de la Europa Occidental en la Edad Media (Carey, 2007, p. 21).

En la actualidad, responder a la pregunta «¿qué es el arte?» es tan aventurado como ficticio si consensuamos una respuesta única y absoluta. Quizás la definición del arte está en su propia definición, valga la paradoja, porque lo que para unos es arte para otros puede ser, explícitamente,

«basura». ¿Entonces? Posiblemente no es tan importante categorizar una expresión artística, sino recibirla o no como tal desde una visión propia. Es decir, nadie nos tiene que ilustrar sobre lo que es o no arte, sino, más bien, somos cada uno de nosotros quienes podemos comprender y determinar con argumentos propios un proceso artístico. Sin embargo, la comprensión de este mencionado proceso también requiere de un aprendizaje.

En consecuencia, ¿cómo trasladamos esta idea al ámbito educativo? No es fácil, porque significa que es necesario «despertar» en el alumnado actitudes receptoras para que amplíe o reconduzca sus parámetros valorativos, desde una visión crítica, mediante la potenciación por parte del docente de una metodología reflexiva y dialógica. Una metodología que vaya más allá de la descripción y el conocimiento de obras y artistas, o de la realización de una propuesta didáctica que tenga por lema «la libre expresión». Para ilustrar esta última frase podemos referirnos a las tardes de los viernes cuando algunos maestros entregan a sus alumnos una lámina en blanco con un encabezamiento que dice: «dibujo libre».

El verdadero sentido del desarrollo de la dimensión artística de la sexta competencia básica, en los diversos centros educativos, está en promover en el alumnado una actitud reflexiva que dé paso a opiniones argumentadas y fundamentadas. De esta forma, el alumno aprenderá a relacionar las diferentes expresiones artísticas con los contextos culturales y sociales, a la vez que podrá desarrollar en este proceso otras competencias básicas. Desde esta perspectiva, llegaremos a la conclusión de que el arte es un espacio necesario para la formación integral de la persona, puesto que el que el alumno profundice en el hecho artístico, tanto desde la recepción como desde la creación, pone en marcha toda una serie de estrategias que vinculan diferentes saberes, actitudes y aptitudes variados.

De lo hasta ahora expuesto, podemos decir que una máxima imprescindible en la educación del arte es hacer entender a los alumnos que las diferentes formas de expresión artística no sólo son técnicas y procedimientos, sino también modos de pensar (los recorridos de pensamiento de los que antes hablábamos). En los «modos» se ajustan los procesos y lo interesante es precisamente ser capaz de apreciarlos en cualquier artefacto, evento o situación relacionados con el arte.

Por todo lo dicho, no es posible entender la educación del arte sin partir de la idea de que el arte también es un espacio para educar. En este sentido, para ahondar en esta afirmación adoptaremos dos acepciones de la palabra «educar» del diccionario de la Real Academia Española. La primera es «Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.». Y la segunda es «Perfeccionar, afinar los sentidos».

Respecto a la primera acepción, diremos que el arte puede ser un espacio propio para desarrollar las *facultades intelectuales*. El filósofo José Antonio Marina (2007, p. 20) nos recuerda que la inteligencia no sólo reconoce lo que las cosas son, sino que también descubre lo que pueden ser y es entonces cuando *inventa posibilidades*. En este sentido, el arte es un camino para descubrir e inventar posibilidades que, a diferencia de algunos otros ámbitos de conocimiento, no sólo se centran en resolver o plantear incógnitas, sino también en propiciar nuevos procesos comunicativos alejados de lo estandarizado y cotidiano.

Por lo tanto, el papel del profesorado es el de concienciar al alumno de las innumerables *posibilidades* que tiene «entender» el arte, no para convertirse en un sujeto dóctil y especialista en un movimiento o ámbito, sino para ser un pensador crítico capaz de desarrollar las competencias necesarias y construir un argumento en torno al concepto de arte en sí mismo, de modo que así no tenga como único recurso las pobres expresiones «me gusta» o «no me gusta». Es preciso que en este posicionamiento dicotómico y simple del «me gusta» o «no me gusta» el alumno también introduzca el *porqué*, en ese *porqué* está el inicio del desarrollo de las habilidades para relacionar los puntos de vista y manifestaciones expresivas y creativas propias con las de otros (Comisión Europea, 2004).

Por otra parte, partiendo de la segunda acepción del diccionario: «Perfeccionar, *afinar los sentidos*», podemos introducir en nuestro discurso el concepto de *sensibilidad*. Sin pretender, en ningún momento, crear una dicotomía entre «lo intelectual» y «lo sensible», pues ¿qué otra forma hay de recibir información si no es a través de los sentidos? La *sensibilidad* no deja de ser una forma de inteligencia aguda y despierta que, aunque no siga los parámetros de métodos cartesianos, sí secunda los de la **intuición**. La intuición entendida como la facultad de comprender las cosas sin seguir los procesos estrictos de la razón cartesiana. Así, apreciar el arte significa entender desde la razón y la intuición las intenciones del artista para saber valorar y disfrutar la dimensión de la obra en su máxima medida.

Hasta ahora nos hemos basado en la vertiente receptiva de la comprensión del arte desde una actitud crítica y reflexiva para conocer los procesos artísticos, así como apreciarlos y valorarlos, pero ¿qué mejor forma hay de seguir todos estos procesos que desde la propia práctica?

Un buen modo de que el alumno entienda el arte desde la propia experiencia es la iniciativa que han tomado algunos países de crear espacios de colaboración entre artistas y escuelas. Podemos citar algunos ejemplos como Francia, que ha desarrollado programas para que alumnos de

distintas edades trabajen con artistas en diferentes proyectos, o también Austria, que con el programa «Eventos de diálogo» (*Dialogveranstaltungen*) implicaba a diferentes artistas en proyectos pertenecientes a centros de enseñanza primaria y secundaria. Actualmente, se está llevando a cabo el proyecto «Artists in Creative Education», bajo el programa «Culture 2007-2013», en el que artistas de nueve países (Inglaterra, Austria, Holanda, Suecia, Bulgaria, Rumanía, Serbia, Eslovaquia y Turquía) trabajan juntos para elaborar una guía de colaboración entre maestros, niños y artistas. Este proyecto se centra sobre todo en las escuelas de las zonas más desfavorecidas.

En este sentido, respecto a la potenciación expresiva del niño o del joven no podemos olvidar que también es imprescindible la implicación del maestro y del profesor en su quehacer diario para diseñar estrategias y planes de trabajo que favorezcan la educación artística, con la intención no sólo de desarrollar en el alumnado la competencia cultural y artística, sino también de potenciar a través de ésta las siete restantes competencias básicas.

En resumen, para relacionar la dimensión artística de la competencia cultural y artística con el ámbito educativo, adoptaremos la definición de educación artística de la profesora e investigadora australiana Anne Bamford:

*La educación artística tiene como objetivo transmitir la relación cultural a los jóvenes y prepararlos para que puedan generar su propio lenguaje artístico y contribuir así a su formación global (emocional y cognitiva). Por tanto, la educación artística implica al niño y a la niña tanto en el plano académico como en el personal. Son dos los enfoques que pueden adaptarse en la educación artística: la educación en el arte supone transmitir a los alumnos las prácticas y los principios de diferentes disciplinas artísticas, con la idea de estimular su conciencia crítica y su sensibilidad y permitirles construir identidades culturales. En cambio, la educación a través del arte implica considerar el arte como vehículo de aprendizaje de otras materias y como medio para alcanzar resultados educativos más generales. (Bamford, 2009, p. 24)*

Con esta definición damos respuesta a la pregunta que cierra el título del encabezamiento de este apartado: «¿la educación desde el arte?».

Pero, ¿qué significa en nuestros días educar desde el arte? ¿Cuáles son las manifestaciones que podemos considerar en nuestros días como arte? El arte ya no está sólo en los museos ni en los espacios y eventos destinados explícitamente a las manifestaciones artísticas, sino también en las expresiones propias de la cultura popular. Quizás, ésta sea una de las premisas importantes para que los alumnos

desarrollen la comprensión, apreciación y valoración del arte con el fin de enriquecerse a todos los niveles, de disfrutar y de conocer las muestras propias de las hibridaciones culturales y de las particularidades de nuestro momento histórico.

## ¿A qué llamamos arte en el siglo XXI? De lo culto a lo popular, de lo eterno a lo efímero y del objeto al sujeto

En el apartado anterior, hemos llegado a la conclusión de que no existe una única definición para el concepto de arte, ya que es algo vivo y variable que responde a las necesidades y expresiones de una sociedad. En esta dirección, y volviendo a mencionar las coordenadas del espacio y el tiempo, cabe preguntarse: ¿dónde está el arte? ¿Cuándo podemos ver, oír, sentir y, en definitiva, disfrutar el arte? El arte ya no está sólo en los museos, en los libros, en los conciertos o en los teatros; el arte puede estar en el día a día de la actividad y los entornos de las personas. Porque ¿acaso Banksy ([www.banksy.co.uk](http://www.banksy.co.uk)), que «grafitea» las paredes de las ciudades, no es un artista? ¿O los grupos de *hip-hop* que hacen converger la música, la danza y las palabras en una escenificación particular en las calles no son una manifestación artística por no representar *El lago de los cisnes*?

Por otra parte, no podemos olvidar que vivimos en la llamada cultura globalizada, que nos sumerge en un magma extenso de posibilidades en el que el arte también se va redefiniendo continuamente. La sociedad de la información, definida por los medios tecnológicos y especialmente Internet, provoca que las personas tengamos otros modos de percibir el mundo y nuestra relación con él; aunque el primer gran cambio en el concepto de arte se produce con la transformación del sistema productivo y el desarrollo de la modernidad. El concepto de obra de arte cristaliza en un momento en que la industria y las máquinas todavía no tienen un lugar. Cuando esta situación cambia, el concepto de obra de arte también cambia. Cuando esta situación cambia, el concepto de obra de arte también cambia.

El concepto de obra de arte cristaliza en un momento en que la industria y las máquinas todavía no tienen un lugar. Cuando esta situación cambia, el concepto de obra de arte también cambia.

De la influencia de los avances tecnológicos en la modernidad y su consecuente transformación en el concepto de arte, es interesante la aportación del catedrático de Estética y de Teoría de las Artes José Jiménez, que resumimos a continuación a la vez que aprovecharemos para introducir apostillas que relacionan lo dicho con nuestro momento histórico.

En primer lugar, el autor expone la crisis del objeto artístico tradicional, las obras se conciben como estructuras dinámicas en lugar de como un objeto o una cosa. En el caso de las artes visuales, la imagen se emana de soportes sensibles específicos. En relación con esta idea, en la actualidad podemos referirnos a la difusión y reutilización de material artístico consagrado y conocido en diferentes espacios virtuales, dando lugar a presentaciones, vídeos, blogs de opinión, etc., que redefinen y reconsideran continuamente el valor y concepto de la obra. Además, no podemos obviar la difusión de ese otro material artístico no conocido ni reconocido que gracias a la Red se distribuye y se expone alejado de la cultura institucionalizada que se refleja en la exposición, concierto u obra que patrocina el Ayuntamiento o Ministerio en cuestión. En este caso, no sólo nos referimos al hecho de que en la Red tengan cabida todos los estilos, todas las formas y todas las actitudes artísticas, sino que también todo el que quiera puede presentar «su arte». Indiscutiblemente, estamos ante un proceso de democratización del arte. Cualquier persona que quiera dar a conocer su obra a través de espacios virtuales, incluso de uso libre, puede hacerlo. De este modo, pasamos del arte culto a lo popular, y hacemos esta distinción no por considerar al primero de estatus o condición superior, sino porque son de diferente naturaleza. Asimismo, nos referimos más a la naturaleza de los procesos de generación y difusión, y no tanto a los efectos o resultados.

Estamos ante un proceso de democratización del arte.

Otra cuestión interesante derivada de lo expuesto es el hecho de que en la valoración de una obra desaparecen los parámetros cerrados y se enlaza con el concepto de obra abierta. Este concepto nace del

pensamiento que Umberto Eco expone en su libro *Opera aperta* (1962). En esta obra, el autor plantea que la interpretación del sentido o significado de cualquier creación reside en el receptor-espectador, considerando también que los formatos cambian con los tiempos, puesto que éstos van acordes con las transformaciones sociales producidas a todos los niveles. En este caso, podemos decir que transferimos el punto neurálgico del concepto *obra de arte* del objeto al sujeto.

Por último, cabe decir que los mencionados entornos tecnológicos cambian las formas de concebir y entender la obra artística tanto de los sujetos receptores como de los creadores. La reproducción y la descontextualización de las manifestaciones artísticas, así como la velocidad y el vértigo de nuestro momento histórico, contribuyen a la desracionalización del arte, cuyo objetivo ya no es resistir y persistir al pasar del tiempo, sino seguir o morir dependiendo de las situaciones; así, podemos de entender el concepto de *obra artística* como eterno para poder considerarlo, si interesa o conviene, efímero. Los entornos digitales proponen hibridaciones de géneros, estilos y discursos que no están enmarcados en los espacios tradicionales y que provocan formas de creación para vivir y conectar con el momento y no tanto para tener un lugar en la posteridad.

Así, podemos decir que la mayoría de expresiones artísticas de nuestra época viran de lo culto a lo popular, de lo eterno a lo efímero y del objeto al sujeto. Quizás, estos tres procesos son algunas características fundamentales del arte del siglo XXI. Hablamos de procesos porque cada uno de los extremos no son excluyentes unos de los otros; sigue existiendo el arte culto, el arte para persistir en el tiempo y el arte centrado en el objeto. Sin embargo, en cualquier caso, en todas las definiciones de arte, para que éste sea considerado como tal, existe una característica común: la búsqueda de la experiencia estética en el camino de dar un sentido a la situación o expresión artística.

En todas las definiciones de arte, para que éste sea considerado como tal, existe una característica común: la búsqueda de la experiencia estética en el camino de dar un sentido a la situación o expresión artística.

## La experiencia estética y la pedagogía de las artes: entre competencias, objetivos, evaluación, resultados y calificaciones

Para empezar, acotemos el sentido de uno de los ingredientes clave de cualquier proceso artístico: la «experiencia estética». Al respecto, creamos oportuna la definición que hace la pedagoga Eulàlia Colleldemont:

*En la educación artística intervienen dos procesos de aprendizaje paralelos: el que corresponde al conjunto de aprendizajes que tienen por objeto educar la sensibilidad –esto es promover la experiencia estética– y el que hace referencia a los aprendizajes que se derivan del hecho de experimentar estéticamente el mundo. De este modo, podremos diferenciar dos líneas de intervención pedagógica en la educación estética: la primera centrada básicamente en la manera de educar una actitud y la segunda que reflexiona sobre la asimilación de contenidos. (Colleldemont, 2002, p. 17)*

En esta reflexión se condensan dos cuestiones fundamentales para el desarrollo de la competencia artística: una se centra en el «cómo» (manera de educar una actitud) y otra en el «qué» y el «porqué» (*reflexiona sobre la asimilación de contenidos*). Partiendo de esta doble premisa, llegamos a la conclusión de que la experiencia estética no debe confundirse con saber apreciar la belleza, sino participar del hecho artístico, ya sea desde la recepción o desde la creación. Decimos «participar del hecho artístico» porque no siempre la belleza es un valor implícito en el arte. No debemos confundir la experiencia estética con la apreciación de lo bello; entre otras cosas porque la belleza es un valor altamente subjetivo asociado también al gusto de los sujetos. Por tanto, participar de la experiencia estética en la valoración del arte no significa, en ningún caso, educar el gusto para saber discernir los bellos artefactos o expresiones artísticas de los menos bellos, sino, más bien, agudizar la sensibilidad, tal como hemos argumentado en el primer apartado, para ser capaces de extraer todo su sentido comunicativo y expresivo a cualquier manifestación artística.

Existen dos cuestiones fundamentales para el desarrollo de la competencia artística: una se centra en el «cómo» y otra en el «qué» y el «porqué».

Si el arte no es siempre sinónimo de belleza, ¿cuál es entonces su función primordial?, ¿qué es lo que hace considerarlo como tal? Quizás sea la de no dejarnos indiferentes: conmovernos; emocionarnos; inquietarnos; relajarnos; disfrutar; revelarnos acciones, situaciones o hechos, o hacernos tomar conciencia de ellos; hacernos pensar en lo que pensamos y en lo que nunca hemos pensado... El arte nos concilia con nuestra propia existencia, con el ser y con el sentir.

El arte es una forma de entender la vida, tanto desde el pensamiento más profundo e inherente al ser humano como desde el detalle más cotidiano y rutinario. Desde esta perspectiva si, según lo expuesto hasta ahora, la función del arte es abrir nuestros sentidos para comprender y apreciar nuestro entorno y a nosotros mismos, llegamos a la conclusión de que la función de la educación del arte es orientar al alumnado hacia la apertura de los sentidos, desde la reflexión de cada proceso artístico.

La función de la educación del arte es orientar al alumnado hacia la apertura de los sentidos, desde la reflexión de cada proceso artístico.

En el primer apartado hemos hablado de los vínculos que podemos establecer entre el arte y la educación para desarrollar la dimensión artística de la sexta competencia básica, mientras que en el segundo establecimos algunos criterios para definir el concepto de arte en el siglo XXI. Ambos apartados han sido importantes para asentar las bases de esta tercera parte, en la que analizaremos el complejo entramado del tratamiento de la pedagogía de las artes que no se expresa en un currículo dictado por el ministerio, sino en el programa que el docente construye con sus alumnos en el quehacer cotidiano de las aulas.

Sin embargo, en el caso de la educación artística resulta complicado porque no existe una tradición investigadora que vehicule y relacione los conceptos de arte y educación. Por supuesto que no podemos olvidar las aportaciones de estudiosos que relacionaron y relacionan el arte con la educación, en diferentes discursos, para dar un significado a las artes en la escuela como: Viktor Lowenfeld, John Dewey, Herbert Read, Rudolf Arnheim, Elliot W. Eisner y Howard Gardner, entre otros. Pero ¿cómo se han desarrollado las relaciones entre la educación y el arte en la mayo-

ría de centros educativos hasta hoy? En la mayoría de casos, estaremos de acuerdo en afirmar que, por ejemplo, las fiestas navideñas y final de curso han sido los espacios más representativos para las artes en las escuelas. La expresión musical y la plástica, por ejemplo, se han reducido, salvo honrosas excepciones, a expresiones estereotipadas para amenizar, decorar y dar un toque festivo a las celebraciones. Las asignaturas relacionadas con las artes difícilmente pueden librarse de estos estigmas, que no están mal siempre y cuando no se reduzca su sentido sólo a esto.

Así, nos preguntamos ¿cuál es el camino para desarrollar la dimensión artística en la competencia básica que ocupa nuestro discurso? La naturaleza de la materia artística no le impide estructurarse como cualquier otra materia para el ámbito educativo. Está claro que cualquier disciplina revelada en situaciones de enseñanza-aprendizaje precisa delimitarse en unos contenidos, unos objetivos, una metodología, una evaluación y unos resultados esperados para que el alumno pueda llegar a «ser competente en...».

La naturaleza de la materia artística no impide que ésta se estructure como cualquier otra materia del ámbito educativo: precisa delimitarse en unos contenidos, unos objetivos, una metodología, una evaluación y unos resultados esperados.

Estaremos de acuerdo en afirmar que gran parte de la educación artística radica en la figura del profesor o del maestro. El alumno precisa de esta estructura para aprender, pero indudablemente para poder desarrollarse necesita un guía, un motivador, un organizador de curiosidades, en definitiva, un docente que sea capaz de motivar. Es cierto que últimamente cuando hablamos de educación «la motivación» es una expresión recurrente y hasta algo empalagosa, pero es imposible obviarla ya que no podemos obligar a nadie a que aprenda. Aprender es un acto voluntario que nace de un interés por algo, interés que el docente puede suscitar si es un emancipador.

El filósofo Jacques Rancière nos hablaba en su obra *El maestro ignorante* (2003) de la diferencia entre un *maestro explicador* y un *maestro emancipador*. La diferencia radica en que mientras el primero transmite el saber desde la linealidad y la jerarquía, transfiriendo a la par sus valores y forma de pensar propia, por tanto transmite «su

El maestro emancipador es el que permite a cada uno de sus alumnos decidir lo que debe pensar y usar la propia inteligencia.

saber», el segundo tipo de maestro, el emancipador, permite a cada uno de sus alumnos decidir lo que debe pensar y usar la propia inteligencia. Está claro que emular al maestro que explica es mucho más fácil que al que emancipa, sin embargo, si reflexionamos nos percatamos de que en esta premisa se basan los currículos articulados a partir de competencias. En una pedagogía basada en el desarrollo de competencias, el alumno coge las riendas de su aprendizaje y esto significa que no imita ni repite, sino que piensa cómo conseguir tal o cual cosa, ya sea un planteamiento de ruta o una acción concreta.

En consecuencia, ¿cómo puede mostrarse un maestro emancipador en la enseñanza de las artes? ¿Cómo puede disponer y organizar los objetivos, contenidos y metodología de la materia artística?

Empezaremos por uno de los puntos más controvertidos: la evaluación. En todas las materias académicas, en muchas ocasiones, la evaluación resulta ser un punto conflictivo, porque, aunque se recogen las evidencias del desarrollo o adquisición de los objetivos de aprendizaje con instrumentos de evaluación, no siempre se tienen «controladas» todas las evidencias resultantes de un ejercicio, actividad, proyecto, etc., y en los casos que sí, los matices son tan amplios que resulta difícil calificar.

En el caso de la educación artística el tema de la calificación resulta ser mucho más complicado, porque los resultados de aprendizaje suelen ser más plurales y diferentes. Pero la evaluación no sólo es calificar, es mucho más. En la evaluación pivotan los pilares que un *maestro emancipador* en educación artística debe considerar.

Está claro que apostamos por una *evaluación formativa* dirigida a promover la autorreflexión y el control del propio aprendizaje. Su finalidad es la de que el alumnado sea consciente de su proceso de aprendizaje y sepa valorar tanto sus logros como sus errores, desde una actitud crítica y constructiva. Al tiempo, el profesor o maestro debe adaptar su práctica docente al contexto y a cada alumno, para perfeccionarla y adecuarla a cada situación.

La *evaluación formativa* se contraponen a la *evaluación informativa*, en la que el profesor dice al alumno qué tiene que hacer y cómo hacerlo para conseguir un resultado concreto. En educación artística, si decimos qué hacer y cómo hacerlo, caeremos en el craso error de obtener resultados estereotipados y vacíos de contenido. Por supuesto que es preciso ayudar al alumno y corregirlo al adoptar una postura corporal al coger una guitarra o recordarle que no sólo puede pintarse con pinceles, pero ni una cosa ni otra interfieren al proyectar o buscar su idea, al contrario, le ayudan en su proceso.

En consecuencia, los objetivos, contenidos y metodología deben adecuarse a un sistema de evaluación *formativa* con la finalidad de que el alumno sea consciente de cómo aprende y vaya descubriendo cómo seguir aprendiendo, para poder transferir su conocimiento desde la ética, la motivación y la empatía teniendo en cuenta componentes sociales y de comportamiento adecuados a las situaciones y circunstancias.

De lo expuesto deducimos que la *evaluación formativa* integra en su proceso grandes dosis de creatividad, tanto por parte del docente como del discente. Y estaremos de acuerdo en afirmar que para ser creativo es necesario entusiasmarse con lo que uno hace o piensa. De nuevo, recurrimos al diccionario para definir el término «entusiasmo», que en una de sus acepciones nos dice: «Sumo interés en algo, que lleva a poner en su logro mucho esfuerzo y empeño». Así, relacionando los conceptos de *creatividad* y *entusiasmo*, llegaremos a la conclusión de que es preciso que el maestro o profesor diseñe situaciones propicias para incentivar en el alumnado ese *esfuerzo* y *empeño*, imprescindibles en la adquisición y el desarrollo de cualquier competencia.

No obstante, no podemos olvidar que no sólo es tarea del alumno destilar entusiasmo en un proyecto determinado, sino que también resulta un ingrediente imprescindible en la función del docente. Además, el maestro o profesor que imparte materias artísticas debe conciliar dos terrenos, la pedagogía y las artes, y por ello es importante que sepa

En educación artística los objetivos, contenidos y metodología deben adecuarse a un sistema de evaluación *formativa* con la finalidad de que el alumno sea consciente de cómo aprende y vaya descubriendo cómo seguir aprendiendo.

transmitir su interés y dedicación personal a la materia que imparte, porque en esa exposición pública también los alumnos recogen actitudes y estados tan importantes para la comprensión del arte como son la ilusión, la emoción y la convicción en una forma de percibir la vida.

El psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (2004, p. 56) afirma que el hecho de que el saber se distribuya en campos de conocimiento es la mejor prueba de la creatividad humana. Cada campo está compuesto por sus propios sistemas simbólicos y reglas, y, en muchos sentidos, representa un pequeño mundo aislado. Asimismo, cada campo hace retroceder los límites de la individualidad y amplía nuestra sensibilidad y capacidad para relacionarnos con el mundo.

En este sentido, no decimos nada nuevo si relacionamos los ámbitos o campos de las artes con la creatividad. De hecho, es un componente propio y básico en el aprendizaje y comprensión de cualquier materia artística, al igual que otras materias que den opción a pensar desde una perspectiva divergente en la que no existen caminos dados para seguir, sino que se imaginan y se construyen con la intención de satisfacer los objetivos propuestos y los descubiertos en el camino.

De lo expuesto en esta idea clave podemos extraer conclusiones o ideas para considerar algunas premisas en el desarrollo de la dimensión artística:

- Crear conocimiento y disfrute con las artes y desde las artes no es un proceso azaroso y caprichoso, sino que exige

por parte del alumno una actitud receptiva y perseverante, como la requiere cualquier otro proceso intelectual, por que una de las premisas fundamentales para la enseñanza de las artes es tener claro que su esencia va más allá de definir un estilo o conocer una técnica. La esencia del arte, de las artes, radica en percibir e interpretar el entorno, a los demás y a uno mismo a partir de innumerables prismas que se alejan de los parámetros rutinarios y estereotipados. Tales prismas son los que los profesores y maestros podemos hacer descubrir a nuestros alumnos a partir de programas que no se centren en el producto artístico, sino, más bien, en el proceso artístico.

- En cualquier estudio de hecho o circunstancia es importante analizar los procesos para poder comprender su dimensión total. Y analizar los procesos de cualquier manifestación artística significa preguntarse el porqué, pero no desde una actitud científica y lineal en la que se van superando los pasos de un esquema de trabajo prefijado, sino desde una posición que dé paso a poder disfrutar, a emocionarse, a razonar y, en definitiva, a considerar tal o cual manifestación artística como tal,

a partir de argumentaciones e interpretaciones propias. Los parámetros y esquemas de pensamiento de las citadas argumentaciones e interpretaciones son los que el alumno podrá desarrollar a través de una metodología que potencie la curiosidad y el descubrimiento.

- El desarrollo de la dimensión artística de la sexta competencia básica tiene la finalidad de que el alumno sea capaz de percibir, interpretar y relacionar diferentes modos de pensar a partir del arte. Pensar tanto desde la recepción de hechos u objetos artísticos como desde su vertiente expresiva. En este aspecto, es importante recalcar que se precisa en ambos casos (recepción y expresión) del conocimiento del ámbito o ámbitos que correspondan; no es suficiente con una consideración subjetiva alejada de valores contextuales o históricos y, además, en el caso de ser espectadores es necesario tratar de empatizar con los procesos de creación del artista en cuestión.

- En la imbricación entre el arte y la educación es importante que el profesor construya entornos de enseñanza-aprendizaje que sorprendan al alumno y le inciten a cuestionarse el

sentido o sentidos de las diferentes manifestaciones artísticas, desterrando la idea de que la función de éstas no es ocupar un espacio para hacer descansar la mente de asignaturas o materias arduas y «sesudas», puesto que destilar el significado y sentido de las manifestaciones del arte también requiere de predisposición, disciplina y organización de contenidos.

- Saber apreciar el arte también precisa de un aprendizaje, pero se trata de un aprendizaje que no se condensa y fragmenta a la vez, únicamente, en temas o lecciones en un libro de texto, en un disco compacto o en un visionado de vídeo, sino en poder entender, discutir, inferir y deducir los sucesos, emociones, denuncias, sentimientos y, en definitiva, pensamientos de otro ser humano, para compartirlo o no.

- Por otra parte, saber expresarse desde el arte incorpora todos los argumentos de las líneas anteriores, pero en este caso desde la acción. El arte es una forma de expresión que inevitablemente implica comunicación cuando actúa como puente entre los seres humanos. Las formas de comunicación que empleamos las personas son múltiples e infinitas, entre éstas están las

que se crean desde el arte. Efectivamente, lo implícito en el arte es la creación, que nos lleva a sorprendernos y a disfrutar a través de los sentidos.

- Y para finalizar, en el desarrollo de la competencia artística, la sensibilidad, la intuición y la inteligencia son tres componentes básicos para que, tanto desde la recepción como desde la expresión, alumno y docente conozcan, creen y valoren múltiples posibilidades; múltiples formas de pensar.



**ANTOINE-ANDERSEN, V. (2005): *El Arte para comprender el mundo*. México.**

**Abrapalabra.**

A partir de ilustraciones y documentación gráfica, la autora expone el papel fundamental del arte para aprehender y comprender el mundo a través de la historia. Sin embargo, no sigue un esquema temporal centrándose en estilos, sino en las diversas funciones que ha tenido a través de la historia: el arte para actuar en el mundo, para conquistar la belleza, para dar testimonio, enseñar y reflexionar, etc.

**BAMFORD, A. (2009): *El factor ¡wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona. Octaedro.**

Este libro presenta las conclusiones de un proyecto impulsado por la UNESCO. Se revisan los datos recogidos de encuestas y estudios de caso para analizar los diferentes programas artísticos de más de cuarenta países. La investigación llega a diversas conclusiones y especialmente se centra en comentar la importancia de las artes como recurso pedagógico para impartir el conjunto del plan de estudios.

**BRENIER, O.; COURGEON, R. (2006): *¿Qué son la belleza y el arte?* Barcelona. Edebé.**

Este libro, perteneciente a la colección Superpreguntas, define las relaciones entre la belleza y el arte de modo ameno y original. Las ilustraciones y los textos forman un entramado de preguntas y respuestas sorprendentes y desconcertantes. Una obra interesante para todas las edades y que contiene extraordinarios puntos de partida para establecer el diálogo y relacionarlo con otras actividades.

**CAREY, J. (2007): *¿Para qué sirve el arte?* Barcelona. Debate.**

En esta obra se expone la importancia y el sentido que tiene el arte en las sociedades humanas, a través de los cinco capítulos que integran la primera parte, introducidos a modo de pregunta: «¿Qué es una obra de arte?», «¿Es superior el arte "culto"?», «¿Puede ayudar la ciencia?», «¿El arte nos hace mejores?», «¿Puede el

arte ser una religión?». Todo ello para establecer relaciones y aportar argumentos en las respuestas.

**EISNER, E.W. (2002): *El arte y la creación de la mente*. Barcelona. Paidós.**

El autor examina el panorama de la relación existente entre las escuelas y el concepto de arte desde una actitud crítica y reivindicativa. Plantea la cuestión de que la creación artística conlleva formas complejas y sutiles de pensamiento que dan paso a la reflexión y no sólo a la emotividad. De este modo, relaciona la educación, la cognición y las artes para considerar que éstas pueden transformar nuestra conciencia.

**INSEA (*International Society for Education Through Art*)  
[www.insea.org](http://www.insea.org)**

'Asociación Internacional para la Educación a través del Arte', es una organización no gubernamental de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En esta página se exponen recursos, publicaciones y proyectos, y se informa sobre eventos relacionados con las artes y la educación.