

Artistas en el aula: estudio de un caso sobre trabajo colaborativo en el ámbito de las artes plásticas y visuales

M. Rosario Gutiérrez¹; Soledad Fernández²

Recibido: 23 de septiembre de 2017 / Aceptado: 4 de febrero de 2018

Resumen. Este artículo es producto de la investigación llevada a cabo por miembros del grupo HUM816: Arte y Literatura, sobre un proyecto educativo que cada año realiza el CEIP Miguel de Cervantes, de la provincia de Málaga, con la intención de llevar el arte a las aulas de educación infantil y primaria, gracias a la colaboración de un grupo de artistas que se convierten en docentes durante unos días por invitación del centro.

Utilizando la información obtenida mediante recursos cualitativos, -observación, entrevistas y grupos focales- en los que han participado los protagonistas de esta experiencia -artistas, profesorado y alumnado-, los objetivos del estudio de caso realizado son: identificar las condiciones contextuales -legislativas, sociales, culturales, formativas- que determinan el desarrollo del currículum artístico en la enseñanza formal, analizar la participación del artista profesional en el proceso formativo y descubrir las ideas previas que maneja el profesorado para abordar el área artística.

Con este planteamiento, el artículo relata una iniciativa que saca a la luz las carencias del sistema educativo en materia artística, pero también las ganas de una comunidad educativa que pone todo su empeño en lograr que la Educación Artística esté orientada hacia la comprensión social y cultural del mundo.

Palabras clave: Educación; artes visuales; creatividad; alfabetización visual; formación docente.

[en] Artists in the classroom: A case study on collaborative work in the field of plastic and visual arts

Abstract. This article is the product of the research carried out by members of the group HUM816: Art and Literature, on an educational project that every year develops the CEIP Miguel de Cervantes, from the province of Malaga, with the intention of taking the art to the classrooms of infant and primary education, thanks to the collaboration of a group of artists who become teachers for a few days at the invitation of the center.

Using the information obtained through qualitative strategies, -observation, interviews and focus groups- in which the protagonists of this experience -artists, teachers and students- have participated, the objectives of the case study are to identify the contextual conditions - legislative, social, cultural, formative - that determine the development of the artistic curriculum in formal education, analyze the participation of the professional artist in the training process and discover the previous ideas handled by the teaching staff to approach the artistic area.

With this approach, the article relates an initiative that brings to light the shortcomings of the educational system in artistic matters, but also the desire of an educational community that puts all their efforts into achieving that Art Education is oriented towards social and cultural understanding of the world.

Keywords: Education; visual arts; creativity; visual alphabetization; teacher training.

¹ Universidad de Málaga (España)
E-mail: mrgutierrezp@uma.es

² Universidad de Málaga (España)
E-mail: sfernandezingles@uma.es

Sumario: 1. Introducción: En el sureste de Málaga hay una historia que contar... 2. La demanda social del arte en la escuela como marco de referencias. 3. La construcción del conocimiento artístico a partir de la experiencia. 4. Arte para educar la mirada. 5. Artistas que enseñan desde la práctica. 6. Niños y niñas jugando a ser creadores. 7. Conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Gutiérrez, M.R.; Fernández, S. (2018) Artistas en el aula: estudio de un caso sobre trabajo colaborativo en el ámbito de las artes plásticas y visuales. *Arte, Individuo y Sociedad* 30(2), 361-374.

1. Introducción: En el suroeste de Málaga hay una historia que contar...

En la mayoría de los sistemas educativos la enseñanza de las Artes Visuales es una materia obligatoria en todos los niveles y cursos de Educación Primaria. Los docentes, que le dedican un número de horas bastante reducido, no suelen ser especialistas y tienden a considerar las actividades artísticas como trabajos manuales destinados al desarrollo de destrezas y al perfeccionamiento de la psicomotricidad. Así, aunque los programas oficiales plantean una visión de la Educación Artística actualizada y coherente con los estudios e investigaciones realizadas en este área, son pocas las escuelas que consiguen situar la enseñanza de las Artes Visuales en un lugar digno, cercano a la creatividad y a la expresión; en este sentido, los centros escolares que lo consiguen lo hacen gracias al voluntarismo de su personal docente y directivo, que en pocas ocasiones cuenta con el suficiente apoyo institucional.

Algo así ocurre en la costa occidental de Málaga. Encontramos allí un centro de Educación Infantil y Primaria, el CEIP Miguel de Cervantes, que trabaja desde hace unos años en un interesante proyecto artístico y educativo denominado: *Artistas en el aula*. Este CEIP - compuesto por 500 familias, 532 niños y niñas y 31 docentes - ha estado dirigido hasta 2015 por un maestro implicado en hacer realidad propuestas innovadoras que contribuyesen a elevar la calidad de las enseñanzas artísticas, al notar un déficit de formación en esta área. Gracias a su compromiso personal y profesional con el arte y a la participación de la comunidad educativa del centro, este proyecto de colaboración entre artistas, estudiantes y docentes tomó forma clara y organizada desde hace seis años, aunque es una actividad que se realiza desde unos cuantos atrás. Al principio invitaban a amigos y amigas artistas para que trabajaran con los niños y las niñas; prueba fehaciente de ello son las obras que cuelgan por doquier en este centro. Pero, poco a poco, el proyecto ha ido pasando de ser una experiencia educativa dirigida fundamentalmente al alumnado, a convertirse también en una actividad formativa para los docentes, preocupados en su mayoría por aliviar las carencias de su formación artística y sus limitaciones para trabajar las artes visuales en sus aulas. Con este doble objetivo, la comunidad educativa y los artistas invitados, desarrollan cada año un proyecto que desemboca en el montaje de una exposición colectiva del trabajo artístico realizado por cada grupo³.

