

AULAS
DE
VERANO

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

**LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA,
CLAVE PARA EL
DESARROLLO DE
LA CREATIVIDAD**



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



H/16664

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CLAVE PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD



	<p>MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE</p>	<p>SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN FORMACIÓN PROFESIONAL</p>	<p>INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO</p>
--	---	--	--

127060&S



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-01-178-9
I.S.B.N.: 84-369-3523-3
Depósito legal: M. 52.610-2001

Imprime: Fareso, S. A.
Paseo de la Dirección, 5
28039 Madrid

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Principios

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CLAVE PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

La etapa de Educación Primaria es clave para configurar la personalidad infantil, constituyendo un período decisivo para el desarrollo de la sensibilidad estética del alumnado. La escuela debe impulsar un pensamiento reflexivo y crítico que favorezca la elaboración de ideas creativas. Uno de los objetivos generales de la Educación Primaria es utilizar los medios de expresión artística: música, plástica y dramatización para que los alumnos puedan comunicar sus opiniones, sentimientos y deseos, desarrollando progresivamente su sensibilidad estética y su capacidad creativa, aprendiendo a valorar y disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.

El objetivo de este volumen es exponer los avances conseguidos en el área de Educación Artística y tratar de descubrir los aspectos creativos que se generen a través de la música, plástica y dramatización en el desarrollo de la sensibilidad estética del ser humano.

Dirección editorial del volumen *La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad*: NICOLÁS ORIOL DE ALARCÓN

Coordinación: ATANCE IBAR, Javier

Autores:

ATANCE IBAR, Javier
CALLEJA, Rosario
CAÑAS TORREGROSA, José
DÍAZ, Maravillas
DOMINGO, M.^a Jesús de
DOMINGO, Eulalia
GIL PÉREZ, M.^a Dolores
GIRÁLDEZ, Andrea
MALAGÓN GOLDEROS, Antonio
MASCHAT, Verena
MERODIO DE LA COLINA, M.^a Isabel
ORIOL DE ALARCÓN, Nicolás
PALACIOS, Fernando

ÍNDICE

<i>Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio</i>	9
Nicolás Oriol de Alarcón	
<i>Creatividad a través de la dramatización en la Educación Primaria. Principios Metodológicos de la Pedagogía Waldorf</i>	25
Antonio Malagón Golderos	
<i>Acompañamiento didáctico de una obra clásica</i>	45
Rosario Calleja	
<i>La dramatización como elemento integrador de las artes</i>	53
Rosario Calleja	
<i>Música y danza para desarrollar la expresión creativa del niño</i>	57
Verena Maschat	
<i>Actuar para ser en el aula</i>	63
José Cañas Torregrosa	
<i>Estimulación de la creatividad en la Educación Musical</i>	77
Maravillas Díaz	
<i>Orden, memoria y creatividad en la audición musical</i>	95
Fernando Palacios	
<i>Técnicas y recursos para desarrollar la creatividad musical en Educación Primaria</i>	105
Andrea Giráldez	
<i>Principios de creatividad en la expresión plástica para la Educación Primaria</i>	117
M. ^a Dolores Gil Pérez	
<i>Procesos de creatividad en la expresión plástica para la Educación Primaria</i>	135
M. ^a Isabel Merodio de la Colina	
<i>El niño, protagonista de un proceso creativo</i>	155
M. ^a Jesús de Domingo y Eulalia Domingo	
<i>Pensar para crear, crear para innovar, innovar para avanzar</i>	173
Javier Atance Ibar	
 Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.....	 195

ESTÉTICA Y CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN ANTE EL NUEVO MILENIO

Nicolás Oriol de Alarcón

Catedrático de Escuela Universitaria
de Didáctica de la Expresión Musical
Universidad Complutense
Madrid

La pedagogía se ha debatido tradicionalmente entre dos corrientes de pensamiento que propugnan conceptos de la educación aparentemente antinómicos y cuya formulación se puede establecer en los siguientes términos: ¿La Educación ha de tener como meta final la formación de la personalidad del ser humano o, por el contrario, ha de preparar a éste para la vida?

Una y otra teoría, la personalista, que pone énfasis en el ser, y la utilitarista o pragmatista, con una clara inclinación por el saber hacer, han contado con numerosos seguidores y han corrido con una suerte diversa a lo largo de la historia de la educación. Sócrates defendió con su propia vida, la libertad y la independencia de la personalidad humana. El filósofo ateniense inauguró con su magisterio una lista interminable de pedagogos, que en toda época y lugar, han antepuesto los valores del espíritu a cualquier otra consideración. Baste tan solo recordar la defensa que Rousseau y Pestalozzi hacen del derecho del niño a una armoniosa formación de su personalidad.

Una concepción de esta naturaleza ha valorado siempre la inclusión de las disciplinas artísticas en los planes de estudio de la infancia y de la juventud., convencidos de su virtualidad formativa, sobre todo como medios de educación moral y estética. Por ello, se entiende que la Grecia clásica, preocupada de formar en el hombre un ideal de belleza y de desarrollar su sentido ético, concediera un lugar preeminente a la educación artística.

Como reacción a esta interpretación personalista de la educación, surge aquella otra que defiende la conveniencia de preparar al

educando para que sea capaz de responder a las exigencias que el medio sociocultural y económico en el que está llamado a vivir, habrá de presentarle en el futuro. Lo importante en esta concepción educativa será la adquisición de un saber claro y seguro que permita a la juventud defenderse en la dura lucha de la vida económica y profesional.

El plan de estudios, de acuerdo con estos principios, habría de limitarse, exclusivamente, a lo económicamente útil, explotable y aprovechable. Toda formación que vaya más allá se rechazará como un lujo innecesario.

Algunos han interpretado esta tendencia como netamente utilitaria, generadora de un egoísmo que garantiza al hombre éxitos en el plano material y social, como un tipo de educación que subordina los intereses personales a los intereses de la producción económica.

Una concepción tal de la Educación —que adquiere su mayor impulso en el racionalismo y enciclopedismo del siglo XVIII, que se continúa en el siglo XIX en el pensamiento educativo de Juan Federico Herbart y su escuela— ha de infravalorar e incluso marginar de los planes de estudio los contenidos estéticos por inútiles e innecesarios.

¿Qué serie de circunstancias socioculturales y políticas han hecho posible que, a pesar del evidente triunfo de la tendencia utilitarista en educación, tienda a reforzarse la educación artística en todos los países del Occidente europeo, observándose una gran preocupación en los poderes públicos por estimular todo tipo de experiencias estéticas en las nuevas generaciones?

La respuesta participa de lo estrictamente pedagógico así como de lo social y cultural.

En el plano pedagógico, se observa una tendencia a superar el tradicional enfrentamiento personalismo-utilitarismo educativos. Tal actitud está presente en los espíritus más preclaros del pensamiento pedagógico alemán —Goethe, Fichte, Pestalozzi— y, sobre todo, en Kerschensteiner, gran impulsor del movimiento pedagógico de la escuela activa.

De acuerdo con esta tesis conciliadora, la preocupación esencial por desarrollar en los educandos sus energías y capacidades espirituales de forma armónica con el fin de que puedan realizarse con una personalidad libre, no debe desprestigiar la otra exigencia de prepararles para la vida social y económica

Ambos objetivos pueden armonizarse, sobre todo si a la preparación para la vida se le da una concepción más amplia e integradora que el puro utilitarismo y pragmatismo. El ideal del hombre plenamente apto para la vida no tiene por qué orientarse estrictamente a los valores profesionales y económicos, sino que ha de incluir también su preparación para lo humanitario, lo universal, lo ético, lo social y lo artístico, porque también el hombre actual necesita vivir de acuerdo con estos valores. Cuanto más completa sea la formación de la persona, mayor disposición tendrá para resolver los múltiples problemas que una sociedad en continuo proceso de cambio pueda plantearle.

En el cambio de rumbo experimentado por la educación artística han influido no sólo las nuevas orientaciones del pensamiento pedagógico, sino también las actuales condiciones en que se desenvuelve la vida del hombre en la sociedad contemporánea.

Los primeros en dar la voz de alarma sobre las funestas consecuencias que podrían derivarse de un modelo pedagógico que tendiera a reproducir los principios del maquinismo industrial, fueron los pensadores alemanes de comienzo de siglo. Desde entonces no han faltado voces autorizadas que han reivindicado de forma continua, la educación artística para las jóvenes generaciones de todo el mundo.

La Unesco emitió un informe con el título «*Aprender a ser*», en el que se recogen las siguientes recomendaciones relativas a la educación artística:

- La experiencia artística —en el orden de producción de las formas y del goce estético— es, junto con la experiencia científica, uno de los caminos que conducen a la percepción del mundo en su eterna novedad. Tan necesario como desa-

rollar en el individuo la capacidad de pensar con lucidez, es desarrollar los poderes de la imaginación, esta imaginación que es uno de los grandes resortes de la invención científica, así como la fuente de creación artística.

- Desde el punto de vista de la educación, lo que cuenta no es sólo el resultado tangible de las actividades artísticas, sino también las disposiciones del espíritu y del corazón que ellas suscitan...
- El interés por lo bello, la capacidad de percibirlo y de integrarlo, es una de las exigencias fundamentales de la persona. Sin embargo, la educación artística podría y debería asumir otra función que hasta el momento solo tímidamente se ha esbozado en la práctica educativa: como medio de entrar en comunicación con el ambiente natural y social, de comprenderlo y de, llegado el caso, contestarlo.

La revolución industrial y tecnológica, que tantos bienes económicos ha deparado a la sociedad actual, ha tenido igualmente consecuencias negativas sobre el medio natural, el cual se ha visto transformado y, en muchas ocasiones, degradado, debido a las muchas agresiones de que es objeto.

No sería, por tanto, aventurado afirmar que la capacidad de apreciación estética del hombre contemporáneo tiene el riesgo de atrofiarse de forma progresiva, al no encontrar en su medio ambiente estímulos estéticos a los que pueda responder.

En una sociedad como la actual, en la que el tecnicismo predomina por encima de otros aspectos relacionados con la expresión estética, imponiendo una visión en el ámbito educativo de tipo más bien intelectualista, en un mundo bajo el signo de lo útil, en las últimas décadas se ha empezado a otorgar un lugar de cierta importancia a la educación artística, que si bien hace unos años se consideraba un lujo que ornamentaba y embellecía la vida, en la actualidad se contempla como una de las necesidades vitales que la educación debe fomentar y extender al mayor número posible de personas.

Es a través del mundo sensorial, por el que el niño comienza a disponer de su propio cuerpo y, progresivamente, conquista el mundo que le rodea. A este respecto considera Mouroux que el conocimiento exige percepciones correctas, pero no es un órgano concreto el que ha de perfeccionar, sino que el niño debe descubrir su propio cuerpo y conquistarlo como suyo: *«El niño construye la imagen de su cuerpo y toma conciencia de sí mismo en la medida en que la construye»*.

Si como afirman las últimas corrientes psicopedagógicas, el desarrollo integral del niño viene determinado por un equilibrio en la maduración de factores afectivos, emocionales e intelectuales, desde este punto de vista, el arte contribuye al enriquecimiento del ser humano a través de diversas aportaciones:

- En el proceso de maduración de la personalidad.
- Como factor de integración y socialización.
- En el desarrollo de la sensibilidad.
- Como vehículo de expresión.
- En el desarrollo de la creatividad.

En consecuencia y como afirma Soler Fierrez (1986), *«la educación estética no es simplemente un apartado más de la educación general, sino que forma parte de esta educación»*.

Ahora bien, el sentido y el propósito de la educación artística no estriba en realizar actividades para la satisfacción privada o pública, sino que debe contemplarse en relación con el desarrollo del pensamiento. Como afirma K. Swanwick, *«La educación no se reduce a la simple posesión de experiencias o adquisición de un repertorio de destrezas, está en relación con el desarrollo de la comprensión, de la intuición y de las cualidades de la mente»*.

También se han transformado las formas de trabajo del ser humano y han influido en la reglamentación de su tiempo libre. Si se quiere evitar que el hombre caiga en la trampa de los ocios progra-



mados que por responder a intereses extraños, pueden constituir una nueva forma de agresión de la personalidad, debe de ser educado para que haga un uso responsable y libre de sus tiempos de ocio, que guarde correspondencia con sus necesidades auténticas. Los medios proporcionados por el arte, en cualquiera de sus múltiples manifestaciones, pueden contribuir a reparar esa falta de estimulaciones estéticas en el mundo actual, poniendo en manos del hombre un instrumento de excepcional valor para el ocio creativo.

La estética es la ciencia de la belleza que rige y gobierna la fantasía. El hombre posee una facultad creadora e imaginativa que le conduce a hacer surgir nuevas formas estimulando su maravilloso don de la fantasía. Su sentido estético le lleva a percibir la belleza a través de las formas, los colores, las palabras y los sonidos. La estética de la creatividad se sitúa en una posición decisiva en el desarrollo de la cultura actual.

El sistema educativo debe preparar, sin duda alguna, para el desarrollo de estas facultades. Al igual que la formación corporal se consigue mediante un progresivo ejercicio físico proporcionado, que abarca la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, el desarrollo de la creatividad debe cuidarse con esmero desde la iniciación de los estudios en la infancia y continuarlos hasta la juventud.

La actividad artística estuvo largo tiempo postergada de nuestras aulas. La razón de esa falta de interés es fácil de adivinar. En una concepción de la educación marcadamente intelectualista y de signo pragmático como la que ha caracterizado a la pedagogía tradicional hasta la década de los años setenta, las disciplinas artísticas se consideraban todas ellas como distractivas y de valor puramente ornamental.

En el momento actual, gracias a una concepción integral de la educación, donde las distintas facultades de la personalidad se hallan representadas, las asignaturas escolares se valoran según su virtualidad y su capacidad de desenvolvimiento de la personalidad infantil, y no ya sólo por la comunicación de un conjunto de conocimientos juzgados de primera necesidad en la vida.

A consecuencia de este cambio de criterio sobre lo que debe de ser el proceso educativo, las materias artísticas dejan de tener ese carácter circunstancial para ocupar el lugar que les corresponde en el programa escolar y que durante tanto tiempo se les había negado.

Dos objetivos deben de tenerse en cuenta como una exigencia particular de nuestro tiempo que justifican plenamente la inclusión de la educación artística en la Educación General: la capacidad que genera la música, la plástica y la dramatización para el desenvolvimiento de la aptitud creativa y como elemento propulsor y creativo del ocio. El primero de estos objetivos ha sido destacado muy recientemente por cuantos autores propugnan un tipo de educación basado en la renovación y en el cambio. La necesidad de preparar al individuo para afrontar situaciones inéditas en el futuro, obliga al pedagogo a desechar las fórmulas de respuestas estereotipadas y a reemplazarlas por otras totalmente nuevas que encuentran su razón de ser en las capacidades genuinas y originales de los propios educandos. Si la institucionalización del cambio es uno de los caracteres que mejor definen nuestra época, la educación debe responder a este fenómeno formando seres dinámicos y creativos capaces de aportar soluciones nuevas y coherentes a problemas igualmente desconocidos hasta ahora. El segundo de los objetivos surge de reflexionar sobre el contexto vital en que se desenvuelve el hombre de hoy. La tecnificación del medio natural, la concentración de los grupos humanos en espacios artificiales extraordinariamente reducidos, el influjo de la calle y el impacto de los medios de comunicación y la propaganda, son entre otros, factores que atentan seriamente contra el equilibrio psicológico del ser humano. El tiempo libre es el único medio de que dispone el hombre moderno para combatir la alienación progresiva que puede derivarse de tales condicionamientos. Para que el tiempo libre alcance ese valor compensatorio y reparador es preciso ocuparlo con actividades que le saquen de su estado de postración espiritual. La participación en actividades dramáticas o la contemplación con un juicio crítico de las mismas; el desarrollo de técnicas adecuadas de expresión plástica o la visión culta de las obras pictóricas; el dominio de algún instrumento musical, el poder formar parte en agrupaciones instrumentales, corales, de danza o poder valorar la audición musical como espectador, constituyen elementos de fundamental importancia

en la dirección y programación del ocio tanto individual como colectivo.

La Ley General del Sistema Educativo se ocupó, con especial interés, de potenciar y dar cabida en la Educación Primaria, dentro del área de Educación Artística, a las formas de expresión, comunicación y representación de la plástica, la música y la dramatización. Los niños, a través de estas tres manifestaciones artísticas, desarrollan los contenidos de su experiencia, de su pensamiento y de su fantasía. Constituyen tres tipos de lenguaje que se interrelacionan y enriquecen entre sí y a su vez, con el lenguaje verbal.

El Diseño Curricular Base nos indica que *«Toda representación musical, icónica o dramática, tiene un significado que se extrae de su contexto histórico-cultural, de su evolución en la historia: la del individuo que la lleva a cabo y la historia de la humanidad en su conjunto. El avance o variación refleja, en cierto modo, la sustitución de unos valores estéticos por otros; aunque, sin duda, coexisten en una misma época valores diferenciados defendidos por sectores diversos y cada época suele acoger como valor clásico el legado artístico de otras épocas»*.

A partir del último decenio de nuestro siglo se ha concedido una extraordinaria importancia a las actividades expresivas en la escuela, considerándolas fundamentales para el desarrollo de la actividad creadora de los alumnos y para los procesos de socialización.

La Educación Primaria debe potenciar el desarrollo de las capacidades que constituyen la base de dos procesos básicos: el de la expresión de sentimientos e ideas y el de la percepción de representaciones plásticas, musicales y dramáticas. Ambos aspectos se encuentran totalmente relacionados, pudiéndose conjugar en la elaboración del proceso artístico. El alumno debe adquirir el dominio progresivo, experimentando con los diferentes elementos que se les puede brindar a través de las tres formas de arte mencionadas, siendo un elemento activo tanto en la percepción o interpretación, como en la expresión, elaboración o uso de las formas de representación artística. Es necesario que en esta etapa estos procesos se fundamenten

en la realización de experiencias personales, vivencias lúdicas y gratificantes con el fin de despertar el interés y desarrollar la imaginación creadora de los escolares.

Si la mente de cada uno de los que estamos aquí reunidos vuelve retroactivamente a sus tiempos de escolaridad primaria o secundaria, estoy seguro de que los recuerdos de las actividades artísticas desarrolladas en grupos, constituyen un elemento gratificante de nuestro paso por estas etapas escolares.

Todas aquellas experiencias vividas en grupo estimulaban y desarrollaban nuestra capacidad creadora, nos sentíamos actores, músicos y pintores que en los ensayos y en el momento de la actuaciones tratábamos de dar lo mejor de nuestro ser, nos unía a los grupos la tarea encomendada, disfrutando de los éxitos y consolándonos de nuestros fracasos.

Todo esto tiene como fundamento uno de los objetivos principales que debe presidir la educación, y es el de abrir la plica, con el fin de que los alumnos se impliquen, se apliquen y se expliquen. El desarrollo de la creatividad nos ayudará a conseguir esta finalidad esencial en el contexto del sistema educativo actual.

La dramatización en la Educación Primaria

Constituye una forma de representación que utiliza el cuerpo, la voz o el mimo y el espacio para expresar y comunicar a otros ideas, sentimientos y vivencias. Los actores o intérpretes desarrollan su espontaneidad creadora y su papel constituye un medio expresivo intermediario entre el autor y el público, aunque el actor no se limita a seguir las indicaciones estrictas del libreto, sino que, a través de su propia capacidad, crea una trama que él estima como más personal para la transmisión de las ideas a los espectadores.

Los alumnos deben participar a través de actividades lúdicas de diferente índole en juegos y representaciones escénicas, de esta forma, tomarán conciencia progresiva de sus posibilidades encauzán-

dolas al servicio de la colectividad en la cual participan; al mismo tiempo, son creadores de diferentes variantes que componen la escena dramática, como pueden ser los gestos expresivos a través del mimo o unidos a la palabra en la acción dramática, el desarrollo de la voz, el movimiento, el espacio y tiempo dramático, conflicto o tema que se representa...

Todas estas facetas se complementan con diferentes aspectos de la música y la plástica, de este modo, en la primera, se pueden incorporar acompañamientos instrumentales, corales y de danza, interpretados por los propios escolares. Son elementos que se dan hoy día en el desarrollo globalizado de escenas dramáticas, pongo como ejemplos la escenificación de una canción con gestos, un cuento con acompañamiento instrumental, el acompañamiento que se puede incluir en un teatro de guiñol o de sombras, o simplemente, la elección de audiciones adecuadas a una representación escénica de mayor entidad. En cuanto a la plástica, la formación de decorados adecuados para una obra, la expresión del color en efectos de iluminación (para ello vuelvo a hacer mención a la importancia que tiene este aspecto en el teatro de sombras) o el conjunto plástico que puede constituir el decorado de una obra, son imprescindibles en el desarrollo de la creación artística formando un todo indivisible.

La Dramatización constituye un bloque de contenido en el D.C.B. que se refiere a la comprensión de los elementos básicos de una pieza dramática y a la representación escénica de personajes y situaciones. Son importantes los contenidos procedimentales (selección de temas, personajes, reparto de tareas, creación y representación). Los alumnos irán adquiriendo los conceptos básicos de la dramatización: el movimiento y el gesto interpretativos, la trama, el espacio y tiempo escénicos, los personajes y los materiales que apoyan la acción dramática. Asimismo los contenidos de actitudes son fundamentales en cuanto a la participación activa, la valoración del trabajo colectivo y la desinhibición.

Es necesario que la escuela desarrolle una planificación adecuada sobre la dramatización, que, sin duda alguna, y como afirmaba Federico García Lorca en una charla sobre el teatro en el año 1935,

éste constituye uno de los más expresivos y útiles instrumentos para la edificación de un país, y el barómetro que marca su grandeza o descenso.

La educación musical en la Educación Primaria

La actividad musical ha estado largo tiempo postergada de nuestras aulas. Si partimos de un contexto histórico, hasta la década de los años setenta y con medio siglo de retraso con respecto a algunos países europeos, la educación musical escolar ha estado casi ausente en las enseñanzas de régimen general. Es a partir de la Ley General de Educación en el año 1970 cuando toma cuerpo como materia dentro del área de Expresión Dinámica, compartida con la Educación Física y los Deportes. Se cuida por primera vez la incorporación de la música en la enseñanza general, por lo menos, en cuanto a intenciones de innovación pedagógica, que nunca se correspondieron con la asignación de un profesorado que pudiera atenderla, solamente se contaba con la buena voluntad de algún maestro para que pudiera impartir esta asignatura. Sin embargo, al figurar como área de obligado cumplimiento dentro del currículo, en algunos centros se aplicó la norma y empezaron a surgir con fuerza los movimientos de innovación educativa de Música. Con la aprobación de la L.O.G.S.E., en el año 1990, es cuando la Educación Musical queda asentada en los centros de Educación Primaria, sobre todo, por disponer de profesorado para poderla impartir.

La música es una forma de representación y comunicación basada en la ordenación temporal de ciertos sonidos, teniendo como ejes principales la expresión y la percepción. Como forma de expresión, la música utiliza las cualidades del sonido para la manifestación de sentimientos, emociones e ideas. Constituye un instrumento de comunicación interpersonal y permite la expresión creativa.

A la hora de reflexionar sobre los fines de la educación musical, todo educador ha de considerar dos aspectos íntimamente coimplicados, pero entre los que cabe establecer una clara diferencia de matiz: la Educación Musical en sentido general y en la práctica

concreta. En su sentido más amplio, queda integrada en la educación estética que tiene por objeto principal el cultivo de lo bello. ¿Cuáles serían los objetivos generales de esta educación?, se pueden resumir en unas bellas palabras de la pedagoga musical argentina M.^a Elena González: «Contribuir al logro de los valores éticos y estéticos y al embellecimiento de la vida, proceso que debe comenzar precisamente en el niño, para que sea luego en el hombre donde se recojan los frutos del ideal pedagógico».

La música es un medio concurrente en la formación integral de la personalidad humana, con unos fines específicos que cumplir en la escala de valores que regirán en el futuro su conducta.

El Diseño Curricular Base presenta una serie de objetivos generales para la Educación Artística y algunos de ellos se refieren concretamente a la música. Todos estos objetivos se pueden sintetizar afirmando que la educación musical pretende desarrollar en el niño una actitud positiva hacia este tipo de manifestación artística, capacitarle a fin de que pueda expresar sus sentimientos de belleza y captar aquellos otros inherentes a toda creación musical.

La música en la Educación Primaria se agrupa en torno a una serie de contenidos de aprendizaje constituidos por: la expresión vocal y el canto, destinado al desarrollo de las vivencias expresivas; la expresión instrumental, que contribuye al desarrollo de las habilidades motrices, a la comprensión de fenómeno sonoro y al conocimiento del lenguaje musical; el movimiento, la expresión corporal y la danza, que capacitan para alcanzar esa necesidad de expresión y comunicación que toda educación estética debe desarrollar; el lenguaje musical, que debe surgir de la práctica musical interpretativa, creadora y auditiva, y la música y cultura, que desarrollan las actividades auditivas para descubrir y diferenciar los acontecimientos sonoros y estimulan la percepción y el interés por distintas manifestaciones musicales.

Diversos autores han creado diferentes métodos para la enseñanza musical, así, en nuestro siglo, han surgido con fuerza métodos activos de educación musical, casi todos ellos de países europeos,

que en el campo de la pedagogía musical escolar aventajaban a nuestro país en experiencia y que han desarrollado sus enseñanzas a partir de bases psicológicas, pedagógicas, científicas y artísticas suficientemente fundamentadas. Todos ellos parten de un proceso inductivo de la actividad del niño, de su experiencia vivida, para posteriormente llegar al conocimiento teórico, ofreciendo los elementos que por su modalidad y carácter resultan más accesibles a su capacidad de comprensión, a su sensibilidad y a su experiencia inmediata.

En el primer tercio del siglo XX, los principios de la Escuela Nueva dejan sentir su influencia en la pedagogía musical, que adquiere un carácter definido buscando lenguajes más activos, creativos y participativos. Es en estos años cuando músicos-pedagogos se preocupan por crear métodos con el fin de acercar más la música a los escolares.. Al mismo tiempo, en los países anglosajones se perfilan propuestas paralelas, como las del psicólogo musical James Mursell, que daba entrada a la creatividad y a la integración. En estos años es cuando dan a conocer sus nuevos enfoques curriculares de educación musical, Zoltan Kodaly, Jaques-Dalcroze y Carl Orff. Esta evolución significó una revolución en el campo educativo de la Música. Se pueden añadir a estos nombres: Justine Ward, Maurice Martenot y Edgar Willems.

En la segunda mitad del siglo aparecen en el mundo de la pedagogía musical, otros músicos preocupados por el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y, en especial, por la búsqueda de un lenguaje musical contemporáneo para el alumnado, produciéndose una nueva línea de pensamiento. Cuatro autores, tres ingleses y un canadiense, se pueden enmarcar en este período: George Self, Brian Dennis, John Payter, Murray Schafer.

Los métodos en los que se basa hoy en día la enseñanza musical en los Colegios de Educación Primaria son, principalmente, de los pioneros renovadores de los nuevos enfoques curriculares activos de la música. Los maestros especialistas, bien en su formación inicial o de postgrado, reciben la enseñanza de estas metodologías, las cuales quedan reflejadas en las actividades y programaciones que desarrollan posteriormente para el aula.

La educación plástica en la Educación Primaria

El desarrollo del proceso educativo en la expresión plástica implica la elaboración imaginativa o de reproducción de formas visuales figurativas y no figurativas. La elaboración creativa se produce cuando se responde a las demandas de comunicación que se dan en una situación, utilizando el código de modo innovador y expresivo.

La plástica integra fundamentalmente el color y la forma. Se ha estudiado con bastante profusión ambos conceptos por diversos autores en las diversas etapas de la evolución sensitiva y creadora del niño, entre ellos Viktor Lowenfeld, que ha realizado estudios de investigación sobre la capacidad creadora del color. En sus teorías expone que de los cuatro a los siete años empieza a relacionar el educando el color con el objeto a dibujar, considerando esta etapa como preesquemática; de los siete a los nueve años se inicia la sensibilización del color emocional y el color preferente, etapa esquemática, y de los nueve a los doce años se busca la esencia de cada color en sí, aparte del color de los objetos, etapa realista.

El siglo XX se ha caracterizado por la difusión de la imagen hasta convertirla en un elemento de consumo masivo de la sociedad en que nos desenvolvemos. Por su poder expresivo puede influir poderosamente en el espectador y tener más fuerza que la realidad misma. Se transmiten con medios muy diversos como el dibujo, la pintura y el modelado, o utilizando las nuevas tecnologías aparecidas en el transcurso del siglo: la fotografía, el cine, la televisión, el ordenador y el vídeo.

La Educación Plástica en la Educación Primaria debe preparar al alumno para expresar y percibir. En cuanto a las posibilidades expresivas, a través de los elementos de representación y composición como son la forma, el color, la línea, la textura y el equilibrio de la composición. Respecto a la percepción, mediante la utilización de estrategias de análisis que faciliten la comprensión de la imagen que permita a los alumnos la apreciación estética y desarrollar un juicio crítico de la obra de arte.

Los contenidos en la Expresión Plástica están desarrollados en tres bloques: la imagen y la forma, en el que los contenidos actitudinales y procedimentales tienen una gran importancia y constituyen la base para realizar una interpretación y lectura de la imagen y para abordar posteriormente los contenidos de tipo conceptual; la elaboración de composiciones plásticas e imágenes contribuye a desarrollar la capacidad expresiva mediante realizaciones plásticas; y en la composición plástica: elementos formales, es de señalar la importancia que tienen los contenidos actitudinales, fundamentalmente los relativos a la sensibilidad estética y a la creatividad.

Acabamos de estrenar una nueva centuria. Nos situamos ante nuestro complejo y complicado siglo XXI, donde la cultura llega a los rincones más apartados y el ser humano recibe continuamente mensajes culturales de múltiples formas y de diferentes contextos, pero con todo ello corre el riesgo de recibir informaciones desviadas que se oponen a sus propias raíces culturales. Las culturas propias de las regiones, de los pueblos son sustituidas por otras más genéricas impulsadas por el marketing y el mercado económico.

Necesitamos escolares con más capacidad creativa y educar su personalidad con una gran sensibilidad estética para que las nuevas generaciones estén preparadas para las responsabilidades que como adultos tendrán que desarrollar en la sociedad del futuro.

La Educación General necesita unos nuevos planteamientos y enfoques educativos. La Administración, preocupada por desarrollar la creatividad en el alumnado, convoca distintos cursos con el fin de exponer los avances en el área de la Educación Artística y tratar de describir los aspectos creativos que se generan a través de la música, la plástica y la dramatización en el desarrollo de la sensibilidad estética de los escolares. En los distintos capítulos de este volumen los autores van a transmitir sus conocimientos y experiencias personales esperando que sean el punto de partida para crear nuevas expectativas para el futuro.

CREATIVIDAD A TRAVÉS DE LA DRAMATIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LA PEDAGOGÍA WALDORF

Antonio Malagón Golderos
Profesor de la Escuela Libre Micael Waldorf
Madrid.

Voy a trasladarles algunos aspectos de la creatividad en la Enseñanza Primaria tal como los plantea en su metodología la Pedagogía Waldorf.

Pero permítanme que antes trace la breve historia de esta metodología: En 1919, acabada la Primera Guerra Mundial, un industrial alemán, (el dueño de la fábrica de cigarros Waldorf, de Stuttgart) a petición de los obreros de la fábrica a los que Rudolf Steiner daba conferencias por la noche, encargó a éste que organizase una escuela para los niños de la fábrica. Así, en Septiembre, nació la primera Escuela Waldorf, atendiendo una urgente necesidad social pero, al mismo tiempo, estableciendo los principios metodológicos de lo que llegaría a ser el impulso de Escuelas Libres más importante del siglo XX, por el número de alumnos (más de 20.000 sólo en Europa) y por su extensión en el mundo.

Aquella primera Escuela Waldorf pronto tuvo mas de 700 alumnos, pues muchos niños estaban sin escolarizar en una Alemania destruida. Pero repetidamente fueron naciendo otras escuelas en Alemania, Holanda, Suiza, Inglaterra, Francia, hasta que el auge del Nacional Socialismo cerró las escuelas y muchos maestros fueron encarcelados. Una pedagogía que enfoca todo su trabajo hacia la libertad del individuo tenía que ser cortada de raíz.

A partir del año 1945, reabrieron de nuevo las escuelas cerradas y otras muchas se inauguraron en casi todos los países de Europa, sobre todo en los del centro y los del norte. Hoy hay más de 2.000 centros en unos 60 países donde se imparte la enseñanza con metodología Waldorf: Centros integrados con Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato; también hay unas 1.800 Escuelas Infantiles y unos 450 Centros de Pedagogía Especial (Movimiento Camphill); centros para el tratamiento de jóvenes drogadictos, etc.

En España, en el año 1979, inauguramos la Escuela Libre Micael, en Madrid, primera escuela infantil Waldorf, y en el año 1987 comenzó la Enseñanza General Básica. Hoy, es un centro con cerca de 400 alumnos en los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Además, hay unas 12 escuelas infantiles en toda España con 3 proyectos de ampliación a Enseñanza Primaria, en Barcelona, Alicante y Villalba (Madrid). También hay 2 Centros de Educación Especial para jóvenes deficientes, en Pozuelo (Madrid) y en Adeje (Tenerife). En estos momentos se está creando una Federación de Colegios Waldorf de España.

Voy a pasar por encima de los grandes planteamientos teóricos que, cual prismáticos, quieren atisbar lo que será la educación en el siglo XXI. Solamente quiero descender de vez en cuando al aula para colocarme honestamente ante los alumnos y aspirar junto a ellos hacia la formación del ser humano.

De la experiencia viva y del encuentro con los niños podemos recrear cada día los actos pedagógicos, acercándonos a entrever las verdaderas necesidades para su desarrollo, aprendiendo de los errores propios y mejorando cada día nuestra labor en el aula.

La Pedagogía Waldorf promueve –como fundamento de todo el trabajo permanente de investigación, individual y en equipo, sobre el niño:

- Su crecimiento y despliegue corporal.

- Sus procesos de desarrollo de su pensar, de su sentir y de su voluntad.
- Su proceso de individualización y afirmación de sí mismo.

Del estudio y conocimiento del niño en su triple estructuración de su ser (como cuerpo físico, como entidad psíquica y como individualidad única) van a surgir las inspiraciones pedagógicas que como maestros —como artistas de la educación— necesitamos para actuar con responsabilidad en el complejísimo proceso de desarrollo de un ser humano confiado a nosotros. En fin, que no se trata de aplicar sin más las teorías de la psicología evolutiva a cada niño, sino de tomarse el tiempo cada uno para observarlo de verdad, a cada alumno, para descubrir asombrado cómo es y acercarnos al misterio de lo que quiere llegar a ser.

Rudolf Steiner decía a los maestros en una conferencia en los años veinte:

- *¡Maestros, miren al niño! ¡Asómense al hombre! ¡Descubran al hombre!*

Hay una enorme diferencia entre la teoría y la grandiosidad de observar, percibir y comprender a un niño. No se trata solamente de describirlo como es hoy, sino de descubrir al que vive —sin que lo veamos— entre el ayer y el hoy, y entre el hoy y el mañana, es decir, al niño en evolución, al hombre en devenir.

Este método, que en su realización es muy exacto y exige mucho interés, continuidad y consciencia, nos lleva a asomarnos con preguntas a la individualidad del niño: ¿Quién eres tú? ¿Qué necesitas para desarrollarte, para llegar a ser? Y así, con preguntas, que es la manera mas respetuosa de tocar la intimidad de otro ser humano, podemos conseguir una relación tan correcta con el niño, que nos inspire con nuevas ideas pedagógicas para atender su desarrollo correctamente.

Por eso, el quehacer pedagógico diario no puede surgir de un programa establecido e inamovible, sino del «encuentro y diálogo» —callado o sonoro— entre el maestro y los alumnos. Es un «programar» desde la actitud activa de escucha, desde la apertura de corazón.

De esta manera, del encuentro humano, es como puede nacer el ESPACIO LIBRE DONDE BROTE LA CREATIVIDAD:

ESPACIO LIBRE DEL CENTRO EDUCATIVO donde los componentes adultos de la comunidad escolar —maestros y padres como co-educadores— puedan entrar en procesos de autoeducación y formación de nuevas capacidades. Eso conlleva dos cosas:

1) Establecer Claustros Pedagógicos y reuniones de Departamento semanales para la formación permanente del profesorado. Profundizando en el estudio del ser humano, intercambiando experiencias del aula y practicando diferentes artes continuamente para potenciar la creatividad. Todo esto va a crear sentimiento de «Equipo» en torno a un ideal pedagógico común.

2) Establecer la Escuela de Padres con una oferta en forma de conferencias, grupos de trabajo, etc., que responda a las necesidades de formación para los nuevos retos que les plantea la educación de sus hijos, según la edad que atraviesen, infancia, niñez, adolescencia, y para realizar actividades artísticas. Como se sabe, practicar el arte nos ablanda y quita durezas, nos hace más porosos y perceptivos.

ESPACIO LIBRE DEL AULA donde el maestro —por el mencionado encuentro con sus alumnos— y bajo su responsabilidad, pueda ser creativo en cuanto a contenidos, estructuración de la materia, didáctica, etc.

En palabras de Rudolf Steiner: «*SOLAMENTE EN ESOS ESPACIOS LIBRES PUEDEN GENERARSE LAS FUERZAS PEDAGÓGICAS CREATIVAS PARA RESPONDER A LAS NUEVAS PREGUNTAS QUE HOY PLANTEA LA EDUCACIÓN*».

Y esas fuerzas pedagógicas creativas las necesitamos si aspiramos al ideal de la Pedagogía Waldorf, al ideal de todo pedagogo:

Conducir al niño —hombre en ciernes— hacia un desarrollo de su propio juicio y de un pensar claro, hacia un sentir artístico y

hacia una voluntad fuerte y activa para que pueda llevar su vida de modo práctico y consecuente con las responsabilidades individuales y sociales que vaya adquiriendo al crecer y hacerse adulto: Esto significa EDUCAR PARA LA LIBERTAD.

Permítanme que ahora haga un descenso al aula:

Como docente durante 21 años en un colegio con metodología Waldorf, he dado clases de Historia, Geografía y Educación en Valores en los cursos del Segundo Ciclo de Secundaria. Pero en dos ocasiones, he sido tutor durante 8 años del mismo grupo de alumnos, desde el primer curso de Educación Primaria hasta el segundo curso de Educación Secundaria. (Ésta es una de las características de la Pedagogía Waldorf, constituyendo la referencia mas concreta para el alumno en la etapa de 6 a 14 años y, personalmente, la experiencia autoformativa mas importante de mi vida.)

Pues bien, he podido constatar que hay relaciones exactísimas entre las vivencias que los alumnos tuvieron en la primera infancia y algunos aspectos de la personalidad de los muchachos y muchachas que con 14 años, despedí. A modo de ejemplo: En mis clases, hasta el tercer curso de Educación Primaria, dedicamos mucho tiempo a observar la Naturaleza: les contaba pequeñas historias de las nubes, de los vientos, de la inmensa población de los árboles, arbustillos, flores y de sus hermanas las mariposas. Muchas historias de animales. Mirábamos con asombro piedras preciosas (para los niños, todas las piedras son maravillosas). Muchas veces dejamos sentir en nuestra piel y admiramos el resplandor de los rayos cálidos y dorados del Gran Padre Sol. El hace que la vida fluya en la Gran Madre Tierra. También fue impresionante cuando en una semana de práctica de oficios en Cañicosa, un pueblo de Segovia, vimos el impresionante cielo estrellado. En todas estas vivencias, muchas veces, brotaba de sus labios, de sus gestos (de sus corazones), un gran agradecimiento. Gratitud en forma de asombro, de veneración ante la grandiosidad de la creación.

Esas vivencias se acrecientan cuando esas historias cortas, esos cuentos de la Naturaleza, los interpretan y escenifican los niños de forma muy sencilla y espontánea, con cuatro paños de colores, una

cancioncilla, etc., y con los gestos más genuinos con los que la naturaleza se expresa: un niño es un gran árbol, otro una ranita, otro un ciervo, otro toca la flauta, todos cantan ¡Qué alegría!

En el alma humana, las experiencias vividas en la niñez se transforman con los años, en aptitudes y conductas. Comprobé que en aquellos alumnos que habían vivenciado aquella grandeza, cuando tenían 11, 12 y 13 años se había despertado en ellos un respeto enorme hacia todo el mundo, hacia los seres, hacia las cosas que nos rodean: cuidaban el entorno. Hoy día, algunos de aquellos alumnillos estudian en la Universidad y colaboran en entidades de ayuda a personas necesitadas.

Parece que hay una línea consecuente entre ASOMBRO Y GRATITUD—INTERÉS Y RESPETO—AMOR Y SOLIDARIDAD.

Estamos ante la pregunta ¿Cómo formar seres humanos para que emerja y se despliegue en su vida, en sus actos lo mejor de ellos?. Al fin y al cabo, la vida del hombre está engarzada en sus actos, y la cualidad de éstos, depende de lo que se piense y se sienta ante otro ser humano.

¿Cómo cultivar los «talentos» de cada uno para que se transformen en capacidades, para que cuando sea adulto pueda confiar en su propio juicio, en su responsabilidad ante sus propios actos?

EN EL NIÑO VIVE EL HOMBRE FUTURO

Su desarrollo de su ser potencial depende de los cuidados que le provea su entorno humano, sus padres y su escuela. Por tanto, es necesario que los padres y maestros trabajen juntos para procurar la coherencia casa-escuela y para ayudar al niño a que se yerga hasta el nivel de ser adulto responsable. Puede ser un gran ejemplo para el niño, ya que las capacidades sociales no se adquieren con amonestaciones y teorías, sino con la práctica del trabajo en equipo y por el ejemplo de la convivencia dentro de la Comunidad Escolar entre padres y profesores.

La Escuela Libre Micael, de Las Rozas, de Madrid, es una asociación mixta de padres, maestros y amigos. Es gestionada en común por padres y maestros.

Si continuamos acercándonos al niño preocupados por el mundo tan cambiado que se encontrará cuando sea adulto, podemos preguntarnos: ¿Qué capacidad tendremos que cultivar en el niño para que cuando sea adulto pueda encontrar respuestas nuevas a situaciones y problemas nuevos que hoy desconocemos?

LA FANTASÍA Y LA IMAGINACIÓN. Ésta es la respuesta.

Estas dos fuerzas constituyen su potencialidad más fuerte y, a la vez, su íntimo lenguaje comprensivo del mundo.

El educador tiene que despertar y cultivar esas facultades latentes en el niño mediante actividades sanas en el aula (y los padres en el hogar).

Esto es posible si se crean los espacios artístico-creativos y se consigue una relación fuerte entre el maestro y el niño, donde la AUTORIDAD se manifieste como el gran regalo que recibe el maestro cuando sus alumnos le admiran y quieren. Ésa es la autoridad necesaria para «educar», y esa admiración del niño hacia su maestro será la referencia que le dará confianza en el ser humano y seguridad en sí mismo.

Pero para crear esas actividades sanas, para crear una didáctica adecuada al nivel madurativo del curso y de cada niño tenemos que investigar la manera en que el niño percibe el mundo y cuáles son los motivos que le impulsan para actuar. ¿Cómo percibe el mundo? ¿Cómo se van transformando sus órganos perceptivos y de la comprensión según va creciendo?

Quienes están cerca de los más pequeños saben que su modo de integrar el mundo que les rodea pasa por «tragárselo». (Cualquier cosa que le llama la atención la coge y se la mete dentro de la boca.) Pero después quiere integrarlo, IMITANDO. Reproduce en sus jue-

gos los gestos, los actos del adulto. Pero el niño no sólo capta los movimientos externos que ve en el adulto, sino que también siente y reproduce, de una manera inconsciente, la ternura con la que mece a un niño, su agradecimiento al partir el pan, su firmeza al cortar con el hacha un tronco de leña, su atención cuando plancha o conduce el coche. Es decir, que también capta las intenciones del adulto, lo que siente cuando actúa.

Por eso, es tan importante que cuando los niños recitan un verso y lo acompañamos con gestos, éstos sean verdaderos y no caricaturas. En los gestos habla el alma. Cuando representamos pequeñas historias, el ambiente y los personajes que se representen tienen que «decir verdad».

EL NIÑO APRENDE HACIENDO CUANDO IMITA SU ENTORNO

Ésta es la primera forma natural del niño para comprender el mundo, para integrarlo, para, después, amarlo y, más tarde, cuidarlo.

De la sana imitación depende mucho la evolución posterior del niño: con su fantasía y su imaginación —haciendo como si—, recrea el mundo de los adultos y de los seres de la Naturaleza; con el lenguaje del juego reproduce el mundo que imita sin parar. Un niño que imita mucho, nos muestra su buena salud. Está en intensa interrelación con el mundo de los adultos y con su entorno natural.

Hasta los tres años, el niño hace, POR IMITACIÓN, tres grandes «carreras universitarias», ¡tres doctorados!: aprende a erguirse y a andar, aprende a hablar y aprende a pensar.

Pues bien, esta capacidad inconsciente de imitar del niño se ejercita intensamente en las Escuelas Waldorf.

En la Escuela Infantil Waldorf, además de la motricidad dirigida, los juegos de temporada o los teatrillos de las grandes fiestas del año, tienen diariamente dos actividades muy importantes:

1) El Juego Libre (base para la dramatización posterior), espacio de una hora y media donde el grupo de niños de la clase entra en procesos increíbles de aprendizaje: Se disfrazan de campesinos, hacen un tren con sillas, hacen un pueblo con sus tiendas, que son las mesas del aula, construyen una granja en el suelo con sus animales. Sí, aquí se despliega la fuerza de la imaginación y de la fantasía, que cuando sean adultos, transformada en capacidad, les ayudará a buscar soluciones imaginativas a los problemas de la vida. Pero, además, en este juego libre también se entrenan en el encuentro social. Recoger, ordenar, clasificar, seleccionar jugando, cerrarán este espacio tan importante.

2) El Teatrillo de Marionetas de un mismo cuento popular durante dos o tres semanas seguidas.

El niño tiene que repetir sus percepciones para que las aprehenda (sabemos que pide que se le cuente el mismo cuento porque eso le da seguridad). Sin embargo, hoy tenemos que tener cuidado de que no le lleguen al niño tantas impresiones sensoriales pues le paralizan la capacidad reactivo-imitativa del niño. El adulto puede defenderse de esas impresiones porque tiene su juicio, que actúa como escudo; pero el niño absorbe todo lo que le llega sin posibilidad de integrar o animizar todas esas informaciones e impresiones.

Esta fuerza intrínseca en el niño para imitar se va consumiendo hasta los 9 años aproximadamente. Los maestros podemos aprovecharnos de ella en el primer ciclo de E. Primaria. Pero unido a ello está el desarrollo de la voluntad que puede propiciarse con una motivación acertada: en la escuela Waldorf se incluyen en el programa de forma sistemática, pero acompañando el proceso madurativo del niño, las siguientes «asignaturas»: pintar a la cera y a la acuarela, modelar en cera y en barro, lijar y tallar madera, batir cobre, esculpir piedra, cultivar la huerta hasta cosechar trigo y hacer unas buenas hogazas de pan, tejer comenzando el proceso desde el vellón de lana, hilado y teñido, coser y confeccionarse su ropa, hacerse zapatillas y todo eso antes de poner los dedos en el ordenador. Este enfoque de la Tecnología nos muestra el increíble camino de la evolución de la conciencia de la humanidad, desde el «homo hábilis» a nuestros días

Más tarde se harán prácticas en granjas, empresas o entidades sociales. Estas últimas se llevarán a cabo bajo el planteamiento de un proyecto a realizar individualmente o en equipo. Todas estas actividades programadas en las diferentes edades, pero con un procedimiento muy riguroso, autocapacitarán al alumno para enfrentarse a problemas de toda índole cuando sea adulto.

El método Waldorf y las actividades manuales, artísticas y tecnológicas practicadas dentro del currículum de la Escuela Waldorf apoyan el correcto desarrollo de los procesos madurativos del niño, del muchacho y del joven. Es un hecho que el niño para comprender el mundo necesita tocarlo con sus manos o con sus sentidos que, como decía Ortega y Gasset, son tentáculos con los que aprehender el mundo. Además, una actividad externa con las manos conlleva necesariamente una actividad mental previa. Por eso, en la Pedagogía Waldorf hay un lema que dice: **DE DEDOS ÁGILES SE LLEGA A UN PENSAMIENTO ÁGIL.**

El juego de imitar a los adultos, la exploración del mundo con sus manos, gestos y movimientos, hace que se desarrollen las delicadas estructuras del sistema nervioso. Es con el movimiento de los dedos y de la mano —con juegos y cancioncillas— como se potencia el desarrollo del habla. Se sabe que hay una relación concreta de la motricidad de las extremidades con las fases del desarrollo del lenguaje.

Otro aspecto muy importante es el **TIEMPO Y SUS RITMOS**. Como maestros, debemos aprovechar los ritmos inherentes a la vida misma (despertarse y dormirse, actividad y descanso, expansión y contracción) y aquéllos que nos regalan las estaciones del año, las fiestas religiosas y las tradiciones culturales para armonizarnos también con la vivencia del tiempo. El tiempo, coordinada tan importante como el espacio, puede dar la base para la evolución sana del niño. Se ha desarrollado mucho la aplicación terapéutica de la psicomotricidad, pero apenas se está trabajando en la aplicación terapéutica de la **PSICOTEMPORALIDAD**; y es evidente que muchos trastornos del aprendizaje del niño y de su salud general están basados en el hecho de no haber conseguido el «dominio» del tiempo, aunque sí lo tenga aparentemente del espacio.

Hoy día, la forma de vida en familias donde el padre y la madre trabajan fuera del hogar, donde los niños permanecen de 6 a 12 horas fuera de casa en colegios u otras instituciones, donde el desarraigo de costumbres y tradiciones ha hecho que dejemos de cultivar ritmos del día, de la semana o del año (horas fijas para comer, para irse a la cama a dormir, fiestas populares, celebraciones familiares), incide en una dificultad para que los niños se «adueñen» del tiempo, de sentirlo, de «saber» lo que va a pasar. El niño vive el tiempo como secuencia de actos, de aconteceres, pues todavía no tiene la vivencia del tiempo abstracto.

EL RITMO DEL APRENDIZAJE

Hay un ritmo del aprendizaje sano que pone en práctica la pedagogía Waldorf y que difiere totalmente del conocido acopio de datos que jamás se deben olvidar, al menos hasta que los «vertamos» en un examen. Este ritmo del aprendizaje pasa por la secuencia siguiente: ESCUCHAR-APREHENDER-OLVIDAR-RECORDAR-INTEGRAR. Es un hecho que con el método «clásico» retenemos información, pero con el modo de aprender de las Escuelas Waldorf, al olvidar lo que con esfuerzo aprendimos, cuando lo recordamos y lo integramos como propio conocimiento, se transforma en «capacidad». Este principio pedagógico se hace posible en la Escuela Waldorf por la estructuración de la enseñanza verdaderamente revolucionaria. Hoy se habla mucho del aprendizaje por inmersión. Pues, desde hace más de 80 años, en las Escuelas Waldorf se practica la estructuración de las asignaturas en Periodos Lectivos. Durante 4 semanas se estudia una sola materia intelectual (Matemáticas, Lengua, Química, Historia) durante 2 horas consecutivas, en las primeras horas de la mañana, cuando los alumnos están más despiertos. Esta materia se «olvidará» después, pues vendrá otro período lectivo, hasta el segundo trimestre. Entonces se «recordará» —se hará conocimiento propio y futura capacidad— y se le dará un nuevo impulso con otros contenidos.

También se cultiva el ritmo en la secuencia de las asignaturas a lo largo del «día vital del niño»: las asignaturas intelectivas en las

2 primeras horas de la mañana (una asignatura durante 4 semanas), cuando estamos más despiertos; las asignaturas artísticas (pintura, dibujo, música, eurytmia, modelado, inglés y alemán) a media mañana, cuando ya se han cansado un poco los alumnos con el anterior esfuerzo mental y la vivencia en el sentimiento artístico puede «regenerarles»; al final de la jornada lectiva, las asignaturas de manualidades (tejido y costura), talleres (madera, metales y piedra) y educación física y deportes, cuando se puede apelar a las fuerzas volitivas.

Esta estructuración de la enseñanza economiza muchas fuerzas a los alumnos, porque emplean lo mejor de sus capacidades psíquicas en las horas en que éstas están más disponibles. Es obvio que por la mañana estamos más despiertos para lo neurosensorial y mental y, según va pasando el día, vamos semisoñando y finalmente nos dormimos. Hacemos el recorrido desde el Pensar al Sentir y desde el Sentir a la Voluntad. Por eso, en la Pedagogía Waldorf se intenta formar al hombre total, en su Pensamiento, en su Sentimiento y en su Voluntad, para que pueda desarrollar las capacidades del alma humana.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Ya hemos mencionado muchos aspectos de la Educación Artística en la Pedagogía Waldorf. Comienza en los propios educadores que debemos ejercer el arte de educar. El arte de educar consiste en capacitarnos para despertar en los alumnos el interés y el conocimiento sobre la vida.

Para ello —pues va a darnos muchas ideas para la didáctica— hay que estudiar profundamente el hecho de que la forma en que entendemos el mundo se va transformando progresivamente a lo largo de nuestra vida.

Vamos desde una «comprensión imaginativa», pictográfica o ideográfica, en un contexto global, hacia el entendimiento de sus particularidades, hasta que, más tarde, podamos alcanzar una síntesis gracias al pensamiento. Por ejemplo, cuando un niño escucha un cuento, lo recrea de tal manera en su imaginación que lo «entiende»

en su significado global, pero no necesita saber las acepciones posibles de las diferentes palabras, muchas veces en desuso en el lenguaje corriente. Poco a poco irá preguntando por el significado de alguna de ellas, pero quiere una respuesta imaginativa y global, no la acepción precisa. (Una vez, un niño muy despierto, que entraba y salía del escenario imaginativo interior, preguntó a una maestra infantil mientras escenificaba un cuento de marionetas: Heidi, ¿qué significa «Milagro»? Adrián, un milagro es «una gran sorpresa». No necesitó más para sumergirse de nuevo en su imaginación.)

Esta cambiante capacidad de comprender el mundo caracteriza las distintas etapas evolutivas de la época escolar y va acompañada de la autoafirmación paulatina de la individualidad y de la definición del pensamiento.

DE LA IMAGEN AL CONCEPTO

La estructura, los contenidos y la didáctica de la enseñanza deben corresponderse ¡y potenciar! ese desarrollo interno del niño. Por eso, se parte de la imagen para ir hacia el concepto, se parte de la fantasía e imaginación para ir hacia el pensamiento emotivo-comprensivo. Así, por ejemplo, aprende el abecedario a partir de una imagen del mundo:

Voy a describirles, brevemente, ese proceso de aprendizaje:

- Quiero enseñar la letra P a los alumnos del primer curso de Educación Primaria. En primer lugar contaré un cuento que tratará de un niño que vive en un oasis del desierto. Describiré muy bien cómo es el paisaje de dunas y la diferente temperatura del día y de la noche en el desierto. También cómo es la vida en el oasis y qué maravilloso es el cielo del desierto. El niño se subía a las palmeras para ver si venían las caravanas. Él las esperaba con impaciencia porque en una de ellas venía un niño que era amigo suyo y con el que podría jugar.

- Después hice un gran dibujo en la pizarra con muchos colores. Representaba el oasis. Una enorme palmera y el niño subido en

ella mirando a la lejanía. Los alumnos, tras descubrir la pintura de la pizarra, la pintarán a ceras y a acuarelas y recitaremos muchos versos con aliteraciones con la letra P.

Hemos de extraer la grafía «P» de la pizarra, remarcando ese signo en el dibujo del tronco de la palmera y en una gran rama que cae. También hemos de extraer el sonido «P» de los versos que recitamos.

Pero lo que hacen con mas alegría es la representación del cuento del niño del desierto. Todos quieren salir y hacer algún papel. ¡Qué alegría! Este cuento va a reforzar la comprensión emotiva de la letra «P» que nos la habrá regalado la PALMERA.

A modo de ejemplo de «poemas de la P», refiero los dos siguientes:

LAS PALMERAS DEL OASIS

*El viento caliente sopla
tras las dunas del desierto,
levanta nubes de arena
que llegan al firmamento.
Las palmeras del oasis
se ven en la lejanía.
Sus palmas de verde oscuro
rompen la monotonía.
Un manantial de agua clara
junto al tronco mana y mana
y sobre la alfombra verde
cae la sombra de las palmas.
Pájaros de mil colores
cantan entre los camellos
y una palomita blanca
está incubando sus huevos.
Las palmeras del oasis
protegen en el desierto
las caravanas de oriente
con sus cabras y camellos.*

LA PLUMA

*El viento vuelve a soplar
 en la tierra y en el mar.
 La pluma volando va.
 Los pájaros de colores
 como pétalos de flores,
 revolotean muy alto
 van piando sus amores.
 El pavo real despliega
 sus plumas verdi-amarillas,
 plumas grises y azuladas
 que extiende al ponerse el día.*

Esta manera de trabajar constituirá la metodología fundamental en todas las materias de la Enseñanza Primaria.

Es decir, que la educación artística en la Pedagogía Waldorf comienza el día de colegio con recitación de cada niño individualmente o en coro, recitación con gestos, juegos de matemáticas versificados donde el niño habla con todo su cuerpo, etc. Y todo esto que llamamos «parte rítmica» se lleva a cabo todos los días del curso durante la primera media hora de clase. Son los primeros pasos de ese lenguaje amplio —con todo su cuerpo— que el niño necesita practicar para orientarse en el espacio y en el tiempo. Con que gusto se mueve cuando se siente hoja, viento, nube o sol.

Esta parte rítmica de cada día actúa como preventivo y corrector de trastornos espaciales, de coordinación y del lenguaje. En este sentido, el maestro tutor hace cada año un poema para que el niño lo recite una vez a la semana durante todo el curso. Verso que aprenden todos sus compañeros y que refuerzan su autoestima y la memoria rítmica del niño. El maestro elabora cada poema pensando en la imagen que puede ayudar a Daniel, Inés o Marco.

A modo de ejemplo, voy a recitarles dos de ellos:

EL GORDOLOBO, para Inés (niña delgadita que se cimbreo como un junquito. Necesita fuerzas).

*En los campos de amapolas
gordolobo tú te yergues,
vas buscando el firmamento
pero tus raíces metes
en la tierra mas profunda.
Con los brazos muy abiertos
luz del Sol llega a tu flor
que se vuelve candelabro
de la mesa del Señor.
¡Y las abejitas zumban!*

EL BARCO, para Nicolás (niño que no domina su cuerpo. Tropieza mucho y se cae. A veces, se desmaya)

*Viento que empuja las velas,
mares que surca mi barco,
mil horizontes diviso
desde la aurora al ocaso.
Firme mantengo el timón
miro paisajes lejanos:
Olas, palmera, castillos
puertos, bahías y faros.
Todo lo acojo en mi ser,
¡Yo voy contento en mi barco!*

Pero, además de esta parte rítmica y formativa de cada día, no quiero dejar de mencionar que hay dos asignaturas en el curriculum Waldorf que apoyan todos los procesos creativos desde la Escuela Infantil hasta el Bachillerato: son la Eurytmia poética y musical, que es un arte del movimiento creado por Rudolf Steiner, donde la palabra y la música se expresan con todo el cuerpo para hacerlas «visibles», y la música: todos los alumnos tocan liras desde el Jardín de Infancia, flautas pentatónicas en los cursos 1.º y 2.º, flauta diatónica y un instrumento de cuerda o viento a partir del curso 3.º de Ense-

ñanza Primaria. Y canto, siempre. De estas dos asignaturas, hay dos clases semanales durante todo el curso.

Algunos capítulos de *Don Quijote* y sonatas de Schubert se han visto en el Colegio.

Como cierre de esta intervención, voy a referirme al programa de Historia de la Humanidad de toda la Etapa de Primaria.

Ahí podemos ver claramente la progresión de la dramatización que plantea la Pedagogía Waldorf: cada curso tiene un tema central que se va presentando durante todo el año escolar en forma de narraciones, poemas y representaciones teatrales.

En el primer curso, Cuentos de Hadas y Populares, Cuentos de la Naturaleza. El maestro los cuenta, hace teatrillo de marionetas y hace que los alumnos los representen. Por ejemplo, *El Gallo Quirico* o *La Reina de la Abejas*.

En el segundo curso hay un tema doble: las leyendas, historias de hombres que han superado grandes pruebas, y fábulas, historias de animales donde aparece su característica vital: voracidad, astucia, etc.

Algunas de estas leyendas, como la de San Francisco, o fábulas, como la del cuervo y la zorra, se representan cada año.

En el tercer curso, el tema central es la historia del pueblo hebreo, y se representa la historia de José y sus hermanos, la historia del Rey David y otros personajes de la *Biblia*. También se estudia en este curso el mundo de los oficios. Se hacen teatrillos, como la historia de un reino donde el rey llama a todos los artesanos para construir un hospital para los enfermos.

En el cuarto curso se trata las mitologías europeas: *La Edda*, *Los Nibelungos*, mitos célticos, mitos ibéricos. Y se representan entre otros *La Muerte de Balder*, la *Espada de Sigfrido*, etc. También se hace el teatrillo *Felipe II a su paso por Las Rozas camino de El*

Escorial, para caracterizar la vida de los habitantes en el siglo XVI y su evolución hasta nuestros días. (Esta obra pertenece al programa de Geografía de la Comunidad de Madrid.)

En el quinto curso se hace un grandísimo recorrido desde los mitos de la antigua India (Los 7 Sabios Rishis, Krisna), Persia (Zaratustra, los sacerdotes adoradores del Sol), Mesopotamia (Gilgamesh y Enkidu) Egipto (Osiris, Isis y Horus), Grecia (El Panteón griego, la Iliada y la Odisea, Pericles y los grandes filósofos Sócrates, Platón y Aristóteles). Se cierra el ciclo con la biografía del Gran Alejandro, que llevó a Asia, creando más de veinte Alejandrías, el fruto del pensamiento griego.

Con tantos temas hay muchas posibilidades: Teseo y el Minotauro, adaptaciones de los diferentes mitos. Al menos dos piezas se representan cada año en este curso.

En el sexto curso se entra directamente en el Helenismo y la Historia de Roma, y la Edad Media. Escenificaciones de obras de autores de la antigüedad o del Conde Lucanor se muestran cada año.

En el primer curso de la Enseñanza Secundaria se presenta desde la Historia del Renacimiento hasta la Guerra de los Treinta Años (1618-1648), y obras de nuestro Siglo de Oro o *La Tempestad*, de Shakespeare, se han visto en el escenario.

En el segundo curso de Enseñanza Secundaria el tema de Historia se extiende desde la Guerra de los Treinta Años hasta nuestros días. En este año aparecen obras como *Doña Rosita la Soltera*, de Lorca; *Los Árboles Mueren de Pie*, de Casona; *Peer Gynt*, de Ibsen.

Los alumnos se hacen el vestuario, los decorados, interpretan la música, se ayudan a vestirse...

En todos los casos, siempre se hacen, como mínimo, dos funciones, una para los alumnos del colegio, en horario lectivo, y otra para las familias y amigos de los alumnos.

Con esta relación tan exhaustiva les he querido dar una panorámica del amplio planteamiento que se da en la Pedagogía Waldorf a la dramatización, a la vivencia de las situaciones, sin las que el alumno no podrá hacer suyo el conocimiento. Precisamente este enfoque de hacer que recreen momentos de la historia de la humanidad, siendo sus personajes, les permite integrar el factor «tiempo» en su propio proceso madurativo.

Nuestro centro, La Escuela Libre Micael, de Madrid, igual que muchas escuelas Waldorf del mundo, es una escuela asociada a la UNESCO y, por lo tanto, lleva en su ideal las propuestas de interculturalidad, educación para la paz y la tolerancia, y educación en los Derechos Humanos y la Solidaridad.

Jacques Delors, Director de la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI, creada por la UNESCO, en su informe «*La Educación Encierra un Tesoro*» propone una reforma muy grande de los sistemas educativos para adaptarlos a los nuevos retos que se avecinan. El motivo central debe ser la EDUCACIÓN PARA LA PAZ y APRENDER A CONVIVIR.

Se dice en el informe que la educación debe abarcar los pilares fundamentales para el desarrollo de un ser humano:

- Aprender a ser.
- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a convivir.

Todo esto se puede conseguir mejor con una EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CREATIVA.

Pero hay que pasar por una puerta: AUTOEDUCARSE PARA EDUCAR.

Tenemos mucha responsabilidad, pero, como dice el informe Delors, tenemos un tesoro: LOS NIÑOS. Como maestros, son nuestro gran regalo para seguir aprendiendo.

ACOMPañAMIENTO DIDáCTICO DE UNA OBRA CLÁSICA

Rosario Calleja

Directora Adjunta del Centro Dramático Nacional

Introducción

Es mi propósito en este capítulo aportar una visión más cercana, desde mi experiencia en el ámbito del teatro profesional y, más concretamente, del teatro público, de aquello que nos une de forma inequívoca con el ámbito de las enseñanzas artísticas que se desarrollan en el aula. No pretendo realizar formulaciones, ni exportar recetas infalibles aplicables por los docentes, sino compartir preocupaciones y reflexiones que ayuden a comprender, precisamente, los puntos de unión de nuestras respectivas tareas y el cordón umbilical intangible que perdura en el curso de los años entre unas y otras.

Es en el origen de nuestro aprendizaje, por medio del juego dramático, donde desarrollamos nuestra capacidad expresiva o comunicativa como individuos. De esta forma para abordar el hecho teatral de cara a su elaboración última, la representación, debemos realizar el camino inverso, regresando al juego para alcanzar una nueva síntesis. En este camino, de doble recorrido, necesitamos valernos de todo lo aprendido y lo vivido, y mucho más importante aún, necesitamos mantener intacta nuestra capacidad de olvidarnos de todo ello, para crear con la misma inocencia y la misma capacidad de sorpresa con que nos enfrentábamos a los más insignificantes descubrimientos en los días lejanos de nuestro aprendizaje en la escuela.

Éste es el reto apasionante que abre entre nuestras respectivas profesiones un caudal insospechado de complicidades por compartir. Es por ello que deseo mencionar la labor que desde el Departamento de Actividades Educativas y Culturales del Centro Dramático Nacional (CDN) se viene desarrollando para fomentar este diálogo perma-

nente y un mejor conocimiento del hecho teatral por medio de las visitas al teatro con fines didácticos, los Cuadernos Pedagógicos editados de los espectáculos que componen la programación del CDN, y las charlas-coloquio con los equipos artísticos que participan en los mismos.

Siguiendo el paralelismo que propongo entre la génesis de la puesta en escena que aborda el director y se materializa en el período de ensayos y el trabajo que desarrolla el docente en el aula, veremos que las diferencias aparecen en los niveles que se establecen en las fases de trabajo que desarrollan el proyecto, si bien para el director es inexcusable la concreción en una puesta en escena, para el docente no es una finalidad en sí, ya que la representación, como hecho acabado, puede o, al menos, debe establecerla de acuerdo al ciclo docente en que se considere más adecuado.

1. El texto

En la elección del texto existe, ya, una primera consideración a tener en cuenta: el tema o, mejor aún, el interés del tema. Con ello establecemos una primera condición a la hora de tomar un camino u otro, y con ello exploramos las posibilidades del mismo. En esta primera reflexión y en nuestra capacidad de dilucidar la oportunidad, conveniencia o motivación que nos ofrece, está el punto de arranque de la aventura que emprendemos.

A partir de la elección, el propio texto es la fuente primordial de conocimiento, la lectura exhaustiva y reiterada del mismo nos aporta nuevas sugerencias y nos permite profundizar tanto en los contenidos como en la estructura del mismo. También nos permite incorporar interpretaciones que no aparecían de forma explícita en la primera lectura.

Con ello aparece la necesidad de ir fijando estas apreciaciones en el guión de trabajo o cuaderno de dirección. Ambas herramientas, que como decíamos tienen finalidades diferentes, tienen un paralelismo a la hora de establecer el plan de trabajo.

2. El argumento

El trabajo de extraer las líneas generales del texto para establecer la primera sinopsis del mismo, así como el desglose de escenas y el estudio del desarrollo de cada una, permite trabajar de forma individualizada cada uno de los elementos que intervienen. Del mismo modo que el director de escena puede proponer la realización de improvisaciones para explorar todas las posibilidades que puede ofrecer una determinada situación, el docente puede asignar juegos dramáticos inspirados en alguna situación que nos proponga el texto, y no necesariamente vinculados al argumento del mismo.

3. Los personajes

De la combinación de los datos que nos aporta el texto sobre el aspecto físico, el carácter y el estado anímico de los personajes, extraemos una primera aproximación mediante la observación, la reflexión y el análisis de los mismos. En esta fase entra en juego el trabajo de expresión corporal y la búsqueda de sonidos que precedan a la emisión oral de cualquier texto.

En un segundo nivel se establecen las acciones de los personajes. Este punto ofrece un gran abanico de posibilidades, pues además de las indicaciones que recibamos de la lectura del texto, podemos incorporar todas aquellas acciones que se establezcan en consonancia con el análisis de la escena y la lógica interna del desarrollo de los personajes. De este análisis se determinan no sólo las acciones individuales, sino también las colectivas pudiendo introducir movimientos y textos corales que ayuden a la recreación del texto.

4. Los espacios

El primer campo de investigación lo delimita el espacio o espacios físicos a los que alude el texto, siendo igualmente importante determinar las referencias sonoras, musicales y visuales. Del análisis minucioso podremos obtener un acopio importante de referen-

cias que habrán de modificar necesariamente nuestra primera aproximación o «visión» del texto. El análisis de los diferentes espacios que propone el texto supone un reto del que se derivan multitud de posibilidades a explorar. Nos ayudan a elaborar «imágenes» sobre las que construir el desarrollo de las escenas.

5. El vestuario

Los elementos básicos del vestuario intervienen en el mismo proceso del análisis de los personajes. Estos elementos básicos facilitan una aproximación a la composición del personaje. Por otra parte, los elementos que lo componen ofrecen otro campo de indagación y recreación de los personajes a través del estudio de los colores que se escogen, atendiendo a la escala cromática que buscamos o incluso a una simbología expresada a través del color. Otro campo de indagación son las texturas de los materiales que empleamos en su confección y su relación con el efecto que buscamos en su conjunto.

6. Los materiales

De igual forma que en una sala de ensayos se dispone de unos elementos básicos (bancos, mesas, sillas, taburetes), que sirven de referentes a la hora de incorporar los elementos definitivos que formarán parte de la representación, el aula dispone de elementos similares que sirven para improvisar una mínima escenografía. Lo mismo cabe decir de la utilización de unos mínimos elementos de utilería que darán paso a los elementos definitivos.

Del mismo modo, en el proceso de elaboración de una representación interviene, también, la elaboración de objetos o elementos específicamente pensados para ella. Estos elementos deben estar, asimismo, en consonancia con el diseño de todos los elementos que intervienen en la puesta en escena. Podemos encontrar elementos utilizados en una puesta en escena de teatro profesional, específicamente concebidos con la misma sencillez con que podrían haberse incorporado en el aula: hojas y pétalos de papel de seda de diferentes colores, billetes dibujados a mano. Y, también, elementos de utilería de mayor complejidad realizados en látex, pero perfectamente repro-

ducibles con cualquiera de los materiales utilizados en una clase de manualidades.

En cualquier caso, la condición inexcusable para que todo el mecanismo funcione, se trate del teatro profesional o del teatro en el aula, es la de descubrir día a día nuestra capacidad de jugar.

Para los que han hecho del teatro una profesión, porque sólo a través del juego, del juego en serio del teatro, se mantiene un alto nivel de exigencia creativa, del que depende que el teatro siga siendo un desafío, un reto y un espejo para lo sociedad que lo demanda.

Y para aquellos que van a descubrirlo en el aula, porque el teatro entendido como juego nos prepara para el descubrimiento de nosotros mismos y de los otros, cerrándose así, nuevamente, el círculo del que partíamos en el principio de este «encuentro».

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ VILLAR, Alfonso. *Psicología del Arte*. Biblioteca Nueva. México, 1974.
- ARROYO AMAYA, Catalina. *Pequeño teatro*. Naque Editora. Serie Práctica. Ciudad Real, 1999.
- CARBALLO BASADRE, Carmen. *Teatro y Dramatización. Didáctica de la creación colectiva*. Ediciones Aljibe. Colección Teoría y Practica Educativas; 5. Málaga, 1995.
- CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, Jaime (coordinadores). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Estudios; 46. Cuenca, 1997.
- MARÍN, Ricardo. *La creatividad. Creatividad y Educación*. CEAC. Barcelona, 1984
- PÉREZ DE LA FUENTE, Juan Carlos. *Programa de temporada 1996/1997. Presentación*. Centro Dramático Nacional. Madrid, 1996.
- RENOULT, Noëlle y Bernard y VIALARET, Corinne. *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro*. Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid, 1998.
- SOURIAU, Étienne. *La correspondencia de las artes*. Fondo de Cultura Económica. México, 1998
- VIGOSTKI, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal. Madrid, 1986.

Generales

- SONOTECA / SONOTHÈQUE / SOUND LIBRARY*. Edita AUDIVIS Tempo.
- EFFECTOS DE SONIDO* (Varios volúmenes). BBC records and tapes. Edita DIAPASON.

Especiales

- AMBIENTES DE LA NATURALEZA*. Edita AUDIVIS Tempo. Contiene: El bosque de Francia / La campiña de Provenza / A orillas del mar / La tempestad y la lluvia.
- GUIAS SONORAS*. Edita SITELLE. Contiene: pájaros y animales.
- CONCIERTOS NATURALES*. Edita SITELLE. Contiene: Ambientes sonoros de bosques, lagos, montañas, etc., de Francia, Europa y de diversos países del mundo.

LA DRAMATIZACIÓN COMO ELEMENTO INTEGRADOR DE LAS ARTES

Rosario Calleja

Directora Adjunta del Centro Dramático Nacional

En cierto modo, este enunciado lleva ya implícita una afirmación. Y no es menos cierto que puede parecer una osadía comenzar una exposición en la que se dé por hecho que existe un común acuerdo, un punto de partida aceptado por todos —sin equívocos— al convocar términos que se prestan ya de salida a muy diversas interpretaciones: dramatización, artes, el arte en último término.

El tema es apasionante e inagotable porque sin una aproximación a los problemas que plantea la definición acerca de qué es el arte y cuál es su relación con las actividades humanas, para llegar a comprender, en último término, cuáles son los mecanismos que operan en la creación artística, difícilmente llegaremos a alguna conclusión.

Es, precisamente, al abordar el tema de la dramatización en el marco específico de la educación artística en la Enseñanza Primaria, cuando estas cuestiones cobran mayor relevancia, ya que nos enfrentamos a los años decisivos para la formación del individuo y el desarrollo de su creatividad.

Encontrar un punto de acuerdo en la teoría nos sirve, al menos, para contrastar las múltiples posibilidades de todos los medios técnicos que se despliegan ante nosotros como un mosaico formidable, pues la materia prima es el caudal inagotable con que contamos como punto de partida y los medios, a juzgar por los tiempos que corren, evolucionan con mayor rapidez, siendo la palabra evolución, un sustantivo un tanto tibio para comprender el ritmo vertiginoso, revolucionario, con que irrumpen estos medios. Si esto puede suponer siempre un desajuste y un verdadero desasosiego en el ámbito de

lo cotidiano, más aún cabe imaginar los profundos cambios, saltos o líneas de ruptura, que se abren en el mundo de la enseñanza, donde todos los avances por espectaculares que sean, podrán parecer, al menos, insuficientes.

Por todo ello, estaremos más atentos aún a contar con una teoría en constante revisión que nos permita contrastar de forma permanente nuestros hallazgos prácticos.

Este preámbulo no pretende interferir en un ámbito que evidentemente desconozco, por razones obvias, pero al que sí me aproximo desde otras responsabilidades. En último término es ésta una ocasión privilegiada para retomar preocupaciones que nos siguen inquietando a todos desde nuestras respectivas experiencias profesionales. Y por encima de cualquier consideración de este tipo, estará siempre nuestra responsabilidad como seres humanos en la construcción de una sociedad más libre o, al menos, más consciente de sus carencias.

Y para retomar de nuevo el tema, que de hecho constituye una de esas cuestiones que no se pueden abordar directamente, sino que requieren, como diría Ortega, *«unos rodeos previos en torno a la muralla de Jericó»*, conviene mencionar algunas de las conclusiones más importantes que se pueden extraer del estudio del fenómeno artístico desde sus orígenes.

Desde las teorías que se pronunciaban por la imposibilidad de llegar a una definición coherente de lo que sea el arte, a los esfuerzos por eliminar la línea divisoria entre arte y no arte, y contando con la variedad de lecturas que ofrece el arte contemporáneo, se hace aún más difícil su definición. Sin olvidar el hecho de que la obra de arte participa y se hace eco de las contradicciones e incoherencias de la cultura de su tiempo, o se encuentra incluida en los esquemas y procedimientos del consumismo, con sus lógicas adulteraciones, lo que contribuye a hacer aún más difícil la definición de lo artístico.

Si el arte puede ser, entre las muchas definiciones posibles, la creación de realidades provistas de forma, la psicología del arte nos

descubre que ese proceso creador se inicia en el mismo momento en que el ser humano se enfrenta al misterio del Universo, «ese animal feliz», según Aristóteles, que es el mundo exterior (el Objeto Externo), pero también cuando se enfrenta a su propia realidad psíquica, como las pasiones, los miedos, las imágenes mentales (el Objeto Interno).

La personalidad artística «ataca» al Objeto, en sus dos aspectos, sus dos angustias, mediante una desintegración por la mirada y una reconstrucción posterior, para terminar pasando a la acción. De cómo el Universo «artísticamente mirado» fecunda el inconsciente colectivo del artista, para gestar la obra, es un proceso que todavía desconocemos, aunque pueden obtenerse respuestas a través de las distinta corriente o ramas que estudian la psicología de los procesos creadores.

Pero conviene seguir avanzando en el proceso de desentrañar hasta qué límites se extiende el arte, para poder, así, descubrir cuales son las artes que convergen y en qué medida puede existir un arte con capacidad integradora de las restantes. La mayoría de las acciones humanas no se orientan hacia la creación de seres singulares cuya existencia constituye su finalidad, sino hacia la producción de hechos: un cazador caza, un pescador pesca. La finalidad de su acción no estriba en la existencia de lo que caza o pesca, sino en el hecho de la captura. Esto distingue, en primer lugar, el arte de la técnica, aunque genéricamente se utilice el término de «el arte de la caza», «el arte de...». Lo que no significa que casi todas las técnicas no puedan elevarse hacia el arte, del mismo modo que el arte tiene sus técnicas.

Así expresado, las artes son constructoras de cosas, y de este modo, se amplía al máximo la posibilidad de reconocer lo que existe de arte en una obra educacional: forjar un carácter, llevar a un ser humano al completo florecimiento de su existencia personal. ¿Quién puede lograr esta hazaña sin sentir todo cuanto implica de arte, de anhelo de realizarse, con una preocupación estética en nada inferior a la labor del artista?

Los perfiles del arte son en la actividad humana muy imprecisos. Los intentos de clasificación e inventario de las artes en artes

mayores y artes menores ofrecen a su vez múltiples ramificaciones. Pero a pesar de este efecto caleidoscópico que se produce, conviene no olvidar que todo arte conlleva el mismo impulso, la misma acción, la misma esencia, el mismo espíritu. Pero si tuviéramos que concretar en una expresión qué es lo que configura el sistema de las Bellas Artes en oposición o diferencia a todas las demás, diríamos que «es el cociente entre arte universal y sensibilidad humana, más actividad de percepción».

Del conjunto de estas artes, una de ellas, el teatro, nos devuelve, aunque sólo sea en apariencia, una nueva percepción caleidoscópica del arte, ya que no sólo integra lo que necesita de cada una de las otras artes, mayores o menores, para su propia realización, sino que su materia prima por excelencia, el supremo protagonista, es el ser humano y el conocimiento del mismo, su finalidad última.

El teatro así entendido se convierte en el arte de representar todas las artes, si admitimos que el sentido o finalidad que persigue es y será siempre «la recreación de la existencia humana».

No es un arte integrador por el simple hecho de servirse de la literatura, la música, la pintura, la expresión corporal, la danza, la arquitectura, la iluminación, la fotografía, el diseño, la tecnología, es decir, por abarcar todas las artes y técnicas que concurren en la representación teatral, sino porque su esencia radica, precisamente, en recoger de la vida y entregar, después, a la vida, a la sociedad.

El teatro debe impulsar y sentirse impulsado por la sociedad, que debe tenerlo entre sus prioridades; debe estar en el corazón de cualquier comunidad que se pretenda histórica, moderna y dinámica. Y esta afirmación recobra su verdadero sentido cuando nos referimos al papel que debe desarrollar el teatro en el ámbito de la escuela, bajo cualquiera de las manifestaciones que a él nos aproximan: juego, dramatización o representación teatral.

Teatro en último término, esencia de lo teatral: descubrimiento de uno mismo con relación al otro e interés desmedido por saber. El reto prometeico que nos acompaña en el curso de nuestra vida.

MÚSICA Y DANZA PARA DESARROLLAR LA EXPRESIÓN CREATIVA DEL NIÑO

Verena Maschat

Profesora Superior de Pedagogía Musical

«La fantasía es la única libertad del hombre.»

Carl Orff

«Cuando planto un árbol, no puedo saber lo que crecerá.»
Con esta metáfora de la naturaleza, Carl Orff expresa su ideal de un pedagogo que parte de las experiencias y posibilidades de cada ser humano, siendo su tarea hacerlas crecer y cuidarlas.

«Me gustaría expresar mi pensamiento de una forma fácil de entender. Para ello recurriré a la naturaleza. La música elemental, lenguaje, movimiento, juego —en fin, todo lo que despierta y desarrolla los poderes del espíritu— es el “abono” del espíritu. Un abono sin el cual nos enfrentaríamos al peligro de la erosión espiritual.»
Esta afirmación que Orff hace en su autobiografía de 1976, hoy no ha perdido nada de su actualidad.

En la educación a través de la música y la danza intentamos crear lazos: lazos entre personas, entre el hombre y la música, la danza y el lenguaje. Se trata de una vivencia, de una comprensión desde el interior y del despertar de la fuerza creadora innata en todos nosotros. El cuerpo como instrumento (la voz y los gestos sonoros), como también el movimiento y la danza, tienen un efecto recíproco con la música. El trabajo está basado en el aprendizaje y la actividad en grupo, y su carácter es mayoritariamente el reto de improvisar y crear en un marco de una enseñanza activa y holística.

Aquí me quiero centrar en la parte del movimiento y la danza en el desarrollo de la creatividad. Aunque inseparable de la música, la danza es una forma de expresión propia que debería estar presente en

la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, no sólo como apéndice a la asignatura de música. (La Danza Educativa Moderna de Rudolf von Laban, así como el teatro, forman parte del concepto educativo en las escuelas primarias de Inglaterra desde hace ya medio siglo.)

Curt Sachs dijo de la danza que *«es la que más cerca está a las raíces de todo arte»*. Es una forma de expresión muy completa, ya que se desarrolla tanto en el tiempo como en el espacio. La danza engloba los mas diversos aspectos y desarrolla varias de las inteligencias descritas por Howard Gardner: la inteligencia musical y la espacial (localizadas principalmente en el hemisferio derecho del cerebro), la cinestésica-corporal (en el hemisferio izquierdo) y la interpersonal e intrapersonal/emocional (uniendo los dos hemisferios por la parte del lóbulo frontal). Aparte de ser una actividad multisensorial y lúdica que fomenta la socialización y el desarrollo psicofísico del niño, es una forma de expresión artística que complementa y enriquece a las demás formas de expresión.

La escuela, tradicionalmente, sólo desarrolla un tipo de habilidad, basada en la memoria y en la asimilación de los contenidos que imparte el profesor, no en las inteligencias creativas. Y es precisamente aquí donde las enseñanzas artísticas tienen un papel fundamental en la etapa de Primaria, donde deberían globalizar música, danza/movimiento, dramatización/teatro y plástica.

Barbara Haselbach, en su libro *Improvisación-Danza-Movimiento*, reflexiona sobre la posición que le corresponde a la improvisación de movimiento en la educación: *«¿Es una técnica de enseñanza, un breve momento de relajación en un sistema competitivo, una coartada para una forma de aprendizaje imitativa, un medio para vivir nuevas experiencias, un paso previo a la composición, un happening sin más o un experimentar individual sobre tareas y temas concretas? [...] En la educación artística la improvisación es composición espontánea en tiempo real.»*

Aparte de la capacidad creativa y emocional, la improvisación de movimiento desarrolla destrezas y habilidades en las siguientes áreas:

- Sensibilización (cinética, táctil, visual y acústica)
- Postura, tono, coordinación motriz, esquema corporal, orientación espacial
- Parámetros del movimiento en relación con la música (tiempo, dinámica, flujo)
- Repertorio de elementos coreográficos en diferentes estilos y formas musicales
- Comunicación, percepción, cooperación.

Para tener una respuesta creativa del niño, más allá de la simple originalidad, tenemos que preparar la propuesta cuidadosamente y crear un clima favorable (confianza, motivación) que permita sentir y comunicar estos sentimientos. La mente debe estar en un estado de atención relajada y receptiva a la imagen interior. Este estado receptivo es la llave de la fantasía, el lienzo donde el niño puede dejar fluir su imaginación a todo color y expresar de forma libre y personal sus ideas y sentimientos.

Nuestras propuestas o consignas para la improvisación deben ser claras (elementos o materiales a utilizar, pautas a seguir, esquemas o temas como base) y, a la vez, lo suficientemente abiertas para permitir la libertad imprescindible para la creación. No es nada fácil acostumbrar a los niños a este concepto de libertad, ya que se confunde muchas veces con «hacer lo que te de la gana». Por lo tanto, es necesario crear este hábito, empezando con tareas sencillas y cortas (variación, combinación etc.) donde los niños pueden aplicar experiencias vividas y material conocido, para pasar, poco a poco, a propuestas más abiertas.

Como punto de partida para improvisar y crear en clase, nos pueden servir:

- Una música. La escucha nos lleva a la percepción de su estructura y contenido expresivo, a asociaciones, imáge-

nes e ideas para el movimiento. De la exploración resultan motivos, secuencias y figuras que sirven para configurar la forma final.

- Un material. Pañuelos, cajas, sillas, palos, sombreros y un sinfín de otros objetos pueden servir como inspiración, provocando las más diversas respuestas en movimiento. Muchas veces un objeto ayuda a superar la timidez, ya que no se está tan pendiente del propio cuerpo. Las diferentes cualidades del movimiento pueden salir más fácilmente con la ayuda de un objeto por su naturaleza (material, forma, uso etc.).

A su vez, sugiere ideas para incluir el juego dramático en la acción:

- Una idea escénica. Un tema, una historia o poesía, una escultura o pintura, pueden iniciar todo un proceso de creación en el cual muchos niños pueden contribuir con ideas generales o aportaciones específicas. Entre todos se puede elegir una música de las propuestas por el profesor o hacer un acompañamiento vocal/instrumental con los niños. Los accesorios pueden servir como estímulo para una idea coreográfica determinada.

El papel del profesor en todo este proceso es fundamental para canalizar la imaginación creadora del niño (improvisación) hacia la maduración (composición). Requiere una gran sensibilidad, tanto en la selección del material como en el trato con los niños, capacidad de observación y evaluación, criterios de selección de las ideas propuestas por los niños, facilidad creadora para darles forma, y una buena disposición para animar donde faltan las ideas, mediar o reconciliar en caso de disputas y ayudar sólo cuando sea necesario.

La música y la danza como parte de una educación estética contribuyen al desarrollo de la capacidad creativa inherente en cada persona, al fomento de la comprensión y valoración del fenómeno

artístico y, en definitiva, a crear una afición a la música y la danza que nos puede acompañar y enriquecer toda la vida.

* * *

Llegado a este punto, me gustaría presentar algunos ejemplos del trabajo que acabo de presentaros. La actividad se desarrolla en ocho tardes y sesiones de 75 minutos, con tres grupos de 20 niños entre ocho y once años. Escuchando las músicas utilizadas, explicaré la propuesta, el desarrollo de la actividad y el resultado correspondiente.

1. Respuesta individual al estímulo de la música (carácter animador, pulso, compás) con movimientos sencillos inventados (pasos y desplazamientos). Imitación simultánea del grupo. Cambio libre de líder.

Para bailar. Nuevo Mester de Juglaría
Philips CD 834 945-2

2. Improvisación individual estructurada (2 compases de 4/4 con repetición) para una danza en forma de rondó. Imitación simultánea con cambio de líder en cada estrofa.

Cherkassiya / Israel
Schott Wergo CD 292/2-2

3. Coreografía sencilla para las tres estrofas (4 compases de 4/4 con repetición) de una danza con estribillo determinado. Elaboración de una estrofa en pequeños grupos. Elección de las tres que mejor corresponden al carácter de la música y del estribillo. Notación gráfica de una de ellas.

Samoth (H. Urabl)
Swiss pan CD 510524

4. Mimo (parte lenta) y danza (parte rápida) de una música en forma binaria. Elaboración en pequeños grupos o por parejas, respondiendo al contraste en la música. Escribir un texto poético sobre una de las coreografías.

Melodía Húngara (anotada por Z. Kodály)
swiss pan CD 510524

5. Juego fantástico a partir de un tema (Ò La selva Ò) y la base musical de ostinato. Elaborar una puesta en común con diferentes propuestas elegidas entre todos. Interpretar una parte con medios de expresión plástica.

Forêt Vierge (Guem et Zaka Percussion)
Harmonia Mundi LDX 274 1084

6. Canon sencillo a tres voces. Cantar con onomatopeyas. Crear una letra y una coreografía con sillas . Cantarlo y bailarlo en canon.

7. Improvisación y marco coreográfico para una pieza utilizando cintas de colores (una por persona). Fase de preparación multisensorial. Fase de exploración de posibilidades por parejas. Combinación de varias parejas en formas como estrella, laberinto etc.

Paul Horn: Brazilian Images
Black Sun, Tucson15013-2

A. Vivaldi, Largo del concierto para Sopranino
y Cuerdas en Do-mayor (RV 443)
EMI - Electrola

Éstos son modelos de trabajo para fomentar la expresión artística y la educación estética.

ACTUAR PARA SER EN EL AULA

José Cañas Torregrosa
Profesor de Lengua y Literatura
IES Virgen del Valle de Lucena
Córdoba

«...Si alguna vez el teatro muriera, volvería a nacer al día siguiente cuando un niño, en un desván, ante un espejo polvoriento, se disfrazara con viejos ropajes sintiendo que cambiaba de personaje».

Joan Brossa, poeta

SE CIERRA EL TELÓN (A modo de paradójica introducción)

Muchos de nosotros lo hemos vivido. Es todo un ritual, enormemente repetido, maravillosamente festejado... Y es el final, pero, por suerte, no lo es: decenas de abrazos infantiles se multiplican tras el aplauso postrero que reconforta y recompensa. Hay entonces lágrimas de esas que no pueden contenerse, que contagian dulcemente y cubren, que nacen libres —alondras furtivas, torrentes, torbellinos—, agua limpia que todo lo llena, que a todos y a todas alcanza... Y es que el viento que regala los dedos de los que están enfrente, al otro lado del escenario, los espectadores, las espectadoras, es capaz de traspasar, en un instante, las horas blancas o grises de los ensayos, de envolver desánimos en paquetes de seda multicolor, de acunar repeticiones y tonos que a veces se escapan... El aplauso final enhebra colectivamente al grupo sobre el escenario y ese juego que se llama TEATRO parece que se acaba... pero nunca es así porque sólo empieza y empieza de nuevo...

Se ha obrado otra vez el milagro. Un espejo que nadie vio sirvió para que todos vieran. Reflejado sobre él, los personajes —niños y niñas, jóvenes adolescentes...— han reunido, para quien quiso contemplarlos, toda una serie de situaciones cotidianas para estos

personajes, han revivido de forma lúdica y festiva la relación que los hace vivos e interesantes. Y es entonces cuando el niño espectador, y también por supuesto, el niño actor, jugará también —siempre el juego— al juego de los contrastes: mi vida y la del personaje, así, la una y la otra, como dos caras de una misma moneda, a veces paralelas, a veces semejantes, a veces tan distantes, a veces tan distintas...

Pero para llegar hasta aquí se recorrió un camino más o menos largo, más o menos complejo. Hubo, previo, un proceso, rico y fecundo. Y el batir de alas que ahora resuena, la asunción de la obra dramáticamente narrada desde el escenario, no es sino un broche, precioso y preciso, el aparente final de una etapa que, juntos, —envidiable y estrechamente juntos—, los niños, las niñas y aquella persona que los encaminó, han recorrido felizmente de la mano del Teatro.

UN PARTICULAR DECÁLOGO PARA HACER TEATRO CON ESCOLARES

Uno camina con sus alumnos y alumnas y va aprendiendo. Siempre ha sido así de sencillo y de maravilloso. Y a la par que camina, descubre que las relaciones se enriquecen, que los objetivos se comparten, que es posible construir sueños paralelos, que es posible sentir y hacer sentir, que es maravilloso explorar espacios jugando a los personajes, que es bueno reirse para desdramatizar situaciones, que es esencial buscar juntos los cauces que den a cada uno la formación más íntegra y personal, que es básico ser tolerantes, coeducados, componentes codo con codo de un equipo que necesita apoyarse en los demás. Todo esto lo da el teatro en la escuela siempre y cuando no se convierta en una actividad ocasional, en un reflejo del teatro de adultos, siempre y cuando no se aleje de lo que es esencialmente: un juego con unas reglas mínimas que habrá que aceptar pero que lanza a los niños y a las niñas a practicar, nada más y nada menos, que la libre expresión en nuestras aulas. Trabajemos, pues, esas reglas y dotemos a nuestros alumnos y alumnas de esas normas básicas que bien podrían estar sustentadas —fuera de dogmatismos— en un posible decálogo que tan sólo pretende reunir en diez apartados una forma sencilla —y una invitación formal para todos los profesores y profesoras— de hacer teatro en nuestros centros de enseñanza.

I. EL TEATRO DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES ES UN JUEGO

Ya se apuntó en cierta forma: el teatro infantil y juvenil no es el hermano pequeño del TEATRO con mayúsculas, el teatro de los adultos; es otro tipo de teatro diferente, con motivaciones muy distintas, con técnicas y estructuras distintas al teatro de los mayores. Está basado esencialmente en el juego —el JUEGO DRAMÁTICO— y como tal tiene que ser concebido. Los pequeños actores y actrices son, al mismo tiempo, jugadores que disfrutan —igualmente se ha apuntado con anterioridad— mediante la utilización de unas reglas preconcebidas muy sencillas.

II. HAY QUE PONER LAS BASES: EL TALLER DE EXPRESIÓN DRAMÁTICA

Nunca es bueno empezar la casa por el tejado: llegar con un texto teatral, repartir papeles, ensayar sin más puede no ser suficiente ni motivador. Para realizar el montaje de una pieza teatral con niños y niñas, será importante —aprovechándonos del símil— colocar unos buenos cimientos que asegure al colectivo el poder soportar con éxito el peso de la representación en sí, con las consiguientes carga de sesiones de memorización, ensayos, movimientos, escenografías, coreografías, improvisaciones... Esta base, estos cimientos, surgen de la preparación del grupo en tareas de desinhibición individual y colectiva, de trabajos sobre dramatización, relajación, expresión oral y corporal, de juegos de todo tipo, en definitiva, que abran, socialicen, aseguren, igualen a cada uno de sus componentes y lo embarquen, libre y gozosamente, en la tarea común de representar para otros compañeros y compañeras.

El desarrollo previo al montaje escénico de un **Taller de Expresión Dramática** aseguraría al profesorado encargado de la práctica dramática conducir de forma progresiva hacia la estabilidad grupal necesaria, así como una buena disposición hacia la creatividad. Este Taller —desde el cual efectuaremos la práctica de una

sesión-base en nuestro encuentro de Santander—, puede estar basado en las siguientes materias:

1. RELAJACIÓN.
2. PSICOMOTRICIDAD y/o RITMO.
3. EXPRESIÓN CORPORAL.
4. VOCALIZACIÓN.
5. INTRODUCCIÓN A LA DANZA.
6. IMPROVISACIÓN.
7. JUEGOS COOPERATIVOS.

Más tarde, llegará la PUESTA EN ESCENA, siempre alternándola con estos juegos y actividades del Taller de Expresión Dramática. Éxito, seguridad, confianza y disfrute por parte de la totalidad del grupo, acompañarán, sin duda, el resultado final de este trabajo.

III. TODOS Y TODAS PUEDEN ACTUAR

Elegir a los actores y actrices adecuados es algo relativamente fácil para un productor con recursos económicos y técnicos suficientes, pero se convierte muchas veces en un hecho complicado y difícil en el ámbito escolar.

Hay determinadas formas de realizar los repartos:

* Muchos profesores y profesoras optan por repartir los papeles considerados más importantes entre aquellos alumnos y alumnas que les aseguren el éxito de la representación. No es una mala opción, pero pueden olvidar con ella el valor social y colectivo del Teatro para niños, el valor integrador que supone jugar al teatro, sobre todo para aquellos chicos y chicas que, a veces, no pueden destacar en el aspecto académico por unas u otras razones. Ellos, ellas, también pueden, deben, hacer teatro.

* Por lo dicho anteriormente, otra opción, igualmente válida y pedagógica y artísticamente valiente, sería efectuar el reparto sobre la base de aquellos miembros del grupo que necesiten mayor grado

de promoción, integración, motivación o simplemente, estímulo mediante esta tarea del teatro, tan placentera y creativa. Esto conllevaría un camino mucho más largo —para la preparación del montaje—, pero nos demostraría que todos, sin distinciones, pueden actuar.

* La opción que representa la libre elección, mediante votaciones cerradas o abiertas, es otra forma más a tener en cuenta en el momento importante de plantear y decidir un reparto. Se nutre, obviamente, de los principios que rigen el sistema democrático y exige que los miembros del grupo respeten las reglas que lo enmarcan. Por esta fórmula, se votarán a aquellas personas que se crean más adecuadas a la hora de asumir los distintos personajes de la obra, evitando eso sí, que los chicos y las chicas se dejen influir por el mayor o menor grado de amistad que reúnan para ellos los aspirantes, pues entonces, posiblemente, no sería óptimo el resultado final de la puesta en escena.

* Por último, el sistema de PRUEBAS para realizar la selección de actores y actrices, derivado del que tradicionalmente practican los directores y empresarios teatrales, puede resultar una alternativa igualmente válida para que el profesor o profesora, junto con la totalidad de los miembros del grupo, logre formar el reparto más adecuado, que posibilite la futura puesta en escena de una pieza teatral.

Este sistema consiste, básicamente, en la señalización por parte del director o directora del colectivo, de varias unidades de acción o escenas que integren a cada uno de los personajes que se muestren en el texto teatral motivo de vuestro trabajo. Aquellos chicos y chicas que deseen un determinado papel, optarán a él preparando alguna de esas unidades de acción en las que aparezca el personaje por el cual se opte. Lógicamente, si algunos de ellos o de ellas están interesados en más de un personaje, pueden prepararse cuantos deseen, teniendo que realizar el mismo número de pruebas que personajes les interesen. Una vez transcurrido un tiempo fijado por el director del grupo, acudirán a realizar las pruebas a las que se hayan comprometido, así como a ver las de los demás. Uno a uno, o en grupos —según la disposición de las escenas—, irán desfilando los candidatos a los distintos personajes, tras lo cual, y dependiendo de lo que se acuerde, mediante votaciones democráticas o tras la deci-

sión final del director o directora; se decidirá el reparto de actores y actrices de la obra.

IV. EN UN MONTAJE TEATRAL, HAY TAREAS PARA TODO EL MUNDO

No todos los chicos y las chicas que compongan el grupo tienen por qué actuar. Aquéllos o aquéllas que por timidez o por cualquier otra causa no se encuentren con ganas de asumir un determinado personaje desde el escenario, tienen, igualmente, la oportunidad de contribuir con su trabajo a este apasionante juego colectivo del teatro. Por eso, los componentes del colectivo tienen que saber desde el principio que, a la hora de abordar un montaje, es importantísimo realizar múltiples tareas para que el resultado final sea óptimo y que, con total seguridad, entre todas estas tareas, puede haber una en la que él o ella, particularmente, pueda, sepa y deba contribuir para que entre todos, la obra sea un éxito.

Enumeraré, a continuación, algunas de estas funciones:

Dirección

Lo normal es que lo sea el profesor o profesora encargada de la actividad, pero también puede realizar esta función otra persona experimentada; de esta forma, el primero podría hacer las funciones de Asistente del Director. El Director concibe globalmente la obra, dirige a los actores y actrices y decide en muchos casos sobre las propuestas técnicas y artísticas de los distintos grupos de trabajo.

Ayudante de Dirección

Quien se encargue de esta función, además de anotar cuanto indique el director en los ensayos, hará de puente entre éste y sus compañeros y compañeras, de forma que se encargará de todas las cuestiones organizativas: convocará a los ensayos, se relacionará con todos los grupos de trabajo, sustituirá al director cuando él no esté...

Regidor

El regidor es, durante la función teatral, la máxima autoridad, coordinando entradas y salidas de actores, velando para que nada falte y todo funcione. En realidad, en el teatro actual, cuando la obra se representa, la labor del director de escena desaparece, siendo sustituido por el regidor.

Actores y actrices

Entre todos los alumnos y alumnas que lo deseen y que hayan sido incluidos en el reparto.

Diseñadores y Grupos de Trabajo

Los diseñadores realizan una mezcla de trabajo artístico y técnico. Serán los encargados de presentar —mediante dibujos, bocetos, etc.— cuantas ideas se les ocurran para la realización del montaje final. Trabajarán en equipo. Por eso, todos los componentes del grupo se encuadrarán en uno de ellos:

— *ESCENOGRAFÍA*: Este grupo diseñará y realizará el decorado de la obra, su escenografía. Dentro de él, existirá el equipo de *TRAMOYISTAS*, encargado de montar y desmontar el escenario.

— *ILUMINACIÓN Y SONIDO*: El grupo se encargará de custodiar, manejar y disponer del material de iluminación necesario para que la obra quede cubierta por los efectos que requiera. En el aspecto del sonido, se investigará en la música adecuada, así como en los efectos sonoros que se necesiten incorporar.

— *VESTUARIO, UTILERÍA Y MAQUILLAJE*: Este otro grupo se encargará del vestuario y la caracterización de los distintos personajes de la obra, así como del resto de objetos —como por ejemplo, muebles, espadas, coronas... — que sean necesarios para el desarrollo de la acción dramática.

En cada uno de los equipos técnicos habrá un RESPONSABLE del equipo, puente entre el grupo, y la dirección y el regidor. Dentro de los grupos, los diseñadores —alguno de sus componente— serán los encargados de realizar el diseño escenográfico, luminotécnico y de sonido, o de vestuario, diseños que tendrán que ser aprobados por la mayoría del grupo o por decisión del director de la obra.

Publicistas

Serán los encargados de realizar los carteles y programas de mano de la obra, necesarios para convocar a los espectadores y explicar la intención del montaje.

V. HAY QUE CONOCER LA OBRA A PARTIR DE UN BUEN TRABAJO DE MESA

Es importante que antes de abordar la puesta en escena de una obra de autor, se haga un buen TRABAJO DE MESA. En realidad, se trata de realizar un análisis, lo más completo posible, de la misma para que se entienda perfectamente, se conozca su mensaje y se adapte, en la medida de lo posible, a la realidad del colectivo. Para eso, juntos, en círculo o semicírculo, se puede hablar de la obra en cuatro fases distintas:

* En una primera toma de contacto se analizará el texto teatral encuadrándolo justo en su tiempo de acción y en el marco en donde éste se desarrolla, es decir, en uno o en unos espacios concretos, determinados por la acción misma (*TIEMPO y ESPACIO*).

* Una vez situados espacial y temporalmente los hechos que señala el texto dramático, se profundizará, interna y externamente, en la propia estructura del texto.

Se entiende por *ESTRUCTURA EXTERNA* la disposición visual y gráfica del espacio, convencionalmente distribuida así para dividir la obra en partes, cada una de ellas denominada ACTO. Asi-

mismo los actos pueden verse divididos en cuadros o escenas, unidades de acción más pequeñas, con sentido propio dentro de un texto dramático.

Si la estructura externa es visual y fácilmente detectable, la estructura interna necesita de una buena dosis de reflexión colectiva para poder fijar los elementos que la componen: el tema, el argumento, incluso los personajes, explicitándose los tres apartados clásicos del lenguaje dramático —que comparte también el narrativo— y que no son otros que el PLANTEAMIENTO —en donde se presentan los datos que os permitirán entender la acción que el autor desea comunicar—, el NUDO —que es el eje de la propia acción, la pieza fundamental, constituida a veces por la acción misma— y el DESENLACE —que como su nombre indica, apunta el final, rápido, sorprendente, de dicha acción, la culminación de los hechos que le han dado vida y sentido pleno—.

El argumento es una selección ordenada de escenas que, unidas estrechamente, nos dan la sensación de estar visualizando un relato íntegro, cuando, en realidad, se nos están ofreciendo tan sólo fragmentos de la acción dramática en cuestión.

El tema, sin embargo, no es nada más que una síntesis que expresa la idea de lo que se quiere comunicar, es decir, un resumen que traduce la intención final del autor que el espectador descubre en la obra y que sólo se capta cuando se ve el desenlace de la misma.

* En una tercera fase se estudiarán los personajes que aparecen en el texto teatral y el conflicto que éstos plantean en la obra, entendiendo por PERSONAJES el conjunto de protagonistas y antagonistas que desarrollarán una acción dramática merced a un CONFLICTO que ocurrirá entre ellos.

* Por último, se hará un análisis del lenguaje utilizado por el autor en boca de los personajes que aparecen en la obra, así como un acercamiento a los recursos utilizados por dicho autor para hacer de sus personajes seres más reales y cercanos.

VI. HABRÁ QUE PLANIFICAR UN PLAN DE PUESTA EN ESCENA

Cuando el Estudio de Mesa se haya realizado, se dispondrá ya de los elementos necesarios para poner en marcha el montaje, siguiendo, eso sí, un detallado plan de PUESTA EN ESCENA:

PRIMERA FASE: **Memorización**

Los actores y actrices tienen que comprometerse a memorizar un determinado número de escenas o unidades de acción por sesión; si, por ejemplo, el texto dramático tiene veintidós unidades, se podía determinar, siempre que el grupo se vea todos los días, memorizar dos o tres unidades por día, aprendiéndola así en dos semanas. Si sólo se reúne una vez por semana, memorizando siete unidades la primera, otras siete la segunda y ocho la tercera, el colectivo se aseguraría aprenderla de memoria en tres semanas. Es conveniente, asimismo, registrarla en una grabadora y reflexionar si la entonación ha sido la adecuada. Es bueno corregir las deficiencias.

SEGUNDA FASE: **Movimiento**

Una vez que se sepa de memoria, el director hará propuestas de movimiento sobre el escenario, «dibujando» posibles entradas y salidas de personajes, carreras, choques, luchas, encuentros... Es importante escuchar igualmente otras propuestas, pues con las aportaciones de todos, siempre se enriquece más la obra, procurando ser metódicos también en esta fase, trabajando un determinado número de unidades por sesión para que queden lo suficientemente fijadas.

TERCERA FASE: **Improvisación**

Si ya los componentes del grupo saben qué dicen los personajes y cómo pueden moverse, se podría improvisar ahora sobre las distintas unidades, haciendo planteamientos diferentes:

- * ¿Qué pasaría si ahora todo fuese al revés?
- * ¿Y si en vez de un niño, lo dice un anciano?
- * ¿Y si todo se dice lenta o rápidamente?...
- * ¿Qué ha ocurrido diez minutos antes de entrar en acción?
- * ¿Qué ocurrirá diez minutos después de acabar la unidad de acción que no se dice en el texto?
- * Distinguir entre lo que dicen los personajes y lo que piensan o lo que podrían decir.
- * Analizar las relaciones establecidas entre los personajes que intervienen en una unidad de acción determinada, compararla luego con otras relaciones parecidas, cercanas a la realidad de los chicos y chicas del grupo; dramatizarlas luego y reflexionar, más tarde, sobre la improvisación realizada.

Jugar, pues, y divertirse mucho será la consigna en esta fase. Y si al improvisar se encuentran situaciones, hechos, personajes o nuevos conflictos que enriquezcan la obra, no duden en incorporarlos.

CUARTA FASE: **Ensayos**

Ésta es la fase más seria y también, como las anteriores, igual de importante. Ahora ya vamos a repetir todo desde el principio hasta el final, incorporando las cosas añadidas, dejando lo que hemos eliminado. Se hará con seriedad —no serios ni aburridos—, con responsabilidad, porque las cosas que se ensayan salen siempre bien. Hay que recordar que un deportista consigue buenas marcas si entrena lo suficiente, con eficacia y constancia. En este juego del teatro ocurre lo mismo. La compensación llegará a nuestros alumnos y alumnas después, cuando vengan los aplausos y les cubran los abrazos.

VII. LAS OPINIONES DE LOS GRUPOS ENRIQUECEN LA OBRA

Coincidiendo con los ensayos de actores y actrices, los distintos grupos de trabajo —ya reflejados con anterioridad— presentarán al colectivo sus proyectos. Deben estar de acuerdo, mejorando lo que no convenza para luego, una vez aprobados por mayoría, asumirlos con total entusiasmo.

VIII. LOS ENSAYOS GENERALES NOS LLEVAN A LA REPRESENTACIÓN

Ya hemos hablado del valor de los ensayos. Los últimos y previos a la representación se llaman GENERALES. Pueden ser varios. Nosotros recomendamos tres, realizados de forma progresiva:

- a) ENSAYO GENERAL CON ILUMINACIÓN Y SONIDO
- b) ENSAYO GENERAL CON ILUMINACIÓN, SONIDO, ESCENOGRAFÍA Y UTILERÍA.
- c) ENSAYO GENERAL CON TODO (incluido VESTUARIO)

IX. LA REPRESENTACIÓN DEBE SER UN ACTO DE COMUNICACIÓN Y DISFRUTE

El día de la representación es un día especial. Puede haber nervios y carreras. Pero esto no sirve si queremos que todo sea un éxito. Por eso, si se ha hecho bien el trabajo, no hay por qué sufrir el descontrol de las tensiones. Convocados todos los componentes al menos una hora antes de la representación —si todo está ya colocado sobre el escenario— en ese tiempo se pueden vestir y maquillar con tranquilidad. Sería importante que el director o directora los relaje media hora antes. Colocados en círculo, tomados de la mano, con un

ritmo de respiración adecuado, les hablará de la importancia del trabajo colectivo, de la colaboración, de la inutilidad de sentirse agobiado, tenso, nervioso; puede hacerles pasar por sus mentes la visión global de la obra, para que todos, actores y técnicos, repasen sus funciones y responsabilidades.

Si los chicos y las chicas del grupo salen al escenario relajados, disfrutarán, sin duda, del Teatro, y los espectadores disfrutarán con ellos a la par.

X. CON EL ESTRENO, NO SE ACABAN LOS TRABAJOS

Una obra de teatro es algo vivo, que cambia cada vez que se representa, porque el público siempre es diferente. Por eso, no podemos hablar de trabajos terminados. Modificad, pues, lo que pensáis que no ha funcionado demasiado; incorporad otros elementos y situaciones buscando nuevos efectos. El público es un auténtico termómetro. Por él, por sus reacciones, se puede saber qué cosas han llegado a cautivarles y qué otras cosas han resultado confusas, poco claras, en ese intento pleno de comunicación que es el teatro. Pensad, pues, en la siguiente representación como una nueva oportunidad para transmitir aún más clara, más auténtica, esa obra teatral.

A MODO DE EPÍLOGO...

Se acaba la representación, se recogen las cosas, se guarda celosamente el material utilizado. Se guardan también cuidadosamente los abrazos y los aplausos, el calor especial que ha flotado en la sala... la risa o la lágrima. Los chicos y las chicas han sabido llegar, han querido llegar. Habrá, pues, que seguir invitándoles a construir, a exponer, a expresar, a decir, a sentir, a comunicar...

No. Ya lo dije antes: no es éste el hermano pobre del Teatro con mayúsculas, el teatro de los adultos; yo os he hablado de otro tipo de teatro, igualmente rico, bello, creativo, colectivo, tolerante, sincero, lúdico... AUTÉNTICO. Es el teatro de los niños y de los

jóvenes, el juego al que muchos profesores y profesoras nos abrazamos con fuerza, el que, sin duda, nos compensa, aquél en quien nos dejamos, mágicamente, llevar, desde el aula, como un mar, que todo lo puede y a todo nos lleva, dulcemente, hoy y para siempre.

ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

Maravillas Díaz

Profesora Titular de Escuela Universitaria
de Didáctica de la Expresión Musical
Universidad del País Vasco

Quisiera iniciar mi intervención, no sin antes agradecer a los organizadores de este Curso, su amable invitación para compartir con vds, unos momentos de intercambio y de reflexión sobre un tema que cada día cobra mayor importancia en el ámbito de la educación, como es el de la creatividad.

Permítanme que lo haga con un punto (concretamente el 27) de los 50 de los que consta la Declaración Final del Congreso Mundial que sobre la condición del artista llevó a cabo, en Junio de 1997, la UNESCO en cooperación con el Ministerio Francés de Cultura y Comunicación. En este Congreso se trataban temas tales como «Los derechos de autor», «Derechos de artistas e intérpretes», «Condiciones de trabajo», «Financiación de las artes»... El punto aludido corresponde al apartado Educación y Formación Artística.

«Teniendo en cuenta el papel preponderante del arte, de la creación y de la experiencia artística en el desarrollo intelectual, físico, emocional y sensitivo de los niños y adolescentes, la iniciación a las diferentes disciplinas y su aprendizaje deben gozar de la misma consideración que las demás asignaturas en los sistemas educativos».

Por otra parte, la International Society for Music Education (ISME), entidad promovida y cobijada por la UNESCO desde su fundación en 1953, aprobó una puesta al día de sus convicciones, hará unos cinco años, consistente en una declaración de principios para la promoción mundial de la educación musical. Estos principios

se componen de once puntos o afirmaciones, y constituyen todas ellas las creencias, los objetivos y las posturas de la Sociedad.

Que todos los educandos deberían tener la oportunidad de desarrollar al máximo sus aptitudes musicales a lo largo del sistema de educación que es responsable de sus necesidades individuales.

Seguramente, tanto el punto aludido de la declaración de la UNESCO como este principio de la ISME, es algo obvio para los que estamos aquí reunidos, pero me interesa recordar estas obviedades dado nuestra permanente situación de reivindicación de nuestro espacio. En estos momentos están nuestros colegas de Secundaria, defendiendo el tiempo que dedican a la asignatura de música porque ven peligrar la dedicación horaria que tiene, y todos conocemos las necesidades docentes por las que atraviesan los compañeros de Primaria.

Es por esto, por lo que me parece importante recordar que la declaración de la UNESCO señala que las diferentes disciplinas artísticas y su aprendizaje deben gozar de la misma consideración que las demás asignaturas de los sistemas educativos. Entendiendo que la enseñanza musical, como disciplina artística dentro del sistema educativo general, deberá ser obligatoria a todos los niveles y para todo tipo de escuelas.

Sin embargo, es conocido por todos los sectores educativos que en nuestro país, a la Educación Musical, con lo que puede llevar al desarrollo de la creatividad, no se le ha prestado la atención debida; podríamos decir que la formación en las escuelas, en lo que respecta al desarrollo de las capacidades perceptivas y expresivas, fue muy limitada y bastante indiferente a la reflexión artística.

Asimismo, uno de los principios de la ISME, el cual comparto plenamente, considera a todos los individuos musicalmente aptos para el estudio de esta disciplina, rompiendo con la idea de que para estas enseñanzas había que estar especialmente dotado, estimando que el alumnado, dentro del sistema educativo general, deberá desarrollar al máximo sus aptitudes musicales y reconociendo al sistema educativo responsable de sus necesidades individuales.

LA IMPORTANCIA DE RESPONSABILIZARSE DE LAS NECESIDADES INDIVIDUALES

Llegar a ser creativo, musicalmente hablando, supone hacer patente las posibilidades de cada uno, desbloquearle de inhibiciones que puedan reducir sus perspectivas y algo que a mi modo de entender es fundamental, enseñarle a decidir por sí mismo y a aprender por cuenta propia.

¿Qué es la creatividad? Seguro que esta pregunta ha sido formulada estos días en varias ocasiones. ¿Existe algún modo de expresarla en forma de pensamiento? Como diría Torrance: *«Mucho en ella es invisible, no-verbal e inconsciente»*. La palabra creatividad, nos dice Flavia Terigi (1998), ha sido demasiado repetida y, hasta cierto punto, desacreditada por haberse empleado mal y por no haberse comprendido bien, lo que ha supuesto un cierto retraso en el diseño de programas creativos para nuestras escuelas.

El concepto de creatividad, a nivel general, ha resultado uno de los más ambiguos para la reflexión educativa, ya que cuando nos aproximamos al mundo de la creatividad, surgen muchos interrogantes: se la ha identificado con la propia expresión, talento, genialidad, capacidad individual para encontrar soluciones a los problemas... La profesora mencionada, Flavia Terigi (1998), reflexionando sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar, señala que *«el problema específicamente educativo ha sido no sólo qué es la creatividad o qué es una persona creativa, sino sobre todo si la creatividad es educable»*. Ya en siglo XIX, el propio Froebel, que se interesaba especialmente por el problema de la creatividad y que sostenía que era una de las necesidades más importantes del hombre, se preguntaba ¿es un proceso externo o interno?, ¿requiere disciplina o espontaneidad?

En un primer contacto con los alumnos y alumnas de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical que imparto en la Especialidad de Maestro de Música en la Universidad del País Vasco, intentamos definir la creatividad. Me interesa conocer qué piensan sobre este tema y qué significa para ellos ser creativo musicalmente

hablando. Generalmente, después de la sorpresa que les causa mi pregunta, llegando en muchas ocasiones a señalar que no habían pensado nunca conscientemente sobre el término creatividad, los supuestos que se dan tienen relación con: hacer algo original hecho con una intención; hacer cosas diferentes, pero no hacer por hacer; generar propuestas musicales originales, con un propósito deseado; libertad, sentirse libre para hacer música. La primera palabra y la más nombrada que sale en este tipo de respuestas ante la pregunta, es la de la originalidad.

Entre los factores aptitudinales (Díaz y Frega, 1998) que vienen atribuyéndose a la creatividad por parte de los investigadores especializados, como Paul Torrance o Guilford, resaltan:

La fluidez o productividad: Aparición de ideas, sucesión de abundancia de forma natural y espontánea.

La flexibilidad o variedad: posibilidad de cambiar de dirección en la producción de ideas.

Originalidad: no la mera originalidad de lo simplemente diferente, sino aquella que tiene un sentido, que genera sus propios encuadres de significado.

Elaboración: es la habilidad para agregar sobre ideas básicas, incorporando elementos. Permitiendo imaginar los pequeños pasos que han de darse para verificar un plan propuesto.

La creatividad es un tema de suma importancia y mucho se ha investigado en estos últimos años sobre esta cuestión:

En 1950, J.P. Guilford, como presidente de la Asociación Americana de Psicología, hizo público que sólo 186 de las 121.000 referencias en los Psychological Abstracts, trataban el tema de la creatividad. Bastaron seis años para que se duplicara el número de referencias según W. Taylor, organizador del primer Congreso Nacional sobre Investigación de la Creatividad en la Universidad de Utah. Y según un estudio de S. de la Torre (1996), sólo en castellano,

entre los años 1973-1996, tenemos 389 obras monográficas y una selección de 271 artículos, 66 capítulos de libros y 189 colaboraciones en *readings* publicados en España e Hispanoamérica, además de 33 tesis doctorales defendidas en distintas universidades españolas.

Pero no sucede lo mismo en educación musical. La Dra. Margery Vaughan (que realizó su tesis sobre este tema bajo la dirección de Torrance) señala que es aún muy frecuente escuchar a la gente descartar la posibilidad de que la creatividad musical pueda ser identificada, medida o enseñada, y al igual que Flavia Terigi, pero ya en el terreno estrictamente musical, cree que esto ha causado un cierto retraso en el diseño de programas creativos para nuestras escuelas.

Actualmente, nadie parece poner en duda que la creatividad tiene un papel importante que desempeñar en la educación. Paynter (1999), profesor del Departamento de Música de la Universidad de York, piensa que la creatividad tendría que estar en el corazón de todas las asignaturas afectivas del currículo. Cualquier sistema educativo actual nos dice que la educación debe «capacitar integralmente a los sujetos de educación, no reducirla a una mera información, sino buscar la formación integral de la persona en todas sus aptitudes y actitudes. Capacitar integralmente comporta despertar y estimular el potencial creativo individualmente y con los métodos más adecuados».

A este respecto, Mayer (1967), en su *Historia del Pensamiento Pedagógico*, resume los principales fines de la educación en 15 puntos. En el tercer punto apuesta por estimular el desarrollo del espíritu creativo, señalando: «*Con suma frecuencia, la educación se interesa sólo en imitar al pasado; con suma frecuencia, la educación otorga importancia a la disciplina por la disciplina misma; con suma frecuencia, se ignora la individualidad del alumno; y también con suma frecuencia, el proceso educativo es tan tedioso y anémico que destruye nuestros impulsos creativos.... El maestro puede favorecer la creación estimulando a los estudiantes, descubriendo talentos ocultos y respetando la originalidad y la individualidad de sus alumnos. El objetivo del maestro debe ser llevar al alumno de la pasividad a la actividad y de la imitación a la creación*».

Estamos con Gardner (1993) cuando nos dice que la combinación de talento innato, pedagogía apropiada y buena capacitación no basta para dar lugar al artista creativo; al artesano competente, sí; al gran innovador, no. Y Frederick Dorian escribe en su taller musical (1961): *«El más cabal aprendizaje y la más fantástica obediencia a las reglas puede dar como resultado, en el mejor de los casos, una satisfactoria obra de artesanía. Pero cualquier obra de arte es suma de la inspiración, más el oficio más la síntesis creadora.»*

Y nos pone un ejemplo tomado de la ópera *Los maestros cantores de Nuremberg*, en la que, como sabéis, el argumento gira alrededor de un torneo de canto en el cual al vencedor le será entregado la mano de Eva, única hija de Veit Pogner de Nuremberg. Claro está que su enamorado Walther no conoce las reglas estrictas y absolutamente rígidas de los maestros, pero él desea el premio, quiere competir, componer una canción para el torneo, aunque le advierten que violará la teoría de los maestros cantores y no conseguirá el deseado premio.

Aquí, Richard Wagner, en esta obra, su única ópera que podamos señalar como cómica, sondea profundamente las raíces del problema del tema de la creación musical.

En el primer acto, cuando David, el aprendiz, enumera todas las dificultades que ha tenido para aprender el oficio de zapatero y el de poeta, su jocoso diálogo con Walther revela la verdad.

David: *«El oficio de zapatero y el arte del poeta
los aprendo diariamente de memoria:
Primero martillo el cuero liso,
luego balbuceo consonantes y vocales.
Después debo dar rigidez al hilo con cera,
y aprender rimas con Sachs.
Con hilo y punzón doy pulcras puntadas
Y luego estudio el tiempo y el calor.
La batidora y la horma, lo lento y lo rápido,
lo duro, lo liviano, lo sombrío y lo brillante,
las tijeras, los tijeretazos, y los cortes de palabras.»*

*Las pausas y las mieses, las flores y las espinas,
todas éstas son cosas que aprendo con fatiga y
cuidado.»*

Y al llegar a este punto, el ingenioso aprendiz pregunta finalmente:

«¿A dónde creéis que se llega con todo esto?»

Y Walther, el exponente de la inspiración en el drama (que nada sabe de tablas ni de la rígida teoría atada al pasado que sustentan los maestros), adivina rápidamente la respuesta:

«Digamos, a un par de muy buenos zapatos.»

El arte comienza donde termina el oficio, nos dice Dorian. Se necesita una fuerza mayor que la del mero oficio para llevar al artista hacia una realización nueva y auténtica. Bien, en el caso de nuestra ópera, esa concepción de arte triunfa en la canción, novedosa y rompedora, compuesta y cantada por Walther, consiguiendo a su amada Eva.

Todos coincidiremos en que la educación musical en la etapa primaria, en la enseñanza general en sí, no pretende en principio, formar a artistas, sino a niños y adolescentes que puedan comprender la música para poder descubrirla, disfrutarla y/o conservarla, pudiendo despertar quizás futuros intereses vocacionales, pero sobre todo, viéndose beneficiados en su formación integral como ser humano, en su doble vertiente individual y social. Y es en este sentido, cuando cobra tanta importancia el enfoque que podamos dar a la enseñanza de la música, con propuestas en las que se invite al alumnado a saber escuchar a sí mismo y a los demás, aprendiendo a pensar y a desarrollar el juicio crítico.

Por eso es tan importante resaltar la importancia en los currículos de Educación Musical en favor de la creatividad, estimulando al alumnado de tal manera que le conduzcamos de la pasividad a la actividad y de la imitación a la creación. De la Torre, en su libro

Creatividad Aplicada, obra que apuesta por el desarrollo de la creatividad en cualquier campo de la Educación en general, señala que aún no se tiene conciencia por parte de los políticos, de la necesidad de orientar los métodos educativos por una perspectiva creativa. Además, yo me atrevería a añadir que tampoco nuestros políticos han demostrado mucha conciencia por potenciar las asignaturas de educación artística y, por ende, la Educación Musical.

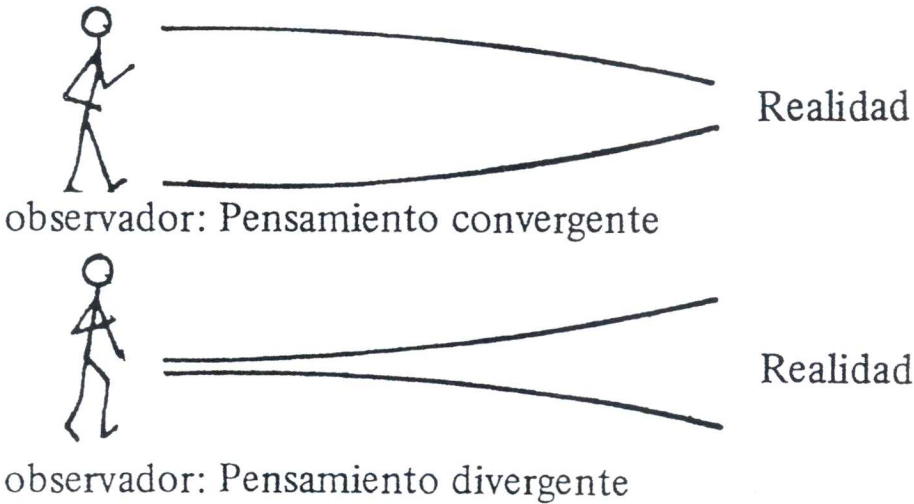
Ya que he mencionado a los políticos educativos por la falta de atención a las asignaturas artísticas, me gustaría hacer una llamada de atención que nos conduzca a la reflexión, en palabras de E. Paul Torrance, cuando en su libro *Educación y capacidad creativa* nos dice lo siguiente:

«Cuando les pregunto a padres y maestros si quieren que sus hijos o alumnos aprendan y piensen creativamente, la mayoría contestan con un rotundo “¡SÍ!”.» Pero Torrance señala que si fuera a hablarles individualmente, o a observar su conducta hacia los niños, cree que descubriría que no tienen realmente intención de decir lo que dicen. En mente y espíritu quizá aprueben dar a los niños la oportunidad de aprender y pensar creativamente, pero en su exterior, en sus acciones, se comportan de manera contraria. Muchos padres y maestros se sienten incómodos, y hasta molestos, si sus hijos demuestran cualquier tendencia a aprender y pensar creativamente, ya que tal actividad representa una mayor dificultad para ellos. Según Torrance, *«hay muchas razones que indican por qué los padres se oponen a que sus hijos aprendan, piensen y se comporten creativamente. Quizá la más importante sea, sin embargo, el miedo a que sus hijos sean diferentes. A los niños no les preocupa ser diferentes, pero año tras año tienden a individualizarse y comprenden perfectamente la importancia de ser considerados diferentes o divergentes.»*

PENSAMIENTO CONVERGENTE Y DIVERGENTE

El pensamiento divergente es una característica de la personalidad creativa. Se suele citar al pensamiento divergente como una de las claves que explica el proceso creativo. Algunos autores no

están de acuerdo con su existencia pues defienden más una forma de trabajar que un tipo de pensamiento específico.



La cuestión es que:

La realidad emite señales o plantea situaciones al observador, quien ante ella, puede adoptar cualquiera de estas dos posturas.

Ambas son válidas, útiles y necesarias. Pero mientras el ejercicio del pensamiento convergente se tiende al uso de la observación de lo evidente, la aproximación divergente intenta, sistemáticamente, una visión nueva, un ángulo antes no contemplado.

Pensar la realidad desde una aproximación diferente, conviene al crecimiento en ductilidad del ser humano. De allí la conveniencia de que en la propuesta de ejercicios musicales se den ambos tipos de experiencias.

ESTIMULAR LA CREATIVIDAD

Podemos tener dudas para llegar a concretar cómo se estimula en los niños y niñas la creatividad, pero de lo que no tenemos lugar

a dudas es de cómo no se estimula, y ahí entramos de pleno en la enseñanza musical recibida. Para Self (1991), desde comienzos de este siglo, los profesores de música han insistido en formarnos o adiestrarnos musicalmente sobre la base de la música del pasado; sin embargo, tanto en las ciencias como en las artes plásticas, los alumnos aprenden a reconocer y a utilizar el lenguaje de su época. Asimismo, es importante tener en cuenta que vivimos en un período en el que mucha gente ha cambiado sus ideas acerca de lo que el uso de la música es o puede ser para ellos.

En Educación Musical, como en otras disciplinas educativas, la experiencia es una actividad esencial. Pedagógicos e investigadores en este campo coinciden en señalar la importancia de una práctica musical para un correcto acercamiento a la música y un posterior aprendizaje, por lo que el conocimiento y la exploración de materiales y sus posibilidades deberán ser una constante en la etapa primaria. Schafer y Paynter sostienen que la música es una expresión de la imaginación humana; por medio del material sonoro, mediante el sonido, deberemos estimular la imaginación creativa de la expresión musical del alumnado.

Las propuestas pedagógicas de estos compositores contemporáneos: PAYNTER, SCHAFER, DENIS O SELF, son propuestas creativas y experimentales que han influido en gran medida en la pedagogía musical. Cada vez, van siendo más los profesores de música que en sus actividades musicales proponen la incursión de todas las formas del quehacer musical, situando en un primer plano la relación escuchar-explorar-crear, lo que ha supuesto un cambio de rumbo importante en la manera de hacer de algunos profesores.

Porque para este importante cometido que es el de enseñar, es fundamental contar con profesorado que pueda transmitir estas enseñanzas de modo satisfactorio.

En *Libertad y creatividad en la educación*, Carl Rogers (1996), podemos leer una definición de enseñanza muy aguda y sugestiva del filósofo Martín Heidegger:

«Enseñar es más difícil aún que aprender.... ¿Y por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro deba contar con un mayor caudal de información y tenerlo siempre preparado. Enseñar es más difícil que aprender porque lo que el enseñar exige es esto: permitir que aprenda. El verdadero maestro, en realidad, no permite que se aprenda otra cosa que... aprender. En consecuencia, si la relación entre educador y educando es genuina, jamás hay lugar en ella para la autoridad del sabelotodo ni para la autoritaria potestad del funcionario. O sea, entonces, que es enaltecedor poder ser maestro... lo cual es algo enteramente diferente a ser un profesor famoso.»

En Educación Musical es importante que las experiencias con el sonido lleguen a ser la base de todo el aprendizaje; sobre todo, en la introducción del vocabulario musical. La verdadera comprensión musical proviene sólo de lo que se ha vivido con el sonido, en vez de las descripciones verbales y el uso de vocabulario por parte de otras personas.

Siguiendo a la Dra. Stublely (1992), vemos que propone los siguientes modos de conocimiento musical:

Escuchar, es decir, oír obras y estímulos sonoros, discriminar con respecto a ellos, identificar formas y organizaciones, localizar estilos, entroncar en perspectivas históricas y, por ende, culturales

Componer, que se refiere a la manipulación de objetos sonoros e instrumentos con intenciones expresivas, concretando imaginaciones creativas, y aplicando estos discursos especulativos acumulados en cuanto a contenido y forma, a la obra de arte.

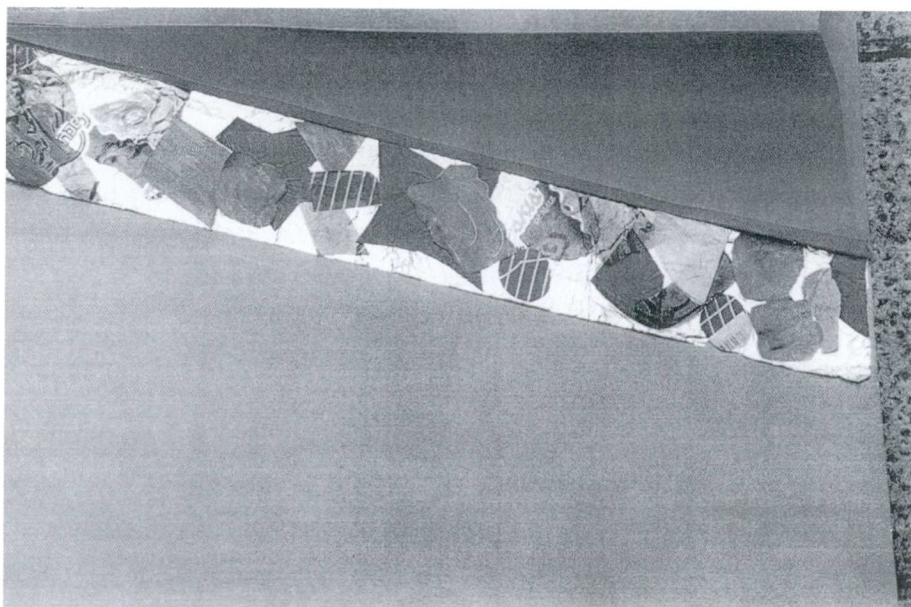
Interpretar, que significa cantar, percutir corporalmente, ejecutar instrumentos, danzar.

El principio de componer, interpretar y escuchar es una de las característica obvias de la nueva visión de la actividad musical. Las actuales propuestas en Educación Musical proponen la incursión de todas las formas del quehacer musical, situando en un primer plano

la relación escuchar-explorar-crear. Todas las actividades, incluyendo como punto importante la observación, el juicio crítico y la aportación, deben quedar patentes en nuestras propuestas educativas-musicales.

Se debe enfatizar el trabajo de composición como base para la Educación Musical en las escuelas, mediante actividades atractivas y motivadoras, y defender el desarrollo de la creatividad a través de la explotación y organización de cualquier material sonoro.

En la asignatura de Educación Artística, que impartimos en las especialidades de Lenguas Extranjeras y Educación Primaria, los alumnos nos llegan, generalmente, sin conocimientos musicales (situación que esperamos se corrija pronto). En principio, cursar esta asignatura puede incomodarles o asustarles un poco por ser un lenguaje desconocido y, también, es cierto, porque algunos recuerdan experiencias negativas en sus primeros contactos, si los tuvo, con la música.



Transparencia y audición

Segundo curso de la Especialidad de Educación Primaria.

Asignatura: Educación Artística. Profesoras Rosa Adrada (Plástica) y Maravillas Díaz (Música).

Propuesta: Análisis perceptivo sonoro y plástico de un espacio elegido.

Objetivo: Realizar una representación plástica y sonora a través de un mural abstracto, teniendo como base el espacio elegido.

Nº de grupo: 3 alumnos.

Material utilizado:

- Plástica: Cartulinas, papeles de diferentes texturas y colores y pegamento.
- Música: Casete con música de: Txistu y tamboril, *Ura de Sutan*, EH Sukarra; *Lobo de López*, Kiko Veneno, y *The invisible man*, Queen.

Paisaje en tres tiempos. Consta de tres partes o planos: en la 1.^a parte, la música de txistu y tamboril sitúa lo que puede ser una tarde de campo; la 2.^a, representada por los grafitos de la pared, es la manifestación expresiva de los jóvenes, que se ve reflejado con la música de EH Sukarra y de Kiko Veneno, y en la 3.^a parte, observando las casas de este barrio situado cerca de la Escuela de Magisterio, se decide que la música que acompaña a esta parte del plano es *El hombre invisible* de Queen.

La creatividad tiene técnicas, y usarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música enriquece la acción educativa.

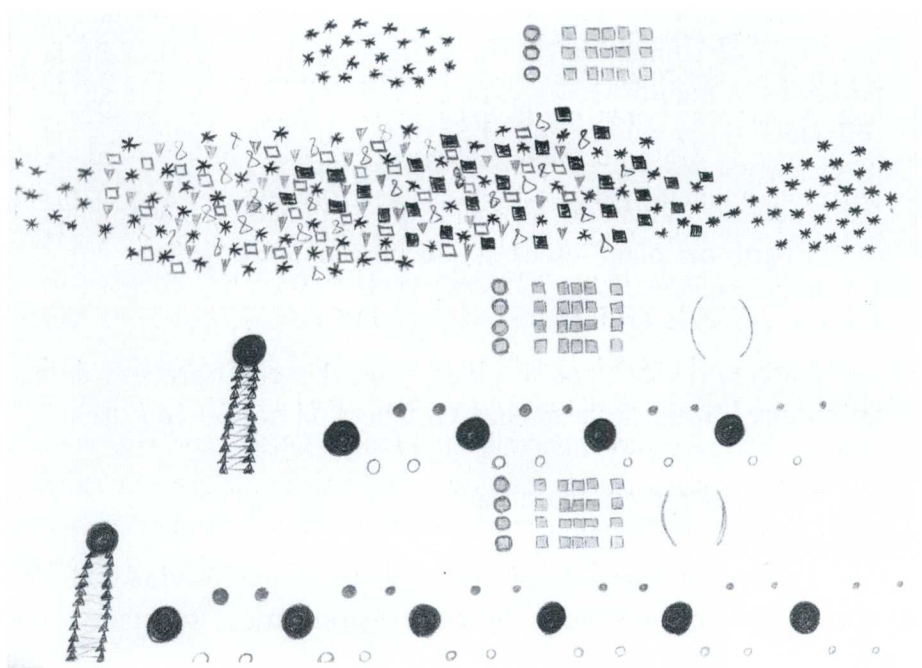
- Audición de una obra:

La idea de frase con sus posibilidades de expresividad. Modos de acción no convencionales sobre los instrumentos. Recursos sonoros sobre un único instrumento.

- Partiendo de un estímulo sonoro, inventar historias como la música programática.
- Conversaciones entre dos objetos sonoros, papeles, bolígrafos, flautas (surge el parámetro de estructura pregunta-respuesta)
- Re-interpretar de forma libre, diferentes grafías analógicas.

Un ejemplo de técnica puntual son los disparadores, los resultados o productos creativos resultantes, suelen incluir sonorizaciones y sus grafías son generalmente analógicas (Díaz y Frega: 1998). A partir de un estímulo verbal, se organizan composiciones donde cabe utilizar todo tipo de material sonoro, siempre en función de lo que cada alumno o grupo desee crear.

Los alumnos y alumnas pueden verse gratamente sorprendidos cuando se percatan de lo que son capaces de hacer «musicalmente». Éste es un ejemplo después de la quinta clase con alumnado de Lenguas extranjeras:



Tercer curso de la Especialidad de Lenguas Extranjeras

Propuesta: Cada alumno escribe tres palabras rápidamente, después cada grupo (grupos de cinco personas) elige las tres palabras que les apetece «sonorizar», y éste es el resultado: sonoro y gráfico.

El disparador elegido es el siguiente: LUCÍA /TRABAJO/VERANO.

N.º de alumnos: 5.

Material utilizado: Instrumentos del aula de Música:

Puntos azules (timbales). Punto naranja (platillos). Línea quebrada (xilófono bajo). Punto naranja (platillos). Paréntesis marrón (silencio). Cuadritos verdes, placas y redondo verde (madera del costado del Xilófono Bajo de al lado). Formas de colores: rosas = campanitas; moradas = güiro; naranjas = pandereta; ochos = maracas; verdes = palmas.

Lucía-trabajo-verano. Consta de dos partes. En la 1.ª, timbales y platillos pretenden marcar el «ritmo del trabajo forzado» que una de la profesoras de la especialidad impone a los alumnos. Cuando éstos no pueden más, xilófono y platillo, se hace un breve silencio, paréntesis marrón, la profesora afloja el ritmo, que se verá representado por el xilófono (placas), y en la parte del xilófono bajo, percutiendo en la madera con una baqueta. Cuando la profesora considera que los alumnos ya se han recuperado, vuelve a imponer su marcha de trabajo, repitiéndose el esquema. Para al final irse de vacaciones (campanitas), aviso de la juerga (güiros, pandereta, maracas y palmas), terminando su propuesta sonora con un recuerdo al momento de relajación, el mismo que experimentaban después del trabajo intenso sufrido en el curso, y es que las vacaciones también agotan, ¿no?

Una de las funciones más importantes, quizá la principal, del maestro de Música es la creación de espacios de expresión (Abadi. 1992), posibilitar que los niños y las niñas conecten consigo mismo y con el grupo, que puedan hacer propio el lenguaje de la música permitiendo que utilicen aquello que conocen, que se expresen desde sus propios intereses y motivaciones y al mismo tiempo aumenten el conocimiento de aquello que el alumno espontáneamente utiliza.

Como reflexión final, y con el convencimiento de que todos tenemos un potencial creador susceptible de ser estimulado y desarrollado, quisiera terminar con una frase de Anderson, H.H., citada por Saturnino de la Torre (1996): *«Entre los niños, la creatividad es algo universal: entre los adultos es casi inexistente. La gran cuestión es ésta: ¿Qué ha ocurrido con esta capacidad humana, inmensa y universal?»*

BIBLIOGRAFÍA

- ABADI, S. y otros. *¡Música, Maestro! Nuevas propuestas de didáctica musical para el Jardín de Infantes*. Humanitas. Buenos Aires, 1992.
- CAGE, J. *Escritos al oído*. Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia, 1999.
- DÍAZ, M. «Materiales para la enseñanza de la música en la educación general». En *Revista de Psicodidáctica*, nº 5. 1988. Págs. 83-94.
- DÍAZ, M. y FREGA, A. L. *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical*. Amarú. Vitoria-Gasteiz, 1998.
- DORIAN, F. *El taller musical*. Eudeba. Buenos Aires, 1961.
- GARDNER, H. «Inteligencia musical». En *Estructuras de la mente*, Fondo de Cultura Económica. México, 1994. Págs. 137-166.
- HARGREAVES, D. J. «Creatividad, personalidad y desarrollo musical». En *Música y desarrollo Psicológico*. Graò. Barcelona, 1998. Págs. 159-195.
- ISME. International Society for Music Education. *Declaración de Principios de la Sociedad*.
- MAYER, F. *Historia del pensamiento pedagógico*. Kapelusz. Buenos Aires, 1967.
- PAYNTER, J. *Sonido y estructura*. Akal. Madrid, 1999.
- PÉREZ, J. I. «La investigación de la creatividad». En *Música, Arte y Proceso*, nº 3. Vitoria-Gasteiz, 1996. Págs. 43-50.
- ROGERS, C. *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós Educador. Barcelona, 1996.
- SELF, G. *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi. Buenos Aires, 1967/1991.
- STUBLEY, E. *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, compilado por Richard Colwell. MENC, Schirmers book. U.S.A., 1992.
- SWANWICK, K. «Autenticidad y realidad de la experiencia musical». En *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. ISME Violeta H. de Gáinza. Editora Guadalupe, Buenos Aires, 1997. Págs. 141-157.
- TERIGI, F. «Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar». En *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós. Buenos Aires, 1998.
- TORRANCE, E. P. *Educación y capacidad creativa*. Marova. Madrid, 1997.
- TORRE DE LA, S. *Creatividad Aplicada*. Escuela Española. Madrid, 1995.
- TORRE DE LA, S. *Para investigar la creatividad*. PPU. Barcelona, 1996.

UNESCO. *Declaración final del Congreso Mundial sobre la aplicación de la recomendación relativa a la condición del artista*. París, 1997. Pág. 3.

VAUGHAN, M. «Dimensiones de la creatividad musical». En *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, año I, n.º 2. C.I.E.M. Collegium Musicum. Buenos Aires, 1994.

ORDEN, MEMORIA Y CREATIVIDAD EN LA AUDICIÓN MUSICAL

Fernando Palacios

Compositor y Profesor Superior de Pedagogía Musical

«Crear es el mejor trabajo de la mente»

Psicología de la creatividad. Manuela Romo.

«Lo único que no se ve es lo que está al alcance de la vista»

Definiciones. Enrique Jardiel Poncela.

Escuchar es dejarse llevar por el río del oído, medir su caudal, observar sus recorridos, jugar con lo esperado y lo inesperado. Escuchar música nos ayuda en el crecimiento de la razón, afianza la afición, desarrolla y agiliza la creatividad. Quien descubre una obra genial, quien la escucha de manera aprovechada, ve cómo se transforma su interior, su pensamiento.

En su novela *El último encuentro*, el escritor húngaro Sándor Márai describe de esta manera cómo uno de sus personajes principales se entrega a la música:

«Konrád sí que palidecía cada vez que escuchaba música. Cualquier tipo de música, incluso la más popular, lo tocaba de cerca como si le estuvieran tocando el cuerpo de verdad. Palidecía, sus labios temblaban. La música le decía algo que los demás no podían comprender [...] En esos momentos no oía a quienes se dirigían a él. La música rompía en pedazos el mundo a su alrededor, cambiaba las leyes establecidas de manera artificial durante unos instantes [...] Era como si la rebeldía de la música hubiese elevado los muebles,

como si una fuerza invisible hubiera movido las pesadas cortinas desde el otro lado de las ventanas; era como si todo lo que había sido enterrado en los corazones humanos, todo lo corrompido y descompuesto reviviera, como si en el corazón de cada uno se escondiese un ritmo mortal que empezara a latir en un momento dado de la vida con una fuerza inexorable. Los oyentes disciplinados comprendieron que la música podía ser peligrosa.»

Escuchar —escuchar de verdad— transforma, enseña a desplegar las antenas, a ordenar el mundo, a sacar brillo a la sensibilidad. Escuchar desarrolla habilidades para resolver ecuaciones sonoras. Escuchar música es relacionar sonidos, buscar parentescos, reconocer las caras de los temas que ya han sonado, descubrir qué hay bajo los disfraces de las variaciones.

La música confirma las expectativas, las refuta, busca soluciones. Escuchando música se moviliza el espíritu creativo. Precisamente ese componente que tiene la música de marcar expectativas, de preguntar esperando la respuesta del oyente, es el que genera en el oyente nuevas maneras de resolver las preguntas.

La historia de la música ha corregido y variado sus caminos ante la escucha de obras pasadas. Todos nos basamos en lo que otros han hecho antes. Son innumerables los compositores que después de asistir al estreno de una obra han cambiado su manera de apreciar la música, y, como consecuencia, de componerla.

Así cuenta Berlioz su impresión posterior a la ejecución de la *Quinta Sinfonía* de Beethoven:

«Algunos intérpretes estaban paralizados por la emoción, y parecían incapaces de proseguir su parte, hasta de mantener firme el arco, que se escurría entre sus manos. En los palcos de primera fila vi muchos rostros que se escondían para sofocar sollozos convulsos; algunos jóvenes reían fuerte, otros se arrancaban los cabellos, otros, en fin se abandonaban a mil contorsiones extravagantes. La señora Malibrán fue incluso presa de un ataque de nervios, con tanta fuerza que debieron sacarla de la sala; otra señora, hecha un mar de lágrimas

mas, debió abandonar el teatro mientras un viejo militar, alzando los brazos al cielo, no dejaba de gritar: ¡Es el emperador! ¡Es el emperador!»

Goethe tampoco se mantuvo al margen en la primera escucha que hizo Mendelsohn de esta misma obra para él:

«Una obra que suscita estupor... una creación grandísima pero loca, se puede temer que hasta la misma casa se derrumbe.»

Estarán conmigo en que reacciones en cadena como éstas producen un revulsivo de considerables dimensiones entre quienes escuchan música. Nada volvió a ser igual después de los experimentos en la Catedral de San Marcos en el siglo XVII, nada fue como antes después del estreno de la *Quinta Sinfonía* de Beethoven, o del *Tristán e Isolda* de Wagner... en la música pop, nada igual después de los Beatles.

Pues bien, ahora, quien se enfrenta por primera vez a la experiencia de escuchar una de estas fenomenales obras —aunque ya le «suene» alguno de sus temas, aunque las asocie a publicidad o a imágenes de otro tiempo—, es susceptible de caer en el mismo desbarajuste sentimental en que cayeron los protagonistas de su estreno. La inmersión en el magma musical da paso libre a la corriente, desencadena la furia, enciende la chispa de la creación.

Interpretar y escuchar son dos verbos muy relacionados con la creación. Una obra, dormida entre los pentagramas de una partitura, o en los dígitos de un CD, está inacabada. Para completarla es necesario el intérprete que la convierta en sonido, y el oyente —el instante— que le dé el sentido final.

La responsabilidad de quien interpreta es grande: edifica en sonidos los planos escritos por el arquitecto-músico. La responsabilidad de quien escucha también es grande: completa, termina, justifica la obra. Quien interpreta recrea; quien escucha participa de la obra, la recompone en su memoria, la reconstruye en su interior. Componer una pieza, improvisar un tema, interpretar una obra, escu-

char una canción... son maneras de ordenar: quien compone escribe, memoriza, medita el orden; quien improvisa descubre y elabora al instante un orden; quien interpreta recuerda, plasma un orden; quien baila pasa el orden de los sonidos por su cuerpo; quien lee ordena en la mente; quien escucha ordena en la memoria.

Se puede decir que hay tanto placer en descubrir las maneras de orden de los sonidos en músicas ajenas, como en las propias. Escuchar es volver a componer pero al revés; es el trabajo inverso al del compositor, también es un acto de creación —precisamente, el aplauso es una manera de participar del éxito conseguido, una especie de autopremio que se propinan los espectadores—. Quien no colabora en este acabado de la obra musical que es escucharla, no alcanza el premio final: la creación de la obra en su interior.

La música ofrece muchas posibilidades de escucha. Cada cual tiene su manera: elige cosas de ella, selecciona, archiva, relaciona... eso es un acto de creación. Engrasarse en «elegir» es habituarse a crear, es aprender a estar preparado, alerta ante cualquier acontecimiento. De ahí al ¡eureka! sólo hay un paso.

La música habla a la mente con su lenguaje de números ordenados, y al corazón con el de símbolos sentimentales. Allí, en la mente y en el corazón, se posa la simiente de las elaboraciones musicales que brotan nuevas y originales: la creación.

Andrés Ibáñez, espléndido músico y escritor, en su novela *El mundo en la era de Varick*, hace la siguiente reflexión: «¡Dios mío, me sentí como si la música fuera Yo, como si Yo Misma hubiera sido la autora de aquellos cantos sobrecelestes, de aquellos coloreados laberintos de Tiempo, de aquellas revelaciones apasionadas de la Escucha! Éste, creo yo, es uno de los grandes misterios del Arte: que ante la obra realizada, el ojo del creador y el del espectador se hacen uno. El creador contempla fascinado su marina, su sonata, su soneto, igual que Dios contemplaría Su primera mariposa ; es decir, tan sorprendido ante su propia creación como si fuera de otro, y el espectador la contempla, por su parte, con esa mezcla de orgullo y emoción que debería ser privilegio de su creador, y a veces es cierto que al contem-

plar un cuadro podemos sentir casi físicamente el cansancio que nos produciría haberlo pintado». En efecto, el acto de crear se trasmite a través de la obra, la creación se encuentra repartida entre los puntos de tiempo que equidistan de la obra de arte: el pasado y el devenir.

Voy a apuntar una pequeña experiencia personal ocurrida hace muchos años que, a pesar de ser insignificante, tiene un significativo desenlace: es la primera vez que un concierto me permitió percibir el acto creativo de la audición.

Recuerdo perfectamente cómo la superposición de la resonancia de varios acordes de un órgano, la larguísima nota conclusiva y el timbre de ciertos registros, provocaron en mí una reacción en cadena durante la audición de un concierto de órgano con obras de Bach en la Catedral de Santiago de Compostela. Mi mente se disparaba sola, sin aparente colaboración mía. Además del disfrute general que me producía escuchar en directo, y en un lugar como aquél, una música monumental que tanto me gustaba, mi cabeza no dejaba de hacer conjeturas: *«¿podría componer yo una pieza que girara en torno a la superposición de acordes, con algunos momentos en que unas notas largas trazaran una trama de surcos de galletera...?, ¿por qué no incluyo una lluvia de flautas en el registro agudo junto a...?»* Al final ideé una colección de minimalistas micropiezas para órgano basadas en figuras geométricas, derivadas de los efectos que descubrí en aquel concierto de órgano con obras de Bach.

Me consta —pues he oído el comentario repetidas veces— que escuchando música se idea nueva música. El complejo engranaje de escuchar moviliza una serie de piezas que no se detienen cuando la música cesa, sino que mantienen su rotación, impulsadas por la fuerza centrífuga de la memoria. Cuanto más trabaje esta maquinaria, cuanto más engrasada esté, más posibilidades tendremos de aprovechar su movimiento para desempeñar otros trabajos.

Lo que más ha motivado la creatividad en una gran parte de la profesión musical española que ejerce en la actualidad, no ha sido el estudio sesudo de la música... sino su escucha; no ha sido el conservatorio el impulsor y amplificador de la creatividad, sino

la radio, los conciertos y los discos. Es curioso anotarlos: varias generaciones han sido educadas musicalmente en la radio, en las cassetes piratas, en los discos prestados y en los conciertos baratos —es evidente que era imposible recibir educación musical en los centros escolares, ni en la sorda microsociedad provinciana o en la desafinación continua de la familia. La radio ha sido la «gran escuela nacional de música», ha servido de flotador ante el grito de «sálvese quien pueda», un punto de encuentro al que ha recurrido la necesidad.

El plan de estudios de esta revolucionaria academia popular de música ha sido el siguiente:

La clase de armonía consiste en sacar los acordes en la guitarra de las canciones que se van conociendo; posteriormente, esas formas de enlazar acordes serán la base que darán lugar a las nuevas: expertos profesores de pedagogía proponen ahora trabajos similares como manera de tener un contacto natural con las armonías de las canciones más cercanas.

La clase de improvisación es imitar las improvisaciones de otros: tocar al teclado aquello que acabábamos de escuchar a Keith Jarrett, o hacer sutiles variaciones al silbido de una canción de Bob Dylan, prolongar en falsete los melismas eternos y virtuosos de Antonio Molina. A lo largo de los años se ha descubierto que hacer aquello no sólo no es una barbaridad, sino que, una vez más, la intuición y el instinto nos llevan por caminos naturales que siempre se han empleado en músicas de tradición popular y de otras culturas.

La clase de melodías empezaba con el tarareo de las canciones de Concha Piquer, Vainica Doble, El Dúo Dinámico... Pero rápidamente llegaba el enfoque en ciertos fragmentos y giros que nos resultaban especialmente atractivos y que no perdían su embrujo con una exagerada repetición.

En general, la música transmite sus conceptos a través de dos caminos: la partitura y la interpretación. La primera va dirigida solamente a quienes son capaces de descifrar sus signos, la segunda

a quienes son capaces de descifrar sus símbolos; de la capacidad de descifrar y manipular unos y otros trata la Educación Musical.

La fuente primordial a donde acude nuestra experiencia musical a abreviar es el oído. La experiencia de escuchar, de participar con el oído y de retener en la memoria, conforman nuestro repertorio musical, que es algo parecido a decir «nuestro mapa sentimental». El pianista tiene su repertorio, la orquesta, la compañía de teatro... el oyente también lo tiene. El intérprete estudia su obra, el «escuchante» también, aunque de otra manera.

El repertorio de un aficionado está formado por todas aquellas obras que se conocen y se disfrutan. Obras que no importa repetir, que medio se van adivinando mientras se escuchan. No está tanto el placer en la sorpresa como en la confirmación de lo esperado. Es disfrutar con lo inevitable.

El repertorio no sólo es el conjunto de obras que se tienen preparadas para una representación (como rezan los diccionarios): es el archivo de la memoria, el substrato imprescindible para crear a largo plazo, el conjunto de piezas del motor de la creación, la base. En educación es fundamental crear repertorios en los alumnos que complementen el que adquieren en los medios de comunicación. Ese repertorio será la fuente de su afición y de su creatividad.

Para involucrar a los alumnos en la creación de este repertorio del que hablamos, existen infinidad de metodologías. Muchas de ellas hacen hincapié en la necesidad de desarrollar la creatividad utilizando las obras del repertorio general a través de actividades que sitúan al alumnado en un punto similar al que se encontraba el compositor en el momento de su creación. En esta fase de preparación de las audiciones musicales se efectúan actividades creativas que muestran en la práctica los mecanismos de composición de las obras. En la escucha posterior de la obra se vuelven a ejercitar dichos mecanismos. Por tanto, encontramos a la creación en los límites que encierra el hecho de escuchar: CREAR > ESCUCHAR > CREAR

BIBLIOGRAFÍA

- IBÁÑEZ, Andrés. *El mundo en la era de Varick*. Ediciones Siruela. Madrid, 1999.
- MÁRAI, Sándor. *El último encuentro*. Emecé Editores. Barcelona 2000.
- MARINA, Antonio. *Elogio y refutación del ingenio*. Anagrama. Barcelona, 1992
- MARINA, Antonio. *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama. Barcelona, 1994
- ROMO, Manuela. *Psicología de la creatividad*. Paidós. Barcelona, 1998

EJEMPLOS MUSICALES

- WEBERN, Anton. *Cinco piezas op. 6, para cuarteto de cuerda*. Julliard String Quartet. Sony Classical.
- VAINICA DOBLE. *Coplas del iconoclasta enamorado*. Del disco *Coser y cantar*. Ariola, 1997

TÉCNICAS Y RECURSOS PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD MUSICAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Andrea Giráldez

Profesora Titular de Escuela Universitaria
de Didáctica de la Expresión Musical
Universidad de Valladolid

Las diversas experiencias que se plantean al alumnado desde el área de Educación Artística y, de manera específica, desde la Educación Musical, deberían tener idealmente una razón de ser: propiciar el desarrollo de capacidades musicales básicas relacionadas con la percepción y la expresión musical, ayudando a los niños y las niñas a desenvolverse más creativamente en el mundo que les rodea.

Para conseguir nuestro objetivo, podemos comenzar reflexionando sobre las estrategias que todos utilizamos para aprender, entre ellas: observar, escuchar, imitar, experimentar, jugar, hacer preguntas, resolver problemas probando distintas posibilidades e, incluso, cometiendo errores, investigar o memorizar.

Cada una de estas estrategias es, en sí misma, extremadamente simple; sin embargo, todas ellas conforman, en su conjunto, procesos mentales de gran complejidad que colaboran en el desarrollo de las capacidades creativas del alumnado.

Las respuestas creativas se obtienen a lo largo de un proceso ininterrumpido en el cual la actitud del docente, abierto a las propuestas del alumnado y sugiriendo vías de acción más que resultados cerrados, juega un rol predominante. Una vez que el alumno ha experimentado, escuchado, comprendido determinadas relaciones sonoras, podrá modificarlas, proponer nuevas ideas utilizando esas relaciones o recomponer, de manera original, sus elementos. Desde esta perspectiva, todas las experiencias del aula deberían contribuir al desarrollo de la creatividad.

Los niños y las niñas comienzan imitando o copiando los materiales musicales que se le ofrecen en diferentes prácticas musicales. Estas prácticas equivalen a un proceso de «internalización» de elementos que culmina con la producción de materiales musicales propios, equivalente a la «externalización». Desde este punto de vista, la creatividad es, también, una capacidad que se desarrolla; si brindamos a los alumnos oportunidades para proponer sus propias ideas, éstos podrán aportar respuestas creativas ante diferentes situaciones.

En definitiva, si la música es, como a menudo se afirma, un medio de comunicación, un lenguaje, habrá que establecer los cauces para que el alumnado pueda «hablar» mediante los sonidos. Nadie aprende una lengua sólo para reproducir lo que otros han dicho o para leer en voz alta lo que otros han escrito. El lenguaje verbal se utiliza para dialogar, exteriorizar ideas y sentimientos, comunicarse con otros; el escrito, para plasmar ideas. En la música, hablar equivaldría a improvisar y escribir (en el sentido de redactar o crear), a componer, aunque la composición no siempre deba ser registrada mediante los signos de la notación musical. Cada uno de estos dos tipos de actividades, improvisación y composición, presenta características propias y requiere de la utilización de diferentes técnicas y recursos.

Intentaremos, a continuación, definir brevemente ambos conceptos y desarrollar, a modo de ejemplo, algunas propuestas de trabajo relacionadas con el marco teórico expuesto.

La improvisación

La improvisación musical es una actividad que puede definirse como toda interpretación musical instantánea producida por un individuo o grupo; el término designa tanto a la actividad misma como a su producto.

La improvisación permite a los alumnos expresar sus ideas musicales «sobre la marcha». La habilidad para improvisar es una

consecuencia natural de la integración de diferentes procesos: la audición interior, las ideas en términos de sonido y la interpretación vocal e instrumental. Se trata de una actividad creativa que puede manifestarse mediante el lenguaje verbal, sonoro o corporal.

«Improvisar en música es lo más próximo al hablar en el lenguaje común. Un estudiante adelantado que pasa varias horas al día practicando piezas y ejercicios en su instrumento debería también, por lo menos, ser capaz de expresar ideas musicales de un nivel de dificultad equivalente a las conversaciones simples que improvisa cotidianamente cuando se encuentra de pronto con un amigo» (Hemsey de Gainza, 1986: 7).

En este sentido, la educación musical debería brindar al alumno la posibilidad de explorar libremente el mundo de los sonidos y de expresar con espontaneidad sus propias ideas musicales.

Al reflexionar sobre la improvisación, se hace necesario considerar tres cuestiones: los materiales («con qué se improvisa»: voz, instrumentos, objetos sonoros, movimiento); los objetivos («para qué se improvisa»); y, finalmente las técnicas «(cómo se improvisa»: a partir de un elemento musical —ritmo, armonía, timbre, etc.— o a partir de un estímulo extramusical —color, textura, imágenes, etc.).

En cuanto a la metodología, es posible considerar dos caminos que, en muchas ocasiones, son paralelos:

- Un proceso que va desde la libertad total, la situación espontánea e irreflexiva a la sujeción a pautas o reglas estrictas, del propio individuo o ajenas, mediante una actividad consciente.
- Un proceso que va desde la imitación a la variación de una idea y finalmente a la invención o propuesta de ideas originales.

El siguiente ejemplo bien puede ayudar a comprender mejor algunos de los mecanismos que intervienen en los procesos relacionados con la improvisación.

A Atocha va una niña

Las actividades que sugerimos en esta propuesta giran en torno a una canción conocida por todos: *A Atocha va una niña*. Veamos, a continuación, algunas de las tareas que pueden realizarse en el aula:

a) Observación y descripción de los elementos de una lámina en la que aparece un coche tirado por caballos.

b) ¿Qué sonidos producen los caballos al andar «al paso» y «al trote»?

Los niños y las niñas realizan comentarios acerca de la forma de andar de los caballos e imitan vocalmente los sonidos que producen los cascos al golpear sobre el suelo.

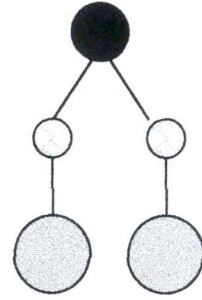
c) Cambios de intensidad en la interpretación.

El docente propone diferentes situaciones con el fin de que los alumnos produzcan variaciones de intensidad en la interpretación mediante preguntas tales como: ¿cómo se oye un caballo que va al trote muy lejos de nosotros?, ¿y si se acerca poco a poco?, ¿y si está muy cerca nuestro y comienza a alejarse?

Los niños y las niñas golpean las manos sobre los muslos variando la intensidad.

d) Audición de la grabación de una versión instrumental de *A Atocha va una niña* en la que se producen variaciones de velocidad y acompañarla percutiendo las manos sobre los muslos.

e) En pequeños grupos, conforman coches tirados por caballos que puedan desplazarse por el espacio. Cada grupo decide quiénes irán delante o detrás, quiénes harán de caballos y de cochero, etc. El docente puede proporcionar aros, pañuelos, cuerdas u otros objetos para que conformen los coches.



Una vez conformados los coches, se desplazan por el espacio siguiendo la música grabada.

f) Creación de historias breves a partir de una secuencia de imágenes.

Esta actividad supone un cambio de clima en la clase. El docente mostrará una serie de láminas; los niños observan y describen la situación que se muestra en cada una.

Las láminas utilizadas corresponden a: un coche tirado por caballos; un cochero que sube a ese coche; el coche corre por el camino; una niña hablando con el cochero; el coche se aleja por el camino.

g) Experimentación, exploración y selección de materiales.

El docente reparte una serie de objetos con los que se puedan producir sonidos: vasos con agua y tubos para soplar; placas de radiografías; bolsas de plástico; cocos vacíos y partidos por la mitad; reclamos y silbatos; etc.

Una vez que los alumnos y las alumnas han probado distintas formas de producir sonidos, se sugiere una situación:

Estamos en el campo. Se oye un río, pájaros, viento... de repente una tormenta.

Vuelve la calma, pero comienza a oírse un coche que se acerca y voces...

El coche se aleja otra vez.

¿Qué objetos podríamos usar para imitar el sonido del río? ¿Y el de los pájaros o el viento?

A partir de la situación sugerida, se realiza una improvisación colectiva destinada a sonorizar lo que se oye en el campo.

h) Interpretación de la canción *A Atocha va una niña*.

i) Montaje de una escena que incluye sonidos, movimiento y la canción aprendida.

Repartiendo diferentes papeles entre los alumnos, se organiza una interpretación colectiva. Las partes que conforman la secuencia pueden ser las siguientes:

Introducción: sonidos del campo... poco a poco se escucha un coche que se acerca.

Canción: un grupo canta la canción aprendida y los coches comienzan a moverse por el espacio.

Final: cuando termina la canción, el coche se aleja poco a poco, y sólo se oyen los sonidos del campo, que se van perdiendo hasta que sólo queda el silencio.

La composición

Experiencia de Martín Prével¹. «*Se pone a disposición de los niños, por una parte, instrumentos de música y, por otra, material de pintura. En un primer momento, los niños se sienten atraídos por los instrumentos de música porque son insólitos. Pero muy pronto, al cabo de algunas clases, los abandonan por el material de pintura.*»

¹ Universidad Laval, Québec. Los niños tienen entre seis y diez años.

Ahora, segunda experiencia. «*Se dio a los niños no sólo con qué pintar y producir música sino también un grabador, por lo tanto, la posibilidad de conservar una huella de la música. En ese momento, el proceso se revierte: los niños prefieren la música a la pintura*»².

Podemos hablar de composición en aquellos casos en los que el trabajo de los alumnos, ya sea individualmente o como participantes de un grupo, tiene como resultado la elaboración de un producto musical a través de un proceso consciente, voluntario y controlado.

Una composición puede ser fijada (ya sea a través de la memoria, gráficamente o utilizando medios de grabación) por quien o quienes la han imaginado. La composición es consecuencia de diversas experiencias en el campo de la interpretación y la audición y, como actividad, se desarrolla desde los primeros momentos del aprendizaje mediante propuestas accesibles al nivel de experiencia del alumnado.

Existen diversas estrategias metodológicas y recursos para trabajar este aspecto de la música sin necesidad de que el alumnado tenga demasiados conocimientos teóricos. Será necesario, sin embargo, un interés por conseguir productos musicalmente interesantes y una reflexión sobre lo que se va logrando.

Además de las técnicas y los recursos, el éxito de la composición depende en gran medida del lugar que ésta ocupa dentro del currículum. «*La composición será más eficaz y producirá resultados más convincentes si se desarrolla mediante un sólido programa de trabajo. Si se incluye sólo como una actividad ocasional, los alumnos no tendrán la oportunidad de desarrollar sus habilidades compositivas de forma sistemática.*» (Harris y Hawksley, 1989).

Los siguientes ejemplos pueden ayudar a ilustrar las ideas de este apartado.

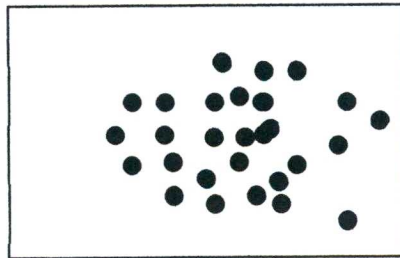
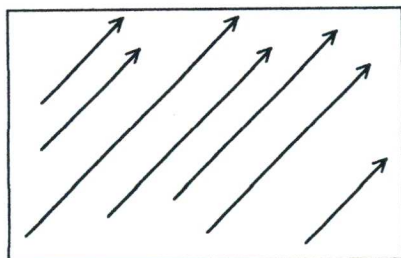
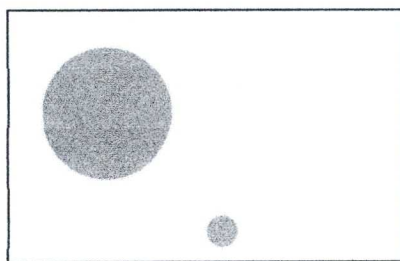
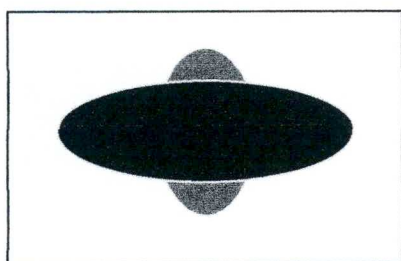
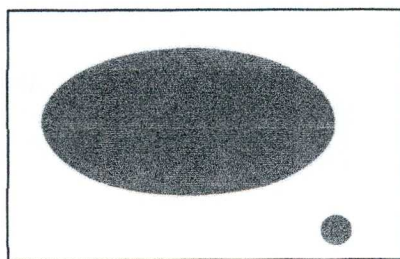
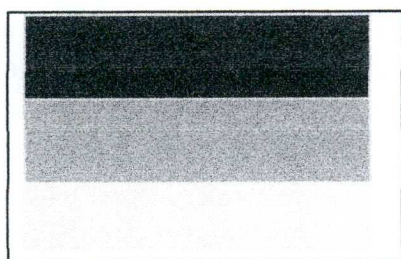
1) Un recurso eficaz para trabajar, en un momento del proceso, es el que parte de la idea de que la composición puede basarse

² Citado en DELALANDE, F.: *La música es un juego de niños*. Ricordi. Buenos Aires, 1995. Pág. 137.

en la combinación de elementos dados que serán reorganizados por el alumno. Los elementos a los que aludimos variarán de acuerdo a la experiencia.

Una posibilidad muy sencilla, que es la que mostramos a continuación, consiste en trabajar a partir de tarjetas con imágenes de diferente tipo. Los alumnos se reunirán en pequeños grupos y su tarea consistirá en: observar las imágenes; seleccionar objetos sonoros e instrumentos para cada una de ellas y decidir cómo y cuándo tocará cada uno.

A continuación, probarán diferentes combinaciones, superponiendo o yuxtaponiendo las tarjetas, hasta determinar cuál será la versión final. Una vez que lo hayan hecho, ensayarán la música resultante y la grabarán para que posteriormente pueda ser escuchada por toda la clase.



2) En este otro ejemplo se siguen diferentes pasos que incluyen la experimentación, selección y organización de sonidos producidos con un único material: los globos.

Las tareas propuestas son las siguientes:

- a) Experimentación: inflar globos y probar distintas formas de dejar salir el aire.
- b) Ecos: cada uno produce distintos sonidos y el resto del grupo imita lo que ha escuchado.
- c) En pequeños grupos, realizan una composición para una «orquesta de globos» basada en una breve historia que ellos mismos habrán inventado. Por ejemplo: los globos se hinchaban y, de repente, a uno se le empezó a escapar el aire; luego siguió otro, y otro hasta que, al final, hubo una explosión.
- d) Se escuchan y comentan las composiciones de los distintos grupos.

Estos ejemplos, utilizados para ilustrar los conceptos teóricos expuestos, constituyen, obviamente, una breve muestra de las diversas técnicas y recursos que pueden aplicarse al desarrollo de la creatividad musical. Para continuar indagando en este tema, y dada las limitaciones que impone un documento de estas características, incluimos a continuación una relación de materiales básicos que bien pueden resultar de utilidad al profesorado.



BIBLIOGRAFÍA Y DISCOGRAFÍA

- ABADIE, M. y GILLIE, A. M. *El niño en el universo del sonido*. Kapelusz. Buenos Aires, 1976.
- BARRET, M. «*Researching Children's Compositional Processes and Products: Conections to Music Education Practice?*» BERTIL, S., McPHERSON, G. y FOLKESTAD, G. (Editores): *Children Composing*. Lunds University. Malmö, 1999.
- DELALANDE, F. *La música es un juego de niños*. Ricordi Americana. Buenos Aires, 1985.
- DENNIS, B. *Proyectos sonoros*. Ricordi. Buenos Aires, 1991.
- GARDNER, H. *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós. Barcelona, 1982.
- GIRÁLDEZ, A. *Música. 1.º a 6.º curso de Educación Primaria*. Akal. Madrid, 1994-1998.
- HEMSY DE GAINZA, V. *La improvisación musical*. Ricordi. Buenos Aires, 1986.
- LA CLAVE: MÚSICA PARA NIÑOS. *Canciones de todo el mundo*. Distribuye Tecnodisco. Madrid, 2000.
- PAYNTER, J. *Sonido y estructura*. Akal. Madrid, 1999.

PRINCIPIOS DE CREATIVIDAD EN LA EXPRESIÓN PLÁSTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

M.^a Dolores Gil Pérez
Profesora Titular UCM. Facultad de Bellas Artes
Madrid

1. Orientación de los contenidos

Puntualizaciones acerca de la función del arte como elemento importante de la educación.

Con el fin de llegar a las fuentes, propongo un recorrido en sentido inverso. Partiré de mi experiencia con alumnos de la Facultad de Bellas Artes y, contando con el mundo artístico de los profesionales del arte, regresaré a las primeras etapas de la infancia.

2. Diferenciación esencial entre

- a) Enseñanza artística,
- b) Educación por el arte (expresión artística).

c) Aunque, no obstante, estos dos apartados van a ser objeto más tarde de una estrecha convivencia y se verán integrados con predominio de uno o de otro según los casos.

3. Definición de lo que vamos a considerar arte

Según el tratamiento que daremos a lo largo de la intervención y con el fin de clarificar lo que es y lo que no es.

El arte en términos de lenguaje, herramienta de búsqueda interior y de comunicación.

El arte como vía didáctica.

4. Encuentro entre:

- a) El mundo del arte.
- b) La práctica profesional.
- c) La docencia específica en escuelas de Arte y Universidad.
- d) La educación en las primeras etapas de la vida.

5. A que llamamos creatividad:

Núcleo de interés.

La no exclusión de un potencial no tan razonador.

6. Volviendo al objetivo principal: Etapa primaria

Una vez establecidos los elementos básicos para manejarnos dentro de unos límites, centraré mi interés en el tema objeto de nuestro encuentro, pasando a ocuparnos de lo que es propiamente la etapa intermedia entre el bebé y el adolescente.

Los años comprendidos entre el abandono del jardín de infancia, seguido de la transición en la que el niño expande sus necesidades de crecimiento y por lo tanto de expresión, para volver a experimentar otro gran cambio al término de esta etapa y en puertas de la adolescencia.

Para terminar este breve esquema de contenidos, señalaré que la tarea principal del arte en la educación no es sólo de orden estético, sin por ello excluirlo, de «adorno o complemento cultural», sino de algo mucho más profundo que abarca el cultivo integral del ser humano.

Las prácticas de expresión plástica, como en general toda actividad artística, favorecerán una educación fluida, completa,

adaptada lo mejor posible a movimientos naturales y en la que se utilice la totalidad del potencial intuitivo, sensitivo e intelectual de los niños.

1. Orientación de los contenidos

De lo que voy a hablar es materia conocida por todos los profesores y su experiencia supera en mucho mis conocimientos en cuanto al niño hoy, ahora, en intensidad y continuidad.

Poco puedo decir nuevo acerca de los niños en sí mismos a personas que viven y trabajan a diario para ellos. Su información, directa y actualizada, tiene que ser más exacta, inmediata y abundante que la mía.

Pero quizás mi aportación a esta reflexión, nazca del punto de vista que me proporciona mi condición de profesional en el campo del arte y de enseñante en la Facultad de Bellas Artes.

Expondré, en síntesis, los principios del arte plástico y con este punto de partida claro desde mi experiencia cotidiana, podremos aproximarnos a las cosas que pasan en ese terreno específico que son en las edades comprendidas entre los 6 y los 12 años: la Educación Primaria.

Me apoyaré en los datos recogidos en mi actividad docente y profesional y el análisis de este recorrido puede ser elocuente, en tanto que detecta los aciertos o errores, las carencias o el enriquecimiento hacia la madurez, producidos a lo largo de la vida escolar.

El concepto equívoco o inexacto que en medios culturales se otorga, en «ocasiones», a lo que llamamos arte, complica las cosas a la hora de hablar de algo tan delicado como es la educación de los niños y su educación estética por medio de la expresión plástica.

Será útil una mirada sobre el arte en la realidad actual y como llegamos a él a través de la llamada enseñanza del arte, los artistas, las

manifestaciones culturales, la apreciación de obras, el consumo o asimilación en galerías, exposiciones, museos o medios de comunicación.

Si desde los alumnos de Bellas Artes, volvemos la mirada hacia la infancia y la influencia que el mundo de los adultos ejerce sobre la etapa de primaria, este análisis del joven ya adulto y supuestamente vocacional, puede ilustrar algunas de las teorías que trataré en esta exposición.

Quiero explicaros esto para que sepáis que mi postura no es la del estudioso teórico o investigador pedagogo, sino que es testimonial. Me parece de vital importancia actuar primero en nosotros mismos, los adultos, los maestros, los padres... para no equivocarnos, equivocando a los niños en su discurrir por la vida del arte que, en definitiva, es la vida misma.

Algunos datos recogidos entre el alumnado ya adulto:

- Aspectos
- Negativos: que aparecen cuando no ha sido cultivado debidamente el individuo que recibió formularios hechos o encontrándose en un vacío imaginativo.
 - Positivos: resultando de un buen trabajo educacional, encontrándose en posesión de una agilidad para aprehender la información, hacerla suya y generar nuevas cuestiones.

Desarrollo de la capacidad para la independencia, tanto como para la colaboración en equipo.

Nos encontramos en las etapas formativas superiores con situaciones de difícil reeducación, estereotipos rígidos o débiles tanto si quieren ser académicos como si no. El amaneramiento puede darse a partir del arte de Rafael, y también adhiriéndose ciegamente, en forma rutinaria, a iconografías, a la moda. Ambos planteamientos delatan un sometimiento debido a la pobreza y unas pautas ajenas al verdadero desarrollo de la creación. Se sienten obligados a estar al día, pero esta falsa y rápida postura no permite pasar de la superficie.

En su aspecto positivo, cuando el alumnado ha tenido unas circunstancias favorables, equilibrando desde la infancia el poder exterior invasor y el vivir y crecer haciendo sitio al cultivo de su propia y singular personalidad. Comprendiendo los hechos y siendo copartícipe directo y voluntario en ellos. Soportando las dudas, tomando decisiones, afrontando los problemas, buscando soluciones y asimilando el entorno.

Este mirar desde fuera, con los niños que ya no lo son, me pareció interesante traerlo a este encuentro para darle una dimensión de futuro no tan lejano como podría parecer. Y también, para insistir en la importancia que tiene hacer las cosas de nuevo cada vez para poderlas hacerlas bien, aunque sean las mismas muchas veces mientras sean válidas.

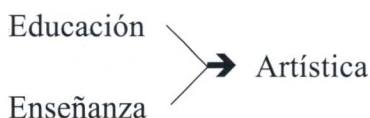
Los maestros tienen que tener claras estas ideas acerca del arte y seleccionar con acierto cada actuación. Eso ya es creatividad. Constante revisión, porque no olvidemos que hay acciones irreversibles. Empezar por ser creativos nosotros mismos.

Hoy tengo que acercarme a vuestra realidad con la imagen que representáis, (como un maestro guardián del grupo, Herbert Read) y pensar en el taller (el lugar de acción educativa). No las clases que se proponen formar artistas, sino las que contribuyen a formar hombres.

Y aunque las estructuras administrativas vayan a la zaga, todos sabemos muy bien que los primeros años de la educación son el fundamento que dará apoyo a toda la edificación del saber y sentir humanos.

2. Diferenciación esencial entre:

Puntos esenciales. Con el fin de diferenciar algunos puntos esenciales, (desde la óptica del artista y el mundo del arte), para poder entender de qué estamos hablando, en que terreno nos encontraremos con el educador y el pedagogo.



Sólo para analizar ahora, conviene deslindar estos dos conceptos con mucha claridad, aunque más tarde será necesario simulta-
near y superponerlos para flexibilizar su convivencia; pero para em-
pezar hay que estudiarlos por separado, ya que tienen funciones y
objetivos muy distintos.

a) Propongo referirnos a educación cuando se trate del pro-
pio desarrollo del niño dentro de la sociedad en la que vive.

b) Propongo referirme a enseñanza artística cuando se trate
de la formación enfocada a planteamientos de instrucción o dedica-
ción profesional de carácter vocacional, y esto último excede los
límites del trabajo que ahora nos ocupa. Sin embargo, y como con-
trapunto, no podemos ignorarlo.

Me interesa separar estos dos puntos para empezar ahondando
en la propia y total educación del ser humano, en el despertar de
múltiples capacidades en los primeros años de la vida y en la cana-
lización para otras materias, siendo el arte vehículo de aprendizaje,
brújula para el descubrimiento, apareciendo como medio y no como
fin en sí mismo.

3. Definición de lo que vamos a considerar arte

A través del arte plástico se materializan infinidad de relacio-
nes, tramas complejas, unas identificables, otras pertenecientes al
pensamiento abstracto, al inconsciente, al sentimiento, a los sentidos,
y a los afectos.

Pueden ser tan urgentes o más que cualquier necesidad física.
Un grito, un gesto, una posición del cuerpo, un movimiento, los
sonidos, hasta su temperatura, aportan datos internos de un ser en
actividad.

Todas estas cosas también se pueden manipular, traducir y desentrañar a través de los colores, las formas, las líneas y todos los elementos que resultan de una producción plástica. La composición en los niños hace que estén liberando su mundo interior y elaborando los lazos con el exterior; las conexiones con los demás, construyendo su mundo de forma rotunda, tangible y sutil, al mismo tiempo que contribuyendo a que podamos vivirlo con ellos los demás.

Hay que aprender a leer en el arte plástico, y así articular nuestro mutuo entendimiento, ya que éste tiene su propia gramática, o, simplemente, sentirlo, que ya es una forma de conocer.

Y también a hablar de qué es lo que hacen los niños a través de sus trabajos. La transmisión está servida si facilitamos que se expresen ellos y nosotros leemos.

El verdadero arte es para los niños el mismo que el de los mayores. La dosis ha de ser otra, como pasa con los alimentos, la forma, la cantidad y el orden de administrarlos. También necesita unas condiciones de aproximación para facilitar su comprensión, pero nunca falsearlo, no hay un arte para los niños y otro para los adultos en mi opinión.

En la siguiente cita de Kandinsky resumo la idea más cercana de lo que pienso que es el arte.

Kandinsky, *De lo espiritual en el arte*, «...y el arte en total no es una creación inútil de objetos que se deshacen en el vacío, sino una fuerza útil que sirve al desarrollo y la sensibilización del alma humana.

El arte es el lenguaje que habla al alma de cosas que son para ella el pan cotidiano, que sólo puede percibir en esta forma.

Cuando el arte se substrahe a esta obligación, queda un hueco vacío, ya que no existe ningún poder que sustituya al arte.

El artista ha de intentar transformar la situación reconociendo su deber frente al arte y frente a sí mismo, y considerarse no como señor de la situación, sino como servidor de designios más altos, cuyos deberes son precisos, grandes y sagrados. El artista debe educarse y ahondar en su propia alma, cuidarla y desarrollarla, para que su talento externo tenga algo que decir, porque su deber no es dominar la forma, sino adecuarla a un contenido...»

Y los contenidos están en el fondo de los hombres. El verdadero arte es otra voz, es el lenguaje más una mística que expresa la dignidad del ser humano, más su espíritu.

Esta inmersión del artista en el alma común colectiva, sólo puede darse si trabaja la suya propia produciendo el acercamiento.

Otro aspecto que plantea Paul Klee, sigue indagando en lo mismo.

Paul Klee, *Diarios*, «... por el lenguaje del arte se llega al conocimiento también, camino complementario al de la ciencia pura, con quien ha de combinarse para servir a la vida de los seres humanos, nunca al revés.»

«... que el arte esté en casa en todas partes. Que trabaje con el bien y con el mal, como hacen las potencias eternas, y que para los hombres sea una fiesta, un cambio de atmósfera y de punto de vista, un traslado a otro mundo que ofrece un espectáculo entretenido para que así regresen a la vida de todos los días con renovada vitalidad.»

He tomado estas dos citas por tratarse de artistas destacados del arte contemporáneo y ambos profesores en la Bauhaus y teóricos de la docencia y del arte. Artistas europeos con proyección en el nacimiento del arte contemporáneo en el Nuevo Mundo.

Otro maestro ejemplar, como es Antonio Machado, parece llegar al común territorio, esta vez a través de la poesía.

Antonio Machado, Galerías, introducción

*El alma del poeta
se orienta hacia el misterio
Sólo el poeta puede
mirar lo que está lejos
dentro del alma, en turbio
y mago sol envuelto*

El poeta somos todos, incluidos los niños, cuando nos orientamos hacia lo nuevo, en actitud de búsqueda y por medio del arte. Y creo que lo nuevo puede ser lo inmediato, lo cotidiano, el camino que vamos haciendo a cada paso y desde dentro de cada uno.

Estamos hablando del arte cuando nos sirve para respirar, para alimentarnos y para crecer, cuando es herramienta para la comprensión del mundo, tanto del mundo real externo, como del mundo interior.

Además de reforzar la idea de complementariedad entre ciencia y humanidades.

Me interesa especialmente el tratarlo aquí como herramienta para la comprensión de...matemáticas, física, lengua, deporte, filosofía, ética, moral, etc.

Posee estrategias a las que responde el cerebro humano en toda su complejidad, incluyendo los dos hemisferios y no desaprovechando el derecho, con su potencial intuitivo, inconsciente, sensorial, impulsivo, etc.

4. Encuentro entre: El arte y el educador

Del mundo del arte	Maestros y educadores
Docencia y práctica Profesores de Bellas Artes Emisores y receptores	Función que ejerce en el desarrollo de la vida del ser humano Ayuda para alcanzar su plenitud

Dos puntos de partida distintos, que se encuentran para trabajar coordinados.

El «maestro-guardián del grupo», del clima, de los materiales. El arte es referente, punto de apoyo, creador de estímulos para la exploración, propicia la confianza y crea las condiciones necesarias para una buena transferencia.

El círculo continuo del que habla Klee en su libro de notas, divide:

Los profesionales: proporcionan el vehículo, la canalización, la materialización. El artista transforma, reforma, formula en este movimiento continuo que la sociedad recibe y devuelve vitalizado. El fenómeno del arte no se da aisladamente nunca.

El auditorio es receptor y emisor: ofrece las claves que habrá de conocer y utilizar el artista. Produce la materia prima y es provocador de la creatividad. Todo esto constituye el caldo de cultivo que es ese círculo del que nos habla Klee, donde se encuentra la dinámica vital que nos va a permitir concretar las ideas matrices, en donde se apoyen las actuaciones docentes a seguir. (Como él hizo en su momento y en sus circunstancias.)

Si traigo la imagen del movimiento infinito del círculo de Klee, es para aludir de alguna manera a la educación sin ruptura alguna, ya que presento como ideal prioritario precisamente la integración del arte con los demás conocimientos que han de adquirirse dentro y fuera de la escuela.

El arte de vivir o la vida del arte en un horizonte abierto sin compartimentos estancos, con la jerarquía, eso sí, necesaria para el crecimiento natural, diversificado y compuesto, también, por elementos singulares que tiendan a la unidad a través de una articulación armónica.

Al entrar en la actividad artística, en este caso el arte gráfico plástico, se trata de controlar la forma no sólo por el intelecto, sino además, y sobre todo, por los sentidos. (Aquí hablaría de una peculiaridad: controlar y ser controlado por la forma.)

Se accede a amplios sectores de poder imaginativo en donde cobran vida ciertas funciones del cerebro que han sido oscurecidas o silenciadas en él por la limitación del lenguaje hablado o escrito.

Teoría de Roger W. Sperry:

Lo que desencadena la creación y que debemos considerar como el acto creador, es encontrar la formulación plástica de un sentimiento, de una intensa vivencia, de una necesidad latente, de una sensación física.

La obra de un niño, como la de un verdadero artista adulto, sincero, es el producto de un gran esfuerzo, es un compromiso responsable, jamás es un acto gratuito.

Seremos cautos a la hora de analizar en los dibujos de los niños más allá de nuestro campo. Ello nos llevaría a actuar imprudentemente en el terreno de los psicólogos.

Por otra parte, no aprovecharíamos en el conocimiento del niño. El maestro propicia la actividad y ahí se detiene.

Por supuesto que es un material de orden clínico, pero sólo si fuera necesario y sólo en manos de expertos.

Desde finales del siglo pasado, se viene investigando en medicina psiquiátrica con la producción y procesos del arte plástico.

Esto da idea de la profundidad y dimensión que alcanza como lenguaje (cito algunas de las principales colecciones a éste respecto: colección del Doctor Hans Prinzhorn, en Heidelberg, quien publicó un libro, ya en 1922, sobre el arte de los enfermos mentales; las colecciones de Dubuffet, Klee, Paul Elouard, André Breton, Antonin Artaud; por señalar sólo los comienzos).

En la bibliografía incluyo un catálogo del Centro de Arte Reina Sofía, que fue para mí una revelación, no ya desde su aspecto clínico, que no voy a utilizar, sino por su interés expresivo. (Visiones Paralelas. Madrid, 1993.)

El arte contemporáneo no ha sido indiferente a este material hasta hace poco desconocido y no valorado en su conjunto. Los primeros coleccionistas de arte marginal aportaron luz y voz interpretativa a la expresión y renovación icónica, del mismo modo que las colecciones étnicas, antropológicas, influyeron en el cubismo y el arte oriental en el post-impresionismo

5. A qué llamamos creatividad

Convendría revisar los errores, los tópicos, los malentendidos, la perversión con que se divulga la falsa idea de creatividad. Diciendo lo que no es, quizás podamos llegar a saber que es la creatividad. No son trabajos rutinarios, miméticos, como actividad vacía y en ocasiones de pésimo gusto. No son trabajos manuales (con todo el valor que estos últimos tienen en su lugar adecuado).

Cuando copiar por copiar sabemos que es nocivo, por inhibidor y castrante, copiar malos modelos es gravemente deseducador.

Cierto que hay que ejercitarse en desarrollar la motricidad, habilidad, retentiva o memoria y adquisición de técnicas; pero todo esto es mejor aplicarlo a unos mínimos intereses limpios de fórmulas hechas, para que el niño deje su impronta personal y se encuentre ahí, resolviendo por sí mismo.

El adiestramiento en las técnicas del conocimiento de materiales ha de servir a la idea, alojando a ésta y buscando la forma, el color, la expresión, la textura que cada vez necesite. Y digo conocer los materiales, pocos, algunos, no muchísimos, pero bien y ampliamente.

Algunas definiciones de lo que es creatividad:

Ortega Olivares: *«Es el proceso de solución de problemas en el que lo importante no es dar respuesta exacta, sino que los niños piensen en las distintas formas posibles de abordar el problema, en las distintas maneras de enfocar y resolverlo y que se sienten libres para hacerlo».*

Marín Ibáñez: «*Creación es toda innovación valiosa; es resolver innovadoramente los problemas*».

En mi opinión, creatividad es el intento para descubrir y experimentar el mundo y nuestra propia vida, a la vez que los vamos conformando.

Por ejemplo, cuando pintamos o dibujamos... somos nosotros quienes damos las órdenes a seguir a los elementos, conducimos las ideas y les damos la forma en complicidad con los materiales a través de unas técnicas determinadas.

Pero en ese camino, y a medida que nuestra «criatura» va naciendo, ésta influye a su vez en nosotros mismos, nos plantea problemas, pide soluciones, nos hace dudar del plan previsto, obliga a rectificar, marca pautas, nos desorienta y reconduce, nos sorprende, nos sugiere y nos seduce. Se crean lazos de afecto o de rechazo, puede llegar a bloquearnos, nos exige una atención, un respeto por ese pequeño cosmos, que es hijo de nuestra mente y nuestros sentidos, que es un espejo y en él nos proyectamos, a la vez un crisol donde hemos mezclado muchas cosas del entorno, de otras gentes y de nosotros mismos, de las intuiciones y de la memoria.

El conjunto final de estas experimentaciones es la actividad artística, un abrir ventanas que, a su vez, despierta más interés y nuevas curiosidades por el conocimiento. Total, en este viaje aprenderemos muchas cosas de nosotros, de los demás y de las cosas.

Ahora pregunto ¿Qué modelo ajeno, o fórmula *a priori*, podrían ser validas después de lo expuesto?

El ejercicio que propone Herbert Read en los primeros años de la vida es: propiciar el desarrollo para la percepción fluida, hacerse fuertes para poderlo asimilar e integrar estas adquisiciones en un orden saludable:

- Ayudar a ver.
- Compartir el disfrute.

- Dejar tiempo de maduración.
- Participación activa.
- Identificación.

Conducir estos ejercicios hacia la creatividad exige del maestro una entrega investigadora continua y un trabajo de auténtica creación por su parte.

Sólo así el arte educa, pasando a ser un recurso muy valioso para el intelecto, para los sentimientos, para la eficacia y para la dicha.

6. Volviendo al objetivo principal: Etapa primaria

Contando con una buena experiencia en el periodo del jardín de infancia, (que ahora se llama Educación Infantil), habiendo pasado del garabato al dibujo sin represión, sin pobreza, sin enseñanza, sin sometimiento a fórmulas, sólo proporcionando, como ya dijimos, los medios materiales y técnicos, el clima adecuado y el apoyo afectivo.

Pasamos al objetivo de nuestro trabajo aquí, (aunque todo lo expuesto es intrínseco al tema).

Dejaré la exposición de los «procesos» para la siguiente ponencia, pero señalo algunas condiciones prioritarias, en la confianza de coincidir:

a) No se puede desdeñar el valor de una economía de medios, que no la escasez de éstos. Uno de los problemas que rondan en los procesos educativos es la abundancia de información, los materiales inabarcables, que no dejan espacio para fijar la atención y conservar el equilibrio. Se le hace difícil al niño decidir, identificarse, preferir, elegir (y esta sobriedad es beneficiosa también en el campo específico del arte). La sobriedad es la riqueza y la exquisitez de la síntesis.

b) Insistiré en la razón de ser del arte, presente en los fundamentos de la estructura educacional. La educación por el arte, que no sólo el arte en la educación.

Si este análisis se limita a una etapa en el espacio tiempo y a una edad, no por eso hay que perder de vista la preparación para llegar a este momento y el continuo que seguirá.

Primaria, por la edad en la que está ubicada, bien sabéis, representa la clave desde la que se despega al comportamiento y a los conocimientos más complejos de las etapas que le siguen. El sentido del arte representa la sabiduría y la tensión vital que despierta y prepara para llegar a la comprensión de las otras materias dentro de una lógica respirable en donde el conocimiento, más que romper moldes, nos lleva a una expansión generadora de nueva vida, y donde el saber conduce a otras preguntas.

Es deseable que el esfuerzo sea sólo el adecuado.

- c) que se orienten las actividades en profundidad.
- d) que se vigile la frivolidad, la falsedad, la adulteración.
- e) que no se impongan modelos.

Forzar la situación lleva a una disociación entre la vida interior y la exigencia rigurosa de objetividad.

Esto obliga, más tarde, a una reeducación, bien sea en los estudios de Bellas Artes si eso fuera posible. Para el que se queda fuera de los medios artísticos, ya tiene atrofiada la capacidad de reencontrar sus propios medios de expresión plástica.

Al final de Primaria, sobre todo, surgen las resoluciones técnicas, los niños lo piden, los padres lo piden. La enseñanza de dibujo, como tal, comete el error de buscar la perfección figurativa a ultranza, sin tener en cuenta las relaciones entre las formas más los contenidos emotivos y la carga vital, las relaciones con la etapa anterior, guardar experiencias pasadas, volver sobre sus pasos para seguir adelante.

Este tipo de enseñanza negativa tiene por finalidad que los niños puedan representar objetos y por ideal la visión realista del adulto. Convierte el dibujo en «doblete falso» del lenguaje hablado. Lo que

expresa con esa especie de dibujos, aparte de la dificultad adicional de tener que ejecutarlos, es que, también, podría verbalizarlos.

Así, se pasa por alto la función de lenguaje complementario que incumbe al arte plástico.

No perdamos la ocasión de rescatar los medios idóneos que ofrece el arte para un desarrollo del ser integral hacia su espíritu, sus comportamientos, creando lazos entre ética, estética y ciencias exactas y, finalmente, para configurar las nuevas formas de vida deseables.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSON, M. *Del garabato al dibujo*.
- CHAUCHARD, P. *El cerebro y la mano creadora*. Narcea.
- DEPOUILLY, J. *Niños y primitivos*.
- DÍAZ, C. *La creatividad en la Expresión Plástica: Propuestas didácticas y metodológicas*. Narcea. 1986.
- DOBBELAERE, G. *Pedagogía de la expresión*.
- EDWARD, B. *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Blume.
- IBÁÑEZ, M. *La creatividad en la educación*. Ed. Kapelusz.
- LOWENFELD, V. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Ed. Kapelusz.
- LOWENFELD, V. *El niño y su arte*.
- MARTÍN BELTRÁN, J. M.ª *Creatividad ¿La inteligencia perdida?* 1986.
- READ, H. *La Educación por el arte*. Ed. Paidós. 1959.
- STERN, A. *Aspectos y técnica de la pintura infantil*. Ed. Kapelusz.
- STERN, A. *Comprensión del arte infantil*. Ed. Kapelusz.
- STERN, A. *El lenguaje plástico*. Ed. Kapelusz.
- STERN, A. *La conquista de la 3.ª dimensión*. Ed. Kapelusz.
- STERN, A. *La expresión*. Ed. Kapelusz.
- *Visiones paralelas. Artistas modernos y arte marginal*. M.N.C.A. Reina Sofía. 1993.

PROCESOS DE CREATIVIDAD EN LA EXPRESIÓN PLÁSTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

M.^a Isabel Merodio de la Colina
Profesora de Didáctica de la Expresión Plástica
Universidad Complutense
Madrid

Arte y Creatividad

Una vez visto lo que es Arte y lo que es Creatividad, a mí me interesa resaltar algo que no siempre recordamos: el Arte siempre implica creatividad, pero la creatividad no siempre es Arte.

Como acabamos de leer, crear supone ser capaz de obtener una estructura nueva, un acontecimiento nuevo, partiendo de las informaciones almacenadas a lo largo de la existencia. En el caso de la expresión plástica, la información que estamos manejando son datos plásticos, referentes a formas, tamaños, colores, texturas, etc.

Para llegar a la obra artística final es necesario ir tomando una serie de decisiones —como vamos a ver a continuación— en las que interviene **siempre** la creatividad. Sin embargo, no a todas las obras conseguidas se les da el apelativo de «artísticas».

También hemos escuchado que no es lo mismo «enseñar» que «educar» artísticamente.

¿Cómo manejamos todos estos elementos? ¿Qué procesos tienen lugar?

El proceso creativo artístico-plástico. Desarrollo

Examinando la trayectoria histórica de la Humanidad, comprobamos que, a lo largo del tiempo, la manera de enfrentarse con el

problema de la representación plástica no varía sustancialmente, aunque cambien las técnicas y los materiales utilizados.

El hombre —o la mujer— que pinta las maravillosas pinturas de Altamira se plantea y resuelve el mismo problema que nuestros alumnos de hoy: trasladar artísticamente a un soporte bi o tridimensional formas vistas y/o imaginadas, a fin de comunicar su experiencia al resto de la humanidad.

Este proceso de comunicación artística pone en marcha una serie de capacidades tales como:

SENTIR, tanto **la realidad externa** como **la realidad interna**. (Sin los sentidos no llegaría al cerebro la información básica necesaria para establecer percepciones concretas). Pongámonos en los «zapatos» del hombre y la mujer prehistóricos. Imaginemos la cueva con una enorme presencia de la naturaleza a su alrededor. Actualmente tendemos a idealizar el campo, porque vivimos en ciudades donde el asfalto predomina, y nuestra visión es la de una naturaleza «domesticada». Pero ¿cómo sería para ellos? Posiblemente hostil, con una gran dependencia de ella porque necesitaban cazar para comer y sufrían sus inclemencias. Pero, también, llena de belleza y de valores plásticos. Siempre me ha asombrado comprobar con qué cuidado seleccionaban cuevas con entornos privilegiados, hermosísimos. Esas formas, colores y texturas tenían forzosamente que estimular su retina.

PERCIBIR. La percepción no es solamente la suma de los estímulos que llegan a los receptores sensoriales, sino que organiza todas las informaciones recibidas formando «perceptos». (No es igual «mirar» que **ver**.) Es necesario ser conscientes de lo que se siente.

El hombre —o la mujer— de Altamira «ve» la naturaleza y los animales que en ella se encuentran. Su relación con ellos tenía que ser muy intensa porque su ropa, sus instrumentos de hueso, su comida, su propia vida, dependían de esas capturas. Los percibe tan fuertemente que incluso los «ve» en los relieves de la roca que le sirve de techo.

RETENER IMÁGENES mentalmente es otra necesidad. Si nuestros personajes no hubieran guardado en su cerebro todas esas formas, no las habrían reconocido en esas aristas de la pared, ni podrían utilizarlas posteriormente.

ELABORAR IMÁGENES MENTALES que puedan transcribirse de forma plástica sería el siguiente punto. ¿Qué sienten ante esos relieves del techo de la cueva? Como nosotros cuando miramos nubes, imaginan las formas utilizando las mismas que les obsesionan: bisontes, ciervos, caballos..., en cada relieve de la cueva, esas formas tantas veces sentidas y percibidas, reviven como si tuvieran ánima otra vez por obra de su imaginación.

Todos estos procesos le sirven al niño/artista para saber **«lo que quiere contar»**; a continuación tiene que encontrar **«una forma de decir»**, en nuestro caso: una forma plástica.

Para ello es necesario:

Poseer la INSTRUMENTALIDAD necesaria, tanto CONCEPTUAL como PRÁCTICA, para poderse expresar plásticamente. Es preciso dominar forma y espacio, saber traducir a un lenguaje de líneas, manchas, formas, volúmenes, texturas y colores, lo que se quiere contar; conocer los materiales que suelen utilizarse para ello, saber como se emplean y poseer la práctica suficiente para que sea un verdadero instrumento al servicio del ser humano.

Cada vez que el artista creador —niño o adulto— intenta concretar plásticamente sus ideas, tiene que utilizar su creatividad para:

SELECCIONAR IDEAS, CONCEPTOS. De todo lo que ha visto o sentido tiene que seleccionar lo que quiere decir o transmitir.

SELECCIONAR TÉCNICAS, MATERIALES. Hay que decidir también con qué técnica y materiales se va a llevar a cabo. No da igual seleccionar una u otra técnica. Si utilizamos acuarelas, conseguimos transparencias difíciles de lograr con ceras empastadas o

gruesas pinceladas de témpera, y cada una de esas texturas expresan cosas diferentes.

SELECCIONAR TIPO DE TRAZADOS, COLOR, CLAROS-CURO, TEXTURAS, etc. Cada línea que se traza, cada color que se selecciona y cada zona que se rellena supone un cúmulo de decisiones creativas en cada momento.

UTILIZAR SU SENSIBILIDAD ARTÍSTICA PARA REALIZAR LA OBRA, porque no se trata sólo de expresar, sino de hacerlo **artísticamente**. Por eso, no es suficiente con saber manejar los materiales y las técnicas, ya que se intenta «decir artísticamente», y ello supone utilizar todos esos instrumentos plásticos de acuerdo con lo que ahora llamamos conocimientos estéticos, que entroncan la obra con otras culturas, proyectándola hacia el futuro.

Así concebida, la expresión artístico-plástica se convierte en **la manifestación de los procesos mentales** que conducen al conocimiento último de la realidad formal del entorno natural o artificial, y a la formulación de ideas obtenidas a partir de la realidad.

Esta forma de educación supone, por tanto, la iniciación en el estudio y la práctica de este tipo de manifestaciones artísticas, convirtiéndose en materia **prioritaria y fundamental**, no sólo como **formación básica para el desarrollo personal**, sino, también, como **preparación para cualquier estudio posterior relacionado con el Arte**, o cualesquiera otro en que intervengan estas capacidades.

Si pensamos en el desarrollo de la personalidad y del sentido estético, la actividad artística se convierte en un medio con el que establecer un diálogo enriquecedor con el entorno físico y social del individuo, desarrollando en él capacidades creativas a la vez que contribuye a que adquiera una actitud estética hacia el medio. Todo ello porque:

- le ayuda a construir **pensamiento**,
- le proporciona un **método de expresión**,
- le capacita para **apreciar** esta forma de lenguaje.

Podemos afirmar, sin equivocarnos, que es instrumento de formación del ser humano, ya que condiciona su percepción, su estructura, su pensamiento, le proporciona un lenguaje expresivo, le permite desarrollar su creatividad, estimula su fantasía e imaginación y, además, puede convertirse en instrumento profesional. Todo ello porque incide en aquellos factores comunes a cualquier planteamiento artístico, en su triple enfoque:

- capacidad de **percibir**,
- capacidad de **realizar**,
- capacidad de **criticar**.

Poner en marcha todos estos procesos para contribuir al desarrollo humano será tu tarea como profesor. Con el deseo de ayudarte se han preparado estos temas, que tratan de facilitar tu labor en la medida posible.

La Creatividad Artístico-Plástica en los niños¹

Así pues, cuando nuestros alumnos dibujan, pintan o modelan están poniendo en marcha todos estos procesos que les permiten «tener ideas», ir formando pensamiento. Dicho con palabras de la actual reforma educativa, «están haciendo aprendizajes significativos». En realidad, los vienen haciendo desde que han nacido y, quizá, desde antes de nacer. Lo que hace el lenguaje plástico es sincretizar todas estas ideas para que puedan transformar en esquemas representativos el mundo en que se encuentran, porque **NO SE PUEDE DIBUJAR NADA QUE NO SE CONOZCA FORMALMENTE**.

Conocimiento activo y conocimiento pasivo

Dicho de otra manera, niños o adultos, nadie puede representar plásticamente más que aquello de lo que tiene un conocimiento

¹ MERODIO, M.^a Isabel. *Didáctica de las Artes Plásticas*. ICE de la UCM. CAP. Madrid, 1998.

«activo». Acordaros de que el **conocimiento pasivo** se refiere a aquellos contenidos de los que tenemos noticia, pero todavía no hemos adquirido en cuanto a forma, tamaño, color, textura, sabor, o cualquier otra característica física concreta que constituyen las características del **conocimiento activo**.

Por ejemplo, podemos pensar en un extraterrestre. Sabemos a lo que nos referimos perfectamente, pero, si queremos dibujarlo, **tendremos que transformar ese conocimiento pasivo en activo**, tratando de darle una forma concreta, un tamaño, una proporción, color, etc.

De ahí la enorme importancia del educador, que es capaz de transformar —con sus preguntas o acciones— el conocimiento pasivo de niños o adultos en conocimiento activo.

Volvamos a los alumnos. Esos niños que ya han adquirido un concepto del mundo que representan con una **línea base** y otra **línea de cielo**, y traducen a **esquemas** básicos las formas que le rodean, van a ir poco a poco adquiriendo el **concepto de realismo**

El realismo. Evolución del esquema

Desde el punto de vista artístico, no puede considerarse «realismo» la mera imitación fotográfica del natural, ya que la naturaleza nos interesa **como concepto visual** que, a su vez, se ve influenciado por los cambios que pueda experimentar.

En palabras de Viktor Lowenfeld², «un trabajo de arte no es una representación del objeto mismo, sino, más bien, la representación de la experiencia que hemos realizado en contacto con dicho objeto» (el subrayado es mío).

Si sólo enseñamos al niño, o al adulto, a realizar copias fotográficas, le estamos quitando la oportunidad de identificarse con su

² LOWENFELD, Viktor. *El desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelus. Buenos Aires, 1961.

propia experiencia. ¿Dónde quedaría entonces toda la obra expresionista, por ejemplo?

Ese esquema infantil inicial va evolucionando.

Durante este período, el niño adquiere una conciencia cada vez más precisa de sí mismo, del «yo», que se traduce en sus trabajos plásticos por un número mayor de detalles, ya que quieren **caracterizar**.

El simple concepto de la figura humana, tal como se materializa en la etapa anterior, no es ya el más adecuado, porque no se presta, precisamente por ser esquema, a la caracterización concreta y detallada. El niño aprecia, y por lo tanto desea expresar, características de sexo, vestimenta, etc.

Las líneas geométricas típicas de los esquemas que han usado hasta entonces, no sirven para contar todo el cúmulo de detalles de una ropa complicada, por ejemplo. Por primera vez, el niño comienza a desear que su representación **se parezca**, se adapte a la naturaleza, aunque aún no ha logrado una concepción visual completa. Al pintar el borde de un vestido, se desea ahora que se «vean» los pliegues y ya no gusta que los vestidos terminen en una línea horizontal.

De aquí en adelante *«toda parte tiene particular sentido, y ese parecido sigue manteniéndose, aunque esa porción sea separada del conjunto»*³.

Resulta evidente su deseo de **caracterizar**, aunque todavía no abandonen el esquema. Busca deliberadamente detalles minuciosos, y así, podemos encontrar representaciones de pantalones vaqueros, por ejemplo, donde se han dibujado todas las costuras, tachuelas, etiquetas, etc, sin olvidar una.

Es un **período crítico** porque ese gusto por el detalle y la caracterización les hace olvidar la imagen total, el conjunto de la

³ LOWENFELD, Viktor. Opus cit.

estructura general, con lo cual las figuras se quedan rígidas, estiradas, con los brazos y manos extendidas, como si estuvieran en posición de «firmes».

Son muy conscientes de sus limitaciones, pues ya poseen suficiente sentido crítico como para saber que no siempre consiguen lo que se proponen. Por otro lado, al ir **adquiriendo conciencia de la significación del medio**, pierden confianza en su capacidad creadora.

Todo ello hace que este momento evolutivo (sea cual sea la edad cronológica en que se dé) sea un período crítico, en el cual, si las cosas no les salen como ellos creen que deben ser, piensan que «no saben dibujar» y por tanto abandonan, dejan de hacerlo.

La representación del espacio: el plano de profundidad, la superposición

Al llegar a este punto del desarrollo, adquiere el **concepto de plano de profundidad**. Como consecuencia de ese mayor deseo de realismo que le lleva a una observación más profunda, descubre que el espacio que existe entre dos líneas base (las que representan «cerca» y «lejos») tiene significado. Es decir, descubre **el plano de profundidad**.

Aunque todavía al principio no ha desarrollado una percepción visual consciente de la profundidad, sí está intentando representarla. Y así, la línea de cielo comienza a bajar, y la línea de tierra a subir, hasta que ambas se unen, y dan lugar a un plano **sobre** el que se encuentran las cosas. Esto les lleva también a adquirir conciencia de que puede existir **superposición**, porque experimentan que las cosas se ven unas delante de otras.

El concepto de superposición tiene importancia no sólo desde el punto de vista plástico, sino también desde el psicológico, ya que el hecho de superponer supone aceptar la existencia del «otro», lo que es especialmente significativo en un momento en que su aceptación de la sociedad, fuera de la pandilla de amigos, es muy baja.

Una acertada motivación le permitirá establecer correlaciones espaciales en sus trabajos de creación y, en muchos casos, supondrá, incluso, una mejoría en su comportamiento social. A ello colabora el **trabajo en equipo**, muy adecuado para realizarlo en esta etapa siempre que el alumno se convenza de que él solo no hubiese sido capaz de realizar esa obra en la que ha participado aportando colaboración.

El color

También el color sufre la influencia **realista**. Sin embargo, y a pesar de que venga así en los planes oficiales, lo más indicado en este momento es enseñarles cómo usar y aplicar colores **de forma emocional**, no científica.

La tendencia del niño a establecer una relación **visual** con el color, es decir, a observarlo desde un punto de vista plástico, unido a que se encuentra indicado en los planes de estudio, hace que los profesores tendamos a iniciar al niño en el uso «científico» del color, explicándoles el círculo cromático o la teoría de los colores, tal como lo hemos aprendido durante la carrera, ya de adultos.

Es un gran error. Este tipo de enseñanza destruye la capacidad de **sentir** el color. La mejor manera de lograr que el niño adquiera mayor conocimiento del color es mediante la toma de conciencia de sus reacciones respecto del mismo. Cuanto más emocionales sean dichas reacciones tanto más profundas serán sus experiencias.

Si el alumno no ha tenido esta experiencia de pequeño, resulta mucho más difícil proporcionársela de adulto. Incluso entre alumnos de la Facultad de Bellas Artes, se encuentran personas a las que les es difícil **sentir** el color. Lo «analizan».

El diseño/decoración y las habilidades manuales

El afán de individualizarse, el aumento consciente de «caracterización», que les lleva a fijarse mucho en la indumentaria, introduce un deseo consciente de lo que actualmente llamamos diseño, y

que, en muchos casos, es decoración. Hoy día esto se ve magnificado por la influencia de las campañas publicitarias que lanzan firmas y creaciones a niveles impensados en otras épocas.

Es momento para, sin perturbar su acercamiento emocional a estos temas, proporcionarles una base más profunda. Sin embargo, del mismo modo que no intentamos explicar el color desde planteamientos científicos, tampoco ahora presentaremos una enseñanza formal para mostrar el **equilibrio**, el **ritmo** o cualquier otro atributo de la enseñanza plástica.

Lo que sí podemos enseñar son las técnicas sencillas para reproducir un mismo modelo, para **que puedan experimentar conscientemente el ritmo** de trazado. Un simple corcho de botella, cortado en la parte alisada, puede servir para decorar una bandeja de madera, unas cortinas o la carpeta de trabajos; y le llevará a transformar rápidamente la repetición en un enfoque consciente, al ser usado libre y significativamente.

Lo más importante en esta etapa de desarrollo es:

- **comprender «conscientemente» el significado de las repeticiones**, es decir, el **ritmo**;
- adquirir el concepto de que este modo de dibujar por repetición sirve a la **función** de la decoración, vinculando esta forma de utilización al material dado;
- llegar a la conclusión de que **la obra plástica es una consecuencia del material utilizado**. Distintos materiales producen diferentes trabajos, aunque se haya repetido el mismo motivo.

Identificarse con el rendimiento de los materiales no sólo es importante desde el punto de vista educativo, sino también como aplicación a otros aspectos de su vida. Ese partir de los condicionantes del material, pero a la vez trascenderlo, nos ayuda a enfocar, con el mismo planteamiento, otros problemas de la vida.

Averiguar si utilizar papel resulta adecuado cuando queremos hacer algo doblando o torciendo, pero que puede resultar falso para tratar de imitar madera, etc.; o comprobar que conviene utilizar arcilla para determinados modelos porque es modelable y dúctil, pero resulta inadecuada para representar, por ejemplo, una bailarina de ballet sosteniéndose sobre la punta del pie.

Todo ello nos proporciona información valiosísima para aprender a aprovechar las propiedades de cada materia. Aunque ya sé que hoy en día no nos extraña, y hasta nos resulta familiar, usar sucedáneos, porque cada vez utilizamos más realidades virtuales. Los cuadros que vemos suelen ser reproducciones; las noticias las sabemos por los periódicos, no porque las veamos realmente; tomamos sucedáneos de las cosas (cerveza sin alcohol, café descafeinado, «surimi»), mucha gente prefiere ver un buen documental a viajar verdaderamente, ahorrándose así molestias. Ya se habla de sustituir las esculturas de los museos por reproducciones holográficas; y los últimos juegos que hacen furor son los que se refieren a realidades virtuales y simulaciones.

Por contra, el contacto directo con el material proporciona inspiración porque se puede sentir la **estructura** y la **naturaleza** del mismo, estableciendo relaciones entre el diseño y el material utilizado.

Cierto que desde la revolución industrial, en que ya no es «una» la persona que imagina y realiza la pieza, sino que se han separado las funciones, consideramos como algo normal «diseñar» una obra que va a «realizar» otra persona. Pero en la historia de la humanidad, la destreza, el dibujo y la mano de obra fueron inseparables; de hecho, la mayoría de los grandes artistas realizaron maquetas o bocetos tridimensionales para estudiar el comportamiento de sus ideas, antes de realizarlas en la realidad.

Tendremos que proporcionar esta experiencia a los alumnos. La realización manual jamás debe ser separada del diseño, en este momento del desarrollo. El enfoque actual, propio de una sociedad industrial, de disociar el producto final de su diseño inicial, aunque más científico, resulta inapropiado para este período, aunque muy útil para adultos estudiosos del Diseño.

Junto con la concepción del diseño se introducen nuevas técnicas y materiales. Cuanto mayor sea la inventiva del profesor en la presentación de materiales, tanto mejor; sin embargo, la economía en su uso también tiene función, aunque el mero hecho de manipularlo con fines decorativos es lo más importante de todo.

Resumamos los conceptos.

La FUNCIÓN de la decoración:

- a) El dibujo es consecuencia del material utilizado
- b) La realización manual jamás debe ser separada del diseño.
- c) Propósito fundamental.

Estas experiencias deben dar oportunidad al alumno para familiarizarse con las diferentes funciones y cualidades de los diversos materiales.

Como hemos ido viendo, **el diseño y las construcciones manuales van unidas**, ya que la integración de ambos es lo que tiene verdadera importancia y lo que les ayudará a entender el valor que puedan tener los objetos que les rodean. Todas las culturas se han interesado siempre por esta unidad entre el arte y la vida. Vincular, cuanto antes, al alumno con un ambiente estético y armónico en el que aprecie el valor verdadero de formas y cualidades, será nuestro objetivo.

La tridimensionalidad

Ahora ya tendremos que diferenciar entre modelado y escultura.

Cuando hablamos de **modelado** nos referimos a la utilización de arcilla, plastilina, o cualquier otro material similar, como medio de autoexpresión tridimensional. En la enseñanza utilizamos el modelado —al igual que otros medios— para desarrollar el proceso creativo y no

para obtener un producto final determinado, por lo que no necesitamos preocuparnos en conseguir un horno para el aula ya que las piezas no necesitan ser cocidas. Todavía no se da valor a la obra terminada.

En cuanto a la decoración de las piezas con pintura o pátinas, tendremos que comprobar si siente necesidad de pintar su trabajo, porque entonces hay que respetar su deseo. Incluso hay momentos en que es conveniente que lo hagan porque ilustra mejor lo que pretenden decir. Por ejemplo, si están representando la vida en una aldea india, convendrá utilizar telas o pieles para hacer la tiendas y pintar las vestimentas, totems, etc, utilizando todo tipo de materiales que sean necesarios para que la escena represente la «experiencia» personal que los niños tienen de la vida de este pueblo.

El concepto de **escultura**, en cambio, supone una pieza conseguida mediante talla (aunque sea en escayola o madera de balsa) u otro tipo de construcción que implique una estructura (alambres, corcho, plásticos, etc.).

Ambos enfoques les ayudan a comprender las grandes obras artísticas a las que se sienten más cercanos, desde su propio problema a la hora de realizar este tipo de trabajo; y a la vez va configurando su pensamiento-vocabulario artístico plástico.

¿Hay que fomentar la Creatividad Artístico-Plástica? ¿Cómo?

Sí, claro que sí. Porque si estimulamos todos estos procesos, estaremos preparando a nuestros alumnos no sólo para el Arte, sino para cualquier cosa en la que intervenga la creatividad en cuanto a valores formales, sentido del espacio, combinación de colores, de formas, y tantas cosas más. El alumno que se ha acostumbrado a actuar de forma creativa ante problemas plásticos, TAMBIÉN reaccionará creativamente ante cualquier otro suceso que le ocurra, porque se ha vuelto mas sensible hacia todo lo que haga.

Tipos de actividades

Podemos clasificar las actividades que se realizan en el aula en tres tipos diferenciados:

- **Actividades encaminadas a vivenciar hechos.**

Son todas aquellas en las que les hacemos «sentir» (oler, ver, tocar, tomar conciencia de lo que se siente, vivenciar algo, etc.). Son, generalmente, actividades de iniciación de algún trabajo.

- **Actividades encaminadas a adquirir habilidades y destrezas.**

Suelen ser las más comunes, pero sólo son un medio, no un fin. El hecho de aprender a leer y escribir es importante, pero porque sirve para comunicarnos. En artes plásticas ocurre lo mismo

- **Actividades creativas de libre expresión.**

Aquellas en las que dejamos libre la creatividad del alumno y se ve forzado a emplear lo que ha aprendido en las otras dos. Es como «redactar» un tema.

Estos tres tipos de actividades suelen ir entremezclados. No siempre es bueno dejar a los alumnos libertad total, hay que dejarles toda la libertad de que sean capaces.

Cuanto más autónomo y creativo es el alumno, más libertad. Pero si a un alumno que no sabe por dónde empezar le dejamos libertad total, es como si cuando no sabemos hablar en chino nos dicen: «di en chino lo que quieras».

Por eso os aconsejo que dosifiquéis los condicionantes de cada trabajo:

- si les damos el tema, dejamos libre la forma de hacer,
- si pedimos una técnica, dejamos libre el tema,

- si vemos que el alumno se siente impelido a hacer cosas mas creativas, le damos permiso para realizarlas,
- si vemos que no tiene mucha idea, le ponemos cerca de alguien creativo y tratamos de ayudarle con nuestras preguntas.

Otras consideraciones

Pero no quisiera terminar sin resaltar algunos puntos que me parece muy importante considerar en el día a día del aula:

— Desde el punto de vista creativo, es importante extender el período infantil lo más posible. El ideal sería que se uniera a la etapa de la adolescencia sin pasar los problemas de «quiero y no puedo». Pero mientras desarrollemos más el razonamiento lógico que la creatividad y las respuestas convergentes que las divergentes, conseguiremos niños que razonan lo que no les gusta de su trabajo plástico, pero sin que les hayamos dado el lenguaje necesario para decirlo como quisieran.

— Tratar de no darle «fórmulas» para solucionar los problemas creativos, sino ponerle en situación de pueda resolverlos por sí mismo porque posee suficiente lenguaje plástico para ello. En cambio, enseñarles a utilizar los materiales y las técnicas.

— Pedirles que sean cuidadosos en la forma de utilizar el material, pero dejarles libertad de experimentar nuevos procedimientos.

— Considerar que las prácticas creativas deben constituir un hábito, una manera de actuar casi de forma refleja, y para ello se necesita dedicarles mucho más tiempo del que generalmente les otorgamos. Una forma de lenguaje no se puede aprender bien con una única hora semanal.

— Alentar cualquier innovación que haya conseguido por sí mismo y no criticarla, aunque no la entendamos, siempre que la haya realizado con sinceridad y con esfuerzo. No sabemos cómo va a ser el arte del futuro. Pero tampoco elogiar cualquier cosa que hagan.

Ellos saben perfectamente cuándo se han esforzado y cuándo no. Respetar la sensibilidad del alumno y no corregir NADA de los trabajos de creación, sólo el esfuerzo realizado.

— Exponer TODOS los trabajos que hayan supuesto un esfuerzo del alumno y no sólo los que a nosotros nos parece que están bien. ¿Quién sabe lo que es el arte?

— Si vemos que el alumno se para y no trabaja, hacerle preguntas que estimulen su pensamiento, que transformen en activo sus conocimiento pasivo.

— Procurar que tengan suficiente y variado material, pero no material para derrochar.

— Me preocupa mucho el proceso de infantilización a que estamos sometiendo a los menores en nuestra sociedad. Nuestros alumnos tienen unas edades y un desarrollo determinado; pero eso no quiere decir que sean bebés o tengamos que hablarles como si no entendieran nada. Que estén cursando Educación Primaria no quiere decir que sean incapaces de enfrentarse con problemas artísticos. ¿No será que los que no entendemos somos nosotros?

Tampoco quiero decir que convirtamos las clases en un cúmulo de conocimientos mal asimilados y prácticamente inservibles. No somos archivos de ordenador. Necesitamos los conocimientos para entender el mundo, para comprenderlo, para mejorarlo, para ser más felices.

— Que nuestros alumnos sean mejores, más autónomos y sobre todo, más felices, tiene que ser nuestra principal preocupación. Yo os pediría que antes de impartir vuestra programación os preguntaseis ¿qué aprenden con esto que les voy a pedir? ¿para que les sirve? ¿disfrutan haciéndolo?

Y, si es así, adelante. Lo estáis haciendo muy bien.

RESUMEN

El proceso creativo artístico plástico es complejo y pone en funcionamiento capacidades tales como : sentir, percibir, retener y elaborar imágenes mentales. Para realizar obras plásticas además es necesario poseer suficiente instrumentalidad conceptual y práctica, saber seleccionar ideas, técnicas, material, tipo de trazado, técnicas, materiales etc., utilizando la sensibilidad artística que se posea. Todo ello construye pensamiento y proporciona método de expresión a la vez que capacita para apreciar esta forma de lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDI, Dr. Harry. *Pensar para la excelencia con el lado derecho de su cerebro*. EDAF. Madrid, 1995.
- ALONSO-FERNÁNDEZ, Francisco. *El talante creador. Rasgos y perfiles del genio*. Edic. del autor y Temas de Hoy, S. A. Madrid, 1996.
- BISQUERT, A. *Las artes plásticas en la escuela*. I.N.C.I.E. Madrid, 1977.
- EDWARDS, B. *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Blume. Madrid, 1979.
- ESPRIU VIZCAÍNO, R. *El niño y la creatividad*. Trillas. México, 1993.
- GARCÍA GARCÍA, F. *Estrategias creativas*. M.E.C. Vicens Vives. Madrid. Barcelona, 1991.
- GARDNER, Howard. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós. Barcelona, 1987 (original en inglés de 1982).
- GLOTON, R. *La creatividad en el niño*. Madrid, 1980.
- GUILFORD, J. P. *Creatividad y educación*. Paidós. Barcelona, 1991.
- LOWENFELD, Viktor. *El desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz. Buenos Aires, 1961.
- *El niño y su arte*. Kapelusz. Buenos Aires, 1989.
- LOWENFELD, V. y BRITAIN, W. L. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz. Buenos Aires, 1977.
- MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo. *La creatividad*. CEAC. Barcelona, 1980.
- SELCHOVICH, G. y WAISBURD, G. *Hacia una pedagogía de la creatividad. Expresión Plástica*. Trillas. México, 1995.
- TORRANCE, P. *La enseñanza creativa*. Santillana. Madrid, 1976.
- TORRE, Saturnino de la. *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Editorial Escuela Española. Madrid, 1995.
- *Educar en la creatividad*. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid, 1987.
- *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Editorial Escuela Española. Madrid, 1995.

EL NIÑO, PROTAGONISTA DE UN PROCESO CREATIVO

M.^a Jesús de Domingo
Jefa del Servicio Pedagógico. MNCARS
Madrid

Eulalia Domingo
Responsable del Programa de Talleres Infantiles. MNCARS
Madrid

En este capítulo se nos ofrece la posibilidad de presentar al colectivo de docentes de Enseñanza Primaria los esfuerzos que desde el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía venimos realizando desde hace años para acercar el arte contemporáneo a la escuela. Por otra parte, nos permite profundizar en el conocimiento mutuo y evitar algunos malentendidos y desencuentros que, en ocasiones, se producen cuando los grupos de escolares visitan el museo.

Con frecuencia oímos quejas formuladas desde la escuela sobre la actitud hostil que, en ocasiones, los vigilantes del museo manifiestan hacia los niños, sobre la falta de orientaciones para preparar la visita, la falta de información o la escasez de plazas para participar en las actividades educativas que organiza el museo. También desde el museo, en ocasiones, nos quejamos de la falta de interés de algunos profesores por la visita, la falta de puntualidad de los grupos, la escasa preparación y, en consecuencia, baja motivación de los alumnos...

Sólo si existe una comunicación fluida, podemos conocer las demandas de uno y otro lado y poner los medios para resolverlas, ya que museo y escuela estamos obligados a entendernos porque, aun actuando desde diferentes ámbitos, compartimos un objetivo común, que no es otro que el de la educación.

Este reconocimiento de la función educativa del museo, que hoy día todo el mundo da por supuesto, no siempre se ha entendido

de la misma forma. Si bien en su origen los museos se crearon con una clara vocación educativa, con el paso del tiempo esta función fue cayendo en el olvido en favor de otras, como la conservación y la investigación, esencialmente centradas en el objeto museístico.

En las últimas décadas, los museos, al igual que la comunidad educativa, han experimentado una profunda transformación. No es éste el momento de analizar las causas y características de esta transformación, tan sólo nos gustaría apuntar que el resultado de este proceso, en el ámbito museológico, se ha traducido en un nuevo concepto de museo, que enfatiza su carácter de servicio público y lo configura como institución abierta al servicio de la sociedad. Los museos, hoy en día, han dejado de ser aquellos almacenes de tesoros reservados al disfrute de una élite cultural, para convertirse en espacios de ocio y cultura abiertos a todo el mundo.

Esta nueva concepción del museo supone una nueva forma de entender el papel del público y la relación que se establece entre el visitante y la exposición. Si el público no experto o que no tiene un conocimiento específico de las colecciones es ahora el público mayoritario, la relación entre ese público y la exposición ha de ser necesariamente distinta. Así, los museos, preocupados por reforzar la dimensión pública de la que hablábamos, han comenzado a preguntarse por las características de este público, por sus necesidades, por el tipo de relación que este visitante mantiene con la exposición, y a investigar las capacidades comunicativas de la exposición, con el fin de desarrollar políticas de difusión y comunicación que hagan las colecciones comprensibles para todo tipo de público, ofreciéndole la oportunidad de mantener auténticas experiencias estéticas o cognitivas.

Entre las múltiples iniciativas emprendidas —y podemos citar aquí la oferta de elementos comunicativos de diversa índole (folletos informativos, textos, publicaciones didácticas...)—, la realización de visitas, la organización de charlas y conferencias, la organización de talleres, etc., aquéllas que tienen como destinatario al público escolar —y especialmente el infantil—, cobran especial relevancia.

¿Por qué en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía consideramos que el público infantil es un público prioritario para el museo?

Sin desdeñar la importancia que para el museo tiene la atención a los distintos sectores de público, la etapa que va de los 6 a los 12 años, es decir, el nivel de Primaria, es un público al que se destinan múltiples recursos, y ello por diversas razones que nos gustaría comentar aquí.

En primer lugar, la infancia es un período fundamental para la adquisición y consolidación de todo tipo de hábitos, entre ellos los culturales. Si el niño aprende a disfrutar con las realizaciones artísticas de cualquier tipo, ya sea la lectura, el teatro, las artes plásticas o la música, desde su primera infancia, es muy probable que esa pasión le acompañe durante toda la vida.

En su libro *Gramática de la fantasía*, dice Gianni Rodari, a propósito de la adquisición del hábito y el gusto por la lectura, que «el encuentro decisivo entre los chicos y los libros se produce en los pupitres del colegio. Si se produce en una situación creativa donde lo que cuenta es la vida y no el ejercicio, podrá surgir el gusto por la lectura, con el cual no se nace porque no es un instinto. Si se produce en una situación burocrática, si al libro se lo maltrata como instrumento de ejercitaciones (copias, resúmenes, análisis gramatical, etc.) sofocado por el mecanismo tradicional del examen-juicio, podrá nacer la lectura, pero no el gusto».

Parafraseando a Rodari, podemos decir que el encuentro decisivo entre los niños y el arte se produce cuando el grupo escolar recorre por primera vez las galerías del museo. Si el primer contacto con la obra se produce en una situación creativa, si la visita tiene un significado para el niño, si le ofrecemos la opción de participar y de expresar lo que ve, lo que siente y lo que piensa, estaremos propiciando la creación de vínculos estables y duraderos con el mundo del arte y los museos.

Si, por el contrario, la visita se convierte en una extensión de la rutina escolar, si «asignaturizamos» el contacto con la obra de arte, si

maltratamos la obra como excusa para realizar elaborados y sofisticados análisis formales, si convertimos esa primera experiencia en un ejercicio memorístico de interminables cronologías, artistas y estilos pictóricos, o bien en una tediosa cumplimentación de las mal denominadas «fichas didácticas» que tan poco favorecen la contemplación y el disfrute de las obras, si, en definitiva, no le damos al alumno la opción de dialogar con la obra, de elaborar su interpretación y de reflexionar sobre lo que se le muestra, estaremos poniendo los medios para alejarle definitivamente del arte y para que considere que con esa primera visita ha cumplido para siempre con el arte y con el museo.

Una segunda razón, que avala el interés por este período, viene dada por las características propias del desarrollo cognitivo y de la evolución del desarrollo artístico del niño. Howard Gardner, psicólogo de la Universidad de Harvard, ha dedicado buena parte de su investigación al estudio de las características del desarrollo artístico del niño y ha identificado la etapa que transcurre de los 6/7 años hasta los 12/13 como un momento decisivo para la educación artística. Según señala este autor en su libro *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad artística*, en el desarrollo artístico, al igual que en el cognitivo, se pueden identificar diversas etapas. Después de una primera etapa que sitúa desde el nacimiento hasta los dos años, el niño entra en lo que se ha caracterizado como la «edad de oro» de la creatividad infantil. Esta etapa se extiende de los 2 a los 6/7 años, y en ella, el niño aprende a dominar los símbolos de su cultura. Hasta ese momento el niño se relacionaba con el entorno de forma directa, a través de sus acciones. Ahora puede aprehender el mundo y comunicarse a través de formas simbólicas; de todas ellas, la adquisición del lenguaje es la más llamativa. El lenguaje le permite al niño recrear el pasado y anticipar el futuro. Pero las formas lingüísticas no son las únicas: el niño, del mismo modo que utiliza el lenguaje, se sirve del dibujo para expresarse. Su dibujo es libre, expresivo, no está sometido al mundo de la razón y carece de prejuicios. La fuerza expresiva de las creaciones infantiles es tal que se han establecido afinidades entre los dibujos infantiles y las creaciones de grandes artistas de la talla de Picasso, Miró o Klee. De hecho, estos mismos artistas en su búsqueda por lo esencial y la autenticidad en el arte, volvieron su mirada al arte de los pueblos

primitivos y a los dibujos de los niños. Picasso llegó a decir *«yo antes pintaba como Rafael, pero me llevó una vida entera aprender a dibujar como un niño»*.

Durante esta etapa la intervención de la educación debe ser mínima: basta con exponer a los niños a las obras y ofrecerles materiales para que den rienda suelta a su creatividad.

Después de este período, coincidiendo con el comienzo de la escolarización, se produce un cambio radical. Como dice Howard Gardner, parece que *«una especie de fuerza corruptora aboliera todo impulso creativo convirtiéndonos en adultos artísticamente atrofiados»*. En este momento comienzan a hacer su aparición las reglas, normas y convenciones, y todas sus áreas de actividad se verán rigurosamente sometidas a esas normas: desde el juego al empleo que el niño hace de los símbolos. La continua experimentación y el gusto por la novedad, que habían caracterizado la etapa anterior, ceden paso al mundo de lo real. A la hora de acometer cualquier trabajo de tipo plástico, el niño persigue la copia fiel de la realidad. Esta etapa se ha denominado *«etapa literal»*.

Si nos preguntamos por las causas de esta transformación, encontraremos multitud de respuestas. Algunas tan variopintas como la dominancia de un hemisferio cerebral sobre el otro, la miseria cultural de la programación televisiva, el mal gusto de las familias o las anticuadas prácticas educativas. En las primeras décadas del siglo, Ángel Ferrant coincidía con este mismo análisis de las etapas por las que atraviesa el desarrollo artístico del niño y culpabilizaba a las prácticas educativas convencionales de este empobrecimiento de la creatividad. Decía Ferrant que *«la frescura de esa flor que es la creación espontánea del niño, se arruina si no se cultiva, pues las prácticas educativas convencionales no hacen sino marchitarla, de manera que al acabar la escuela primaria, el niño ha perdido la ilusión y la naturalidad del dibujo»*.

Según Gardner, este momento, lejos de desdeñarlo, es fundamental en el desarrollo. Esta etapa es necesaria, ya que es el momento de aprendizaje del *«control de la forma»*. Sólo cuando el niño haya

superado esta etapa, estará en condiciones de proponer nuevas interpretaciones, de «romper la forma», y de comprender y valorar las obras creadas por otros.

Es precisamente en esta etapa cuando cobra especial relevancia la forma en que se aborde la educación artística, ya que si bien una parte del conocimiento artístico se adquiere de forma natural y simultánea al desarrollo cognitivo, existen otros niveles de conocimiento más elaborado cuya adquisición sí requiere una enseñanza específica. Con el mero paso del tiempo, el niño que a los tres años confunde un objeto con su representación pictórica, conocerá la diferencia que existe entre el objeto real y su representación. Sin embargo, los niños deben aprender que las pinturas no tienen por qué ser copias fotográficas de la realidad, o conocer las nociones básicas sobre los aspectos formales que les permitan realizar juicios críticos y elaborar interpretaciones propias sobre la obra de arte. En esta etapa resulta de vital importancia la existencia de «maestros» que les instruyan en el conocimiento artístico.

Pues bien, pensamos que esos maestros somos todos y es nuestra responsabilidad, como agentes implicados en la educación, la transmisión de estos conocimientos, ya que, como dice Gardner, *«si se deja a los niños solos para que aprendan por sí mismos a comprender el arte, es muy probable que todo el campo artístico permanezca para ellos tan distante como una estrella y tan misterioso como las palabras de una lengua muerta»*.

Antes de analizar las actuaciones que desarrolla el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, es conveniente hacer una puntualización acerca de la forma en que entendemos que el museo debe abordar la educación artística.

Cuando se habla de educación artística, generalmente, se entiende en un doble sentido: como la enseñanza de habilidades y destrezas de tipo manual para fomentar la capacidad de expresión plástica y la creatividad, o bien como la instrucción y transmisión del conocimiento teórico sobre artistas, movimientos y obras. Ambas formas de entender la educación artística son propias de la formación

académica y se traducen en el currículum escolar en las asignaturas de Historia del Arte, Educación Plástica y Visual, Dibujo, o Música.

Desde el museo, sin embargo, el objetivo no es tanto formar historiadores, críticos o artistas, sino despertar sensibilidades, crear actitudes favorables y ofrecer situaciones que permitan al público comprender y disfrutar de las producciones artísticas. Y eso es lo que perseguimos con el Programa de Talleres Infantiles. Con este programa pretendemos lograr una actitud favorable hacia el mundo de los museos y hacia el arte contemporáneo, y pensamos que para ello el taller es el procedimiento ideal, ya que permite al niño desarrollar su espíritu lúdico, participativo y expresivo. No en vano alguien dijo que

*«el que oye, olvida
el que ve, recuerda
y el que hace, comprende».*

El Programa de Talleres Infantiles está concebido como una actividad de iniciación al arte para el público infantil. Desde su comienzo, en 1994, ha sido diseñado y realizado por EL TEATRO DE LA LUNA, colectivo integrado por profesionales de estética y teoría del arte, pedagogía, música y teatro.

Los objetivos del programa son los siguientes:

- Desarrollar una actitud positiva hacia los museos y hacia el arte contemporáneo en particular.
- Facilitar al niño una experiencia estética a través de la contemplación de obras de arte originales. Conocer y apreciar el valor del museo.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades de observación y expresión.
- Reunir diferentes disciplinas artísticas —arte, música y teatro— en una sola actividad para fomentar un aprendizaje globalizador del arte.

- Analizar la función del arte en nuestra sociedad. Percibir e interpretar imágenes a través de los códigos que nos han propuesto los artistas.

Formulados de esta manera, los objetivos parecen distantes, con un cierto aire científico, al tener los tiempos verbales en infinitivo y ocultar los sujetos a los que se dirige la acción.

Pero nada más alejado de nuestra razón de ser en el museo. Conocemos los nombres propios de cada uno de los asistentes al taller, los escribimos en etiquetas que nos ayudan a dirigirnos a ellos y a identificar sus comentarios:



- Imagen n.º 1: *Alberto*, con grandes ojos abiertos y sonrisa amplia. Tiene nombre y apellidos de artista.



- Imagen n.º 2: *Paloma*, con delicadas líneas curvas, colores suaves y mirada inteligente.

Éstos son algunos de los autorretratos que nos enviaron los participantes a un taller sobre Pablo Picasso.

Los asistentes al Programa de Talleres ven de esta manera el museo:

- Imagen n.º 3: Vista aérea del MNCARS.



- Imagen n.º 4: *Eduardo*, como el lugar al que pueden acudir los pájaros, con las ventanas abiertas que dejan ver los cuadros.

- Imagen n.º 5: *David*, como un edificio alto con puertas rectangulares, unido a otra estructura alargada con cristales (el ascensor). La altura del edificio viene marcada por la pequeña dimensión de los personajes y los árboles que se sitúan en el suelo.



Les proponemos conocer un museo, habitar por un momento un espacio muy grande donde les resultaría difícil moverse solos, sobre todo a niños de 6 años.

Todos tienen que sentirse a gusto desde el primer momento, las obras y el espacio del museo también han sido creados para ellos, pero los más pequeños parecen perder estatura en las salas de techos altos.

Para muchos de los niños de 6 años que acuden a los talleres, ésta es su primera visita al museo. Su experiencia del mundo se va conformando al observarlo todo en estas salidas de su entorno más cercano. «Yo y el mundo» parece ser el título de la gran carpeta de la memoria que se va llenando con cada nueva experiencia. Yo pequeño y el museo grande.

Tanto para los niños de 6 años, como para el otro extremo de la edad que nos ocupa, los 12 años, el edificio cuenta con un gran atractivo: el ascensor. Un elemento transparente que les ayuda a medir el museo, a viajar sobre una fachada que de otra forma sólo conocerían desde el suelo y mirando hacia arriba. Mientras suben, todo lo de abajo se queda pequeño, como pequeños puntos en el espacio que se alejan. Siempre cogemos el ascensor para subir a las salas de la 2.^a o la 4.^a planta, donde están las obras originales de la Colección Permanente, con la que trabajamos.

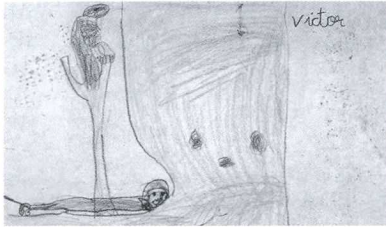
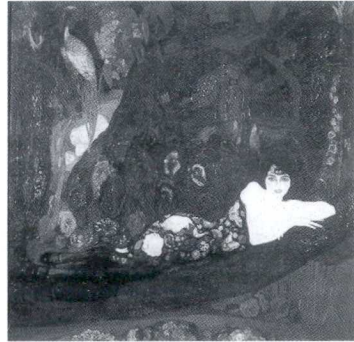
Conocer un museo es adueñarse de sus obras, ponerlas en el catálogo de la memoria, entrar en diferentes espacios artísticos que se han inventado para nosotros. En definitiva, tener algo más: las ideas, los sueños, los miedos, las imágenes que los artistas han creado para nosotros y forman nuestro patrimonio cultural.

Para que la actividad funcione, hemos de contar con la altura de los niños, que puede variar de 1 m o 1 m 20 cm hasta 1 m 50-60 cm o más; con sus pies inquietos, que a veces no pueden detenerse e insisten en correr; con sus manos que lo señalan todo y ansían el contacto directo; con sus bocas que se ríen, gritan y aún no dominan todas las palabras necesarias para expresarse, y con sus ojos que se asombran, se aburren o se pierden por cualquier otro lado

menos por el objetivo señalado. Debemos pues, tener todo esto en cuenta para facilitar la experiencia estética con las obras originales y sus necesarias medidas de seguridad. Hemos de saber ponerles delante, sentarles, para que, cómodamente, lo abarquen todo con la mirada y puedan detenerse en los detalles.

Ellos ven de esta manera algunas de las obras del último Taller de Pájaros, realizado en el curso 1999-2000. Éstos son algunos de los dibujos o interpretaciones que nos han dejado al finalizar el taller y donde resaltan sus dotes de observación y expresión:

- Imagen n.º 6: *Retrato de Sonia de Klarmery, condesa de Pradère*, 1913. Hermenegildo Anglada-Camarasa.



- Imagen n.º 7: *Victor* ha llenado la parte central del dibujo con un gran tronco en vertical que resalta la horizontalidad de la figura de Sonia. El ave del paraíso conserva tanto su posición en el extremo superior izquierdo del cuadro, como su cabeza vuelta hacia el lado derecho y sus colores.

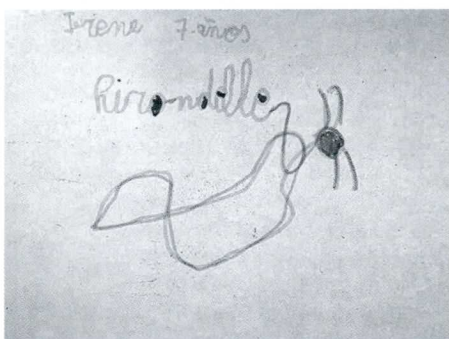
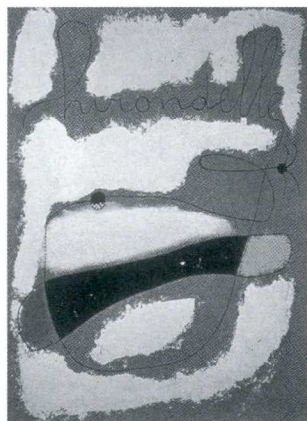


- Imagen n.º 8: *Mujer y pájaro*, 1968. Joan Miró.



- Imagen n.º 9: Ramón, de 9 años, reproduce la estructura de la escultura y sus diferentes partes. Introduce nuevos colores y transmite un difícil equilibrio al pájaro de la cabeza.

- Imagen n.º 10: Golondrina, 1937. Joan Miró.



- Imagen n.º 11: Irene reproduce el vuelo ágil y acrobático de una golondrina, eliminando del cuadro otras formas, dando nuevos colores y rellenando los espacios interiores de las letras con una combinación muy eficaz entre el rojo y el azul.

Pablo Picasso expresaba que «un cuadro vive una vida como una criatura, sufre los cambios que nos impone la vida de cada día. Esto es absolutamente natural, pues el cuadro vive sólo a través de quien lo contempla». Y creemos que, en cierta medida, esto se pro-

duce en los encuentros que el museo Reina Sofía facilita a los niños a través del Programa de Talleres.

El proceso creativo del niño debe nutrirse de otros procesos creativos, y, afortunadamente, el arte contemporáneo nos brinda muchos ejemplos de cómo se ha hecho un cuadro. El caso más representativo en el museo es *Guernica*. Una gran parte de dibujos preparatorios que Picasso realizó se pueden conocer en las mismas salas del museo; de esta manera, el proceso de creación está documentado. Otro ejemplo maravilloso es la película-documental *El sol del membrillo* de Víctor Erice, que recoge el saber hacer arte de Antonio López.

En el programa de Talleres hemos abordado diferentes temas:

- La creatividad artística: Taller de Pájaros.
- La unión entre las artes: Cómo suena un cuadro.
- Rupturas e innovación en la escultura contemporánea: Taller de Veletas.
- Un proceso creativo, la respuesta de un artista: Taller de Caballos, una aproximación a Pablo Picasso.
- Un recorrido por el lenguaje de la abstracción: Juegos de Abstracción.
- El próximo curso trataremos la figura de Joan Miró a partir de un Taller de Estrellas, nos centraremos en el énfasis del color y la sencillez de la composición.

Las sesiones de los talleres están estructurados en tres partes, no están separadas y de su correcta imbricación depende el éxito de la actividad. Una sesión de taller dura aproximadamente dos horas.

Al principio los niños contemplan las obras originales. Nunca más de cinco, seleccionadas a partir del tema a tratar en la Colección del museo. La selección de las obras siempre es problemática, es

necesario documentarse, fundamentar por qué ésta y no otra, y cuál es el mejor recorrido para mostrar más correctamente. Por ejemplo, la selección de las esculturas para el Taller de Veletas fue francamente difícil. Aunque no sea especialmente conocido por ello, el museo tiene muchas esculturas interesantes, incluso, nos atreveríamos a decir que imprescindibles: obras de Pablo Gargallo, Julio Gonzalez, Picasso, Miró, Calder, Oteiza, Chillida, Ferrant, Calder, Alberto Sánchez, Chirino, Alfaro, Soto... La lista se hacía interminable; al final, optamos por dosificar el recorrido y centrarnos en la 2.^a planta del museo, donde se muestran obras hasta los años 50, y ponernos como norma incluir siempre en la selección de los siguientes talleres alguna escultura significativa. Más adelante dedicaremos otro taller sólo a esculturas a partir de los años 50.

Otro de los aspectos que más se trabajan en la visita es el lenguaje utilizado y la información que nos parece imprescindible transmitir. La metodología siempre es la de la pregunta abierta, el diálogo con ellos. A veces las palabras no sirven cuando hablamos de expresión plástica y nos ayudamos de algunos materiales o utensilios para hacer más cercanos los conceptos.

En el caso del Taller Juegos de Abstracción, esto resultaba primordial. ¿Cómo podíamos explicar la búsqueda de la unidad mínima en el espacio escultórico que propone Oteiza? ¿Cómo podían ver que para este escultor el cuadrado era la forma abstracta básica con capacidades metafísicas de expresar el cosmos? Realizamos un sencillo juego de plantillas para construir cubos. Todos conocían cómo era un cuadrado, algunos incluso sabían definirlo correctamente, después les preguntamos si sabían qué se podía construir con seis cuadrados y les proponíamos que doblaran las plantillas e insertaran los triángulos en las ranuras. Ahora ya tenían figuras con volumen, y podían decir qué pasaba en ellas, qué les faltaba y si era necesario que tuvieran todas las caras enteras para ser un cubo o no.

También era difícil entrar en los cuadros de Manuel Rivera, con sus composiciones de tela metálica; en este caso, leyendo los manuales, comprobamos que este escultor había realizado experimentos con otros materiales, como la tarlatana, una especie de tul

muy usado en teatro para realizar decorados y determinados efectos con la luz. Aquí teníamos la pista. Buscamos un tul con una tonalidad parecida a la de su obra *Tabernáculo* y lo pasamos por encima de las cabezas de los niños. Ya estaban dentro, y podían ver claramente el efecto de vibración y ondulación sobre sus cabezas.

A los niños siempre les interesa lo nuevo, hay que encontrar la manera que no les asuste o les aburra. Por ello existe siempre una tensión entre lo que ya saben interpretar y el descubrimiento. Hay que estar muy atentos a sus reacciones, no se puede someter al niño a problemas que no le corresponden. Si no sabe responderlos verbalmente, ni los entiende visualmente, tal vez no es el momento de plantearlos. Las obras de arte deben ser una respuesta para sus preguntas viejas y una nueva pregunta que no les costará mucho responderse más adelante.

- Imagen n.º 12: Visita a la Colección del MNCARS. Taller de Pájaros. Delante de la obra antes citada, de H. Angalada-Camarasa.

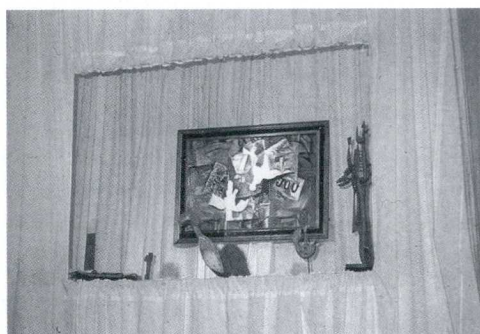


Por estas razones, la selección de obras debe estar muy meditada. ¿Podemos explicar el cubismo a niños de 6 años? Estamos convencidos de que puede ser rico para ellos ver la realidad fragmentada, descolocada, separada.

En el último taller elegimos una obra de Picasso, *Naturaleza muerta (los pájaros muertos)*, una obra de cubismo sintético de 1912. También nos servimos en esta ocasión de cuerpos geométricos, pero el procedimiento se realizaba a la inversa. Enseñamos la figura con el volumen y la deshicimos delante de sus ojos. Ahora ya no parecía un cubo, ni una pirámide, teníamos lo que estaba detrás al lado de lo estaba delante, y sólo con volverla a doblar, aparecía de nuevo el objeto. Después, podían mirar por unos visores con un cristal con

facetas en el extremo: la realidad cambia al mirar por un cristal con cortes, como un diamante. Es sólo cuestión de óptica.

Al acabar la visita, asisten a la representación teatral que pone en escena la idea esencial del taller. El teatro siempre les gusta. Todos los títeres y elementos escénicos que construimos deben ser fieles a su fuente de inspiración, pero, al mismo tiempo, tiene que funcionar dramáticamente en el escenario. Plásticamente, las obras te ofrecen mucho, el reto está en conseguir la misma fuerza expresiva que han visto en las obras originales. Intentamos que las copias animadas les provoquen la misma emoción que han sentido en las salas de la colección.



• Imagen n.º 13: Un momento de la representación teatral.

Necesitamos la dramaturgia. Normalmente, sale del estudio y documentación sobre las obras. Todo ya está allí, tan sólo hay que encontrarlo. Utilizamos las reflexiones de los artistas, los poemas que les dedican, y buscamos la esencia de cada personaje. Por ejemplo, en el Taller de Pájaros, los niños podían ver en escena qué es lo que hacen los pájaros cuando el museo está cerrado y no les ve nadie. La mujer de Miró pierde su pájaro y le cuesta mucho recuperarlo por su pesado volumen. Las piezas del cuadro de Picasso se recomponen al son de una txalaparta, madera contra madera. El gallo y la gallina tienen un baile muy ceremonioso con el pájaro de Anglada-Camarsa. Y los colores y los trazos de Miró se recrean en una pantalla de sombras formando una bandada de pájaros infantiles, los juegos alcados del amarillo con el azul, con el verde y con el rojo.

La música que se utiliza en la representación es un aspecto que intentamos cuidar al máximo. Intentamos contar con una compo-

sición original que recoja nuestras ideas y la esencia de los títeres, esto nos obliga a trabajar incluso con más tiempo. Si no es posible, elegimos músicas ya creadas y esta búsqueda no es fácil.

El momento final del taller es en el que los niños crean su propia obra, que luego se llevan a casa. Para esta parte del taller investigamos sobre los materiales, las destrezas de niños de 6 y el interés de niños de 12. La construcción se debe realizar en 30 o 40 minutos y los tiempos de pegado, secado, etc. deben estar bien medidos. No podemos provocar una frustración innecesaria al chaval porque los materiales no sean los adecuados.

• Imagen n.º 14: Niños trabajando en el Taller de Pájaros.

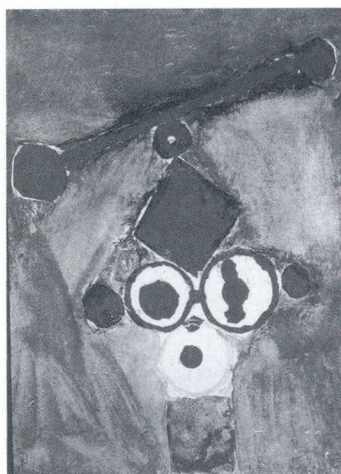


Se trata de tres momentos de una misma experiencia: conocer, disfrutar y hacer. Durante estos 6 años han pasado por los talleres, aproximadamente, unos 12.000 niños. Se realizan sesiones para centros escolares y público en general; anualmente se realizan 66 sesiones.

Desde el momento que se concibe un taller, se analiza la idea principal, se acepta, etc., hasta que se realiza la primera sesión es necesario, al menos, el trabajo de 4 personas durante 4 meses.

Otra faceta muy importante es la elaboración del *dossier* para centros escolares, donde debemos seleccionar la información, orientaciones para el profesor, y actividades y motivaciones para los niños, antes de venir al museo y después. Este material debe estar cuidadosamente elaborado para que la expectativa y orientación de los niños y el profesorado sea la correcta.

Queremos concluir esta exposición con una magnífica imagen creada por un niño en el taller «Juegos de Abstracción»:



• Imagen n.º 15: Combina formas geométricas: círculos, cuadrados y una línea recta, y de esta manera consigue una expresión muy especial. El fondo azul y la figura tienen mucha fuerza, la colocación casi simétrica de las dos circunferencias rojas en el centro da entidad de mirada a una figura reversible que ingeniosamente funciona en dos personajes independientes tan sólo con darle la vuelta al dibujo.

El arte contemporáneo cuenta con una dificultad añadida, ya que muchos artistas renuncian a imitar la naturaleza. ¿Y esto qué quiere decir? ¿Qué raro? ¿Por qué pintan así, es que no saben hacerlo mejor? Son más o menos las preguntas que salen en casi todas las visitas. Todos nosotros nos resistimos a no tener esquemas de interpretación o a no conocer las respuestas. Se sigue pidiendo destreza manual antes que ingenio mental. Pero los artistas en este siglo quieren ver las cosas por primera vez, nada está pre-pensado, pre-dicho o pre-hecho, ni el cielo azul, ni la hierba verde, ni la sangre roja. No es fácil enseñar el cubismo, la abstracción o el arte conceptual. Pero, al menos, no hay una única forma de hacerlo.

PENSAR PARA CREAR, CREAR PARA INNOVAR, INNOVAR PARA AVANZAR

Javier Atance Ibar

Maestro de Educación Musical
Escuela Hogar «Nuestra Señora de la Antigua»
Guadalajara

«A todos los compañeros/as participantes en tantos cursos de formación que me han enseñado a comprender que no se enseña, se aprende.»

Para desarrollar este capítulo, partiré de la idea-clave siguiente: estamos ante una capacidad altamente valorada y nuestro futuro como civilización depende mucho de la capacidad creadora de las nuevas generaciones, pues puede ofrecer a los nuevos y viejos problemas, soluciones y respuestas originales. La capacidad creadora, como algo dinámico, debe ser potenciada y mejorada.

La línea expositiva que voy a seguir va a tener dos partes fundamentales; primeramente, expondré algunos aspectos teóricos del desarrollo de la capacidad creadora: características, estrategias metodológicas para potenciarla... y, en segundo lugar, comentaré algunos ejemplos prácticos de mi corta experiencia como docente y que estoy desarrollando en mi actual puesto de trabajo.

Como se desprende de mi línea expositiva, es un tema de especial importancia porque la CREATIVIDAD es una capacidad mental, como razonar, deducir, analizar... y debemos, como en éstas, estimular dicho potencial creativo con los métodos más adecuados y propiciando en clase climas que faciliten su desarrollo. La LOGSE la considera, junto con el espíritu crítico, uno de sus grandes principios y un indicador de calidad del sistema educativo.

Los creativos han revolucionado el mundo desde siempre y han cambiado en algunas ocasiones la historia, marcando avances espectaculares.

Pero yo no voy a fijarme en los grandes creadores o genios como Einstein o Tomás Edison, sino en creadores «made in Spain», sencillos, originales, «con chispa»..., porque ellos son el modelo a seguir por nuestro alumnado, que nunca, por desgracia, podrá alcanzar las cotas de genialidad de los citados anteriormente.

Y quiero personalizar este ingenio creativo, sin complicaciones, sin tecnicismos, sin complicadas fórmulas químicas o matemáticas, en un catalán llamado Enrique Bernal, fabricante de caramelos que, en 1958, cambió la historia de este popular dulce con una idea genial, que permitía sacarlo y meterlo en la boca sin mancharse y no teniendo que esperar el largo tiempo que tarda en disolverse.

Sencillamente, le puso un palito, lo envolvió con papel atractivo y, así, creó los famosos «Chupa-Chups», que es hoy una de las grandes empresas a nivel mundial, con siete grandes fábricas, exportación a 130 países, facturando 70.000 millones de pesetas y que en el 2002 cotizará en bolsa.

¿Podemos poner a nuestro alumnado un ejemplo mejor de creatividad sencilla, revolucionaria y con mayor rentabilidad?

Ser creativo es tener talento para imaginar, inventar, innovar...

Hoy en día, la creatividad está muy valorada tanto en el estudio como en las empresas. Se ha hecho imprescindible frente a la agresividad y a la competencia. El mundo necesita gente con ideas, gente innovadora, solamente así podremos seguir avanzando.

INNOVAR no significa sólo crear o inventar, sino también hacer aportaciones que funcionen o hagan funcionar. Las ideas, generalmente, no salen de la nada, sino que nacen de transformaciones y adaptaciones de situaciones y contextos distintos.

Debemos aprender a desarrollar y cultivar nuestra propia creatividad y también a ayudar a los demás a descubrirla. Eso supone interrogarse, ejercitarse, perfeccionarse. Exige práctica y gusto por crear, por renovarse y por hacer mejor las cosas. Es un estado permanente de interrogación.

Y el aprendizaje favorece la creatividad. Recordemos que nuestra cabeza (inteligencia) es como el sombrero de un mago, y como en él, sólo se puede sacar lo que antes se ha metido. En eso reside el truco, en aprender muchas cosas y en un momento dado tomarlas y transformarlas en otras. La creatividad no consiste, muchas veces, en hacer cosas nuevas, sino en presentar las conocidas de forma diferente.

El espíritu crítico también favorece la creatividad, porque si no tenemos dudas, si todo marcha bien... ¿contra qué vamos a protestar?, ¿para qué cambiar las cosas?...

Para convencer a los demás y poder llevar la contraria, debemos aportar razones creativas, ser críticos constructivos, descubrir los fallos, hacer buenas preguntas, reformular problemas, aportar soluciones novedosas. Eso es ser CREATIVO.

El proceso creativo pasa por estas FASES O PASOS:

- **PREPARACIÓN:** Etapa de sensibilización hacia un problema, fase de búsqueda y documentación.
- **INCUBACIÓN:** Etapa de inquietud en la que se gesta la creación.
- **ILUMINACIÓN O INSPIRACIÓN:** Cuando se llega a la solución. Se enciende la famosa bombilla y se ve claro lo que se buscaba.
- **VERIFICACIÓN:** Contrastar, demostrar la validez de lo encontrado lógicamente y experimentalmente.
- * **DIFUSIÓN Y SOCIALIZACIÓN:** Dar a conocer a los demás, por medios diversos, lo novedoso descubierto.

En cuanto a las CARACTERÍSTICAS de la capacidad creadora, son las siguientes:

- **FLUIDEZ:** Capacidad de producir muchas ideas en un tiempo determinado. Se potencia con la enseñanza activa, en la que el alumno no se limita a oír, sino que responde, participa, actúa, practica... y eso, en todas las áreas del currículo.
- **FLEXIBILIDAD:** Capacidad de adaptación, modificación, cambios de una idea a otra... Debemos educar en la observación, distinción de propiedades, enfoques diversos, no ser reiterativos, buscar nuevos caminos, no ser convencionales... para que el alumno pueda aportar gran número de ideas y distintos tipos de respuestas y soluciones.
- **ORIGINALIDAD:** Soluciones novedosas, raras, inhabituales. Ante una situación específica implica respuestas infrecuentes e ingeniosas. Se potencia con la flexibilidad del profesor, ya que los niños tienden instintivamente a crear e innovar si no se les frena, pero como ese alumnado suele distorsionar, ya que en ocasiones son inquietos e indisciplinados, lo fácil es cortarlos y no dejar que se expresen
- **CAPACIDAD DE MEJORA:** Lo creativo puede potenciarse, no es algo estático sino mejorable con programas para desarrollar la inteligencia y capacidad creadora, como los de Feurstein.
- **ELABORACIÓN:** Producir muchos detalles, perfeccionar la idea. Cuando se tiene una idea, no vale con tenerla hay que verificar el plan para desarrollarla y comunicarla a los demás.
- **PENETRACIÓN:** Percibir las implicaciones y consecuencias de un cambio de interpretación.
- **REDIFINICIÓN:** Darse cuenta de que un problema puede verse desde distintas perspectivas y saber buscar esas nuevas puertas para solucionarlo.

La capacidad creadora es un factor de sobredotación y está ligada al esfuerzo,

Inteligencia, creatividad, motivación... nace siempre por la curiosidad y el deseo de saber.

Es muy importante conocer qué características tiene el niño creativo en Primaria, y podemos simplificarlas así, siguiendo los criterios de autores tan importantes como Getzal, Jackson, Torrance, Guilford...:

- Según sus maestros, los niños creativos en esta etapa suelen tener ideas extravagantes, a veces incluso estúpidas.
- Su trabajo se caracteriza por producir ideas fuera de los moldes habituales.
- Sus realizaciones se distinguen por el humor y su comportamiento está sembrado de travesuras, relajamientos y falta de rigidez.
- Es más sensible a los problemas que sus iguales, menos creativos, e intenta resolverlos.
- Aporta ideas inusuales, pero efectivas, no se queda en repetir lo escuchado.
- Es flexible en sus procedimientos y no mira en una sola dirección.
- Es capaz de aportar un gran número y variedad de asociaciones.
- Se interesa a la vez por toda clase de proyectos y actividades y se pone a ellos con entusiasmo.
- Tiene preferencia por las tareas individuales.
- Tiene habilidad para convertir en atractivo y artístico lo raro y/o desagradable.

- No sobresale siempre por su rendimiento académico porque muchos maestros no saben «entenderlo», ni consideran sus cualidades.
- Tiene sentido del humor.
- Tendencia a un tratamiento fantástico e imaginativo de las tareas.
- Facilidad de retención a corto plazo.

¿No habéis observado muchas veces estas características en muchos de nuestros alumnos?

En otro apartado de esta ponencia os indicaré diversas formas de crear climas que favorecen la creatividad, pero ahora vamos a citar algunas de las ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS concretas que podemos utilizar en clase para estimular y potenciar la CAPACIDAD CREADORA de nuestro alumnado:

- **EL DIÁLOGO:** porque desarrolla muchos aspectos educativos como: intercomunicación, reflexión de los participantes, atención e interés, capacidad de análisis y síntesis, empatía, comprensión de problemas, refuerzo de conceptos, descubrimiento de la verdad, cooperación...
- **PROYECTOS DE VISIÓN FUTURA:** elaborar proyectos imaginarios que el grupo sabe que no podrá llevar a la práctica.
- **RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS:** solución de problemas por parte del grupo con diversas fases: exploración a fondo del problema, análisis del mismo, ideas para resolverlo, selección de las soluciones posibles, enfoques prácticos de esas soluciones.
- **BRAINSTORMING O «TORBELLINO DE IDEAS»:** resulta de gran utilidad en el sector publicitario y empresarial;

también es aplicable en educación. Un grupo emite sus ideas sobre un problema... en tromba, de cualquier tipo, hasta disparatadas; posteriormente hay una evaluación colectiva, análisis y clasificación de las mismas según su practicidad.

- **MÉTODO SINECTIVO:** se sustenta en estas bases:
 - Hacer familiar lo extraño y extraño lo familiar.
 - Su eje central es la ANALOGÍA como método de descubrimiento.
 - El hombre también se compone de sentimientos. Lo emocional, no sólo lo intelectual, es fuente y esencia de creatividad.
 - Maneja vivencias, metáforas, analogías, ...más que relaciones formales.
- **EL PSICODRAMA / ROLE PLAYING:** a base de representaciones teatrales más o menos improvisadas se provocan reacciones, expresiones de lo inesperado, liberación de represiones...
- **PHILLIPS 66:** durante 6 minutos, 6 alumnos debaten sobre un tema y después analizan y sacan conclusiones.
- **LOS JUEGOS:** a nivel de Primaria son algo más que meros pasatiempos, en ellos se proyectan tensiones, se hacen descubrimientos, se experimentan capacidades y son focos de creatividad, fundamentalmente los de movimiento, ilusión y roles.
- **PLANTEAMIENTOS DIVERGENTES:** las preguntas deben ser anzuelos para la creatividad. No debemos atosigar a preguntas, ni contribuir a crear hábitos de almacenamiento de información. Las preguntas divergentes están abiertas a más de una respuesta y estimulan la búsqueda y la crea-

tividad. Ejemplo: en lugar de preguntar ¿cuántos viajes hizo Colón a América?, debemos hacerlo así: ¿Qué pudo incitar a Colón a viajar hasta cuatro veces a América? Las preguntas divergentes se caracterizan por:

- No necesitan obligatoriamente recurrir a la memoria.
 - No dejan nunca indiferente al sujeto.
 - Son sorprendentes, fuera de los planteamientos corrientes.
 - Desencadenan pluralidad de respuestas.
 - Carecen de respuestas predeterminadas y rompen la inhibición que lleva el temor a equivocarse.
- **ACTIVIDADES PERFECTIVAS:** casi todas las actividades escolares se dirigen a lo cognitivo y no a lo formativo. Las actividades cerradas coartan la imaginación, las propuestas imaginativas resultan estimuladoras de la creatividad.
 - **OTRAS SUGERENCIAS PODRÍAN SER:**
 - Intercambios con otras clases y colegios.
 - Confrontación de ideas.
 - Participación en concursos locales, provinciales y nacionales.
 - Radio, prensa, televisión....recomendación de programas.
 - Uso y «abuso» de bibliotecas.
 - Salidas fuera del centro a actividades de interés.

Paso ahora a mostraros algunas ejemplificaciones que he realizado con mi alumnado del TALLER DE CREATIVIDAD en la Escuela Hogar de Guadalajara y que pudieran servirnos como ideas realizables con vuestro alumnado en cada centro.

Para tener en cuenta las reglas que favorecen un clima apropiado para que surjan ideas creativas, ideamos organizarlas creando el:

ALFABETO DE LA CREATIVIDAD

Agradar siempre al que está cerca para que se sienta libre y a su gusto.

Buscar siempre lo oculto, lo desconocido, lo menos habitual y corriente.

Corregir con amabilidad, sin dañar, sin crear traumas.

Dar lo mejor de uno mismo y estar siempre disponible para los demás.

Estimar a los alumnos, reconocer sus aciertos, sus valores, sus capacidades.

Fortalecer al autoestima y potenciar lo mejor de cada uno.

Gozar enseñando, gozar aprendiendo, gozar trabajando, gozar el ocio y el tiempo libre.

Hablar con cariño y con sinceridad, sin peloteos ni falsos halagos, formando y educando.

Ilusionar a nuestro alumnado, hacerle creer en sus potencialidades.

Juntar varias ideas dispersas para que de ellas nazca otra nueva, creativa y original.

Levantar a los que tropiezan o se hunden, sin ridiculizarlos jamás y animándoles siempre a seguir.

Llorar con los que lloran, reír con los que ríen, sentirse siempre cercanos y disponibles, dispuestos ayudar y colaborar.

Mostrar nuevos caminos de aprendizaje, pero dejar a nuestros alumnos que los recorran con la menor ayuda posible.

No interferir, no criticar, no poner pegas, no desanimar.

Olvidar los fallos y los errores.

Perseverar en el trabajo y preocuparse por conseguir soluciones novedosas a cada situación o problema.

Quitar los obstáculos que se presenten para que no interfieran en hacer un trabajo bien hecho.

Respetar y serás respetado. Todas las opiniones, hasta las que no coincidan con la nuestra, son respetables y válidas.

Salir de los caminos trillados y busca nuevos caminos.

Tolerar los fallos y ellos también disculparán los tuyos.

Únete a los demás. El grupo siempre tiene más fuerza que la soledad individual. Sumar siempre es positivo.

Valorar tu trabajo y tu esfuerzo. Sé positivo y constructivo en todas las ocasiones.

Y recuerda que en creatividad, la palabra clave es LIBERTAD.

Zanjar los problemas sin resentimientos, tratando de aprender de los errores para que te sirvan para la próxima ocasión.

Otra posibilidad que potencia la creatividad y estimula la mente abriéndola a nuevas posibilidades, es escribir, al comenzar la clase, una frase sugerente, motivadora, estimulante en la pizarra y dejar que presida toda la sesión.

Alguna vez convendrá comentarla, pero puedo asegurar por mi experiencia, que la gran mayoría capta el mensaje, incluso muchos veo que la copian para conservarla, meditarla, recordarla o utilizarla en algún trabajo.

Sencillamente podemos hacernos con una colección de frases que potencien la creatividad, o cualquier otra faceta educativa, especialmente en valores, si tenemos el hábito de copiar las frases que creamos tienen gran interés cuando estamos leyendo cualquier libro, sirven todos los autores.

Esta ejemplificación mía sirve para la creatividad y puede ampliarse con otras muchas.

FRASES PARA POTENCIAR Y MOTIVAR LA CREATIVIDAD

- En la vida hay que ser el primero, o el mejor... o diferente. Yo he cambiado este dicho y lo he convertido en este otro para mi vida: Sé diferente, a veces puedes parecer el mejor e incluso llegar a ser el primero.
- Hay que estar un poco loco para seguir cuerdo.
- Casi todo lo importante no se ve. ¿Por qué vamos a creer sólo en lo que vemos?
- La suerte siempre está enamorada del trabajo.
- Un fracaso de vez en cuando, te pone las pilas.
- La inteligencia no la podemos elegir... es la que tenemos. La memoria... la podemos ejercitar. Pero de lo que sí tenemos una infinita capacidad para desarrollar es de FUERZA DE VOLUNTAD..., pero no siempre la aprovechamos, y en ella está muchas veces nuestra creatividad.
- Conseguir éxito es perseverar cuando los demás ya han renunciado.

- «Echar a volar la imaginación, es el único medio que la vida nos ofrece, sin salir de casa, para llegar a cualquier lugar» (George y A. Dorsey).
- Si pierdes dinero, pierdes poco o bastante...
Si pierdes la salud, pierdes mucho...
SI PIERDES EL CORAJE..., LO PIERDES TODO. (Anónimo).
- Asombrarnos por algo, es el primer paso de la mente hacia el descubrimiento.
- «El genio se compone de un dos por ciento de talento y un noventa y ocho de perseverante aplicación» (Beethoven).
- Cuando se rompen pautas, pueden surgir nuevos mundos.
- La creatividad consiste en algo más que en ser diferente. Cualquiera puede aparentar originalidad... eso es fácil. Lo difícil es ser tan sencillo como Bach; convertir lo sencillo en complicado es banal; lo complicado en sencillo, en algo asombrosamente sencillo... eso sí que es CREATIVIDAD.
- «La juventud prefiere ser estimulada a ser instruida» (Goethe).
- El progreso nunca lo crean los pueblos insatisfechos.
- El progreso innovador es el resultado de una nota falsa cantada por una voz que de pronto se desvía de la partitura y entona una melodía distinta.
- Los caminos del mundo son todos iguales. Lo que los hace distintos es el caminante que pasa por ellos.
- Cuantos más errores cometamos, más aprenderemos y más listos seremos.
- La creatividad ayuda a progresar, pero... ¿qué es progresar? Trabajar de tal modo, que lo que recibimos como semilla, podamos

- entregarlo como flor y lo que nos llegó ya florecido, lo entreguemos como fruto. Poner nuevas semillas, es volver a hacer promesas de futuro.
- «*La creatividad es, en consecuencia, la clave de la educación en su sentido más amplio y la solución de los problemas más graves de la humanidad*» (Guilford).
 - Cultivar la inteligencia creativa requiere de mucho agua... la mayor parte en forma de sudor.
 - Las ideas no son propiedad de nadie, pertenecen a quien sabe expresarlas mejor y la creatividad interviene en ello.
 - El cerebro de un estudiante es como el sombrero de un mago; para sacar algo de él, primero hay que meterlo; por eso es tan importante el estudio y la formación.
 - Como no sabía que era imposible... lo conseguí.
 - «*Sé lo suficientemente sensato como para hacer tonterías de vez en cuando*» (O. Wilde).
 - «*Desgraciados los hombres que tiene todas las ideas claras*» (Pasteur).
 - «*A nadie le faltan fuerzas..., lo que falta muchas veces, es voluntad*» (V. Hugo).
 - Nadie sabe lo que es capaz de hacer, hasta que lo intenta.
 - Todas las mentes puedan aportar ideas provechosas. Recuerda que de las nubes más negras, cae agua limpia y fecunda.
 - Quienes creen que un problema tiene solución, tienden a ocuparse en resolverlo.
 - Si te conceden un solo deseo: pide una idea.

- Tener talento es ser dueño de un don y una pasión: un deseo de triunfar tan ardiente que no hay poder en la tierra capaz de sofocarlo.

La máxima autoridad por sus investigaciones en el campo de la creatividad es TORRANCE; yo tengo pegado en la portada de mi carpeta del TALLER DE CREATIVIDAD su DECÁLOGO DE AYUDA CREATIVA, para tener siempre presentes sus acertados consejos, y por ello os lo adjunto también en el material que os entrego.

DECÁLOGO DE LA AYUDA CREATIVA (Torrance)

1. Proporcionar al niño materiales que inciten la IMAGINACIÓN.
2. Aprecia a tus alumnos y haz que ellos lo perciban.
3. Dejarle tiempo para pensar y soñar despierto. No atosigarle con ocupaciones formales.
4. Animar a los niños a que expresen sus ideas, cuando tengan algo que decir.
5. Dar a sus escritos un soporte concreto. Que puedan ser objeto de valoración y estima. El reconocimiento de un hallazgo, es un buen estímulo para seguir buscando.
6. Aceptar su tendencia a adoptar una perspectiva diferente. Las analogías que para nosotros revisten un aire literario, para el niño es una forma normal de expresar su pensamiento.
7. Apreciar la AUTOESTIMA individual en lugar de sancionarla.
8. Corregir y valorar sin crear desánimo. Dar importancia a lo que hace.
9. Estimular a los niños para que hagan juegos verbales. El juego es el mejor ambientador para una creatividad espontánea.

10. Facilitarle recursos que enriquezcan la FANTASÍA. Los cuentos, fábulas... contribuyen a ello.

La creatividad es aplicable a todas las áreas del currículo, pero en mi parcela de Educación Artística, quiero entregaros una colección de definiciones sobre MUSICA y CREATIVIDAD, que os harán ver las posibilidades que tiene la mente cuando no le ponemos barreras y la belleza expresiva que tienen las:

DEFINICIONES CREATIVAS

Música

- Amor en busca de palabras.
- Pintar con sonidos.
- Alegría del alma.
- Tren de nuestra imaginación que recorre la eternamente misteriosa vía del pentagrama.
- Anticipo del cielo en la tierra.
- Caricia del oído.
- Pan de cada día para los oídos.
- Reflejos de la vida y del sentimiento traducidos a sonidos.
- Forma de hablar cuando uno no puede expresarse con palabras.
- Una de las señas de identidad de cada civilización.
- Un trocito de cielo que desciende a la tierra.
- Una herencia riquísima que algunos hombres geniales dejan a la humanidad.

- Mermelada que dulcifica la vida, le da el sabor que escogemos, le quita sequedad y la hace más agradable y pasadera.
- El único regalo de gran valor que está al alcance de todos los bolsillos.
- Único dinero que puede comprar la felicidad.
- Vacuna contra la soledad, la tristeza y otros males.
- Una de las pocas fuerzas capaces de transformar a los enemigos en amigos.
- Uno de los pocos tesoros, (como el amor), que crece al compartirlo.
- Alas tan fuertes que pueden despegarte de la tierra.
- Sonidos y palabras que no envejecen con el tiempo.
- Ayuda eficaz para poder soñar despiertos.
- Vaselina para el espíritu de los cuerpos cansados.
- «*Ruido que piensa*» (Víctor Hugo).
- Actividad que muy pocos privilegiados pueden ejecutar, pero de la que todo el mundo, incluso los menos dotados, podemos disfrutar.
- Algo que no tiene precio y sin embargo se da gratis.

Creatividad

- Ver con ojos nuevos las cosas viejas.
- Inteligencia en libertad.
- Alas de nuestra imaginación.
- Motor y energía que nos conduce al futuro.

- La imaginación en marcha.
- Algo que todos tenemos y muy pocos descubrimos.
- Única parcela en la que todavía podemos vencer a los ordenadores.

A continuación, detallo algunos materiales complementarios elaborados desde la creatividad para motivar el aprendizaje en mis clases de música.

1.º DOS FORMAS DIFERENTES DE PRESENTAR EL ÁREA DE EDUCACIÓN MUSICAL AL ALUMNADO EL PRIMER DÍA DE CLASE:

A) LA CAJA DE MÚSICA: Es una actividad motivadora para iniciar el curso escolar y que consiste en lo siguiente.

Cuando llegamos a clase el primer día, llevamos una caja (si puede ser de música, mejor) y les decimos que este curso que hoy comienza nos va a permitir tener en nuestras clases de Educación Musical, al músico más importante del mundo, según todos los periódicos, y que tú mismo te has traído una foto de dicho músico que llevas metida en la caja, pero que van a ser ellos los encargados de descubrir quién es.

En silencio y mientras escuchamos música, van acercándose, de uno en uno, abren la caja y ven la foto del personaje citado; pero no deben decir su nombre.

Pronto empezarán las risas al descubrir, uno por uno, que ellos van a ser los protagonistas, nuestros músicos favoritos, pues la supuesta «foto» es un espejo en el que se verán reflejados al abrir la caja.

B) PROSPECTO «MUSICIL 2000».

Al alumnado más mayor, les presento las clases el primer día del curso, entregándoles un prospecto parecido al que llevan todos los medicamentos, pues la música va a ser nuestra medicina que

aliviara algunos de nuestros males, lo presento en forma de tríptico con un dibujo atractivo y con el nombre de MUSICIL 2000.

- Determinados sujetos son incapaces, al administrárselo, de mantenerse quietos, les da ganas de bailar y mover algunas partes de su cuerpo, especialmente los pies, pero estos efectos son pasajeros.
- Sus efectos son contagiosos y pueden transmitirse a los que están cerca.

Intoxicaciones

- No se han descrito, pero si podemos afirmar que algunos pacientes que abusan de esta medicación, pueden tener algún trastorno, especialmente, si se administra por el oído con cascos a gran volumen de potencia.

Presentación

- Estos comprimidos pueden presentarse en sesiones no muy largas, por vía preferentemente oral y recibida por los canales auditivos.
- Algunos pacientes, que no admiten la vía oral, pues tienen el oído y el gusto insensibles a los componentes de calidad del medicamento que recomendamos, nos consta que se administran (sin prescripción médica), en casa o en ciertas discotecas, un sucedáneo de música rastrera y sin calidad, suponemos que presentada en forma de supositorios, para los que su cuerpo, al parecer, está más preparado.

Posología

- Suele bastar con un comprimido / sesión en Primaria y dos en Secundaria, complementados con comprimidos a diferentes horas y días de música en directo, radio, televisión o en-

latada en cintas y compactos, siempre comprobando que los componentes sean adecuados a cada edad y nivel de los pacientes.

- Pueden seguirse tratamientos complementarios en casa en dosis prudentes y en horarios adecuados pudiendo toda la familia disfrutar solidariamente de sus efectos beneficiosos.

Composición cuantitativa

- Cada sesión / comprimido contiene un 25% de sales minerales de expresión vocal y canto, un 25% de oligoelementos de expresión instrumental, está enriquecido con un 20% de vitaminas rítmicas y todo ello disuelto en un 30% de excipientes de cultura musical y lenguaje musical.

Indicaciones

- Apto para todas las personas y para todas las edades.
- Especialmente indicado para los que deseen ser felices y tengan ganas de disfrutar.
- Mejora los siguientes trastornos:
 - Tristeza y mal humor.
 - Baja autoestima y autoconcepto.
 - Aburrimiento general.
 - Cuerpos deshidratados de ritmo.
 - Estados de ánimo pasotistas.
 - Decaimiento de espíritu.
 - Debilidad en el buen gusto.

- Facilita el metabolismo y la asimilación de otros comprimidos más fuertes del currículo como: calculo, lectura, escritura, plástica...

Precauciones

- Bien administrado crea adicción y según crece el paciente en edad necesita dosis mayores, ya que el cuerpo se las pide.
- La experiencia clínica demuestra que pueden administrarse dosis del mismo (especialmente a través de la madre), ya desde el embarazo y que resultan beneficiosas para su futuro.

Contraindicaciones y efectos secundarios

- Aparecen síntomas de optimismo y ganas de divertirse.

2.º PARA MOTIVAR LAS AUDICIONES, HE CREADO DOS ÁLBUMES, ambos clasificados de la A a la Z, el primero de MÚSICOS y el segundo de INSTRUMENTOS, que paso a explicar:

A) ÁLBUM DE MÚSICOS DE LA «A» a la «Z».

Se entrega a cada alumno, al comienzo del curso, un álbum vacío, pero perfectamente maquetado y organizado de la «A» a la «Z».

Consta de una vistosa portada y contraportada y hojas interiores; en cada hoja, el anverso está preparado para «pegar» el dibujo o caricatura de cada compositor, rotular su nombre y decorar a modo de mural; al reverso, hay tres apartados preparados ya, con líneas, en tres pergaminos, para la vida, obra y características de la música de ese autor, respectivamente.

Cada vez que hacemos una audición, entregamos a los alumnos el «cromo» del compositor, fotocopiado en blanco y negro, para

que puedan colorearlo, y en el reverso, anotar su vida, obra y características tomadas a modo de apuntes sobre nuestra explicación.

B) ÁLBUM DE INSTRUMENTOS DE LA «A» a la «Z».

Idéntico sistema que el anterior, en las audiciones iremos entregando los instrumentos que queramos estudiar en cada uno de los días, ellos pegan y decoran el dibujo del instrumento en su hoja correspondiente y al dorso, tomaran notas sobre estos aspectos del instrumento: FAMILIA - HISTORIA - DESCRIPCIÓN TÉCNICA Y TIPOS.

3.º MENÚS MUSICALES: Entrego diferentes tipos de cartas de restaurante con menús musicales, es decir, se han sustituido los platos de comidas por diversas audiciones, para que el alumnado elija su música preferida en forma de menú: primero, segundo y postre, en las audiciones a lo largo del curso.

Pueden realizarse CARTAS muy diferentes: menús de temporada (primavera, verano, otoño e invierno); menús combinados, menús del día, alta gastronomía y delicatessen, menús regionales, infantiles...

Yo entregué, como modelo, una carta de MENÚS DE DEGUSTACIÓN.

4.º Por último, cuatro EJEMPLIFICACIONES PRÁCTICAS DE CREATIVIDAD SOBRE TRABAJOS INTERDISCIPLINARES, donde la música ocupa un lugar predominante, todas ellas realizadas por mí y mi alumnado de la Escuela Hogar «Nuestra Señora de la Antigua» de Guadalajara:

1) «UN NOMBRE ANDAMOS BUSCANDO Y ESO SE HACE TRABAJANDO». Propuesta Didáctica para en equipo, buscar un nombre para el osezno nacido en el ZOO de Guadalajara a través de una treintena de actividades de todo tipo.

Esta propuesta respondía a un Concurso de nuestro Ayuntamiento de Guadalajara entre todos los centros escolares, donde conseguimos el primer premio y ser además los padrinos del osezno.

2) «DÍA DE FÉLIX EN LA ESCUELA». Propuesta Didáctica ganadora del 1er Premio Nacional «FÉLIX RODRÍGUEZ DE LA FUENTE 99» en el apartado para el profesorado de todos los niveles no universitarios.

Más de un centenar de ideas desde Infantil a Secundaria, secuenciadas, programadas y desarrolladas para celebrar un DÍA DE LA NATURALEZA en todos los centros del país.

3) «AGUA, SOLIDARIDAD QUE PODEMOS COMPARTIR». Ganadora del 1.º Premio Nacional de la Editorial PAU EDUCACIÓN, de Barcelona, y patrocinado por FONT VELLA; junio de 2000.

Mi alumnado ha realizado en equipo, un trabajo sobre el agua desde todas las áreas del currículo y todos los ejes transversales, además de fotografiar, describir y proponer mejoras en las cerca de 70 fuentes de nuestro municipio.

4) «EDUCACIÓN PARA LA PAZ». Es una propuesta que estoy experimentando para trabajar con el alumnado de Primaria y Secundaria este eje transversal, a través de una treintena de creativas y educativas actividades de todo tipo: textos, murales, humor, canciones, radio, video, fotografía, debates, fiestas de la paz, ideas solidarias...

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Servicio de Publicaciones del Ministerio
de Educación, Cultura y Deporte**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación,
Cultura y Deporte

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación de Universidades de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival. Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica
con el color «bermellón Salamanca»

- Serie «Ciencias» Color verde
- Serie «Humanidades» Color azul
- Serie «Técnicas» Color naranja
- Serie «Principios» Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir tanto investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico, y se divide, igualmente, en cuatro series.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALID@D; la tercera serie, «Aula Permanente», da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica
con el color «amarillo oficial»

- Serie «Didáctica» Color azul
- Serie «Situación» Color verde
- Serie «Aula Permanente» Color rojo
- Serie «Patrimonio» Color violeta

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones

Todos los proyectos de publicación, en cualquiera de las dos colecciones, estarán avalados por cinco informes razonados, emitidos cada uno por un Profesor Doctor de reconocido prestigio de diferente centro, docente o de investigación, español o del extranjero. Al menos tres de los cinco informantes han de ser Catedráticos de Universidad, y al menos tres de los cinco centros han de ser españoles.

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del INCE.

NORMAS DE EDICIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Los artículos han de ser inéditos .
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquette (en un procesador de textos tipo Word)
- El autor/es debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo. En caso de trabajos colectivos, se referenciarán estos datos de todos los autores.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo.
- El autor debe huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes que aparezcan distribuidos en el texto, al menos, en cada doble página.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos, que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Se debe adjuntar en un listado, numerado correlativamente, las notas que se van a poner a pie de página, según las referencias incluidas en el texto.
- Al final de cada artículo se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellido/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto. Así se realizarán también las citas a pie de página.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

• **Dirección y coordinación (I.S.F.P.)**

Paseo del Prado 28, 6.^a planta. 28014. Madrid. Teléfono 91 506 56 44

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Teléfono 91 453 98 16

• **Inscripciones y distribución:**

Instituto de Técnicas Educativas.

C/Alalpardo, s/n. 28806 Alcalá de Henares. Teléfono 91 889 18 50

**TÍTULOS EDITADOS POR EL INSTITUTO
SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
EN EL AÑO 2001**

	COLECCIÓN	SERIE
— <i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
— <i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
— <i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
— <i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
— <i>EN_CLAVE DE CALID@D: la Dirección Escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación

Títulos en preparación:

— <i>Educación Intercultural en el Aula de Ciencias Sociales</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
— <i>Felipe V y el Palacio Real de La Granja</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Patrimonio
— <i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica

El presente volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA «Educación Artística: la etapa de primaria, clave para el desarrollo de la creatividad», que se celebró en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, en el verano de 2000.





9 788436 935233

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación de Universidades de Castilla y León en Segovia*.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color «bermellón Salamanca»

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Serie «Ciencias»• Serie «Humanidades»• Serie «Técnicas»• Serie «Principios» | <ul style="list-style-type: none">Color verdeColor azulColor naranjaColor amarillo |
|--|---|

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado, grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones desarrolladas durante el año académico, así como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado, durante el año académico.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el «color amarillo oficial»

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Serie «Didáctica»• Serie «Situación»• Serie «Aula Permanente»• Serie «Patrimonio» | <ul style="list-style-type: none">Color azulColor verdeColor rojoColor violeta |
|--|---|

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE