



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
*ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLASTICAS*

**“Metodología de Educación Artística  
en Artes Plásticas”**

**Nivel Inicial**

**Tesis profesional**

que para obtener el título de:  
**Licenciada en Artes Visuales**

**p r e s e n t a :**

**María Margarita Medina Vázquez**

**Director de Tesis: Lic. Francisco Quezada**

**México, D. F.,**

**1999**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

231669



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CADA GOTTA, CADA IDEA,  
CADA PASO EN MI CARRERA,  
Y LA ESTROFA DE MI ÚLTIMA CANCIÓN  
CADA FECHA POSTERGADA,  
LA SALIDA Y LA LLEGADA  
Y EL OXÍGENO DE MI RESPIRACIÓN,  
Y TODO A PULMÓN, TODO A PULMÓN

Alejandro Lerner

## ÍNDICE

INTRODUCCION	3
CAPÍTULO 1	
EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN ESTÉTICA	4
1 1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, UN BOSQUEJO DE SU DESARROLLO INSTITUCIONAL	5
1 2 ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN	12
1 3 LA EDUCACIÓN ESTÉTICA O EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA ESTÉTICA	12
CAPÍTULO 2	
PEDAGOGÍA DE LA CREATIVIDAD	17
2 1 LA EDUCACION	18
2 2 DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD	19
2 3 ASPECTOS IMPORTANTES A CONSIDERAR	22
2 4 PROGRAMAS PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD CREADORA	26
2 5 EL PROCESO CREATIVO	31
CAPÍTULO 3	
EL PAPEL DE LA SENSOPERCEPCIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	34
3 1 LA IMPORTANCIA DE LOS SENTIDOS	35
3 2 PERCEPCIÓN Y RAZONAMIENTO	38
3 3 IDEAS IGUAL A ACCIÓN	40
3 4 LOS SENTIMIENTOS APRENDIDOS	42
CAPÍTULO 4	
PROPUESTA METODOLÓGICA	45
4 1 PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS	46

4.2 EL ALUMNO Y LA METODOLOGÍA. . . . .	47
4.3 EL JUEGO Y LA IMAGINACIÓN... . . . .	48
4.4 APLICACION . . . . .	52
CONCLUSIONES . . . . .	55
BIBLIOGRAFÍA . . . . .	56

## INTRODUCCIÓN

En mis primeros años de labor como maestra, dentro de la Escuela de Iniciación Artística, me fue difícil encontrar un programa de estudios que estuviese especialmente orientado a impartir las materias de Artes Plásticas, por ello, comencé a utilizar paulatinamente un plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública, aunque en éste, la *acumulación de conocimientos*, y el desarrollo de habilidades manuales, eran los objetivos prioritarios, dejando un poco de lado la sensibilización y la creatividad.

Bajo este panorama, después de mi educación formal, asistí a diversos cursos de creatividad, iniciación al arte y metodología artística que, literalmente, me abrieron nuevas *perspectivas*, ayudaron en mi autoconocimiento, al desarrollo de mi potencial, y a entender mejor mis posibilidades, tanto creativas como sensitivas

Así, a partir de 1990, incluí en clase la práctica de estas propuestas con resultados positivos, y he visto que, a través de la técnica y de los ejercicios de sensibilización, los alumnos han producido trabajos mucho más creativos y significativos.

Al cursar en 1994 el diplomado "Cómo iniciar en el Arte" -que condensa gran parte de esta teoría-, confirmé la necesidad de impartir clases utilizando este método, aunado a los métodos tradicionales

El presente trabajo surge *motivado por esa necesidad*, y no pretende descartar ni minimizar la técnica ni la disciplina artística en los cursos de iniciación, al contrario, lo que busca es enriquecer los contenidos y poner de relevancia el proceso de la creación en sí, ya que el objetivo de estas escuelas y de estos cursos no es el fomentar la producción de la obra plástica como tal, sino de formar, de dotar al alumno de una conciencia estética y una sensibilización, que lo lleve posteriormente a convertirse en un creador plástico completo.

La educación artística a través de diferentes épocas; la relativamente nueva educación estética; la importancia de la creatividad en la pedagogía, y el estudio de los principales sentidos en el creador plástico, son temas que se tratan en este trabajo que, espero, sea de ayuda a toda aquella persona interesada en el quehacer artístico, y a su vez, sea un punto de partida para un estudio más profundo sobre cómo debe de funcionar la educación artística en nuestros días.

## CAPITULO I

### - EDUCACION ARTISTICA Y EDUCACION ESTETICA-

## 1.1 La Educación Artística. Un bosquejo de su desarrollo institucional.

Para los griegos, la formación del individuo debía iniciarse en etapas muy tempranas, por lo cual, la educación infantil o *Paideia*, tenía para ellos una importancia capital. Esta formación no sólo tomaba en cuenta el lado intelectual del niño, sino que, de manera integral, buscaba también su desarrollo físico.

Desde la Edad Media y hasta el surgimiento de las Academias en el siglo XVIII, los jóvenes que deseaban aprender las técnicas de la pintura debían entrar como aprendices al taller de un *maestro*, y comprometerse a permanecer en él por varios años, trabajando y sirviendo, en lo que concluía su aprendizaje.

Si en la Edad Media<sup>1</sup>, la pintura, la escultura y la arquitectura eran considerados oficios casi artesanales, en el Renacimiento, al florecer el Humanismo, comenzaron a valorarse como forma de arte. Así, en Italia, mientras el *alumno-aprendiz* dominaba el oficio dentro de la tradición, normas y cánones, desarrollaba a la par sus habilidades artísticas.

En el siglo XVII hacen su aparición los primeros pedagogos. Jan Amos Comenius, apunta: "Es necesario que el niño pinte lo que va a aprender". Este pedagogo introduce ilustraciones en los textos para niños, y coloca en primer plano los ejercicios geométricos.

En el siglo XVIII surgen ya las primeras Academias de Bellas Artes, y los otrora aprendices se convierten en alumnos, y el *maestro*, da paso al profesor o docente, cuya labor se limita, principalmente, a corregir los trabajos realizados por los estudiantes.

Juan Jacobo Rousseau, en el siglo XVIII, argumentaba en el libro "Emilio o la Educación": "La Educación es el cultivo de las facultades innatas, más que de la imposición de conocimientos"<sup>2</sup>. También desarrolla un análisis del dibujo desde el punto de vista psicológico.

Bachelier, el pintor francés, en un discurso pronunciado en septiembre de

---

<sup>1</sup> Cuaderno de apoyo docente para dibujo. Aída Espino Instituto México, Acapulco, Gro 1988 pp 56-93

<sup>2</sup> Emilio o la Educación Juan Jacobo Rousseau, UNAM

1766, dice: "Hasta ahora se ha considerado al dibujo como arte de recreo o adorno...las ventajas son otras...cultivar a la juventud nacida para las artes y guiar esas manos industriosas. Que la educación tenga los impulsos de la inspiración, y haga *circular* las ideas por canales reguladores"<sup>3</sup>. En aquél tiempo ésas eran las finalidades de la educación popular: preparar mejor a los obreros -en provecho de la industria- a través del dibujo geométrico. Bachelier sirvió a esos intereses.

Después de la Revolución Francesa, los artistas que únicamente daban clases en las Academias de Bellas Artes, empezaron a interesarse por la enseñanza popular, y se convirtieron en profesores de arte, haciendo una suma interesante: maestros (ideal pedagógico sin método) + artistas (método sin "saber" pedagógico) = educación artística integral.

En 1818, un grupo encabezado por Bachelier, en el que participaban: Pestalozzi, Schmidt, Ramsaver, Fröebel, Bonoface, Cloquet, Protot, Lamotte, Montaver, Daix, Patroit, Jacotott, y Lecocq de Baibudran, entre otros, proponía un trabajo sobre el arte del dibujo lineal y su aplicación en la institución: "Dibujar para producir", era el concepto, ya que el dibujo tenía una función de capacitación puramente técnica.

En 1851, los ingleses crearon el South Kensington Museum (museo, biblioteca y escuela Normal de todas las artes), a partir de ese momento, los intereses económicos orientaron todo el proceso escolar. Francia cambió sus métodos, y la industria decidió que los productos tuvieran un sello artístico, *de buen gusto*, e introdujeron en la educación, tanto de niños -futuros obreros- como de obreros ya incorporados a la industria, un nuevo plan de estudios hecho por artistas (en los liceos, con fines culturales y estéticos, y en las escuelas populares, con fines productivos).

El método se volvió obligatorio, y consistía en: dibujo de imitación de figuras simples; sólidos geométricos; elementos de ornamentación tomados de la naturaleza; imitación de las partes de la cabeza; perspectiva y escultura de la figura humana -copiada de estampas y después de yesos-. Por la misma época, M. Etex escribe su "Curso Elemental de Dibujo", en él, retoma algo de J.J. Rosseau: "Que el niño dibuje primero un apunte en el aula y lo recree en su casa, de memoria, evocando las líneas, la forma y el

---

<sup>3</sup> Cuaderno de apoyo docente para dibujo. Aída Espino. Instituto México, Acapulco, Gro. 1988. pp 56-93

efecto. Que todo alumno vaya a la naturaleza a aprender por sí mismo, mediante el desarrollo de su facultad de observación".<sup>4</sup>

El Conde de Laborde, afirma: "Que se enseñe a todos a escribir y a dibujar su pensamiento. Yo hago a un lado el dibujo lineal, y todavía más, lo prohíbo absolutamente como elemento de dibujo, puesto que lo considero hostil al arte y perturbador a los instintos artísticos. El hábito de mirar, el talento de ver, valen por la geometría y la aritmética"<sup>5</sup>. Y es que Laborde, al igual que Rosseau, antepone el ideal educativo a cualquier otra finalidad.

La inquietud de Francia por la enseñanza del dibujo se extendió a casi todo el mundo, pero, se impulsó el método del grupo Baquetier; el del dibujo lineal.

A partir de 1890, comenzaron a organizarse congresos sobre la enseñanza de las artes. El primero, que se llevó a cabo en París, reunió tanto a pedagógicos como a artistas que enseñaban dibujo y pintura, para estudiar juntos los problemas relacionados con estas materias, desde la escuela maternal, el jardín de niños, la primaria, la secundaria y las escuelas técnicas y artísticas. En este congreso se otorgó al dibujo el mismo valor que a las asignaturas científicas, con la recomendación de que éste fuera obligatorio en todo tipo de enseñanza. Se condenó la copia de modelos gráficos, y se pensó en crear Escuelas Normales para maestros de arte.

El segundo Congreso se realizó en 1904, en Berna, Suiza, donde se demostró la importancia de pensar también a través del dibujo, y no sólo con las palabras. Se habló del desarrollo de la memoria pictórica, en la escuela maternal; de la creatividad, en la escuela primaria, y del sentido estético, en la escuela secundaria; se suprimieron los ejercicios mecánicos en la enseñanza del dibujo, y la historia del arte en la educación estética. Se habló del dibujo como un medio de expresión acorde al desarrollo natural del niño, y su uso en las labores escolares. Se planteó la necesidad de que un salón sea agradable y bello, así como de preparar al maestro de dibujo, con conocimientos psicológicos, pedagógicos, estéticos y otros.

El tercer Congreso se realizó en Londres, en 1908. En él, se planteó coordi-

---

<sup>4</sup> *Cuaderno de apoyo docente para dibujo* Aída Espino Instituto México, Acapulco, Gro. 1988. pp 63

<sup>5</sup> *Ibid* pp 65

nar el dibujo con el modelado y los trabajos manuales. Se criticó el método *Guillaume -copia de modelos geométricos-*, porque no tomaba en cuenta los intereses, la sensibilidad y la creatividad, en su búsqueda por la perfección gráfica. Se recomendó el uso del pincel, el dibujo a colores del natural, el estímulo a la creatividad y las visitas a museos .

El cuarto Congreso se llevó a cabo en Dresde, en 1912. Ahí, se plantearon investigaciones sobre el desarrollo del dibujo, desde sus primeros movimientos; se habló del dibujo como lenguaje, y se analizaron las actividades de la vista, además de los factores motores en el dibujo.

En 1919, surge la Bauhaus<sup>6</sup>. Johannes Itten, quien enseñó en los primeros años de la escuela, utilizaba métodos de enseñanza nada convencionales, con la esperanza de *desenseñar* a los estudiantes, y devolverlos, así, a un estado de *inocencia*, a un punto de origen, en que pudiera empezarse la verdadera enseñanza. Desde su inicio, la Bauhaus se planteó esta idea de retornar a las raíces. El programa escolar, escrito por Walter Gropius, proclamaba la visión recuperadora de la escuela: Hoy, las artes existen en un aislamiento del que sólo pueden ser rescatadas por el esfuerzo consciente y cooperativo de todos los artesanos..."

Para Gropius, esto se recuperaría por medio de un adiestramiento, que desarrollara en los estudiantes una aptitud generalizada en las artesanías, que creara una *base indispensable para toda producción artística*. Este propósito adquirió forma constitucional en el *Vorkurs* -o curso básico-, que se apartaba de las academias tradicionales, por el hecho de borrar las fronteras entre la instrucción artesanal y el adiestramiento en las Bellas Artes. El curso básico era una introducción general a la composición, el color, los materiales y la forma tridimensional; que familiarizaban a los estudiantes con técnicas, conceptos y relaciones formales, consideradas fundamentales para toda expresión visual. El curso básico desarrolló un lenguaje visual, abstracto y atrayente, para proporcionar una base teórica y práctica, útil para cualquier empresa artística.

El concepto de un curso básico -uno de los grandes aportes de la Bauhaus-, tenía precedentes en las reformas educativas del siglo XIX, especialmente en el Kindergarten, tal como lo desarrolló su fundador Frederic Fröebel,

---

<sup>6</sup> *El ABC del triángulo, cuadrado, círculo: Bauhaus y la teoría del diseño*, Lupton E. Gustavo Gili. México, 1994 pp 2-21

que estaba influido, a su vez, por el pedagogo suizo Heinrich Pestalozzi y por los ideales de la *Ilustración* de Rosseau. Los reformadores de la educación utilizaron, a menudo, la metáfora del *niño semilla*, ya que la educación tenía el papel de fomentar en el niño -semilla-, su fructificación. El *Jardín de niños* o Kindergarten, era tan metafórico como literal. A comienzos de su carrera como maestro, Fröebel descubrió la importancia del juego en la educación, e hizo de la jardinería una parte central de su pedagogía.

Johannes Itten, antes de impartir el curso básico en la Bauhaus, había fundado, en 1916, su propia escuela de arte en Viena. Los métodos de enseñanza de Itten, emergieron de los círculos artísticos en los que ya estaban bien implantados los conceptos románticos del niño como *artista*, y el de *la infancia del arte*. La adaptación por parte de Itten a las técnicas basadas en la niñez, para la formación de estudiantes de arte profesional, estaba también influenciada por su anterior experiencia como *maestro de primaria*. Itten, buscaba liberar la creatividad de los estudiantes mediante un retorno a la infancia, por medio la introducción de exploraciones elementales de formas y materiales, el dibujo a ciegas, movimientos rítmicos de dibujo, y un enfoque intuitivo y místico.

En 1925 se realiza en París el quinto Congreso<sup>7</sup>. En él, se reconoce el valor internacional del dibujo como lenguaje universal. Se llega al acuerdo de que, todo lo escrito, fuera acompañado de imágenes visuales; se considera, a su vez, que las clases de dibujo deberían de satisfacer las exigencias de la cultura y la pedagogía. Se planteó, también, la idea de establecer una encuesta permanente acerca de las necesidades de las diversas industrias, para modificar, de ser necesario, los programas de estas escuelas. Como puede verse, en este quinto Congreso el objetivo pedagógico no fue considerado el punto más importante.

En Praga, en 1928, se organiza el sexto Congreso. Los ideales pedagógicos volvieron a ser el tema central, ya que se habló de la apreciación de la belleza por parte del niño, y de su capacidad en el dibujo.

El séptimo Congreso se llevó a cabo en Bruselas. En él, se planteó la pregunta: ¿Cómo hacer que el dibujo auxilie a las otras asignaturas? Se dijo que: "la inteligencia perfecta comprende una inteligencia visual, auditiva y

---

<sup>7</sup> Idem 1

verbal. No hay cultura general sin el dibujo. Es necesario desarrollar el dibujo de expresión libre y el de expresión dirigida. Debe darse gran importancia a la práctica del croquis rápido y espontáneo, ya que el croquis, es el lenguaje que más aprovecha el niño".

Es necesario basar el desenvolvimiento de la personalidad infantil, en el dominio del dibujo de observación y la expresión espontánea. La enseñanza del trabajo manual debe ser confiada, de preferencia, a un profesor de dibujo, para que dicho trabajo sea la base de la educación artística".

En 1937, París vuelve a ser la sede para la realización del octavo Congreso. Las resoluciones a las que se llegaron fueron las siguientes:

a) La Cultura Artística en la Nación. "El medio escolar, en todos los grados, debe constituir un ambiente de belleza: las artes plásticas, la música, el teatro escolar, el decorado de los salones de clase, los ejercicios de educación física -armoniosamente asociados a otras enseñanzas-, deben contribuir poderosamente a la educación estética de la infancia y de la juventud. En esta educación, deben jugar un papel importante -como lo tienen en algunos países- las sociedades del arte en la escuela y los servicios de difusión artística anexos a los museos".

b) La liga necesaria entre el Arte y la Ciencia. "El verdadero fin de la enseñanza en el dibujo, es desenvolver las facultades creadoras del niño, por ello, no se deberá considerar esta enseñanza desde el punto de vista de la técnica solamente, sin embargo, como la técnica juega un papel importante para el desarrollo del arte, ella merece toda nuestra atención. En todos los grados de la enseñanza del dibujo y, sobre todo, en la formación de los instructores y profesores de dibujo".

c) Los hábitos manuales y visuales de los niños. "Los dibujos libres de los niños, muestran procedimientos que no corresponden a la manera de ver de los adultos, y que son opuestos. Estos procedimientos, siendo inherentes a la visión particular del niño, no pueden ser llamados errores. Es indispensable que todo educador sepa leer los dibujos de los niños de 3 a 20 años, desde un punto de vista psicológico, a fin de comprender su visión particular".

d) La concepción moderna de la composición decorativa. "Es deseable reemplazar el término: *composición decorativa*, por el de *ejercicios de*

*aplicación decorativa* , cuando se trate de educación elemental. También, es deseable que los ejercicios de decoración tengan un fin práctico. El ornamento debe ser adaptado a la edad del alumno, y tener siempre un carácter personal. Debe ser ejecutado, o al menos, concebido, en determinada materia. La forma y el color tienen la misma importancia. El dibujo decorativo moderno está basado en el conocimiento completo de los materiales y de los medios que sirven para su ejecución".

e) La organización material de las salas de dibujo en los diversos grados de enseñanza. "Debe haber un salón destinado exclusivamente a las enseñanzas artísticas".

f) Necesidades de una preparación pedagógica de los profesores de dibujo. "Los cursos de arte deben estar a cargo de un profesor de dibujo".

En el año de 1945 la UNESCO organizó un seminario de estudios en Bristol, Inglaterra, del 7 al 27 de julio de 1951. En él, participaron filósofos, psicólogos, educadores, artistas y maestros de arte. Las conclusiones más importantes fueron:

a) Las artes son el lenguaje de la imaginación y de la afectividad; ellas forman parte de la civilización. Sin los fines constructivos y creadores que ellas proporcionan al hombre, ninguna civilización cultural podría ser durable. Ellas son absolutamente necesarias a todos aquellos que no quieren permanecer parcialmente al margen de la vida.

b) La educación artística constituye un medio práctico e indispensable de conducir al alumno hacia la madurez bien equilibrada, dando al alumno la ocasión de expresarse en otros términos. La práctica del arte puede contribuir a la educación, favoreciendo la coordinación de las ideas y la asimilación de la experiencia, gracias a los procesos de los actos creadores mismos, inherentes a la educación artística.

c) Es necesario conceder a las Artes Plásticas un lugar importante en la enseñanza general. Esta recomendación se aplica igualmente a la educación de los adultos como a la de los niños.

d) En vista de la importancia de las Artes Plásticas en la enseñanza general, debe ocupar un lugar igual que las otras materias que constituyen los

programas escolares.

## 1.2 Aspectos en la educación

El acto educativo es un proceso integral, porque es una acción en constante cambio, que está referida a una realidad que nunca es estática, que fluye, se modifica y evoluciona a cada momento. Este proceso se llama enseñanza-aprendizaje, porque en él, participan por igual maestros y alumnos que, a lo largo del proceso, son simultáneamente educadores y educandos.

La educación artística no puede pasar por alto tres aspectos fundamentales en esta rama del conocimiento humano, y son:<sup>8</sup>

a) Los cambios en la naturaleza de las artes, en especial las visuales, que han alcanzado innovaciones insospechadas y avances tecnológicos similares a la ciencia, las instituciones sociales, las comunicaciones y los transportes.

b) Los cambios y avances en psicología y pedagogía. Los cambios sobre la concepción del sujeto que aprende, y las concepciones de cómo aprende, son básicos en los sistemas educativos.

c) Efectos de los valores y las creencias de la sociedad. Los cambios políticos, económicos y sociales, repercuten en cambios dentro de las instituciones educativas y sus prácticas.

Todo lo anterior nos brinda un marco teórico del desarrollo de la educación artística, que puede sustentar, perfectamente, la forma de impartirla en México.

## 1.3 La educación estética o el desarrollo de la conciencia estética.

Este desarrollo de la conciencia estética es un proceso continuo de evolución, parte básica de la educación artística. La organización de nuestras aptitudes de razonamiento, el desarrollo de nuestra capacidad de perfeccionamiento y su estrecha relación con nuestras capacidades emocionales, pueden considerarse como desarrollo estético, y no hay reglas para ese desarrollo.

---

<sup>8</sup> *Expresión y apreciación artísticas. Artes Plásticas Juan Acha. Trillas 1993.*

La educación estética no se lleva a cabo simplemente mediante la crítica, la indicación del maestro, o cuando un individuo produce un objeto artístico<sup>9</sup>. Es una tarea mucho más vasta, y puede ser que influya poco en hacer que el estudiante tome conciencia de principios o reglas para organizar una obra de arte.

Desarrollar la conciencia estética, significa educar la sensibilidad de una persona respecto a las experiencias perceptivas, intelectuales y emocionales, de manera que, las mismas, se tornen más profundas y se integren en un todo armoniosamente organizado. El desarrollo de la estética no se puede separar del desarrollo creador; ambas están ligadas con el proceso total de la evolución del individuo, y están influidas por todas las variables que tienen su origen en nuestro ambiente, y contribuyen en nosotros a formar distintas personalidades. En un sentido más amplio, la educación estética se ocupa de todo un vasto campo de experiencias en el arte, incluyendo la producción de formas artísticas. Algunas definiciones incluyen la observación y la comprensión de la naturaleza. El desarrollo de la conciencia estética generalmente se aprecia en una organización armoniosa de partes, y esta organización cambia con la edad, en la misma forma que otros conceptos cambian con el desarrollo general.

La estética es un proceso activo de la percepción; es la interacción de un individuo y un objeto, por la cual, la organización de este objeto provoca una experiencia armoniosa estimulante. La conciencia estética no se puede imponer desde fuera, sino que, por el contrario, la necesidad de comprender y apreciar las cosas que nos rodean debe surgir de los individuos mismos. No hay ningún indicio de que la estética pueda ser medida; ni de que el desarrollo de la capacidad estética sirva para reafirmar gustos, hacer de nosotros personas mejores, o ayudarnos en la solución de cosas comunes y diarias.

Se consideraría que la Historia del Arte es la senda que nos puede llevar a desarrollar el gusto estético. Hasta cierto punto, un estudio del arte nos brinda la oportunidad de seguir el desarrollo de los estilos artísticos, según los ha visto una autoridad en la materia, pero no nos da, necesariamente, la capacidad de apreciación de estos estilos ni nos permite, automáticamente, desarrollar una conciencia estética de los objetos que están fuera del reino de la Historia del Arte.

La estética debe extraerse de lo bueno, de lo auténtico y de lo bello

---

<sup>9</sup> *Desarrollo de la capacidad creadora* Viktor Lowenfeld W Lambet Brittain Edit Trillas 1980. p 238

(Winkelman, siglo XVIII). El desarrollo de la conciencia estética debe estar mucho más vinculado con el individuo, que con la imposición de ideas, términos o ciertas enseñanzas, independientemente de la buena voluntad de dichas enseñanzas. Es innegable que no podemos enseñar valores estéticos, a menos que estemos al tanto del individuo y de su ambiente, puesto que eso, desempeña un importante papel en sus actividades hacia sí mismo y hacia el arte. Las diferencias de un desarrollo serán evidentes; el pequeño de cinco años tendrá experiencias perceptivas y grados de comprensión muy distintos de los de un niño de diez años. Es fundamental que cualquier programa que intente promover el desarrollo de la conciencia estética tenga esto en cuenta.

Existen muchos factores dentro del ambiente del niño en edad escolar que influyen en sus gustos y desagrados, en su capacidad para discriminar, y en su desarrollo de la conciencia estética. No hay duda de que la escuela desempeña un papel importante en la evolución de la conciencia estética, pero no es tan determinante para guiar este proceso que, sin embargo, puede estimular.

Los individuos gozan con la exploración, la investigación y la expresión de sus sentimientos acerca del medio que los rodea. Posiblemente, la forma más adecuada para desarrollar la conciencia estética, sea agudizando la sensibilidad de los niños y de los jóvenes, fortaleciendo su poder de auto-expresión.

El sentido estético puede ser una forma básica de relacionarse con lo que nos rodea, es decir, el hecho de mirar, de responder, de sentirse parte de algo, de tener conciencia de texturas y formas, de reaccionar ante diferencias y semejanzas, de gustar o no de un objeto, de notar las diferencias de organización, son parte de la respuesta estética y parte del desarrollo estético.

La estética puede considerarse como una reacción que no es objetiva, ni tiene relación con los hechos de la persona ante el medio como tal. La estética puede verse como un intento de descubrir la naturaleza del propio yo. La finalidad del desarrollo del sentido estético, no es honrar la obra de artistas pasados o presentes, ni de enseñar el vocabulario del arte, sino que su propósito es el de fomentar y desarrollar la respuesta estética del individuo a su mundo particular.

La comprensión del arte, y la conciencia estética, deben combinarse en un programa para que formen parte de su interacción con el medio. Las experiencias en espacios cerrados -grandes y pequeños-; la oportunidad de hacer comentarios sobre una puesta de sol; el hecho de señalar y gozar de la diversidad de texturas de la ropa, o la sensación de expansividad en los espacios abiertos, tienen la finalidad primordial de ampliar la conciencia de sí mismo y de las cosas que lo rodean, dándole la oportunidad de desarrollar sus ideas, así como examinar y comprender que, sus propias opiniones sobre el medio, son importantes.

Las discusiones y los ejemplos de muchas obras de arte pueden resultar estimulantes, especialmente si forman parte de una actividad artística creadora. Debe tenerse especial *cuidado de que* estos ejemplos, se consideren como un medio de estimular la discusión y de ampliar los posibles caminos para la acción, y no como un ejemplo para imitar. El conocimiento y el interés de los estudiantes debe ser el punto de partida. Se puede aprender la estética analizando distintos métodos de organizar pedazos de metal para formar una escultura; reuniendo fotografías para ampliarlas, como también, leyendo algo sobre el equilibrio, o reproduciendo pinturas en un proyector.

La estética, la apreciación o la historia del arte, deben ser parte de la búsqueda activa y creadora de símbolos expresivos, de soluciones a problemas de construcción artística o de combinaciones agradables de forma y textura.

El desarrollo de la sensibilidad con respecto al arte, puede no ser tan importante, como el desarrollo de la sensibilidad hacia la vida.

La conciencia estética puede inculcarse mejor, si se logra intensificar la toma de conciencia del individuo sobre sí mismo, y la sensibilidad hacia su propio ambiente. La evolución estética no se refiere exclusivamente al arte, se relaciona con una integración más intensa y amplia del pensamiento, del sentimiento y de la percepción. De este modo, es responsable de una mayor sensibilidad hacia la vida, y como tal, se convierte en uno de los más altos objetivos de la educación.

El arte puede favorecer la educación de los sentidos, la sensibilidad y la percepción; el goce y la captación estética de las expresiones artísticas

de otros. El arte representa, así, una manera complementaria a la ciencia para conocer e insertarse al mundo.

Un individuo cuya producción artística es valorada y comentada:

- a) Adquiere seguridad y desarrolla autoestima.
- b) Se motiva a elevar su potencialidad artística y humana.
- c) Desarrolla su imaginación creativa, lo que lo habilita más, para solucionar y enfrentar los desafíos del trabajo y de la vida.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Lowenfeld V -Lambert W Desarrollo de la capacidad creadora Kapeluz. 1980 p

CAPITULO 2  
-PEDAGOGIA DE LA CREATIVIDAD-

## 2.1 La Educación.

Una educación que se proponga el cultivo y el desarrollo de los valores estéticos y artísticos, no sólo posibilita el nacimiento de las capacidades creadoras, sino que, además, libera a los alumnos de traumas inconscientes que les dificultan su correcta relación con el medio ambiente y con sus semejantes, es decir, le ofrece al estudiante formas para expresarse y comunicarse mejor.<sup>11</sup>

Educar, desde un punto de vista etimológico, significa *llevar fuera de*, o sea, proyectar esta capacidad de expresión propia, personal, única y creadora, aceptando a cada quien tal como es en su totalidad.

Los actos creativos de una persona dependen de su potencial creativo.

La Educación tiene el poder de *cultivar o de ahogar* la capacidad de crear, consubstancial del ser humano, por lo que está obligada a preservar y desarrollar la originalidad e ingenio creador de cada sujeto.

La Educación tiene una doble y fundamental finalidad: transmitir y renovar la cultura. Por una parte, ha de llevar a las nuevas generaciones todo el acervo acumulado por las anteriores, y por la otra, ha de colocarlas a la altura de los tiempos actuales.

Se pueden entonces trazar las características de una pedagogía centrada en la creatividad del alumno. Una escuela activa que constituya una de las reglas prioritarias de la pedagogía moderna, una pedagogía de la creatividad, o lo que es lo mismo, una pedagogía de la divergencia.

El alumno es activo al momento de crear. Cuando calcula una tarea y encuentra las vías de solución de un tema propuesto; cuando concibe algo en el trabajo manual, lo proyecta y lo lleva a cabo por sí mismo. Es necesario dejarlo descubrir, que se atreva a probar, a ensayar, sin protegerlo del miedo de caer en un error o de fallar, como apuntaba Goethe: "El aprendizaje más fructífero es la superación del propio error".

Se debe colocar al estudiante ante situaciones de tal naturaleza, que tenga que encontrar algo por sí mismo, o todavía mejor, que tenga que volver a

---

<sup>11</sup> Selchovich G. Waisburd G. *Hacia una pedagogía de la creatividad*. Trillas 1996 p 18

inventar. Cuando aparezca una nueva necesidad, el profesor no debe ofrecer la solución al alumno, sino que debe de promover en éste, el deseo de encontrar su propia solución. La actividad más deseable en clase, es aquella en que el alumno tenga la posibilidad de descubrir por sí mismo lo desconocido y de cuestionarse lo conocido.

Aún se conoce poco lo que es la creatividad, en cambio, se sabe cómo estimularla, desarrollarla y alimentarla, de tal manera, que se convierta en una herramienta que ayude a vivir plenamente, a expresarnos y a adaptarnos, y que sea, en sí misma, una satisfacción personal.

La formación para la creatividad va adquiriendo vital importancia, y se requiere comprender el proceso que conduce a desarrollar la capacidad de pensamiento divergente en los estudiantes.

Se ha constatado que los estudiantes aprenden mal con los métodos tradicionales, que privilegian la repetición y la imitación -pensamiento convergente-, en cambio, aprenden mejor cuando se les anima y se les permite hacer, de una manera creativa y original, su trabajo -pensamiento divergente-. El aprendizaje basado en la creatividad es más provechoso que el basado en la autoridad. Los resultados en este campo son prometedores, dependiendo, sin duda, menos de los procedimientos utilizados, que de la actitud del maestro en lo referente al pensamiento creativo.

## 2.2 Desarrollo de la creatividad.

La educación plástica puede desempeñar un papel importante en el desarrollo de la capacidad creadora del estudiante. La experiencia intensiva en las actividades artísticas es una herramienta fundamental para promover el pensamiento creador.

El concepto de "psicopedagogía de la creatividad" surgió en los Estados Unidos de Norteamérica, debido especialmente a las investigaciones sobre el pensamiento creativo efectuadas por J.P. Gilford, en la Universidad de California, y por Paul Torrance, en la Universidad de Georgia.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Material de apoyo para el curso: *El Guernica de Picasso y el lenguaje visual* Conductora: Patricia Tovar Millán 1996

A partir de estas investigaciones se pone en tela de juicio lo que entendemos por inteligencia y creatividad, demostrándose que el coeficiente intelectual de un individuo no nos permite predecir su capacidad creativa. Por lo tanto, se puede deducir que un 70% de los jóvenes creadores no podrán ser detectados cuando únicamente se mida su coeficiente intelectual -I.Q.- con los tests psicométricos clásicos. Es más, muchos de ellos sufren un mayor o menor rechazo por parte de sus educadores que han de enfrentarse con ellos, precisamente por problemas de adaptación a un sistema que no favorece sus cualidades personales.

Los psicólogos y pedagogos de varias corrientes educativas y filosóficas coinciden, al referirse a la existencia de un potencial creativo, en que su desarrollo dependerá de las oportunidades que se presenten.

Neil, define la creatividad como un compromiso, y sostiene que el potencial creativo es innato, pero que se ha abandonado sin fomentar su crecimiento y desarrollo. Ve la creatividad como algo más que un potencial en estado latente.<sup>13</sup>

Piaget, al mencionar los objetivos que deben plantearse en la escuela y en la educación en general, se refiere al desarrollo de dicho potencial como base fundamental para el entendimiento lógico de las materias científicas y como requisito indispensable para el desarrollo de la personalidad.<sup>14</sup>

Arnheim, al estudiar la psicología del artista, opina que se ha estropeado el potencial, porque no se sabe ver; añade que se ha perdido la capacidad de observar, y que sólo se utilizan los ojos como instrumento de medida y de peso, sin dar tiempo para percibir, dejando de lado todo lo que no pueda ser verbalizado.<sup>15</sup>

Gilford ha elaborado una teoría muy completa, que incorpora la creatividad a un conjunto de las funciones intelectuales: "En el comportamiento inteligente, el sujeto tiene que identificar algún problema y seleccionar cuáles informaciones y operaciones de entre las que dispone, serán aquellas que se adaptarán mejor al problema que debe resolver, lo que lleva al individuo al pensamiento convergente. En el comportamiento creativo, el individuo

---

<sup>13</sup> Idem

<sup>14</sup> Idem

<sup>15</sup> Idem

ya no sólo se contenta con utilizar lo adquirido, sino que se muestra capaz de elaborar nuevos modelos de respuestas, de estructurar el campo del problema mismo, y de provocar un corto circuito cuyo resultado será una operación original y más eficaz, lo cual lleva al individuo a desarrollar el pensamiento divergente".<sup>16</sup>

Taylor es un seguidor de la corriente logista que investiga la creatividad expresiva, productiva, inventiva, innovadora y súbita.<sup>17</sup>

Wallach y Kogan enfocan su trabajo hacia las asociaciones estereotipadas, las no convencionales y las originales.<sup>18</sup>

Dewey estudia la capacidad de la persona para resolver problemas.<sup>19</sup>

Torrance centra sus investigaciones en las capacidades receptoras de problemas; en reconocer dificultades, ordenar hipótesis y en la capacidad de comunicar resultados.<sup>20</sup>

Rieben investiga un aspecto poco conocido y estudiado: la relación entre la inteligencia operatoria -definida por Piaget-, y la creatividad. Su investigación se basa en los niños superdotados. Él, quería observar lo que sucede cualitativamente en la creatividad del niño, cuando pasa del nivel preoperatorio, al nivel de las operaciones concretas.<sup>21</sup>

La teoría de Piaget (1961) dice que, para que haya un aprendizaje significativo, deben presentarse dos momentos importantes: la asimilación y la acomodación. Primero, se recibe la información, se asimila, se procesa y, después, se acomoda a la realidad personal.

Rieben se basa en esa teoría, y encuentra tres niveles de problemas del desarrollo cognoscitivo del niño para que el pensamiento operatorio se dé, y estos son:

a) Proceso de adquisiciones.

---

<sup>16</sup> Idem

<sup>17</sup> Idem

<sup>18</sup> Idem

<sup>19</sup> Idem

<sup>20</sup> Idem

<sup>21</sup> Idem

b) Adquisiciones ya constituidas.

c) Capacidad de adaptación.

Sus resultados confirman que es difícil admitir la unidimensionalidad de la creatividad, como también, su total autonomía respecto de la inteligencia global.

En cuanto a las relaciones entre creatividad y operatividad, los resultados en su conjunto, no se oponen a la hipótesis de que la aparición de las operaciones concretas podrían modificar, cualitativa y cuantitativamente, la creatividad.

Los programas de las escuelas y la educación en general, se apoyan en las habilidades del hemisferio cerebral izquierdo<sup>22</sup>, mientras que el otro hemisferio se ha desarrollado por sí solo. El temporal analiza y concreta, mientras que el derecho, es el encargado de las percepciones espaciales no temporales, sintéticas, no analíticas, sino más bien perceptivas. Esto no quiere decir que no se use el cerebro completo. Si se toma conciencia de las habilidades del hemisferio cerebral derecho, si hay la capacidad de distinguir el estado de ánimo que se manifiesta al usar uno u otro hemisferio, y controlarlo a voluntad, se puede ser capaz de hacer programas escolares más completos, que se apoyen en un cerebro completo, y que utilicen estas potencialidades en beneficio y provecho de los alumnos. Todo esto permitiría el desarrollo del potencial creativo de cada niño, de cada maestro y de la sociedad en general, además, traería como resultado una forma creativa de vivir, que sería aplicada en todo momento y en los actos que cada uno realice.

La autora del presente estudio propone que deben elaborarse programas escolares equilibrados, con actividades diseñadas para desarrollar las actividades cognoscitivas e intelectuales; pero, así mismo, deben diseñarse actividades que sean un reto para las habilidades del hemisferio cerebral derecho.

### 2.3 Aspectos importantes a considerar

En la pedagogía tradicional, las áreas de expresión se han considerado como disciplinas menores, sin profundizar; como lo sostiene el Dr.

---

<sup>22</sup> *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro.* Betty Edwards 1989 p 26,27,28,40,62

Torrance<sup>23</sup>, por el hecho de que la creatividad infantil se ponga de manifiesto, tan a menudo, por medio de la pintura y la escultura; lo cual no quiere decir que, al crecer, estos niños se conviertan en pintores y escultores, ni que posean un talento artístico excepcional. Simplemente, ello significa que, por medio de los colores y la arcilla, están manifestando las cualidades para que un día puedan convertirse en seres creativos: ya como médicos, científicos, estadistas o esposos, padres y amigos. La falta de conocimiento sobre estas áreas ha hecho que la escuela no les de gran importancia; de ahí que, hoy en día, surja la necesidad de formular una pedagogía creativa, que abarque todo el programa de estudios y trate de evaluarlas e integrarlas, según Galia Sefchovich y Gilda Waisburd.<sup>24</sup>

Así mismo, considera la capacidad creadora como un comportamiento constructivo-productivo, que se manifiesta en la realización, ya que no tiene que ser un fenómeno único en el mundo, debe ser básicamente una contribución del individuo, es decir, debe ser un acto voluntario.

El arte puede considerarse como un proceso continuo de desenvolvimiento de la capacidad creadora, puesto que, el individuo, trabaja para producir nuevas formas, con una organización única, con innumerables problemas menores; para adaptar la idea a espacios bi y tridimensionales. Es posible lograr el máximo de oportunidades para desarrollar el pensamiento creador en una experiencia artística y, esta oportunidad, debe ser una parte planificada de cada actividad artística.

Hay varios factores implícitos en cualquier aspecto de creación, entre ellos los factores ambientales, sobre los cuales el maestro ejerce un control directo; aquí, hay que incluir la estructura física del salón de clase y, también, el ambiente psicológico; que puede ser muy importante.

Los valores sociales son otro factor. A cierta edad, los niños dependen más de sus compañeros que de sus maestros, en lo que a dirección y aprobación se refiere.

Otra variable, es la personalidad del propio alumno. La actitud que se ha desarrollado hacia sí mismo y la consideración que cada uno siente por su propia contribución, influyen sobre el proceso creativo. Existe además el

---

<sup>23</sup> Torrance E.P. *Educación y capacidad creativa* Ed Narova Madrid 1977 p 24

<sup>24</sup> Sefchovich, G -Waisburd, G *Hacia una pedagogía de la creatividad*. Trillas 1996 p.27

problema de desarrollar cierta idoneidad, métodos apropiados para lograr la liberación de la capacidad creadora. Este aspecto de la cuestión es el que enfatizan la mayoría de los libros de texto, pero la enseñanza de técnicas o de la adquisición de idoneidad en el arte, tienen muy poca relación con el desenvolvimiento de la capacidad creadora, a menos que, todos los factores mencionados anteriormente, hayan sido tenidos en cuenta en el proceso de planificación.

Se debe considerar a la capacidad creadora como un proceso continuo, para el cual, la mejor preparación es la creación misma.

La preocupación básica no debe ser el motivar a los niños en forma creativa, sino las restricciones psicológicas y físicas que el medio pone en el camino del pequeño; que crece inhibiendo su natural curiosidad y su comportamiento exploratorio. Sin embargo, el sistema escolar actual está organizado, en forma tal que, en pocos años, el niño tiene pocas oportunidades de hacer preguntas y es el maestro el que interroga. Es posible que en las artes plásticas caigan en la misma trampa: ¿Qué son el matiz, la intensidad y el valor? ¿Cuál es el solvente para la pintura al óleo?, etc.. No hay que sorprenderse, puesto que sí es necesario estimular a los niños para que investiguen, ya que esa es una habilidad, que por lo común, no ha sido desarrollada y, sin embargo, el individuo investigador, curioso y creativo, debe ser una de las metas a lograr del sistema educacional.

La actitud creadora, se convierte en algo extraordinariamente importante en nuestro sistema educativo, sólo por el hecho de que las artes impulsan el pensamiento divergente, en el cual, no existen respuestas correctas o incorrectas, y en el que se acepta cualquier número de soluciones posibles para los problemas planteados en pintura o dibujo; aunque hay algunas interrogantes que se relacionan con hechos y cosas concretas, que exigen respuestas específicas tales, como: ¿Cuáles son los colores primarios y secundarios? ¿Cuáles son los colores complementarios?; en cambio, algunas preguntas no tienen respuesta determinada, ya que estimulan el pensamiento divergente: ¿Qué color te hace sentir triste? ¿De qué color te gustaría ser? La importancia de orientar la enseñanza hacia el pensamiento divergente, la señala Burkhart: "El valor de la pregunta divergente, es que requiere que el alumno observe el problema desde muchos puntos de vista, y participe en forma imaginativa al responderla."<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Idem 6

Es más importante desarrollar en los niños la capacidad creadora, que la idoneidad, porque a medida que pasan los años, el alumno va perdiendo su naturalidad, su originalidad y el espíritu de investigación y búsqueda, por lo tanto, la capacidad creadora es más difícil de adquirirse a edades más avanzadas.

El desarrollo de la capacidad creadora parece actuar con un conjunto de pautas muy diferentes, del que utilizan, por ejemplo, otros sectores del comportamiento; sin embargo, algunos investigadores han descubierto que cuando el niño llega a los ocho o nueve años de edad parece menos creativo y, nuevamente en los primeros años de la escuela secundaria, aparece disminuida su capacidad creadora.

Se debe tener cuidado al intentar suponer que los niños y adolescentes son creadores en la misma forma que los adultos, pues estos períodos de bajo nivel al parecer existen. Se dan casos en que las exigencias de los padres, maestros y compañeros pueden incluso ensalzar un comportamiento conformista en esta época. Sin duda, los adultos tratan de sofocar cualquier actitud que pueda considerarse como un comportamiento infantil, e insisten en que sus hijos adolescentes dejen de hacer *niñerías*.

A menudo, se afirma que la escuela coarta el pensamiento creador, pero, dado que la escuela tiene muchas tareas a su cargo, sería más acertado decir que el pensamiento creador no está ubicado muy arriba en la lista de los objetivos de la mayoría de los maestros.

Existen pruebas de que a muchos maestros no les gusta el niño creador. Hay razones para creer que el niño dócil y conformista recibe en la escuela su recompensa, en detrimento del desarrollo de la imaginación y del pensamiento creador. Esto también puede suceder en las clases de actividades artísticas.

El hogar constituye un factor significativo, por su influencia sobre el estímulo para desarrollar el pensamiento creador; sin embargo, la sociedad, a través de los padres, los maestros y los compañeros, recompensan cierto tipo de comportamiento a ciertas edades, y puede ser esta la razón por la cual, la actividad creadora se desarrolla en forma tan irregular. La capacidad creadora necesita alimentarse de una atmósfera muy particular. El ambiente de "vive como quieras" parece ejercer una influencia tan

negativa como un medio autoritario, en el que el individuo está completamente dominado. La capacidad creadora debe ser protegida, pero, al mismo tiempo, hay que guiarla por caminos socialmente aceptados.

La actitud de apertura, el permitir entrar en nuevas vivencias y sensibilizarnos en el ambiente, es la primera condición para que se construyan las ideas y, de esta forma, se inicie el proceso creativo. Otra condición para que surja el proceso creativo, es la necesidad de significar la experiencia adquirida. Si no se tiene la intención no se puede reflexionar y dejar que se construyan las ideas. En el momento de la reflexión o de la meditación, ya se siente paz y tranquilidad, se pierde la noción del tiempo, y se puede permanecer así largo rato sin sentirlo, jugando con las ideas hasta que, por fin, una de ellas satisfaga lo suficiente como para dejar ese estado de meditación y entrar nuevamente en acción.

#### 2.4 Programas para desarrollar la capacidad creadora

Han habido, últimamente, muchos intentos de desarrollar programas destinados a incrementar el potencial creativo de las personas en nuestra sociedad. Hay pruebas de que estos programas incrementan realmente las respuestas creativas de los individuos. Sin embargo, hay, al parecer, menos pruebas de que este incremento dure por largo tiempo, dado que la mayoría de esos programas son un esfuerzo consciente, encaminado a cambiar los esquemas de pensamiento del individuo. Este necesita, como es lógico, verse recompensado por ello, y a veces en el medio escolar ésta clase de recompensas son algo difíciles de hallar. Algunos programas para incrementar la creatividad hacen que los niños desarrollen muchas actividades en varios sectores. Se hacen sugerencias referentes a la forma de pensamiento, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración mental, la aceptación del riesgo, la complejidad, la curiosidad y la imaginación. Estos programas se sirven de las prácticas artísticas, y su objetivo es incrementar la capacidad creadora de los individuos en todo proceso de aprendizaje. Es evidente que con un procedimiento como éste, que avanza poco a poco, queda supeditado a la imaginación del docente.

Otro programa, es el taller de la creatividad, el cual funciona en base a un grupo, con lo que podría llamarse *método directo*. Parnes<sup>26</sup> enumera varios principios en los que se basa su método particular. Uno de ellos es el des-

---

<sup>26</sup> Idem

arrollo de muchas ideas y muchas soluciones para un problema dado. Esto, significa pensar en un gran número de posibles alternativas partiendo de la base de que, cuantas más soluciones se supieran, mayores son las posibilidades de ser creativo. El segundo principio es el *juicio diferido*; esto es que, cuando alguien está trabajando en un problema particular, retiene todo juicio, de modo que genere un gran número de ideas, sin ningún intento inmediato de evaluarlas o de hallar una rápida solución. Su tercer principio básico es el de la *formación de asociaciones remotas*; algunas van habitualmente juntas, como: sal y pimienta, hielo y nieve, etc. Para ayudar a romper estos patrones se usan combinaciones inusuales de palabras, a fin de obligar a los miembros del grupo a pensar en nuevas relaciones verbales; estas palabras pueden ser: viento y libro, agua y polvo o árbol y tanque, etc. En el proceso de evaluación los juicios se postergan también, hasta que se hayan establecido todos los criterios y se pueda llegar a una solución final.

Otra forma de encarar el desarrollo del pensamiento creativo se llama *Sinéctica de Gordon* <sup>27</sup>. Este enfoque difiere considerablemente del anterior, que enfatiza el uso de la metáfora y la analogía. Se estimula la especulación, y el factor emocional se considera más importante que el intelectual, alentándose las ideas remotas y poco racionales, teniéndose cuidado de que, en la interacción del grupo, ninguna sea silenciada o dejada sin examinar. El enfoque sinéctico se ha usado sobre todo para resolver problemas en la industria (lluvia de ideas). El rol del líder es importante, ya que los sondeos cuidadosos y el estímulo constante, son factores críticos para que el pensamiento se libere de sus inhibiciones.

Otro enfoque, más de carácter individual, pone el acento en ciertos ejercicios y juegos particulares planteados por Kirst y Diekmeyer<sup>28</sup>. El plan exige que se pase media hora diaria haciendo una variedad de interesantes experimentos y ejercicios que, se supone, desarrollan la flexibilidad, la originalidad, la inventiva, la adaptabilidad, etc. Se insiste en la modalidad de entretenimiento y de la liberación del proceso de pensamiento.

Existen otras formas de encarar el desarrollo del pensamiento creativo, algunas de las cuales están más encaminadas a obtener dinero del pobre y confiado individuo, sin capacidad creadora amplia, que sueña con llegar a ser cirujano plástico o artista. Es perfectamente posible crear un pro-

---

<sup>27</sup> Idem

<sup>28</sup> Idem

grama para uno mismo o para una clase, utilizando alguno de los principios básicos que sustentan estos enfoques. Cada edad tiene puntos de referencia, que hacen de ella una población particular. Comenzar a desarrollar un programa consciente del desarrollo del pensamiento creador puede resultar muy divertido y brindar muchas satisfacciones. Como es obvio, el rol del líder o del maestro es sumamente importante en todo procedimiento: representar palabras poco usuales con imágenes, debiendo decir las dos lo mismo; dar títulos inusitados a las ilustraciones y dibujos; juntar partes de animales para formar, por ejemplo, "el animal más espectacular del mundo"; fabricar una máquina que no haga nada, etc. Proyectos como estos pueden desarrollar un proceso de pensamiento, en lo que lo inusual u original resulta aceptable. La lista de posibilidades interesantes es ilimitada, y los alumnos están a menudo deseosos de dejarse llevar por la fantasía, de especular con problemas y de desarrollar nuevas formas de considerar al mundo.

Una característica que prevalece en todos los programas comerciales que intentan o pretenden desarrollar el pensamiento creativo, es que el proyecto es externo, es decir, se inventan problemas para que los resuelvan los adultos; se seduce a los niños para que aprendan a través de personajes de historieta, y los ejercicios para resolver son ideados por otras personas, y así sucesivamente. En el arte, por el contrario, el proceso es intrínseco, es decir, no está fuera del individuo sino que se genera dentro de él.

Hallar métodos para generar los símbolos de sentimiento con materiales tridimensionales; pensar en la forma de hacer algo que parezca difícil y vistoso; encontrar recursos plásticos y servirnos de ellos, son todos problemas que nacen dentro del propio individuo.

Esto no quiere decir que los problemas antes mencionados carezcan de valor. Hacer de la capacidad creadora una parte esencial de la enseñanza, es importante, y todos los docentes tendrían probablemente mayor éxito si la aritmética, las ciencias sociales o la escritura, pudiesen considerarse como una actividad creativa.

El proceso creativo consta de tres pasos que pueden considerarse por separado. El primero, es el problema o el conjunto de circunstancias que es preciso modificar o resolver o que provocan por lo menos inquietud, o sea, el momento en que se realiza un esfuerzo consciente por recuperar el

potencial creativo. El segundo, es la reunión de las experiencias pasadas, para atacar de frente el problema: ¿Dónde hay, en el ambiente pasado o presente, informes o instrumentos que puedan ayudar a afrontar el problema? El tercer paso, es la resolución y la evaluación del éxito de ataque, que puede ser a través del descubrimiento y la experimentación. Si éste ha fracasado, se vuelve al segundo paso o tal vez al primero, donde el problema puede dejarse de lado o ignorarse.

En el arte todos estos pasos dependen del individuo. La página en blanco al comienzo, el impulso expresivo inicial, el deseo de desarrollar la forma tridimensional pertenecen sólo al alumno. El próximo paso depende también de él; lo que utiliza son sus propias experiencias pasadas, su propia memoria, su propio uso de cuanto le rodea, y el éxito o el fracaso del producto final también son suyos. No hay ninguna necesidad de un maestro que le diga si lo que hace es correcto, ni de libros para verificar la solución, el alumno sabe si ha tenido éxito o no.

El hecho de proporcionar un modelo para que el alumno lo imite, es probablemente un factor importante en el aspecto creativo, y al decir modelo, nos referimos por supuesto al propio maestro. Aún cuando está bien reconocido que los maestros de arte valoran la independencia del pensamiento más que los maestros de otras áreas, se presiona a los docentes para que se adapten a los patrones de conducta de la escuela. Los alumnos necesitan tener maestros que admitan que no saben algo, que estén dispuestos a aceptar las ideas de los demás, que sepan gozar de la vida y que gusten de que los demás gocen de la suya. Que tengan gran cantidad de ideas y la flexibilidad necesaria para que algunos alumnos tengan las suyas, y que acepten a cada alumno según sus propios méritos. Estos atributos harían del maestro de arte una persona imprescindible en el aula, aún cuando no llegara a enseñar arte.

Por más que nos agrada pensar que el arte y la capacidad creadora son una sola cosa, parece que esta relación no puede dejarse librada al azar. A veces la forma en que se enseña arte puede anular la creatividad, y es posible que la enseñanza tendiente a desarrollar la creatividad anule el arte. Sin embargo, se han hecho experimentos centrados en métodos de enseñanza del arte que pueden contribuir a asegurar el fomento, tanto del arte, como de la capacidad creadora.

Algunos programas de arte (Beitlel, M. Attil y col.1961) han sido proyecta-

dos para brindar a los estudiantes una gran variedad de experiencias con muchos materiales, mientras que otros prefieren que los alumnos se concentren sólo en unos pocos, que son examinados con más detenimiento. Aquellos que favorecen el primer tipo -o enfoque *amplio*- piensan que la diversidad de materiales se adapta mejor a los diferentes intereses de los alumnos; por el otro lado, el enfoque *profundo* defiende la idea de que la concentración en unos pocos materiales lleva a un aprendizaje progresivo.

Estudios realizados con grupos de estudiantes de arte que manejaron los dos tipos de enfoques mencionados -amplio y profundo-, además de la manera de enseñanza usual, demostraron que con el llamado *enfoque profundo* se obtuvieron mejores resultados, tanto en lo concerniente a la sensibilización estética como a la espontaneidad. Se supone que, por lo común, el enfoque amplio promueve una forma espontánea de encarar el arte, sin embargo, perdió terreno. El grupo que recibió la clase a la manera usual (con control), obtuvo los resultados más pobres de todos. El informe concluye que, a pesar de algunas demandas exigiendo variedad por parte de los alumnos, parece más sensato comenzar a edades tempranas con programas de orientación *profunda*.

Si bien, el enfoque profundo para la enseñanza del arte cuenta con evidencias de mejores resultados, es interesante observar que una vasta mayoría de programas, particularmente en la escuela primaria, son básicamente programas "amplios", en los que un proyecto sigue a otro semana tras semana. La razón que se da para ese enfoque es, que el alumno, debe saber como utilizar los materiales antes de que pueda crear con ellos.

El peligro radica en que los alumnos puedan pensar que el arte no es más que una serie de pequeños proyectos o una serie de experimentos, que tienen poca relación con la expresión o la creatividad.

En la educación artística siempre ha existido la impresión de que la creación es una parte esencial de la experiencia, pero a menos de que se tenga la precaución de asegurarse que los estudiantes desarrollen una actitud creadora, y que las condiciones ambientales sean tales que alienten el proceso creador, no hay ninguna seguridad de que las experiencias artísticas en sí, puedan dar origen a la creación.

La transición de una manera espontánea y natural de trabajar con materiales artísticos, a otra forma con consciencia crítica de las propias accio-

nes, exige un plan bien desarrollado para alentar la creación.

En los adolescentes el desarrollo del pensamiento creador debe estar contemplado en un programa planificado, en el cual, la flexibilidad, la fluidez, la originalidad y la facultad de pensar en forma independiente e imaginativa no se dejen al azar. Es de primordial importancia desarrollar pautas de pensamiento creador a esta edad. Puede ser que las actitudes y valores que desarrollen los jóvenes en este momento, los acompañen toda la vida.

Es importante desarrollar la facultad de pensar en forma creadora; de aprender a crear. Para algunos estudiantes ésta puede ser una experiencia difícil, pues muchos han triunfado siguiendo fórmulas o pautas ajenas. Esto puede ser así aún en el caso de jóvenes con alto coeficiente intelectual. Existe un cierto riesgo implícito en iniciarse por caminos nuevos y no conocidos; este riesgo no sólo se limita a los estudiantes, ya que el mismo profesor se arriesga, a su vez, a estimular a los alumnos para que piensen por cuenta propia. Es mucho más simple para el profesor seguir un resumen previamente preparado y desarrollar un programa artístico sobre proyectos escalonados; sin embargo, el entusiasmo del descubrimiento inesperado en el proceso de exploración puede ser sumamente estimulante.

La capacidad creadora no se alienta en una atmósfera caótica, sin estructura; no obstante, un cierto grado de ambigüedad y diversidad, o lo que pareciera algo de falta de organización, podría resultar un medio propicio, en el cual el individuo desarrolle su propia estructura, mejor que en un ambiente en el que todo ya está predeterminado, ordenado de acuerdo con los patrones de otros. La persona creativa tiene una mayor tolerancia hacia la ambigüedad; por otra parte, un ambiente de trabajo pobre, tanto desde el punto de vista psicológico como físico, carece de estímulo.

La educación ha estado preocupada en el desarrollo del intelecto, suponiendo que así se desarrollará la creatividad. Hoy se sabe que para desarrollarla y fortalecerla, en el proceso educativo se requiere de atención especial.

## 2.5 El proceso creativo

Una forma de vivir el proceso y reconocer sus diferentes etapas, es practicar con materiales como: pintura, pasta para modelar, barro etc., pues

tal actividad implica un reto para el hemisferio cerebral derecho. Primero se tendrá que reflexionar acerca de los materiales; medir sus posibilidades -y las nuestras-; después, identificar la intención de acercarse a alguno de ellos para tocarlo, conocerlo y, finalmente, ponerlo en acción, manipularlo y jugar con varias posibilidades.

Este "ponerlo en acción", es una forma de dejarse envolver en un diálogo armónico entre nuestra experiencia y las condiciones que los materiales nos imponen. Lo que vamos a rescatar es este diálogo único entre el material y nosotros, no el resultado concreto del trabajo.

N. Rogers<sup>29</sup> considera esta fase como una explosión acompañada por momentos de retiro e introspección. La dinámica que se establece entre el éxtasis y el retiro, es el momento central del proceso creativo. Según Ghiselin<sup>30</sup>, es la dialéctica entre el orden y el desorden. Valeri<sup>31</sup> opina en forma similar: "El desorden es la condición de la fecundidad del espíritu. El desorden contiene la promesa, puesto que esa fecundidad depende más de lo que ignoramos (y por qué lo ignoramos) que de lo que sabemos". Entendemos el desorden en ese sentido, como la explosión a la que se refiere Rogers, momento en el que se pierde contacto con la realidad y con el orden establecido de las cosas. Lo que comúnmente se conoce como "inspiración", Taylor la define de esta manera: "Inspiración es la combinación y recombinación de la experiencia en un nivel consciente".<sup>32</sup>

De pronto, surge la necesidad de tomar distancia, momento en el que empieza la separación del objeto de la acción creadora en sí; una vez alejados, se siente una relajación momentánea, que permite, poco a poco, tomar contacto con la realidad y establecer otra vez el orden interno.

Los actos creativos no siempre culminan con éxito, entendido como el final del proceso, sino que se atraviesa por distintas etapas de crecimiento, y algunos intentos serán frustrantes. Hay que entender estos momentos como parte del proceso de desarrollo, y la forma de enfrentarlos de manera creativa a la frustración; esto es crecer. Cuando se vive el proceso creativo, se le identifica y se hace propio. Cuando se entiende y se goza el

---

29 Idem

30 Idem

31 Idem

32 Idem

proceso creativo, se descubre uno mismo, por esta razón el proceso es, de por sí, terapéutico.

Ahora bien, si en todos existe un potencial creativo innato, y se puede recuperar y reconocer en ciertas acciones o conductas, ¿porqué unos somos artistas y otros no? Los artistas propician el desarrollo de su potencial creativo en forma consciente y sistemática, al permitirse vivir una y otra vez su proceso creativo, sin embargo, según Astruc<sup>33</sup>, hay dos tipos de personalidades creadoras: el creador *tipo* o "intuitivo" (p. ejem: inventor) y el "dinámico fantástico" (creador). El primero adquirió desde la infancia la costumbre de ser autosuficiente y es, por lo tanto, perceptivo al medio, y tiene facilidad para retener y clasificar, de modo que sus procesos creativos lo conducen a verdaderos inventos. El segundo tipo, más generalizado, es la personalidad creativa que afronta, resuelve problemas y produce ideas, aunque éstas no sean grandes obras de arte o inventos maravillosos; es la personalidad creativa que todos podemos ser, si nos esforzamos en encontrar nuestro propio proceso creativo y desarrollarlo.

Al estudiar la creatividad, no podemos entenderla como un simple cambio en los hábitos de conducta. La creatividad no puede ser una fórmula para el aprendizaje: es la más alta facultad del pensamiento humano integral. Es un cambio en las actitudes que vuelve trascendente la conducta.

La creatividad es la actitud del hombre que, frente a lo imprevisto, se asume inteligente y supera las limitaciones de los medios. La creatividad es la dignidad del hombre. Es el equilibrio valiente entre los impulsos y los razonamientos, que torna desarticulado e incongruente a todo lo precedente. Es la primera condición de la presencia humana y facultad instauradora.

La creatividad es la facultad de romper los condicionamientos culturales. Es el coraje, la audacia, la fuerza vital del hombre total, que siente la necesidad de una transformación, una superación recíproca y permanente con el universo. Como único medio de vida, se transforma con la obra en razón de la vida, y devuelve al hombre la satisfacción vital de sentirse y ser un diseñador integrador. La creatividad es una forma de vivir...la única forma humana de vivir.

---

<sup>33</sup> Idem

### CAPITULO 3

#### -EL PAPEL DE LA SENSOPERCEPCION EN LA EDUCACION ARTISTICA-

### 3.1 La importancia de los sentidos.

Uno de los componentes básicos de la experiencia artística creadora es la relación entre el individuo y el ambiente. La pintura, el dibujo o la construcción constituyen la evidencia de un proceso constante de asimilación y proyección: capturar a través de los sentidos una gran cantidad de información, integrarla con el yo y dar una nueva forma a los elementos que parecen adaptarse a las necesidades expresivas del creador en ese momento.<sup>34</sup>

El hombre conoce a través de los sentidos. Las capacidades de ver, palpar, oír, oler y gustar proporcionan los medios para establecer una interacción del hombre con lo que lo rodea. El proceso que conduce a la educación de los alumnos puede a veces confundirse con el desarrollo de ciertas respuestas limitadas y predeterminadas. Los programas escolares tienden a descuidar el hecho de que el hombre aprende su realidad a través de esos cinco sentidos. El desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo; pero, salvo las artes, los sentidos parecen estar destinados a que se les ignore. Cuanto mayores sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar todos los sentidos, mayor será también la oportunidad de aprender.

Solamente a través de los sentidos puede tener lugar el aprendizaje. Esto quizá parezca una cosa obvia; sin embargo, sus consecuencias aparentemente no se tienen en cuenta en nuestro sistema educacional. Es posible que la educación este simplemente reflejando los cambios que se producen en la sociedad, pues parece que el hombre cada vez confía menos en el contacto real con el ambiente a través de sus sentidos. El hombre se está convirtiendo en un observador pasivo de su cultura antes que en un constructor activo de ella. El fútbol se mira, no se juega; la música es un calmante que se escucha como fondo en un almacén y no un medio de desarrollo en el que interviene o participa; la televisión se ha convertido en un medio masivo de distracción, y la única intervención del televidente consiste en prenderla o apagarla. Hasta los comestibles vienen envueltos en sus envases de plástico, que no solamente constituyen una defensa contra el manoseo, sino que, además, son una barrera que impide apreciar su aroma.

---

<sup>34</sup> *Desarrollo de la capacidad creadora* Lowenfeld V. Lambert B Edit Kapeluz. 1975 Buenos Aires

No obstante el hecho de que se aprenda sólo a través de los sentidos, la escuela ha hecho poco para educarlos. Cuanto más asciende el niño en la escala educacional más apartado se encuentra de confiar en sus propios sentidos, y gran parte del aprendizaje no solamente se hace "por substitución" sino que, además, es de naturaleza abstracta basado en el estudio de las palabras y los números. En los jardines de niños los pequeños aprenden viendo y manipulando formas; inventan las suyas propias en el papel o en plastilina pensando a través de la percepción. Pero en primer grado de la escuela primaria los sentidos comienzan a perder estatus educacional. Las artes, cada vez más, se consideran un adiestramiento en artesanías agradables, un entretenimiento y una distensión mental. El ejercicio de las artes se reduce a un complemento deseable; cada vez se sustraen menos horas semanales de estudio consagrado a materias que, según la opinión de todo el mundo, son las que verdaderamente interesan. Son reducidas las instituciones que, preocupadas por las artes, se justifiquen conscientemente por advertir que contribuyen de manera indispensable al desarrollo del ser humano dotado de razón e imaginación.

Nuestros antepasados estaban constantemente en contacto con el medio ambiente. No sólo construían sus casas y cultivaban sus alimentos, sino que, incluso, hacían su arte. Sólo a partir de los últimos cincuenta años han ocurrido cambios significativos. La ferretería ya no tiene su reserva de clavos; ya no se consigue cereal o semilla en sacos donde poder hundir las manos; la tienda de comestibles ya no huele a café recién molido o a naranjas maduras. El aroma de pan fresco o el sabor de los dulces hechos en casa son experiencias sensoriales que casi han desaparecido, en especial en las grandes ciudades.

Actualmente, los niños tienen muy pocas oportunidades de construir un dique en un arroyo, cavar un túnel o treparse a un árbol. Está desapareciendo rápidamente la posibilidad de intervenir personalmente en un proyecto de naturaleza puramente física o sensorial. Los materiales prefabricados y prerecortados, para "armar uno mismo", han convertido al arte en algo estéril.

Ver, oír, oler y saborear implican una activa participación del individuo. Más que la simple existencia de sonidos que pueden escucharse, más que la presencia de objetos que pueden verse y tocarse, es el estímulo de la interacción del alumno y su ambiente, a través de sus sentidos, lo que diferen-

cia al alumno deseoso de explorar e investigar el medio que lo rodea, del que se encierra en sí mismo. Aunque se satisfagan las necesidades físicas básicas de un hijo, éste puede hallarse, no obstante, seriamente privado de atención en otros aspectos de su desarrollo. La educación artística es la única disciplina que realmente se concentra en el desarrollo de las experiencias sensoriales. El arte está lleno de la riqueza de las texturas, de las formas y del color, y un niño o un adulto deben estar capacitados para encontrar alegría y placer en estas experiencias.

Poseer la sensibilidad auditiva significa escuchar con atención, no simplemente oír. Tener la sensibilidad visual implica captar diferencias y detalles, no el sólo hecho de reconocer; lo mismo puede decirse del tacto y las demás experiencias sensoriales. Se vive una época en la cual, la producción, la educación y la experiencia en masa, han suprimido las relaciones sensoriales del individuo. La educación artística tiene la misión especial de desarrollar en el individuo aquellas sensibilidades que hacen que la vida otorgue satisfacción y sea significativa<sup>35</sup>.

Arnheim afirmó y mostró que el arte es de naturaleza fundamentalmente perceptual, y que es falsa y desorientadora la vieja dicotomía entre la visión y el pensamiento. Demostró que, así como la percepción visual es una forma de la inteligencia, la ciencia a su vez utiliza las imágenes para conformar sus modelos mentales.<sup>36</sup>

Este autor propone a la percepción visual como actividad cognoscitiva, y llega a afirmar que una persona que desarrolla cualquier forma de arte en realidad está *pensando con los sentidos*. Esto constituye el corazón de su aportación. Descubrió que, sobre todo en la percepción visual, los mecanismos por los cuales se comprende el medio son casi idénticos a las operaciones que describe la psicología del pensar.

Lo revolucionario de sus investigaciones, consiste en que acaba con el mito que divide la sensación, del pensamiento.

Recordemos que, para los filósofos griegos, era prioritario el hacer caso omiso de los sentidos, porque falseaban la concepción de la realidad. Para

---

<sup>35</sup> *Desarrollo de la capacidad creadora*. Lowenfeld V Lambert B Edit Kapeluz, 1975 Buenos Aires

<sup>36</sup> *Módulo de Artes plásticas, con los ojos en la mente estimulando la creatividad plástica*. PACAEP. Consejo Nacional para las Cultura y las Artes, 1992

Platón, las artes eran hacedoras de fantasmas, ya que, según él, sus objetivos falseaban la realidad, es decir, intensificaban la dependencia del hombre por medio de las imágenes ilusorias. Así, la colección de datos perceptibles necesarios para comprender la realidad en un trabajo no especializado, era indispensable pero inferior. La tarea de crear conceptos, acumular pensamientos, relacionar, separar e inferir, se reservaba para las más altas funciones cognoscitivas de la mente, que sólo podían desempeñarse abandonando toda particularidad perceptible.

### 3.2 Percepción y razonamiento.

Aunque los filósofos griegos concibieron la dicotomía de percepción y razonamiento, no puede decirse que aplicaban esta noción con la rigidez que la doctrina adquirió en los siglos recientes del pensamiento occidental. Los griegos aprendieron a desconfiar de los sentidos, pero nunca olvidaron que la visión directa es la fuente primera y última de la sabiduría. Refinaron las técnicas del razonamiento, pero también creyeron que -en palabras de Aristóteles: "El alma jamás piensa sin una imagen".<sup>37</sup>

Arnheim, sostiene que el conjunto de las operaciones cognoscitivas llamadas pensamiento no son privilegio de los procesos mentales ubicados por encima, más allá de la percepción, sino ingredientes esenciales de la percepción misma. Operaciones tales como la exploración activa, la selección, la captación de lo esencial, la simplificación, la abstracción, el análisis y la síntesis; el completamiento, la corrección, la comparación, la solución de problemas, como también la combinación, la separación y la inclusión en un contexto y en la práctica, cuando maneja el color y la forma.

Estas operaciones no son la prerrogativa de ninguna de las funciones mentales; son el modo en el cual, tanto la mente del hombre como la del animal, tratan el material cognoscitivo a cualquier nivel. No existe diferencia básica en este respecto entre lo que sucede cuando una persona contempla directamente el mundo y cuando se sienta con los ojos cerrados y "piensa".

Cognoscitivo significa todas las percepciones mentales implicadas en la recepción, el almacenaje y procesamiento de la información: percepción sensorial, memoria, pensamiento, aprendizaje. Esta utilización del término, entra en conflicto con aquella que excluye de la cognición, la actividad

---

<sup>37</sup> *Modulo para artes plasticas Op cit pp.*

de los órganos de los sentidos. De esta manera, integra los dos aspectos que tradicionalmente han vivido separados, ya que no parece existir ningún proceso del pensar que, al menos al principio, no opere en la percepción. La percepción visual es, por tanto, pensamiento visual.

Arnheim coincide que ambos, percepción y pensamiento, aunque se les estudie por separado para lograr una más fácil comprensión teórica, interactúan en la práctica: los pensamientos influyen en lo que vemos y viceversa. Para él, la respuesta sensorial como tal, es inteligente. Considerando a la inteligencia como la respuesta o manifestación de la lucha por la supervivencia que hizo a los organismos primitivos, sensibles a los cambios del medio. Dicha inteligencia está diferenciada por varios sentidos; uno de ellos, es la capacidad de obtener información sobre lo que acontece a cierta distancia, por medio del oído, la vista y el olfato, tres sentidos dotados con esa capacidad. Relacionar la habilidad para percibir a través de las distancias, es posible para una persona por medio de la amplitud de la visión. Gracias a esta capacidad, el perceptor logra obtener con amplio margen lo que conoce, y lo capacita para examinar el comportamiento de las cosas existentes con mayor objetividad.

Los sentidos del olfato y del gusto producen una captación de rica y abundante información, pero de orden muy primitivo, ya que apenas puede pensarse por medio de ellos. En cambio, por medio de la vista y el oído, las formas, los colores, los movimientos y los sonidos son susceptibles de organizarse con suma precisión y complejidad en el espacio y en el tiempo. Estos dos sentidos son, por tanto, los medios por excelencia para el ejercicio de la inteligencia.

La vista recibe la ayuda del tacto y el sentido muscular, pero el tacto por sí mismo, no puede competir con la visión.

Respecto del universo de los sonidos -audibles por el oído humano-, se le puede dar a cada tono un lugar y una función, definidos con respecto a varias dimensiones del sistema total. La música, por tanto, es uno de los resultados más potentes de la inteligencia humana; pero, aunque en la música se da un pensamiento del más alto nivel, se trata de un pensamiento dentro del universo musical; sólo indirectamente puede referirse al mundo físico de la existencia humana, y no sin la casi obligada ayuda de los otros sentidos. Esto se debe a que la información audible sobre el

mundo es sumamente limitada, ya que se basa en los ruidos emitidos por las cosas. Así, pues, la música escasamente nos lleva a pensar sobre el mundo.

La gran virtud de la visión, no consiste únicamente en el hecho de que se trata de un medio altamente articulado, sino que, en su universo, ofrece una información inagotable, rica, sobre los objetos y los acontecimientos del mundo exterior. Por lo tanto, la visión es el medio primordial del pensamiento.

Las facilidades que procura el sentido de la vista, no sólo le son accesibles a la mente, sino que le son indispensables para su funcionamiento. La adaptabilidad social, la serenidad y la capacidad de pensar se perjudican profundamente cuando los sentidos: visual, auditivo, táctil y cinestético, se reducen a una estimulación poco estructurada.

Ahora bien, es necesario analizar de dónde vienen las ideas y cómo podemos plasmarlas en acciones o movimientos, en pintura o en palabras.<sup>38</sup>

### 3.3 Ideas igual a acción

Las ideas vienen de *perder el tiempo jugando*. A través de los sentidos seguimos aprendiendo toda la vida, sin embargo, hay adultos que han permitido que se atrofien sus procesos creativos, porque creen que aquello que llevan dentro no es suficientemente bueno para aprender de ello y compartirlo con los demás. Cada uno de nosotros, al ser una persona única e irreplicable, tiene una forma distinta y peculiar de vivir y de asimilar sus experiencias; y es condición para la buena comunicación que logremos confiar en nuestra intuición, a tal punto, que seamos capaces de compartir esa forma propia de sentir y de pensar con nuestros semejantes. Esta aptitud de apertura, el permitirnos entrar en nuevas vivencias y sensibilizarnos a lo que sucede en nuestro ambiente, es la primera condición para que surjan las ideas y, de esta forma, se inicie el proceso creativo.

Sensibilizarse a través del material, en la búsqueda de la propia capacidad creadora, es conocimiento; en otras palabras, sensibilizarse es tomar conciencia para preguntarse: ¿Quién soy? ¿Qué quiero? ¿Por qué y para qué?;

---

<sup>38</sup> *Hacia una pedagogía de la creatividad, expresión plástica* Sefchovich G , Waisburd G. -Trillas 1996.

Según Berge, "Cada toma de conciencia es un acto creador"<sup>39</sup>. Esta toma de conciencia es parte integral de la formación y superación personal del conocimiento propio, del proceso de maduración, para preguntarse: ¿Me acepto? ¿Tengo una filosofía integradora de la vida? ¿Mis actos son coherentes con la filosofía de la vida? ¿Tengo capacidad de entrega? ¿Soy creativo? ¿Estoy abierto a esta experiencia?.

El artista, según Juan Acha<sup>40</sup>, produce obras utilizando las siguientes facultades:

a) Los sentidos, con su conjunto de conocimientos visuales o auditivos, y una cierta habilidad manual para manejar materiales o herramientas; o bien, la habilidad para los movimientos corporales.

b) La sensibilidad o gusto, y el desarrollo de las preferencias personales.

c) La inteligencia, sus conocimientos y un desarrollo cultural o físico.

d) La imaginación o fantasía, con sus motivaciones personales.

La sensibilidad traduce toda sensación en sentimientos y, como resultado, se forma en el hombre un pozo oscuro e indiferenciado de sentimientos, que sólo la mente puede distinguir entre sí cuando se atiende a sus respectivas causas.<sup>41</sup> La sensibilidad las diferencia, pero en términos sobrados de sentimientos de suyo irracionales, que pueden ser de ira o miedo, alegría o tristeza, agrado o desagrado. Sabemos de la existencia de los sentimientos *sensibles*, como los llama Juan Acha, que experimentamos en nuestro cuerpo cuando alguien nos pisa, empuja o golpea la cara, y sentimos dolor sin necesidad de aprendizaje previo. Los sentimientos *vitales* aparecen cuando, por ejemplo en alguna enfermedad, sentimos dolores de estómago o de espalda. Los *psíquicos*, denominados también anímicos y afectivos, son los de alegría o tristeza, agrado o desagrado. Por último, están los *espirituales*, que sí requieren un aprendizaje previo ya que son culturales, incluyendo el placer generado por aciertos intelectuales. No se pueden conocer estos sentimientos a través de los libros ni por enseñanzas verbales, sino por la experiencia misma; lo mismo sucede con los colores: debemos ver el rojo para conocerlo, pues no podemos experimentarlo mediante las explicaciones de otra persona. Los sentimientos espirituales son propios del hombre; los demás, incluyendo los afectivos, los

<sup>39</sup> Berge Y *Vivir tu cuerpo*, Narcea, Madrid

<sup>40</sup> *Expresión y apreciación artísticas Artes Plásticas* Juan Acha Trillas, México, 1993

<sup>41</sup> *Introducción a la creatividad artística* Juan Acha Trillas, México, 1992 pp 88

tiene todo ser animado, es decir, son biológicos, aunque el hombre no pueda significarlos o vincularlos con ideaciones o ideales gracias a la razón.

Los sentimientos espirituales o culturales van unidos a la razón o conciencia, que es exclusiva del hombre entre los seres animados, y obedecen a motivaciones de diferente carácter que los significan, lo que equivale a dotarlos de una semántica. Las operaciones sensorio-elementales y los consecuentes sentimientos sensibles o sensoriales propios del agrado biológico, pasan a ser placer convertidos en sentimientos estéticos. El agrado biológico pasa a ser placer estético cuando le atribuimos una actividad humana y social.

### 3.4 Los sentimientos aprendidos.

El aprendizaje de las actividades sensitivas en el arte debe abarcar la toma de conciencia de dos adiestramientos:

a) El de la capacidad de sentir ante configuraciones o mensajes estéticos, artísticos y temáticos, mediante un contacto intensivo con las obras de arte, no sólo con las visuales. El alumno debe saber diferenciar sentimientos entre sí, y entrenarse en la traducción de las sensaciones en sentimientos, para sensibilizarse y ser así más receptivos a los estéticos.

b) El adiestramiento del conocimiento de las posibilidades sensibles, para que el individuo pueda elegir las que se ajusten a sus aspiraciones.<sup>42</sup>

El creador plástico es impulsado por un trasfondo teórico en sus actitudes (motivaciones, finalidades y móviles), conocimientos (empíricos, intuitivos y científicos), experiencias sensoriales (manuales y visuales) y experiencias sensitivas. Es impulsado a escoger su territorialidad (género y tendencia), lo que equivale a decidir cuáles serán los componentes o materiales centrales de sus aptitudes, y cuál de los planos semióticos (semánticos, sintácticos o pragmáticos) acentuará para lograr los efectos postulados por la tendencia escogida. Entre los efectos, los estéticos incumben directamente la sensibilidad o las actividades sensitivas del creador.

Se puede sensibilizar mediante la educación de los sentidos y de una adecuada observación, estimulando el gusto y la capacidad de asombro a través del análisis de ciertos eventos o fenómenos estéticos.

---

<sup>42</sup> *Introducción a la creatividad artística* Juan Acha Trillas, México, 1992 pp 91

Sensibilizar es, ante todo, desarrollar posibilidades de percepción: vista, oído, olfato, tacto y gusto. Sensibilizar a través del contacto con los objetos, y de la reflexión que surge a partir de la percepción y la sensibilidad como factor humano, tiene que ver con aspectos psicológicos, sensoriales y espirituales de todo individuo, susceptible de ser reconocido y estimulado.

En un estudio<sup>43</sup> se encontró que hay dos tipos de creador: el visual y el háptico (del griego haptos, que significa: asir, prender), y que es posible detectarlos a partir de los doce años de edad. Estos tipos son, teóricamente, los dos extremos de la expresión creadora considerada en su conjunto, y se refiere al modo de organización perceptiva y a la categorización conceptual del medio externo. La persona con mentalidad visual es la que se relaciona con el medio principalmente a través de los ojos, y se siente como espectadora.

La persona con tendencia háptica, por el contrario, se preocupa esencialmente por sus sensaciones corporales, y sus experiencias subjetivas que la afectan emocionalmente. La mayor parte de la gente se haya entre estos dos extremos.

El individuo de mentalidad esencialmente visual se siente perturbado e inhibido si tiene que limitarse a impresiones hápticas, es decir, si se le exigiera que no usara la vista, sino que se orientara exclusivamente por medio del tacto, de las sensaciones corporales, musculares y las funciones cinestéticas. Un individuo extremadamente háptico, aunque de vista normal, usa sus ojos solamente cuando se ve obligado a ello; en cambio, confía más en el sentido del tacto y del yo corporal como medio principal de relacionarse con el ambiente y reaccionar ante él.

La teoría háptico-visual no es tan importante para el arte en la escuela, como sus consecuencias, teniendo en cuenta que los extremos de ambos tipos son raros; además, es importante comprender que algunos jóvenes pueden sentirse inhibidos al sólo estímulo visual.<sup>44</sup>

El tipo visual es el observador y, generalmente, juzga las cosas por su apariencia. Un factor importante en la observación visual, es la capacidad de ver primero el total sin tener en cuenta los detalles. Al parecer, el tipo

---

<sup>43</sup> *Desarrollo de la capacidad creadora* Lowentfeld V, op cit pp 252

<sup>44</sup> *idem*

visual, ve primero la forma general del árbol, luego las hojas por separado, las ramas grandes, las ramitas, el tronco y, finalmente, todo incorporado en el conjunto. Partiendo de un esbozo general, las impresiones visuales parciales se integran en una imagen total. El individuo de mentalidad visual puede analizar las características de forma y de estructura de un objeto, y sentirse atraído por las variaciones que sufren estas formas bajo la influencia de la luz, la sombra, el color, la atmósfera, la distancia, etc. El aspecto de una cosa es de primordial importancia, y hasta las sensaciones táctiles se traducen en formas visuales para este individuo; la apariencia compleja, siempre variable de las formas, es una experiencia incitante y placentera.

Para el tipo háptico, los tamaños y las formas se determinan por la importancia que tienen para él; su pensamiento se relaciona con los detalles que, para sí, tienen significado emocional. La persona háptica aprecia las texturas y siente el placer de palpar los objetos con las manos. No hay ningún intento de transformar esas texturas en una imagen visual. Las creaciones del háptico son más subjetivas, convirtiéndose en parte de la obra y en su representación; los valores subjetivos son los que determinan el color y la forma de los objetos.

Es muy importante comprender la teoría háptico-visual, pues es la base de una gran parte del desarrollo del arte. El arte infantil puede calificarse, generalmente, de háptico en su naturaleza, pues las experiencias que presenta son aquellas que se originan principalmente con el yo, e incluyen lo que podría considerarse como espacio tangible. Para algunos el acento puesto sobre la representación visual, puede resultar una carga que no está en condiciones de sobrellevar, y así, para los individuos de mentalidad háptica, el arte puede ser en ciertos casos una experiencia frustrante.

Es evidente que, hasta la representación de cosas concretas, será muy diferente según sea la manera en que se considere un objeto y las respuestas del individuo frente a dicho objeto. Es necesario que se proporcione tanto el estímulo visual como el háptico, y que ambas clases de representación artística reciban su recompensa.

Así pues, la sensopercepción propone el despertar y el desarrollo de los órganos de los sentidos, para ampliar y enriquecer las posibilidades perceptuales, base de toda expresión creativa.

CAPITULO 4  
- PROPUESTA METODOLOGICA -

#### 4.1 Principales características.

La educación artística, como parte esencial del proceso educativo, responde a la diferencia que existe entre una persona sensible y creativa, de otra que carezca de estas capacidades, y que su relación con el medio ambiente no sea integral.

Los niveles iniciales de la educación artística deben ayudar a lograr el despertar estético en el estudiante, a la vez que modelar el gusto, para formar, de esa manera, un espectador consciente, un crítico profundo o un sujeto creativo.

La pedagogía de la creatividad contribuye al enriquecimiento del modelo educativo propio del arte, por medio de propuestas didácticas específicas, de tal manera que, a partir de la creatividad, se puedan adquirir conocimientos, habilidades o un desarrollo de la sensibilidad, lo que dará bases importantes para una captación del arte, así como de la vida misma.

En la educación artística debe de tenerse en cuenta el uso de una metodología de aprendizaje, que parta de la sensopercepción, por medio de un proceso de investigación y exploración, y que derive en la construcción de resultados artísticos en los niveles de iniciación. Que atienda más a los problemas creativos, o que construya el conocimiento conceptual mediante la reflexión en el aula, son los objetivos primordiales. Así como, hacer que el alumno desarrolle la capacidad de buscar respuestas y descubrir caminos. Estimular a los estudiantes para que identifiquen con sus propias experiencias. y animarlos para que desarrollen, en lo posible, los conceptos, emociones y sentimientos.

Por medio del proceso de creación, uno se involucra consigo mismo. La piel es el límite del otro, y de la piel hacia adentro estamos con nosotros mismos. A través de ese proceso de creación, se generan ideas, sentimientos, caminos; es una exploración personal que implica, necesariamente, una responsabilidad y una disposición a automirarse, si no se da, el proceso no se cumple. Esta interiorización nos lleva por el mundo, enriqueciéndolo, a la vez que a nosotros mismos. Cuando nos ocupamos sólo a mirar a nuestro alrededor y no a nuestro interior nos estamos marginando.

Si consideramos al hombre como un todo (en el sentir, pensar, actuar;

cuerpo, alma, mundo externo), puede pensar en lo que siente, sentir en lo que piensa, resultando así, un hacer coherente y completo.

## 4.2 El alumno y la metodología

En un curso de artes plásticas, el alumno es el sujeto principal y, concretamente en este caso, el alumno adolescente debe ser tratado con respeto. No se le debe valorar como niño, sino como alguien que pronto se integrará al mundo adulto. Es difícil encontrar en otra parte del sistema escolar, un programa en el que un joven sea considerado un ser importante, alguien que pueda contribuir al desarrollo del mismo y, ¿por qué no?, hasta ser centro de él. Tratar al alumno de forma madura, implica respetar sus opiniones, aceptar la posibilidad de que quizás, haya tenido experiencias que pudieran haber ido más allá de las nuestras en ciertos terrenos. Otro propósito es hacer que el alumno se compenetre con la cultura en la cual se encuentra; que disponga de un medio para realizar cambios concretos; motivarlo hasta el punto en que resulte para él una experiencia significativa, que lo llevará a descubrir que el arte también puede ser un valioso medio de concentrar energías en la solución de problemas, no solamente en el ambiente escolar sino también fuera de él, es decir, ser más creativo en la totalidad de sus acciones en la vida.

Metodología es la sucesión de métodos o procesos regulados, mediante los cuales se producen aprendizajes significativos.<sup>45</sup> Toda filosofía educativa debe implicar, necesariamente, una metodología aplicable a la realidad, con el propósito de producir resultados que respondan a objetivos previstos para que tal metodología pueda llevarse a la práctica, como en la pregunta: ¿Cómo hacer? o ¿Cómo enseñar?. La metodología de la educación artística debe basarse en el desarrollo integral de las capacidades humanas. Como se ha planteado en los capítulos anteriores, la educación estética, la creatividad y la sensopercepción, son parte importante de esta metodología y, todas en su conjunto, coadyuvan para un logro completo. ¿Cómo se puede dar una educación estética sin desarrollar la sensopercepción, y ésta, a su vez, ayudar al desarrollo de la creatividad, que implica la exploración de los elementos, exploraciones personales, estímulo a los sentidos, así como desarrollarlos y mantenerlos alerta?.

La propuesta metodológica se basa en los siguientes puntos:

---

<sup>45</sup> Galia Selchovich G. Waisburd, *Hacia una pedagogía de la creatividad* Trillas, 1996, pp 53

- Juegos de observación, percepción, imaginación y sensibilización.
- Exploración y manipulación de los materiales plásticos.
- Creaciones plásticas.
- Reflexión/verbalización.

### 4.3 El juego y la imaginación

En lo referente a los juegos de observación, percepción, imaginación y sensibilización, sabemos que el ser humano nace lúdico. Una de las cosas que no necesitan los niños es que les enseñemos a jugar. El juego no es un desorden o una acción sin sentido, es un estado en el que cualquier persona se reconoce, toma conciencia de lo que lo rodea y anima el mundo objetivo, desarrollando innumerables vertientes de acción, teniendo en cuenta que los juegos de los niños, son diferentes a los de los adultos, ya que su percepción, habilidades y realidades difieren en orden y alternativas. Aprovechar la estrecha relación que existe entre el jugar y el aprender, permite estudiar ciertos sectores de conocimiento que, de otra forma, se hacen monótonos y aburridos.

Un factor importante, dentro de la educación artística, es la actividad lúdica, ya que es el motor para el desarrollo que integra la actividad plástica con el medio ambiente. Tanto el juego como el ocio, son posibilidades y oportunidades para la libertad, para la expresión libre. Se debe aprovechar el juego, que es la forma más evidente de expresión libre que existe.

En el alumno adolescente, el juego es importante, pese a que la sociedad le pide que se comporte de una manera adulta, bloqueando esta salida lúdica, perdiéndose esta oportunidad de jugar con diferentes objetos, observarlos, tocarlos, olerlos o tal vez oírlos, para despertar la imaginación y la sensibilidad, que son fundamentos de la educación artística.

Por medio del juego se pueden desbloquear los sentidos y hacer que la experiencia creativa sea accesible.

Otra de las partes importantes en la educación artística, es la imaginación, y al decir imaginación no sólo me refiero a la fantasía; la imaginación es conocimiento, y mientras más estímulos de diferente orden se den en el aula, mayor será la capacidad imaginativa creadora. Al hablar de imaginación, automáticamente se le relaciona con fantasía, y la fantasía

es sólo una parte de ella. Estamos acostumbrados a hablar de imaginación como si fuera un elemento distinto del conocimiento y que no tiene que ver con la realidad, eso es falso, como también, pensar que cuando hablamos de conocimiento lo hacemos sin tomar en cuenta la imaginación.<sup>46</sup>

La *imaginación* es una función psíquica, compleja, dinámica, estructural; cuyo trabajo consiste en producir -en sentido amplio- imágenes que pueden provocarse por motivaciones de diverso orden, como lo perceptual, lo racional, lo afectivo, etc. Consciente o inconsciente, subjetivo u objetivo. La actividad imaginativa puede ser voluntaria e involuntaria, casual o metódica, individual o social. Cuando se comienza a relacionar con la realidad, puede ser por medio de estímulos, ya sea del exterior o de nosotros mismos y, a partir de ellos, se empieza a revisar, a conocer y a formar imágenes que tienen diferentes características. Hay imágenes que son comunes, que surgen a partir de un objeto que tiene cualidades propias.

Se dice que imaginación y conocimiento son lo mismo, y por conocimiento entendemos todo lo conceptual, científico y teórico, pero eso no es así necesariamente. El hombre se relaciona con el medio sólo a partir del pensamiento, en este sentido, todos los estímulos afectivos, sensitivos y volitivos nos van dando una imagen más completa y certera del mundo y de cómo vivimos en él.

La intuición es un elemento dentro del proceso del conocimiento. Se necesita imaginación, intuición y audacia para hacer una vacuna contra la rabia; se requiere una capacidad transgresiva, de una intuición, de un conocimiento científico, de observación de la realidad, etc. Mientras más alimentemos la psique por medio de estímulos sensitivos, reflexivos y afectivos (visitas a museos, libros, etc.), se logrará una mayor imaginación.

La *imaginación transgresora o creativa* se vale de todos los conocimientos para ir más allá de lo visible. Un sujeto que ha reunido una cantidad de imágenes, conocimientos (que significan ciencia), aprehensión de la realidad, y que por medio de diferentes formas, se suman y adelantan a algo que, de todas maneras, él va a descubrir.

La *exploración y manipulación* de materiales plásticos proporcionan al estudiante satisfacción, además de la liberación de presiones intelectua-

<sup>46</sup> Durán, Silvia Diplomado *Cómo iniciar en el arte* INBA, 1994.

les. Esta exploración, como sabemos, puede ser sobre su propia capacidad para expresarse, conocerse y, de ésta manera, ser capaz de tomar conciencia del mundo y de su persona. Además, el hecho de ir descubriendo por sí mismo las características de los materiales plásticos le abre un camino hacia la creatividad, ya que la exploración hace que busque nuevas respuestas a las sensaciones, lo que le lleva a investigar los diferentes elementos, como pueden ser: el color, la textura, la forma, etc.

Tanto los juegos de percepción, de imaginación y sensibilización, así como la exploración y la manipulación de materiales plásticos, pueden ayudar a motivar en el alumno la voluntad creadora y la actitud de investigación, para descubrir métodos particulares en el encuentro sensible con los materiales; esto sucede ya que no se plantean temas ni conceptos, sino sólo el contacto con éstos. Esta motivación debe hacerse, de modo que cada alumno, pueda identificarse con las características del material correspondiente, intentando captar en cada uno de ellos gran cantidad de percepciones y sensaciones posibles.

Así, mediante esta motivación, damos paso a la creación plástica en donde los resultados no son importantes, sino el proceso que se lleva a cabo, ya que el objetivo en esta etapa inicial no es formar artistas, sino que el alumno se desarrolle íntegramente, y pueda convertirse así, en un espectador atento o un sujeto creativo.

Después de haber llevado a cabo este proceso creativo, para redondear la experiencia, es necesario tomar conciencia de lo realizado por medio de la reflexión. Los estudiantes deben explorar ciertas vías de expresión, pero hay que reflexionar de qué manera llegaron a esta creación plástica: ¿Fue fácil? ¿fue estimulante? ¿se adentraron realmente en la propuesta?; el hecho es, que al final de cada práctica, debe haber una propuesta personal y grupal, ya que esto implica que el alumno reflexione sobre su hacer, y al comunicarlo verbalmente, se crea un intercambio con el resto del grupo, lo que enriquece el trabajo en el aula al intercambiar sus experiencias y descubrimientos con los demás. En el trabajo común es necesario sacar conclusiones para repasar los contenidos más importantes de cada actividad y que no queden aislados conceptos fundamentales, que son importantes para ampliar los conocimientos de los participantes. Muchas veces es difícil expresar en palabras la vivencia recién experimentada como adultos o como niños, pero si este ejercicio se realiza en forma sistemática, la

expresión oral mejora notablemente.

Las técnicas básicas para lograr una metodología apropiada, deben considerarse como un medio para rescatar el proceso de desarrollo del potencial creativo. Estas técnicas serán correctas siempre y cuando cumplan con los requisitos necesarios, es decir, que concuerden y se fundamenten en el conocimiento del alumno; que permitan el desarrollo del proceso autodidáctico; que se pueda manejar de forma independiente sin intervención directa del alumno, y que permita la autoevaluación y el "control del error". Estas técnicas deben propiciar la experimentación de forma agradable. Todos los participantes del grupo encontrarán en ellas un aporte a su proceso personal, de tal manera que puedan trabajar a su propio ritmo y tiempo. Quienes trabajen en el taller encontrarán en cada técnica un canal de expresión y comunicación con el resto del grupo. Estas técnicas deben presentar un reto para el hemisferio cerebral derecho, es decir, deben desarrollar la capacidad perceptiva a través de los cinco sentidos, especialmente el de la vista. Los materiales trabajados deberán dejar una huella en la memoria, que servirá en el futuro. Su manejo llevará al dominio de los materiales y a la conquista del espacio plástico.

Tres puntos imprescindibles que debe recordar el maestro de artes plásticas en su clase, son:

- Adecuada motivación.
- Libertad de expresión en el proceso creativo.
- Información técnica necesaria.

Esta propuesta metodológica puede ser aplicada tanto a niños, como a adolescentes y adultos. Tomando en cuenta la edad de que se trate, deben enfatizarse o reforzarse algunos pasos, ya que por ejemplo, los niños al estar más compenetrados con el juego, lo aceptan como medio de aprendizaje de manera más natural, que el adolescente o el adulto, que por circunstancias sociales o de prioridades, van bloqueando su capacidad lúdica, y así, con el tiempo, les resulta difícil iniciarse o dejarse llevar. Siempre hay cierta reticencia de los jóvenes y adultos a este tipo de actividades, por prejuicios adquiridos y por la idea errónea de que el juego es algo únicamente infantil. Aunque no debemos olvidar que también es importante la disciplina para desarrollar las exploraciones. El juego, la imaginación y la información no bastan para completar la educación creativa.

#### 4.4 Aplicación

Durante los cursos impartidos por la sustentante a jóvenes de 16 a 20 años (integrados en el mismo grupo), ha encontrado que esta metodología acelera su desarrollo creativo. La experiencia ha resultado muy rica en diversos aspectos:

En el semestre 95-1 (un mes antes de culminarlo), se planteó que cada uno de los alumnos diera la práctica partiendo de sus propias experiencias. Los resultados obtenidos demostraron que la mayoría de ellos captaron positivamente la esencia de la propuesta metodológica. Aquí cabe destacar la participación de un alumno de catorce años de edad, que se integró perfectamente al grupo. Su participación fue muy sensible y madura, y aunque los alumnos de más edad lo hicieron bastante bien, este joven le dio un toque especial.

Uno de los aspectos importantes que han surgido al aplicar esta metodología, es la relación de afectividad que se logra entre maestro y alumno. La confianza en el maestro, ayuda a su perfecta consecución.

Al finalizar el curso, algunos alumnos que habían estudiado uno o dos años con otro tipo de sistema, comentaron que ésta forma de enseñar los hacía comprender mejor el significado de su educación, y se sintieron más capaces y seguros.

Un punto importante de la presente metodología (que influyó al desarrollo de la creatividad en el alumno) fue el elemento sorpresa. Al empezar cada clase el grupo desconocía el tipo de materiales que iba a utilizar, lo que ayudaba a evitar que se predispusiera o buscara soluciones ajenas, conocidas o trilladas, lo que hubiera frenado o eliminado en un alto grado, su libertad de acción y su creatividad.

Dentro de las reflexiones-verbalizaciones de los alumnos, el hecho de escribir notas de su actividad y sus conclusiones, hacía que se sintieran tomados en cuenta, que sus palabras e ideas fueran importantes, lo que ayudó a su desarrollo creativo y fortaleció su autoconfianza.

Aunque el resultado de los trabajos no es tan importante como el proceso en sí, se obtuvieron propuestas plásticas bastante interesantes.

Dentro de los diferentes conceptos de juego: de percepción, observación, imaginación y sensibilización, así como la exploración y manipulación de los materiales, existen infinidad de formas para realizarlos, ya que no hay limitantes ni reglas específicas, pues ningún alumno es idéntico a otro ni pueden darse situaciones iguales. De las actividades puestas en práctica, se encuentra una en la que dos alumnos actúan como *actor-espejo*. Así, cuando el alumno actor hace un gesto o movimiento corporal, el alumno-espejo tiene que repetirlo lo más fielmente posible. Este juego funciona para eliminar los bloqueos que el alumno pueda tener, y además, le crea consciencia de su propio cuerpo. Otro ejercicio similar consiste en seguir la mano de un compañero mientras la mueve en determinadas direcciones, de arriba a abajo, de izquierda a derecha, etc., con finalidades semejantes al anterior.

Una actividad que da muchas opciones, y que además es muy accesible por el material que se utiliza, consiste en extender sobre el piso papel periódico, y pedir a los alumnos que caminen sobre él, mirándolo, observando detenidamente cada parte que llame su atención; tocarlo, recogerlo, olerlo; leer algunas noticias, inventar otras nuevas partiendo de éstas; hacer una pelota, jugar con ella; intentar crear diferentes sonidos golpeándolo, moviéndolo; razzándolo; recortarlo para darle diferentes usos, ya como prenda de vestir, como utensilio de limpieza u otra clase de artículo. Posteriormente puede romperse en pedazos pequeños para crear una "lluvia" de papel, de flores, de dinero, de agua fría o caliente, de meteoritos, etc.

Muchas actividades pueden surgir después de escuchar un relato, un poema o un cuento. De apreciar música de diferentes géneros, con los ojos cerrados o abiertos. Manipular, leer y hasta "saborear" diferentes objetos como: semillas, flores, tela, hierbas, frutas, sal, azúcar, etc., para así poder ayudar a sensibilizar y a desarrollar las diversas formas de percepción que tenemos, y que no estamos muy habituados a usar conscientemente y a profundidad. Tocando el punto de la exploración, se han llevado a cabo ejercicios de relajación, en los que se conduce al alumno, poco a poco, a sentir cada parte de su cuerpo, cada músculo; a ser consciente de su ritmo cardíaco, de su respiración, y así, al final, encontrarse en un recorrido interior que lo lleve a sentir y a captar su realidad, tanto a nivel físico, como afectivo. Para terminar este ejercicio se pide al alumno que piense en su nombre, y que empiece a repetirlo en un tono suave, para después, poco a poco, irlo subiéndolo hasta llegar a gritarlo a todo pulmón. También

se le proporciona papel para cubrirse con él, y que tenga, de esa manera, la sensación de estar dentro de un huevo, una cueva o el vientre materno; posteriormente, reflexionará acerca del sentimiento que percibe al estar en el interior: si es agradable, caliente o frío, amplio o pequeño, etc. Al "salir", imaginará todo el proceso del nacimiento, de manera real o sublimada. Dentro de los objetivos que se buscan con este tipo de ejercicios, está el fortalecimiento de la personalidad, asimilación de sustratos estéticos y enriquecimiento de la imaginación creadora. De esta manera, es posible integrarse rápidamente a una actividad plástica creativa, ya motivado para realizarla. Como puede observarse, todas estas acciones no requieren de un espacio especial ni de altos recursos, pero es necesario que el profesor esté suficientemente motivado y crea en lo que hace, para que de esta manera, se de una retroalimentación necesaria entre él y su alumno.

## CONCLUSIONES

La educación artística se ha ido transformando a través del tiempo, debido a las diferentes necesidades sociales, políticas y económicas de cada época en particular

Estos cambios nos brindan un panorama que permite analizar, con bastante acuciosidad, los requerimientos necesarios para el momento actual, y nos ofrece, además, una amplia gama de conocimientos y experiencias aplicables, como las propuestas psicológicas y pedagógicas que hacen énfasis en la enseñanza significativa.

La educación estética actual necesita regresar a las raíces, al despertar de los sentidos, a buscar su desarrollo a través de trabajos orientados a la sensibilización. El quehacer plástico debe ser una experiencia enriquecedora, y debe surgir de adentro hacia afuera.

La creatividad debe estar ligada a la educación, y en particular, a la educación artística.

La presente propuesta busca mostrar la posibilidad de desarrollar el pensamiento divergente y la capacidad del hemisferio derecho del cerebro, sede de la intuición y la imaginación; además de planificar la enseñanza, incluyendo en ella los diferentes conceptos y teorías de la creatividad, que lleven a la motivación del alumno en el desarrollo de los sentidos, lo que le permitirá la creación plástica significativa.

## BIBLIOGRAFIA

ACHA, J., "Expresión y apreciación artísticas: Artes Plásticas". Trillas, México, 1993, 131 págs.

ACHA, J., "Introducción a la creatividad artística". Trillas, México, 1992, 253 págs.

EDWARDS, B., "Aprender a dibujar, un método garantizado". Herman Blume, España 1988, 205 págs.

ENCICLOPEDIA PRACTICA DE LA PEDAGOGIA, Tomos 1,3 y 5. Planeta, España, 1988.

ESPINO, A., "Cuaderno de apoyo docente para dibujo. Instituto México", Acapulco, Gro., 1988, 356 págs.

GORDILLO, J., "Lo que el niño enseña al hombre". Trillas, México, 1992, 392 págs.

LOWENFELD, V., Lambert, B., "Desarrollo de la capacidad creadora". 2ª. Edición. Kapeluz, 1975, Buenos Aires, 1980, 380 págs.

LUPTON, E., "El a,b,c del triángulo, cuadrado, círculo: Bauhaus y la teoría del diseño". G. Gilli, México, 1994, pp 2-21.

MODULO DE ARTES PLASTICAS, "Con los ojos en la mente: estimulando la creatividad plástica". PACAEP, CONACULTA, México, 1992, 160 págs.

MATERIAL DE APOYO PARA EL CURSO: "El Guernica de Picasso y el lenguaje visual". Conductora Patricia Tovar M. CNCA, INBA, FONCA, 1996.

SEFCHOVICH, G., Waisburd G., "Hacia una pedagogía de la creatividad". Expresión Plástica, 3ª. Edición, Trillas, México, 1996, 131 págs.

ROUSSEAU, J.J. "Emilio o la Educación". UNAM.

DURAN, SILVIA. Diplomado "Cómo iniciar en el arte". INBA, 1994.