Otros muchos son los proyectos de naturaleza artística llevados a cabo en este centro; es el caso de *El Quijote Manuscrito*, obra realizada como trabajo escolar - entre los años 1.998 y 2.004 - para reescribir la obra cumbre de Cervantes, que consta

³ 'Volando en tres dimensiones'; 'Siluetas decoradas'; 'Grabados sobre textos de Cervantes'; 'Pintar con música'; 'Libros intervenidos'; 'Libro de artista'; 'Paisaje urbano'; 'Pintura prehistórica en carnavales'; 'El juego del color'; o 'La tinta china', son algunos de los proyectos realizados.

de 1.181 láminas de formato 45 x 65 cm. Las láminas cuentan con novecientas ilustraciones realizadas por artistas que colaboraron de forma altruista. Contó con más de 4.000 participantes entre alumnado, profesorado, familias, personas de diferentes ámbitos, culturas, orígenes, religión, etc., y recibió el Premio al Mérito en la Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía de 2004.

Otro trabajo muy interesante es la versificación de cuentos, como el de *Caperucita roja*, que podemos ver en la página web del colegio (<https://ceipcervantesmarbella.es/>), o el de *Los tres cerditos* en preparación, un trabajo colaborativo con la Facultad de Bellas Artes de Madrid, con quienes estrecharon lazos durante la ejecución de *El Quijote manuscrito* y cuyo proyecto iba a ser denominado inicialmente “De Primaria a la Universidad”.

En definitiva, el CEIP Miguel de Cervantes es un centro que utiliza el arte como eje vertebrador de buena parte de su actividad docente. Así lo han puesto de manifiesto las personas que ha participado en las entrevistas individuales realizadas para analizar el proyecto *Artistas en el aula*: el director del centro en el año 2015, una de las artista participantes y los dos docentes que han colaborado con ella, ambos de 2º de Ed. Primaria. También lo confirman los datos extraídos de los tres grupos focales formados, respectivamente, por: ocho artistas, de los catorce participantes; tres niños y tres niñas de 2º de Ed. Primaria; y cuatro docentes, responsables de grupos de Ed. Infantil, 3º, 4º y 6º de Ed. Primaria.

A partir de sus aportaciones hemos tratado de identificar y contextualizar teóricamente las claves principales de esta experiencia artística, de este proyecto interdisciplinar que surge para desarrollar el currículum y que funciona gracias al trabajo de colaboración que realizan los miembros de la comunidad educativa y los artistas implicados. Sus motivaciones, sus creencias acerca del arte y la Educación Artística, determinan las intervenciones individuales de los participantes del proyecto y, al mismo tiempo, condicionan las del conjunto; por ello nos planteamos un análisis cualitativo, procedimientos que permitan constatar aspectos tan importantes para la comprensión de la realidad como las razones, los significados o las intenciones de los sujetos que la protagonizan.

2. La demanda social del arte en la escuela como marco de referencias

Desde un punto de vista teórico, podemos definir el currículum como una relación de objetivos, competencias, contenidos, metodología didáctica y sistema de evaluación, destinados a afrontar las necesidades formativas de la comunidad a la que se enseña, a salvaguardar las peculiaridades culturales que conforman la identidad de cada grupo social (Marín, 2003, p.234) y a reforzarlas como punto de partida para un aprendizaje significativo. Por esta razón, entendemos que la enseñanza del arte necesita partir de las ideas, destrezas, habilidades y actitudes de cada grupo ante el hecho artístico, mantener su compromiso con la realidad cultural a la que va dirigida (Efland, 2002) y ser consecuente con el valor asignado al arte en aquella comunidad para la que se está planificando (Aguirre, 2005, p.52).

Sin embargo, existen algunos obstáculos de base para que este compromiso se haga patente en las aulas, como es que buena parte de la ciudadanía no lo reconozca como algo prioritario. Siguiendo los argumentos de Aguirre (2005, p.54), esta circunstancia forma parte de un círculo cerrado de problemas que determinan la situación de las

disciplinas artísticas en la enseñanza formal: la falta de valoración social del arte en la escuela provoca su escasa presencia curricular en la enseñanza obligatoria; ésta, a su vez, justifica la falta de atención y profesionalidad del profesorado ante el desarrollo curricular de las disciplinas artísticas; y, en consecuencia, la enseñanza del arte que se imparte en los centros educativos genera una limitada sensibilidad artística de la población que consolida nuevamente la falta de valoración social del arte como integrante del currículum.

Además, esta visión se acentúa porque los valores de la Educación Artística resultan ajenos al carácter tecnicista de la educación actual, cuyo objetivo es la preparación profesional y el desarrollo de actitudes relacionadas con la competitividad, la productividad y la eficacia. Desde este punto de vista, el saber artístico se considera inútil y se entiende, a lo sumo, como producto de un estudio opcional, complementario y habitualmente extraescolar. En consecuencia, su enseñanza en la Educación Primaria está a cargo de un profesorado con escasa formación que, la mayoría de las veces, plantea las actividades artísticas como un recurso para aliviar tensiones al final de la jornada escolar.

La realidad es que tratamos con una materia marginal, sin reconocimiento social y que las mismas administraciones, como responsables de diseñar el currículum y la distribución horaria de las áreas que conforman los bloques de asignaturas, excluyen de las disciplinas troncales de la Educación Primaria, relegándola al bloque específico con una irrisoria carga lectiva. En este sentido, no dejan de resultar paradójicas las diferentes Leyes de Educación que se han ido formulando en España a lo largo de los últimos decenios. La última, conocida como LOMCE⁴, describe el área de Educación Artística - según la interpretación que hace de esta ley el gobierno andaluz⁵ - como “una guía cuyo objetivo es fomentar el desarrollo de la creatividad” (p.308), que “pretende que los niños y niñas alcancen la competencia necesaria para expresarse y comunicarse además de percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades del mundo del arte y la cultura” (p.308) porque “propicia el diálogo con los otros y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico” (p.309). Las artes favorecen, continúa diciendo, “la innovación, la inclusión y la cohesión social, en búsqueda de personas más democráticas y participativas” (p.309). Se trata, sin duda, de toda una declaración de intenciones que tiene poco que ver con el desarrollo curricular de la Educación Artística (plástica y musical) en la escuela.

En lo que sí coinciden tanto quienes legislan el currículum como la sociedad que lo recibe, es en la vertiente creativa de la Educación Artística. En este sentido, nos encontramos con un término de delimitación compleja que se introdujo por primera vez en el Diccionario de la Real Academia Española en 1984 con un significado muy actual y coherente con el proceso de producción artística: “Creatividad es percibir, idear, expresar y convertir en realidad algo nuevo y valioso”, y que responde a múltiples definiciones que hacen referencia, habitualmente, a cuatro aspectos: el autor, el producto, el proceso y su dimensión social y cultural (Guilera, 2011).

De este modo, la palabra creatividad se utiliza para hacer referencia a capacidades de personas, a sus formas de trabajar o a los productos que generan (Hernández, 2010) y se asocia además con conceptos como imaginación, inspiración, talento

⁴ BOE núm. 295, de 10/12/2013. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

⁵ B.O.J.A. núm. 60, de 27/03/2015. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

(Sánchez, 1996), fluidez, flexibilidad u originalidad (Goñi, 2007). Esta amplitud de significados ha hecho que su delimitación sea motivo de numerosos estudios. Algunos de ellos, más centrados en el individuo, abordan cómo la creatividad se relaciona con la inteligencia humana (Guilford, 1971) y en qué consiste el proceso que la caracteriza (Lowenfeld y Brittain, 1980; Gardner, 1993; James, 1997); otros, analizan la experiencia personal y el contexto social y cultural como elementos determinantes del proceso creativo (Hernández, 2010; Sánchez, 1996; Aguirre, 2005, p.180), y cómo sistematizar su estímulo (Marín y De la Torre, 1991; Csikszentmihalyi, 1988) ya que entienden que se trata de una facultad de los seres humanos que se puede educar y que no solo repercute en la realización de actividades eminentemente creativas como la artística, sino también en la resolución de problemas y situaciones adversas de la vida diaria (Cortes y Márquez, 2017).

La amplitud del término y de teorías acerca del estímulo de la creatividad hace que no resulte fácil delimitarla curricularmente en el ámbito educativo, un contexto en el que, por definición, se la relaciona con la Educación Artística como materia responsable de su desarrollo (Logan y Logan, 1980). Pero este vínculo, que inicialmente proporciona identidad y prestigio al área artística, genera también consecuencias discriminatorias para la enseñanza del arte en una escuela que, amparándose en su matiz divergente y creativo, le asigna metodologías didácticas laxas y procedimientos de evaluación ajenos a la naturaleza del desarrollo artístico que en pocos casos reciben la misma atención que los destinados al resto del currículum. En ello radica el origen de uno de los grandes problemas que afectan a la Educación Artística (Aguirre, 2005, p.202), una disciplina cuyo aprendizaje no puede ser medido y que, por tanto, requiere de instrumentos de evaluación cualitativos, sensibles al proceso creador, y de metodologías didácticas activas que faciliten el desarrollo del lenguaje plástico y visual.

3. La construcción del conocimiento artístico a partir de la experiencia

En esta línea trabaja el CEIP Miguel de Cervantes con su proyecto y su modo de entender la Educación Artística. Pese a sus limitaciones formativas, el profesorado ha superado sus miedos y complejos, adoptando una actitud positiva hacia la práctica y la comprensión de las artes y tratando de plantear proyectos interdisciplinares, coherentes con las necesidades formativas de su alumnado, en los que la experiencia artística promueve el desarrollo estético y creativo, permite hablar de matemáticas, música, literatura, historia o ciencias, y favorece la construcción de valores sociales. En este sentido, su director (en 2015, año en el que se realiza el trabajo de campo de este estudio) está convencido de que “la plástica podría hacer mucho a nivel de otras asignaturas” (E. D.)⁶ y de que “todos los recursos que se dan en primaria, en

⁶ Referencias utilizadas para codificar las citas extraídas de las entrevistas y los grupos focales:

- E. D: Entrevista al Director del Centro en el año 2015
- M. E. (1, 2): Maestro/a entrevistado/a.
- M. F. (1, 2, 3, 4): Maestros/as participantes en grupo focal
- AR. E.: Artista entrevistada
- AR. F. (1, 2, 3, 4, 5, 6): Artistas participantes en grupo focal
- AL. F. (1, 2, 3): Alumnado participante en grupo focal

Educación Artística, deberían estar dirigidos al desarrollo de la creatividad” (ED). Un desarrollo que, a su entender, debe pasar por la formación técnica:

Si no tienes recursos, no puedes expresar lo que se te ocurra, porque estás muy limitado... Algún pintor me lo decía: ‘No, yo lo que quiero es que sean libres y entonces dejarles a ellos que pinten lo que quieran. Pero, para pintar lo que quieran, tienen que saber cómo utilizar los pinceles, tienen que saber qué papeles pueden utilizar, tienen que saber cómo se pueden utilizar (...) tienen que saber distintas técnicas’. Esa es la función que yo creo que debería de tener la plástica en la escuela. Tendría que ser creatividad. (E. D).

Sus intenciones pueden ser erróneamente interpretadas si creemos que el proyecto *Artistas en el aula* apuesta solo por una formación técnica. Ni él ni el equipo docente del centro lo entienden así. Su intención es promover la creatividad y el conocimiento artístico a través de la expresión plástica, pero asumiendo que no se puede ser creativo si no se tienen recursos previos:

Eso no tiene ningún sentido a nivel educativo (...) No es que le estemos restringiendo libertad al niño... No le restringes nada si primero no le enseñas un montón de cosas (...) Luego, podrá hacer lo que quiera, pero para poder hacerlo primero tiene que enterarse de qué es lo que puede hacer. (E. D).

Por sus palabras parece seguir las ideas de Eisner (1995) para quien el aprendizaje artístico implica adquirir habilidades técnicas complejas y, por lo tanto, tiempo para asentarlas. Un tiempo material que la educación plástica en nuestra comunidad autónoma no tiene con cuarenta y cinco minutos a la semana. Intuye que la creación y apreciación del arte es una actividad compleja (cognitivo-perceptiva) que no emerge de forma espontánea sino de la experiencia. Sabe que el recurso material no basta porque, aun teniendo los instrumentos necesarios, la mayoría de los niños y las niñas se muestran titubeantes cuando tienen que crear imágenes que narren historias; de ahí la necesidad de facilitar su aprendizaje artístico para impedir, entre otras cosas, la impotencia que les genera no poder formalizar plástica y visualmente sus mensajes. Se trata de una frustración que cristaliza especialmente en la pre-adolescencia, cuando la aparición de la conciencia crítica artística hace que el arte ceda su espacio a otros lenguajes de mayor proyección social. ¿Cómo evitar esta situación? ¿De qué manera facilitar su trabajo? Según su opinión, ayudándoles a desarrollar su capacidad para buscar y descubrir respuestas, algo que debe ser objetivo central del aprendizaje y de la actividad escolar.

Para los docentes de este CEIP la práctica artística no es intrascendente. Por eso se han implicado en esta causa desde su compromiso con el arte, apoyándose en la formación técnica que los artistas puedan proporcionarles, y siendo conscientes de que la recibida en su periodo de formación inicial docente es insuficiente. Ni las antiguas diplomaturas en magisterio eran sensibles al papel del arte en sus planes de estudio, ni el actual Grado en Educación Primaria cuenta con un itinerario formativo que contemple la dimensión plástica de la Ed. Artística; a nivel nacional este itinerario solo existe en la Universidad Pública de Navarra, a pesar de que otras universidades españolas intentaran su creación cuando en 2007 comienza a implantarse el Espacio Europeo de Educación Superior.

4. Arte para educar la mirada

La Educación Artística nos pone en la situación de aprender a mirar, de disfrutar mirando. Aprendiendo a mirar las imágenes, los objetos, los espacios, los ambientes... descubrimos, seleccionamos, organizamos y emitimos nuestros propios juicios. Es decir, conocemos el mundo y somos conscientes de que formamos parte de nuestro entorno y que debemos interactuar con él.

Pero las artes visuales tienen su propio lenguaje y, de la misma forma que aprendemos a descifrar los signos gráficos para leer y escribir o para comprender conceptos matemáticos que nos llevan a la resolución de problemas, necesitamos desarrollar la capacidad de interpretar los signos icónicos que el arte produce. En este sentido, es responsabilidad de la Educación Artística diseñar escenarios que permitan vivir el arte con la autonomía que requiere la experiencia artística real (Gómez del Águila y Vaquero, 2014, p.11), esa que resulta irremplazable para construir nuestras identidades personales y colectivas.

¿Puede permitirse la sociedad prescindir de la Educación Artística? ¿Somos conscientes de que de lo que nos habla el arte, solo nos habla el arte? A través de él podemos conocer y comprender otras identidades; conociendo y comprendiendo reconocemos al otro, algo que se consigue, entre otras formas, dominando y usando los distintos lenguajes visuales. Para reconocer al otro tenemos que aclarar nuestra experiencia, nuestro propio yo, y a esto nos ayuda el arte que tiene como una de sus funciones “hacer transparente nuestra naturaleza interior, tanto para nosotros mismos como para los demás” (Parsons, 2003, p. 218).

El lenguaje icónico está presente en nuestro entorno cotidiano actual; se hace especialmente evidente en diferentes soportes que los niños y las niñas, nativos digitales, manejan a diario y cuyo uso requiere una mirada crítica que debe proporcionar la escuela. En este contexto, la Educación Artística tiene que servir para que el alumnado se cuestione las imágenes que percibe, emita juicios sobre ellas de manera argumentada y comprensible, y se promueva así la interacción y el intercambio de experiencias contemporáneas entre iguales (Parsons, 2003, p.219). Un tipo de trabajo que no depende solo de contenidos curriculares, sino que requiere docentes que conozcan cómo se produce la percepción y la comprensión de imágenes en el ámbito artístico. Bastaría, quizá, adoptar las estrategias de pensamiento visual propuestas por Housen y Yenawinw en 1992 (López y Kivatinetz, 2006; González, Feliu, y Cardona, 2017) o establecer algún otro protocolo que permita al docente abordar de manera sistemática los procesos de valoración estética e interpretación visual en el aula.

En este sentido, lo más interesante del proyecto realizado son los interrogantes que se han planteado los maestros y las maestras acerca de su propia formación y de sus creencias en torno al arte. Alguno dice: “por desgracia, la mayoría de los docentes no estamos preparados para dar una clase de Educación Artística” (M.F.1). Otro añade además el descubrimiento personal que les ha proporcionado la experiencia:

(...) Cuando la pintora que entró en mi clase les hizo ver que era una artista, que era alguien que creía en lo que hacía, que lo intentaba mejorar y que se esforzaba (...); a mí me sorprendió (su historia) y yo creo que a los niños también les llegó bastante. (M. F.2).

Seguimos teniendo la idea romántica de artista aproximada al mito. Es verdad que ser artista imprime carácter y lleva consigo una forma diferente de mirar, un proceso de pensamiento original y creativo que, para quienes no se dedican al arte, resulta una actividad sorprendente, atrayente y sugestiva; el artista nos muestra esa comprensión del mundo a la que es difícil llegar si no es por medio de la experiencia estética y de la que se sirve para realizar su obra. Sobre ello dice Marín Viadel (2003):

La visión estética, como la mirada enamorada, supone en su mismo contenido, un compromiso con la realidad descubierta... El campo de conocimiento que en la obra estaba dirigido por el autor y referido a una imagen plástica, que actúa a modo de ejemplo, no deja de existir como referencia en la vida práctica. Por tanto, el espectador se sitúa frente a la vida que ya conoce por experiencia, desde los nuevos puntos de partida después de conocer la nueva obra... Ahora tiene una nueva versión del mundo que se suma a sus conocimientos precedentes y es aquí donde reside la capacidad formativa de la experiencia estética. (p.158).

Defender la autenticidad, el valor de esa experiencia visual y estética, individual o colectiva, era la idea que transmitían los artistas a los niños y las niñas durante el desarrollo del proyecto. En estos términos lo narra el maestro que los acompañaba: "Tienes que estar convencido de lo que tú haces y sentirte artista; eso les llegó a los niños y a mí me dio una visión nueva de todo esto" (M. E.1). La idea tiene mucho que ver con las últimas palabras de Marín Viadel y, quizá, solo por esta reflexión haya valido la pena todo el trabajo realizado: por el potencial del proyecto para evidenciar que la experiencia estética muestra esos matices que la vida, con su actividad cotidiana, nos impide ver.

Son muchos los autores que han trabajado e investigado este tema. Ya en 1795, Schiller (1990) pone sobre la mesa el concepto de educación estética en *Cartas sobre la educación estética del hombre* donde aúna los conceptos estéticos de Kant con los pedagógicos de Rousseau; en 1934, John Dewey (2008), en *Arte como experiencia*, pone de manifiesto que solo desde las experiencias estéticas se puede llegar a formar de manera integral al individuo; en la misma línea lo plantea Herbert Read (1982), un convencido de que, para lograr el pleno desarrollo de las personas y la sociedad, es necesario el arte, tal como explica en su obra de 1943 *Educación por el arte*; o Irena Wojnar (1967) quien, en *Estética y pedagogía* destaca que la experiencia estética en la educación humana forma desde la creatividad, desarrolla el conocimiento intelectual, mejora el modo de percibir y educa y desarrolla el modo de sentir. Más recientemente, Ken Robinson (2006) afirma que las escuelas matan la creatividad y reclama para la educación en las artes el papel preponderante que le corresponde como motor del desarrollo cognitivo, afectivo, físico y moral.

La educación estética está necesariamente relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el contexto educativo. Sin embargo, su presencia en el quehacer de las escuelas se diluye, a pesar de que, teóricamente, se pongan en marcha metodologías didácticas en el ámbito artístico dirigidas a desarrollar la percepción, la observación, la alfabetización visual y la reflexión crítica y estética ante el significado social de las imágenes.

Esto hoy no basta. No es suficiente reconocer el entorno: hay que cuestionarlo. No podemos transmitir al alumnado que nuestras teorías estéticas tienen un carácter normativo, ni que les sirvan para construir juicios definitivos; por el contrario, hace

falta potenciar la idea de que éstas son modificables, que están sujetas a la novedad que supone cada encuentro estético. Desde la vertiente apreciativa de la experiencia artística debemos sacudir nuestros prejuicios y estereotipos, abrirnos a la ambigüedad y a la especulación (Marín, 2003, pp.168-172) como el único legado que el docente debe dejar a sus estudiantes. Y para ello hace falta entrar en contacto con las obras, no contentarnos con las reproducciones; por mucho que los medios sean escasos: entremos en los museos, en las salas de arte, y facilitemosles así el tiempo y el espacio necesarios para percibir y hablar sobre lo que hay en ellas.

En la misma línea necesitamos plantear la vertiente productiva: potenciando la reflexión, la libertad y la autonomía como piezas claves del proceso artístico. Los docentes que han participado en el proyecto son conscientes de esta situación y reaccionan dependiendo de su grado de implicación y de sus experiencias previas en el ámbito artístico. Algunos han trabajado de manera absolutamente cooperativa, mientras otros han sido más colaborativos y, los menos, meros acompañantes. Pero, en cualquiera de los casos, la mayoría ha cambiado su percepción sobre el arte en las aulas y se ha interrogado por su función y objetivos, por la relación que debe tener la Educación Artística con el resto del currículum:

Que se extendiera a las demás asignaturas. Que no fuera solamente como una obsesión por la práctica, sino que se implicaran más materias, que se relacionara con matemáticas, con lengua... Porque eso sí que lo hizo ver mi pintor cuando dijo: 'Mira, las flores te hablan de matemáticas, porque cuando sale una flor se divide en tantas partes...' Quiso, de alguna manera, relacionar la pintura con las demás asignaturas. (...) Y si, es a eso a lo que te refieres, yo veo que se puede implicar el arte, la pintura, con el resto de materias. (M. E.2).

Lo que sí debe ser augurable es que la práctica educativa, ya sea en Educación Artística o en otros campos, establezca condiciones que permitan a los estudiantes expresar sus sentimientos e ideas y que sea el docente, como profesional con madurez y cualificación didáctica, visual y artística, quien dirija y tome decisiones educativas (Eisner, 1995).

5. Artistas que enseñan desde la práctica

Uno de los objetivos del proyecto ha sido la interacción entre artistas plásticos y docentes, y el intercambio profesional y formativo producido entre ellos durante la actividad en el aula. En este sentido, el diseño y desarrollo de las actividades ha dependido sobre todo de los conocimientos técnicos y la intuición docente de los artistas. Llegaron sin imponer más condiciones que las derivadas de las necesidades materiales y organizativas propias de la actividad que iban a realizar, y pensando, según sus propias palabras, que los objetivos de su trabajo debían ser: "acercar el arte a los niños" (AR.F.1), "abrirles los ojos y la mente" (AR. F.2), "enseñarles que los artistas son personas normales que trabajan por hacer las cosas cada vez mejor" (AR. F.3) y "meterlos en la cultura día a día para que después vayan ellos a buscarla por su cuenta" (AR. E).

Su trabajo consigue despertar la curiosidad de los niños y las niñas que se muestran en todo momento expectantes por descubrir las claves técnicas de cada proceso

creativo; así, cuando se les pregunta por qué les ha gustado el trabajo realizado, responden enfatizando el valor de lo nuevo: ‘Porque nos enseña muchas cosas que nosotros no sabíamos’ (AL. F.2). Pero también valoran la actitud de la artista, que ésta fuese una persona amable, y que les permitiese participar con autonomía en actividades que desconocían (AL. F.3). En cualquier caso, lo que predomina en sus comentarios son las cuestiones técnicas, sin duda, las más atractivas y novedosas para ellos:

Primero tienes que coger una cartulina; luego recortas los dibujos y te vas a la mesa donde están las pinturas; coges el rodillo y lo mojas en la pintura. Luego, pintas el folio ese, el de las figuras; y luego, cuando has acabado, lo pones en la cartulina, lo repasas y lo pones en la prensa. Y tienes que hacer fuerza para abajo, para que te salga bien el dibujo. (AL. F.1).

El devenir del proyecto y la realidad de las aulas les mostró que, además de presentarse como profesionales, como artistas plásticos con multitud de recursos técnicos, había otra prioridad: conseguir que los niños y niñas se interesaran por el lenguaje del arte y ampliar su experiencia como receptores porque, en la mayoría de las ocasiones, “su alfabetización visual se reduce a lo que ven en la tele o internet” (AR. F.5). En estos términos lo plantea una de las artistas participantes del proyecto:

Primero, me presenté; luego, enseñé un poco las obras que yo hago con los niños y entonces exclamaron: ‘¡oh..., qué bonito!’ No lo hice para recibir halagos, si no porque con eso enriquecen su visión y su capacidad para ver otras cosas... Digamos, quizás, que las imágenes más conocidas que tienen los niños a cierta edad, son las de la publicidad, la televisión y ya está. (AR. F.2).

En la misma línea, observaron las limitaciones que manifiestan los docentes para asumir la educación visual y plástica: unas, impuestas por el marco legal que determina el currículum artístico; otras, perpetuadas por la inercia del sistema educativo; y muchas, derivadas de su escasa formación inicial y de la ausencia de una formación continua que la compense.

También indican los artistas la escasa colaboración de algunas familias; la falta de referencias artísticas y visuales válidas - fruto de la educación en artes que recibieron - les lleva a considerar que esta formación no es determinante para sus hijos e hijas. De ahí, y de sus escasos recursos económicos, la negativa de algunas familias a comprar los materiales plásticos necesarios para el proyecto:

En este aspecto había niños que decían: ‘A todo, mi madre me dice que no, que no puede comprar eso porque vale tres y pico...’ Después, me traían algo comprado en el chino que era de gordo como esto... Entonces, yo aportaba algunos materiales y les decía que lo hicieran en parejas para que los intercambiaran unos con otros. (AR. F.3).

En contraposición con esta planteamiento, los artistas destacan la importancia de la educación visual y plástica, del arte en general, para al desarrollo humano:

Aunque tú seas un doctor, un abogado, un barre calles, lo que te dé la gana, debes tener siempre una formación humanista; ser una persona que sepa algo de pintura, de música...; que tengas, en general, una mínima formación artística para percibir las cosas. Así seríamos menos manipulables. (AR. F.1).

Les preocupa la falta del desarrollo de la creatividad en toda el área artística y están convencidos de que su origen reside en el encorsetamiento que provoca el uso de los libros de texto, basados en la reproducción de imágenes y la imitación de estrategias. Esta circunstancia refuerza, a su juicio, el escaso reconocimiento social y educativo que tiene la actividad artística:

En la sociedad hay un montón de gente a la que le parece que hacer esto es una chorrada, una tontería, que esto no te da de comer...; y esa idea, que parece antigua, sigue perdurando hoy en día. Entonces, si alguien tiene ese concepto, ¿cómo va a valorar el trabajo artístico que se hace en las aulas? ¿cómo lo va a fomentar? (AR. E).

Los artistas piensan además que la actitud del maestro es fundamental para propiciar una adecuada integración curricular de las artes. En este sentido, consideran que, al margen de su cualificación artística, el docente debe aprovechar las posibilidades que le brinda la vertiente semiótica del arte para tratar muchos temas del currículum en el contexto del aula:

Utilizar las diferentes técnicas para poder, no necesariamente pintar un retrato, sino para aplicarlo en su propia clase. Se me ocurre, por ejemplo, el collage; algo que es un simple ‘cortar y pegar’. Pero se pueden cortar y pegar un montón de cosas, para hablar de muchos temas. (AR. F.2).

Muchos de los artistas que participan en el proyecto tienen claro que hay que planificar las actividades y que para ello es necesario investigar y contar con el trabajo cooperativo del docente. En algún caso esta planificación se ha resuelto integrando la propuesta artística en la unidad didáctica prevista para ese momento por el profesorado; de este modo, el artista ha sido el facilitador técnico del proyecto y el docente quien le ha dado contenido. Esto les lleva a reflexionar sobre qué tipo de formación artística necesitan los maestros y las maestras: mientras que alguno prioriza la vertiente técnica y piensa que “el docente que imparta educación plástica tiene que ser artista o haber recibido una Educación Artística, de la misma manera que el que da música” (AR. F.3), otros piensan que lo prioritario es la actitud del profesorado y su respeto por el arte. En estos términos lo plantea una de las participantes que opina, en este caso, más como madre que como artista:

Si es por técnicas o cosas de esas... ¡el canal YouTube está lleno de millones de técnicas que se pueden hacer...! Lo malo es que yo no tenga vocación. O no tenga ganas. O no tenga gusto. O no le de importancia porque lo sienta como algo que no tiene transcendencia... Porque, encima, ¡la asignatura está compartida con Educación Física...! Yo creo que el problema está en que el profesor tenga, por lo menos, interés y respeto por la materia (...). Porque, si tienes ganas de que ellos aprendan, no hace falta hacer nada; solamente preparar la mesa, poner los materiales y decir: vamos a hacer algo de arte. Y ellos ya tienen ideas de sobra; lo hacen solos. (AR. F.5).

Coinciden en que a medida que el alumnado avanza en su recorrido académico le gusta menos dibujar y pintar (y crear); alguna añade que la causa puede estribar en ese encorsetamiento del que hablábamos anteriormente, que tiene que ver con la repetición, la mimesis y la imitación de estrategias técnicas. Reconocen que los niños se aburren rápidamente y que para ellos este proyecto es una fiesta porque “sabe a novedad” (AR. F.5) y es esta circunstancia la que tienen que aprovechar

para enseñarles el camino de la creación con cualquier material que puedan reciclar, porque “lo importante no es el resultado sino el proceso y lo que se quiere contar”. (AR. F.6).

6. Niños y niñas jugando a ser creadores

El alumnado del centro no parece ser muy consciente de por qué realiza una actividad que se repite todos los años y que ha terminado por formar parte de la identidad del colegio. Saben que durante la semana cultural una serie de personas, a los que llaman artistas, se pasean por aulas y pasillos contagiándoles el gusto por el color, la forma, la composición, con sus significantes y significados; utilizando la mayoría de las veces materiales reciclados que se convierten en nuevas herramientas para expresar; buscando y sacando de su aspecto lo que quieren decir. Aunque alguno reconoce que lo que menos le gusta es la plástica porque ‘no se le da bien’, todos dicen que el proyecto les ha servido para aprender sobre arte, y sobre la amistad y el trabajo en equipo.

Se han sentido orgullosos de lo que han hecho y de poder mostrarlo. La actividad concluye con una presentación pública de las obras hechas que se lleva a cabo en un espacio expositivo fuera del centro. Un lugar importante para ver y explicar procesos creativos, al que acuden el día de la inauguración con sus familias que también se muestran satisfechas del trabajo realizado.

Haciendo balance, reconocen en las entrevistas que lo que más les preocupaba era el resultado final, tanto, que había que repasarlo como quien encera una mesa hasta sacarle el brillo que nunca debió tener porque no era ese su objetivo. Algunos recuerdan cómo lo hicieron: la técnica, las dificultades con el uso de las herramientas, las fases de ejecución... Sin embargo, les cuesta hablar acerca de cómo y cuándo apareció en su mente la inquietud inicial, la necesidad de contar una historia a través de imágenes, de formular nuevos problemas y encontrar nuevas soluciones, en este caso visuales. Aunque no lo recuerden, aunque tengan dificultades para explicar cómo ocurrió, lo cierto es que las obras creadas han sido el resultado de un proceso creador autónomo, que arranca de su propio desarrollo cognitivo, afectivo, social, perceptivo, estético y creador. Porque, utilizando palabras de Eisner (1995):

El acto de creación no surge del vacío. Está influido por las experiencias que se han acumulado durante el proceso vital. Si este proceso no incluye demasiada educación sobre el mundo visual, no es de esperar que el mundo se convierta en una fuente a la que el individuo pueda recurrir en su propia obra creativa. (p. 87).

7. Conclusiones

Lo descrito en este artículo es una experiencia educativa poco habitual en el contexto de la enseñanza formal. Y es que, a pesar de su valor como disciplina que propicia el pensamiento creativo y la sensibilidad artística y estética, y de sus grandes posibilidades para facilitar el desarrollo de proyectos interdisciplinares, la Educación Artística sigue teniendo una consideración de ‘asignatura menor’ en el currículum de Educación Primaria, y de Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Las ideas estereotipadas que justifican esta valoración son, fundamentalmente, de origen sociocultural (Hernández, 2010). Entre ellas está la concepción mitificada que se tiene de los artistas, como portadores de un ‘don natural’ que solo es educable cuando ya se posee. Fuera de esta actividad artística innata, que suele ser motivo de reconocimiento social y admiración, el arte en la escuela se considera solo una experiencia manual, lúdica y carente de valor cognitivo; de ahí que su presencia en la enseñanza formal tenga más un carácter retributivo, es decir, de premio, que formativo, y que resulte una disciplina secundaria para una sociedad como la actual, de marcado carácter neoliberal, en la que priman la competitividad, la eficiencia y la productividad.

A partir de estas ideas se excusa la limitada formación en Educación Artística del profesorado (sobre todo en Educación Primaria) ya que la demanda social y el rol de las disciplinas en el currículum determinan de forma muy significativa el perfil académico del docente. Se produce así un proceso cíclico que comienza con la escasa valoración del arte en las aulas - en las que se enseña “lo que las sociedades consideran importante” (Wilson, Hurwitz, y Wilson, 2004, p.16) -, que continúa con una escasa formación artística del profesorado - al que no se le exige compromiso ni rigor profesional para afrontar este área de conocimiento - y que, en consecuencia, deriva en una precaria sensibilidad estética y artística de la sociedad que será determinante para reproducir de nuevo este mismo ciclo (Aguirre, 2005, p.54). Una cadena de hechos que, a nuestro juicio, solo se puede romper reforzando el eslabón de las competencias docentes y evitando que las nuevas generaciones de profesores y profesoras reproduzcan los mismos modelos arcaicos que sus antecesores y utilicen los mismos estereotipos y prejuicios como referentes de lo que puede ser el aprendizaje artístico (Marín, 2003, pp. 19-22).

Necesitamos docentes con conocimientos para poner en valor el arte como integrante de la enseñanza formal; para evidenciar la importancia que tiene “la adquisición de un saber y de una capacidad de comprensión específicamente visuales, impregnados de cualidades sensibles y estéticas” (Wilson, Hurwitz y Wilson, 2004, p.16). Porque nos encontramos ante una disciplina que no solo contribuye al desarrollo artístico, sino que además favorece la convivencia y ayuda a comprender la identidad compleja y diversa de la sociedad multicultural en la que vivimos. Para todo ello es imprescindible formar docentes conocedores del mundo visual - desde la valoración y la producción de imágenes - que deshagan los estereotipos que afectan al arte en la escuela y que sean capaces de desarrollar el currículum artístico con la pluralidad cultural que demanda el panorama social contemporáneo y respetando el carácter creativo, plural y cambiante que caracteriza a las enseñanzas artísticas.

Referencias

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Octaedro/EUB.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture and person: A systems view of creativity. En Sternberg, R. (Comp.) *The nature of creativity*, 325-339. New York: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

- Cortes, P. y Márquez, M.J. (2017). *Creatividad, comunicación y educación: Más allá de las fronteras del saber establecido*. Málaga: UMA Editorial.
- Eisner, E.W. (1995). *Educación la visión estética*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (2002). *Una Historia de la Educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- López, E. y Kivatinetz, M. (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, Individuo y Sociedad* 18, 209-240.
- Gardner, H. (1993). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de S. Freud, A. Einstein, P. Picasso, I. Stravinsky, T.S Elliot, M. Graham, M. Ghandi*. Barcelona: Paidós.
- Gómez del Águila, L.M. y Vaquero, C. (2014). Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3) 387-400.
- Goñi, (2000). *Desarrollo de la creatividad*. San José, Costa Rica: UNED.
- González, M., Feliu, M. y Cardona, G. (2017). Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica. *Revista de Educación* 375, 160-183.
- Guilera, Ll. (2011). *Anatomía de la creatividad*. Sabadell: Fundit.
- Guilford, J.P. y otros (1994). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2010). *Educación y Cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- James, P. (1997). Learning Artistic Creativity: A Case Study. *Studies in Art Education* 39(1), 74-78.
- Wojnar, I. (1967). *Estética y pedagogía*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Logan, L.M. y Logan, V.G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos Tau.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W.L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelus.
- Marín, R. y De La Torre, S. (1991). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación.
- Parsons, M. (2003). *Cómo entendemos el arte*. Barcelona: Paidós.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Robinson, K. (2006). Las escuelas matan la creatividad. Charla TED. <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg> Consultado el 14 de agosto de 2017
- Sánchez, M. (1996). Inspiración y creatividad en la producción y Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad* 8, 13-20.
- Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- Wilson, B., Hurwitz, A. y Wilson, M. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós.