



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LA
EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y
CORPORAL**

TESIS DOCTORAL
**PROCESOS CREATIVOS EN LOS ESPACIOS
ESCÉNICOS**

**PRESENTADA POR:
FRANCISCA COBO MARTÍNEZ**

**DIRIGIDA POR:
DRA. DÑA. ISABEL MORENO MONTORO**

JAÉN, 30 DE AGOSTO DE 2013

ISBN 978-84-8439-797-7

INTRODUCCIÓN.

PROCESOS CREATIVOS EN LOS ESPACIOS ESCÉNICOS. DE LAS NARRATIVAS DEL CUENTO DE HADAS PARA LA FORMACIÓN DEL ARTISTA

0.1. Contextualización.

Se pretende profundizar en el espacio escénico como un espacio ecológico y narrativo donde se visiona y consolida el rito, siendo el espacio creativo contenido y cultura escolar. Configurado en un proceso creativo para su investigación, marcado fundamental y distintivamente por la emergencia en el propio proceso del artista e investigador, siendo el proceso de creación tan importante, si cabe, como el producto creado, como sugieren J. Beuys, V. Lowenfeld y N. Robinson, citada por Eisner (2005: 51). Tiene como misión principal facilitar el desarrollo creativo y la investigación, planificando propuestas abiertas y de mejora constante de sus planteamientos iniciales para poder rectificar cada vez que sea necesario. Como nos cuenta Beuys (Bodenmann-Ritter, 1995), cuando se ha comprendido la relacionalidad (Bourriaud, 2006) en el arte, el profesor artista no puede evadir de su creación la acción educativa, sino que la disuelve en ella. Las creaciones que Beuys realizó en su tiempo

de profesor, relacionan intrínsecamente la pedagogía con el estudio del arte, como fue su mejor aportación, cuando en 1962 comenzando sus actividades con el movimiento neodadá Fluxus, apostó por la socialización del arte, acercándolo a todos los públicos, época de la que es importante destacar *Cómo explicar los cuadros a una liebre muerta* (1965), en la Galería Schmela, Düsseldorf, cuando se puso miel y pan de oro en la cabeza y explicaba la obra a una liebre muerta que llevaba en brazos.

Esta investigación sobre artes plásticas visuales y educación tiene como finalidad el estudio del espacio creativo en las narraciones del cuento de hadas, proyectadas en el escenario de las artes plásticas visuales y su potencialidad en la Educación Artística; por esto, incontables propuestas artísticas a lo largo de la historia ilustran este concepto, y nosotros solo destacamos algunas que han sido pertinentes para el sujeto y objeto de estudio, por su enraizamiento con la trayectoria de la investigadora y por tocar de manera muy específica el espacio en relación a la creación y en la educación como en la obra citada de Beuys donde vincula factores espaciales y escultóricos, lingüísticos y sonoros con lo estético, lo pedagógico y con la gestualidad corporal, que ejercita la acción comunicativa con un animal muerto. Beuys estaba proponiendo la posibilidad curativa por medio de la estética para una sociedad que pretendía muerta. Como más adelante vamos a ver, esta postura regeneracionista desde el arte, es también propuesta por el construccionismo de Gergen (1992a), (1992b), en la psicología, recurriendo a métodos creativos desde la narrativa. Se comprenderá por tanto que nos motive el conocimiento y desarrollo de la competencia artística en el alumnado y llegar a la comprensión de lo que hacemos en los centros de enseñanza

con respecto a dicha educación. Aportar métodos heurísticos que permitan el desarrollo de la sensibilidad artística del profesorado y de los estudiantes.

...Las leyes lógicas, que gobiernan en última instancia el mundo intelectual, son por su propia naturaleza esencialmente invariables, y comunes no sólo en todos los tiempos y en todos los lugares, sino también a todos los asuntos, cualesquiera que sean, inclusive sin ninguna distinción entre aquellos que llamamos reales y los que llamamos quiméricos: en el fondo esas leyes se observan hasta en los sueños...

(Auguste Comte, Cours de philosophie positive, 52ª lección, 1978. Tomado de Cl. Lévi- Strauss, 2003)

0.2. Objeto y sujeto del estudio.

El objeto de esta investigación se dirige a la interacción del espacio con la narrativa para la formación artística. No es simple configurar en esta tesis los límites entre los agentes que participan en la misma. Se entrecruzan aspectos que en otro tipo de trabajos están más definidos. Así el sujeto de este estudio está determinado por un abanico de papeles –artista, docente, investigador- que forman parte activa del proceso. La complejidad se intensifica en el momento en el que el sujeto está ligado a la responsable del estudio, pero no podría ser de otro modo cuando la narrativa forma parte del objeto de estudio, y muy particularmente en este caso que es la narrativa del cuento de hadas, que a la vez es la que origina el interés en comenzar la investigación, como un espacio personal de aprendizaje, autoetnográfico y autobiográfico profesionalmente (Montero-Sieburth, 2006; Atkinson, P. y Hammersley, M., 2009). Se parte, por tanto, de los siguientes antecedentes: Trabajo previo de suficiencia

investigadora en Artes visuales y educación. Un enfoque construccionista. Junto a un enfoque más personal como profesional de la educación y por la vocación que desde siempre siento por el arte me llevan a conocer investigaciones, obras y autores, entre otros muchos, los que a continuación explico:

Currículum en artes visuales y enseñanzas artísticas: E. Eisner (1972, 2005), R. Marín (2006), F. Hernández (2000), R. Arnheim (2008). Espacios y escenarios escolares: U. Brofenbrenner (1995), R. Gutiérrez (1998), M. Lorenzo (2004), A. Medina (2003). Procesos creativos: J. Dewey (2008, 1934), V. Lowenfeld (2008) y creatividad: R. Florida (2010), H. Gardner (2002).

Literatura de tradición oral y narrativa fantástica. Narrativas: H. Grim (2012), C. Andersen (2005), J. R. Tolkien (2002); Literatura y teatro: J. R. Jiménez (1999), García Lorca (1995), J. Escabias (2010). Filosofía del arte y de la educación : V. Klostermann (2007), M. Heidegger (2003), K. de Barañano, (2012), H. Read (2007). Modelo Pensamiento del Profesor y Profesores artistas: R. Arheim (1998), E. Eisner (2005), R. Marín Viadel (1998, 2005), J. L. Kincheloe (2001), H. Giroux (1990), J. Contreras Domingo (1985); V. Kandinsky (2000) y P. Klee (1998). En las Artes plásticas: B. Morisot (2012), F. Khalo (2006), K. Walker (2000), G. Klint (2007), S. Dalí (2001), P. Picasso (2006) y M. Barceló (2010).

0.3. Objetivos o metas.

Observar, estudiar y diseñar diferentes modelos de formación para el profesorado que nos lleven a conocer nuevos espacios y la utilización de los mismos en los procesos de

enseñanza - aprendizaje. Descubrir las estrategias de indagación propias del método artístico y cultura visual, y también del método científico en la aplicación a los instrumentos y técnicas de investigación pertinentes para potenciar la docencia y el proceso creativo en espacios artísticos intra y extra-escolares para la formación del artista.

Investigar en educación artística para conocer nuevos hechos, estrategias, teorías, creencias y comprender en profundidad su objeto de estudio, las enseñanzas y el aprendizaje de las artes y culturas visuales (R. Marín, 2005: 224).

Ver el espacio creativo de aprendizaje como un espacio ecológico y un objeto de arte, desde todos los puntos de vista, incluso desde su interior. Espacio: estructura y transformación. Configurar el espacio creativo en las enseñanzas artísticas con nuevos contenidos sobre espacios, narrativa literatura de tradición oral, el cuento de hadas, y narrativa plástica y visual.

Y llevar las narraciones del cuento de hadas al espacio escénico de las artes plásticas; comprobar al hacerlo, no sin cierta sorpresa, que con el paso del tiempo, había ido estableciendo poco a poco mi propio sistema de trabajo. Este se ha ido conformando por una parte, gracias a la colaboración y presencia en seminarios sobre metodología y artes plásticas visuales con importantes profesionales de nuestro entorno investigador; y por otro, al análisis y corrección conforme ha ido avanzando el estudio.

0.4. Ideas a comprobar.

Parece lógico que la mayor parte de las reflexiones e hipótesis de trabajo que aquí se exponen se refieran a contenidos y a puestas en escena en las que estas por uno u otros motivos han ido conformando mi manera de entender la investigación, el arte y la enseñanza artística.

Por tanto, en esta tesis se pretende comprobar la idea general de que el espacio se presenta como un factor decisivo en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero intrínsecamente concebida con la idea del factor humano como decisivo ante la conformación del espacio, razón por la que la metodología del pensamiento pedagógico, o pensamiento del profesor artista en este caso, es fundamental.

Partir de este presupuesto supone partir también de saber que los cauces de arribada son muy diversos. Las narrativas del cuento de hadas son una propuesta como otra cualquiera, son un cauce más. En este caso el nuestro, porque es desde el que hemos llegado a este proceso de creación.

0.5. Aproximación resumida a la estructura y contenidos de la tesis

Lo que nos proponemos con este trabajo está lejos de teorizar sobre estética, filosofía de la educación y lenguajes plásticos o de establecer de una forma dogmática un sistema de trabajo. Lo que se pretende es el aprendizaje de las enseñanzas artísticas, entendidas en el espacio creativo proyectado en su doble relación de dependencia estructural, formas geométricas elementales: cuadrado, círculo, triángulo..., y de definitiva capacidad de transformación mediante el color: rojo, azul,

amarillo... junto a la polaridad del blanco y del negro, conformando el contenido principal de este estudio.

Y por otro lado, la intencionalidad del artista e investigador, en la línea que sugiere E. Husserl (1994), apoyado en F. Brentano, –fenomenología transcendental-, en la que defiende su tesis a partir de la experiencia propia, evidencia o intuición. Y en parte, con los argumentos de Dewey (2008), la actividad artística como un modo de inteligencia. Para él la inteligencia era la forma en la que alguien se enfrenta a una situación, desarrollando ante el problema un sentido de unidad, de modo que la obra sea consistente como totalidad, enfrentándose así a múltiples interacciones entre las cualidades visuales –color, línea, formas y demás...-, que emergen a través de su manipulación del material y las que concibe como su propósito artístico. Es un modelo de inteligencia que opera en el dominio de lo cualitativo. Dewey dijo: *Art as Experience* (tomado de E. Eisner, 2005:100), o los de Gergen (2007) que se comentan más adelante.

La -existencia intencional-, el mundo mental es el medio a través del cual nuestro organismo conecta con la realidad que nos rodea -actos mentales-, en el que se distingue un objeto con significados externos a la mente misma. La psicología del acto pasa a ser fenomenología - describir e interpretar-, metodología seguida en esta investigación.

G. Mead, interaccionista simbólico, considera la psicología como la ciencia del espíritu. Para él es tan importante el marco social que plantean los procesos mentales que los

sujetos poseen como imposibles de considerar fuera de un grupo social. H. Blumer se decide por la conducta individual, considera que los significados que los seres humanos tienen se han de buscar en los fenómenos de sus propias experiencias. C. Geertz en su obra *Interpretación de las culturas* (1998), *Símbolo y etnografía* (2003) aborda los temas, entre otros, de la etnografía escolar, basado en estudios descriptivos e interpretativos de los sistemas culturales a través de pequeños grupos de individuos en su propio entorno. Se profundiza en la cultura a través de los símbolos y gestos, lo que viene a llamar “interpretación densa”. Los primeros símbolos: el lenguaje. Para J. J. Rousseau, el origen del lenguaje no está en las necesidades del hombre, sino en sus pasiones, de lo cual resulta que el primer lenguaje tuvo que ser figurado. Las primeras imágenes muestran formas abstractas de aspecto geométrico, que ninguna palabra viene a designar (Lévi Strauss, 2003).

Según nos dice K. Gergen (2007) el conocimiento empírico se transmite, a través de los lenguajes científicos. Se dice que si estos lenguajes están bien fundamentados en la observación, reflejan o calcan el mundo, de acuerdo con nuestra capacidad de conocerlo. Continuando con el discurso de Gergen (2007), (1998), (1992b), las narraciones son esencialmente estructuras del lenguaje, y puesto que se generan dentro del entorno académico, pueden funcionar como vehículo del conocimiento objetivo si nos atenemos a los preceptos de la psicología social en el modernismo. El autor nos hace hincapié en que las narraciones del novelista se etiquetan como “ficción”, y se considera que tienen pocas consecuencias para los serios propósitos científicos.

Finalmente, encontramos otras narraciones que son las de las personas acerca de sus vidas, lo que les ha pasado y por qué. Éstas no necesariamente son ficciones, pero, según lo proclama el ámbito científico comportamental, son imprecisas y poco fiables. Por tanto, se consideran de valor limitado en la comprensión de la vida del individuo, y menos preferibles que los recuentos empíricos del científico entrenado.

Todas estas consideraciones a propósito del ámbito de la psicología las hacemos extrapolables a cualquier otro ámbito, y ahora las traemos al ámbito educativo de las ciencias sociales en las que reivindicamos NUESTROS MODELOS METODOLÓGICOS E INVESTIGATIVOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO frente a otros modelos procedentes del campo de las Ciencias “Exactas”.

Para proseguir con el planteamiento, considerar el criterio personal con que están trazadas estas páginas. Se puede dogmatizar al hablar sobre investigación artística, sin acabar de entender que en todo aquello en lo que interviene la creatividad del individuo y por lo tanto su personalidad, es difícil no dejar abierta una puerta a lo excepcional, al camino nuevo y, por qué no, a la genialidad, entendida como patrimonio universal y democrático al que se llega trabajando la creatividad desde la creación.

Con frecuencia, se produce la reacción contraria y se desvalora el criterio holístico, por el hecho de serlo, y en cambio, se valora precipitadamente todo aquello que parece quebrantar la norma, sin pararse demasiado a analizar si la ruptura se ha producido ¿por genialidad o no?. Cuando esto además ocurre en ámbitos relacionados con la

transmisión de los conocimientos, analizar las excepciones a la regla, si no se conoce bien es tan verosímil como afirmar que la regla no admite excepciones.

En cada idea de las que aquí se exponen existirán no sólo innumerables excepciones, sino también ideas diferentes e incluso opuestas. Su contenido estará muy cerca de lo práctico aunque sin olvidar y pretender un acentuado marco teórico; su objetivo, más el profesional y artístico que el diletante. Aclarar que lo que este estudio pretende reflejar es mi experiencia personal como investigadora y como artista. Siguiendo a J. Beuys o a V. Lowenfeld, todos somos artistas.

Modelo de investigación. Pensamiento del profesor. Considerar que el propósito de esta investigación es el estudio sobre espacio creativo de las narrativas del cuento de hadas en el espacio-escénico de las artes plásticas, tomando como modelo de investigación “pensamiento del profesor”, orientado éste a la investigación artística o lo que es lo mismo haciendo del modelo general de “pensamiento del profesor” uno particular denominado “pensamiento del profesor -artista”.

El pensamiento pedagógico como modelo metodológico se viene discutiendo dentro y fuera de nuestro país, J. L. Kincheloe (2001), H. Giroux (1990, 2005), J. Contreras Domingo (1985), W. Doyle, (1985), M. Riffá (1996), L. Stenhouse (1985), A. Villa Sánchez (1985), K. M. Zeichner (1985). En nuestra investigación vamos a dirigirnos a la necesaria revisión que supone el factor estético y la creación en este modelo para el profesor artista. Tenemos referentes en este ámbito también que serán bien conocidos por la comunidad educativa de las artes, como Lorenzo Malaguzzi, un

referente internacional ya en el estudio del espacio para la educación en general, y casos más cercanos como las acciones de Pérez Camarero, que sigue la estela de Beuys, pero en el momento actual y desde su ejercicio docente en la Universidad Autónoma de Madrid.

Estos referentes que puede alguno de ellos no aparecer en la redacción extendida de la tesis por no haber formado parte del recorrido autobiográfico de la investigadora, es obligación citarlos aquí; iniciar una aproximación a los estudios del espacio y la narrativa en los contextos educativos y artísticos implica dejar constancia de los recorridos por los que se están sucediendo las cosas aunque solo sea mencionando a algunos.

06. Justificación y división de la investigación. Estructurada en las siguientes partes:

Primera parte: Marco teórico.

El marco teórico forma parte de las concepciones personales de cada investigador o autor, de los modelos y contenidos que van a determinar sus enfoques en la investigación. Sirve de hilo conductor y unificador de todo el proceso - creativo, aunque, obviamente, es en el núcleo metodológico de la investigación donde tiene su mayor incidencia. Junto con las concepciones holísticas de las encuestas y las específicas de las entrevistas configura el boceto de la investigación.

Distinguimos entre diferentes teorías educativas y modelos de investigación implícitos en el profesorado artista. Las diferentes disciplinas como filosofía del arte y de la

educación, etnografía escolar, sociología, psicología, antropología social y literatura de tradición oral, -cuentos de hadas-.

Las aportaciones del arte a la estética en el espacio educativo y su influencia en las enseñanzas artísticas. Nos centramos en la implicación de la educación -artística y sus interacciones con el espacio-creativo, contexto facilitador del proceso didáctico y lugar de comunicación y convivencia. Por último, nos referimos a la competencia cultural artística.

Segunda Parte: Marco metodológico.

Diseño de la investigación, fundamentación metodológica, Distintos métodos de formación para el profesorado artista. El enfoque y la confluencia de métodos en la investigación. Formulación del problema de investigación, idea o ideas principales, hipótesis, objetivos, técnicas e instrumentos de recogida de la información.

A través del proceso de investigación en la acción y las implicaciones del grupo participante en la investigación, sometemos a análisis crítico los supuestos iniciales, mantenemos un cuaderno de campo para registrar cambios, posteriores análisis y recogida de datos, junto con las encuestas y entrevistas.

Elaboración y diseño de encuestas y entrevistas. Consultas a expertos, sistema de jueces, programas estadísticos. Métodos de investigación cualitativa. Recogida y análisis de datos. Valoración interpretativa, metodología fenomenológica.

Analizamos e interpretamos los datos del proceso de investigación y la valoración de

objetivos y resultados mediante técnicas comparativas y las diferentes experiencias logradas en el proceso creativo durante la investigación. Una valoración en imágenes visuales. Para terminar con las conclusiones, aportaciones y perspectivas de futuro de la investigación. Referencias bibliográficas y Apéndices.

Siguiendo con los planteamientos anteriores consideramos que el apoyo o asesoramiento al profesorado en tareas referentes a organizaciones de espacios para el aprendizaje de la enseñanza artística en centros de secundaria, especialmente para bachillerato en Artes Plásticas, Diseño e Imagen es un fenómeno relativamente novedoso en nuestro ámbito educativo. A la ausencia de una tradición investigadora hay que añadir la desestructuración e identificación que presenta este tipo de espacios, ya que son relativamente recientes.

Primeramente, este estudio surge en su aspecto formal como consecuencia de las reformas y cambios producidos por las innovaciones educativas. La introducción del Bachillerato de Arte en centros de secundaria -LOGSE, 1990- no preparados para ello, obligó a reestructurar o edificar nuevos espacios.

Afortunadamente, se está renunciando a la idea de que la capacidad innovadora descansa solamente sobre agentes individuales, para considerar el centro de trabajo, las aulas y demás espacios, como una unidad básica para generar procesos en los que se considere el espacio escolar necesario a tratar en los Claustros de profesores, Consejos Escolares, entre el profesorado y los estudiantes y especialmente de forma individual, tanto para la investigación como la innovación. Los docentes disponemos

de un grado de emancipación que nos permite iniciar y desarrollar nuestros propios proyectos, encaminados a mejorar el contexto y las condiciones bajo los que se pone en práctica el currículum. Sin embargo, no somos ajenos a las dificultades que presenta el tema, pues no es fácil que en los proyectos de innovación se creen bases para abordarlo en profundidad, debido a la implicación de la comunidad educativa y política, sobre todo en lo referente al gasto económico, que supone la creación de nuevos espacios.

Entendemos la creación de espacios adecuados para la enseñanza artística en todo proyecto de innovación como un proceso de ayuda tanto interno como externo, que se facilita al profesorado para que, a través de la reflexión personal, se reconozcan las posibilidades de cambio en los centros, se diseñen y se lleven a la práctica en el aula.

Considerar la estructura organizativa como un núcleo en el que se intentan producir cambios para su mejora (A. Villar, 1992). Pensamos que la formación que el profesorado recibe tanto en su etapa inicial como permanente es una actividad de búsqueda e interiorización en el sentido de proyección y nivel de compromiso que ha de asumirse ante la tarea educativa, la acción docente institucionalizada, la educación de cada estudiante y la transformación de la sociedad en su conjunto (A. Medina y C. Domínguez, 1999:73). La investigación la justificamos desde la necesidad de emerger y aportar conocimiento a los espacios educativos para la enseñanza artística en centros de secundaria y proponer medidas fundamentales que fomenten la calidad, la innovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el futuro educativo.

El tema se presenta desde una perspectiva educativa, basada en la educación artística y un enfoque social, conformando el proceso e innovaciones educativas.

Con posterioridad, se ha visto la posibilidad de innovar espacios nuevos a través de las narrativas literarias y artes plásticas visuales, concretamente literatura de tradición oral en un espacio creativo muy peculiar como son las narrativas del cuento de hadas.

Se pretende ir hacia una narrativa personal, hacer del espacio físico un espacio espiritual y artístico, creándolo o bien justificándolo de nuevo, transformándolo emocionalmente y tomando conciencia de ello.

Podemos dogmatizar al hablar y escribir sobre investigación artística, sin acabar de entender que en todo aquello en lo que interviene la creatividad del individuo, su red social y cultural y por lo tanto su personalidad, es difícil no dejar abierta una puerta a lo excepcional, al camino nuevo y a la genialidad. Así pues, las investigaciones en Bellas Artes han logrado un buen número de trabajos entre los que encontramos los siguientes temas: específicos del ámbito artístico; las técnicas y materiales en escultura, pintura, dibujo y grabado, los procesos e instrumentos de restauración de una obra de arte, las metodologías en el diseño, la fotografía como obra artística..., interdisciplinarias como la psicología de las artes visuales, la sociología de la pintura o la educación artística. Especialmente este último ha sido un campo bastante prolífico. Se han presentado investigaciones históricas, comparadas y experimentales, sobre un buen número de temas: el dibujo, los métodos de desarrollo de la memoria visual, la evaluación del aprendizaje artístico en enseñanza primaria y secundaria, el arte del graffiti, la estética del espacio escolar, la historia de la enseñanza del dibujo en las

escuelas de magisterio... La razón principal de este auge es que buen número de licenciados en bellas artes ejercen como docentes en diferentes niveles o contextos educativos y para hacer doctorado en Bellas Artes han preferido desarrollar su labor investigadora en territorio de sus propias experiencias profesionales.

Otras investigaciones interdisciplinares se han configurado por aquellos trabajos que abordan temas característicos de la historia del arte con un enfoque metodológico, marcado por la propia experiencia del artista o profesor investigador. En la narrativa crítica, espacios indeterminados, autoetnografías sobre los propios autores, arte y terapia, narrativas feministas. Todas ellas pretenden en mayor o menor medida aumentar el conocimiento social y el personal en el campo de las artes plásticas visuales, de las ciencias sociales y humanas, etnografía, sociología... y de la historia del arte en general.

07. Reflexiones sobre la investigación. El proceder en el arte.

Cennino Cennini (1370-1440) sigue siendo modélico en lo referente a maestro del arte (C. Cennini, 1998).

De cómo entre los que se dedican al arte[...]

No sin razón algunos se sienten atraídos hacia el arte por amor. Sintiendo hacia él una inclinación natural. El intelecto se deleita por principio en el dibujo, ya que la naturaleza misma incita a ello,[...]

De cómo se debe proveer al principio el que se dedica a este arte. Pues bien, tú, que con ánimo noble eres amante de esta virtud, con la cual al arte te acercas, adórnate antes con los siguientes atributos: amor, temor, obediencia y perseverancia. Y, lo antes posible, ponte en manos de un maestro para aprender, C. Cennini (1998);[...]

Concepto medieval del artista, copiar los ejemplos del maestro... Refiriéndose al contexto de taller. Este consejo se corrige posteriormente y se precisa con lo que se dice a propósito “del natural”. El mismo es el que “narra” y documenta con sus escritos y dibujos sus tratados.

De cómo debes..... copiar continuamente del natural.....[...]

Escucha: la mejor guía que puedes tener y el mejor timón es el dibujo del natural. Y esto aventaja a todo lo demás y a ello encomienda siempre el ardor de tu corazón, especialmente cuando empieces a sentir algo al dibujar. Si perseveras, no dejes de dibujar algo todos los días, que no será tan poco que no valga para nada y te será de gran provecho (Cennini, 1998, C.1, 2, 18).

En las artes plásticas visuales C. Cennini sigue siendo modélico no sólo para el tema de las técnicas y materiales –color- recogidos en su tratado, sino en el modo de expresar en sus escritos cómo ha de ser una persona que se dedique al “arte”, cómo ser y cómo no...

J. L. Borges (1960:195) ha fijado al respecto esta parábola: *un hombre se propone la tarea de dibujar el mundo. A lo largo de los años puebla un espacio con imágenes de provincias, de reinos, de montañas, de bahías, de naves, de islas, de peces, de*

habitaciones, de instrumentos, de astros, de caballos y personas. Poco antes de morir, descubre que ese paciente laberinto de líneas traza la imagen de su cara. (Tomado de J. M. Otero, 1987).

Ciencia y poética en J. R. Tolkien: Este artista de literatura fantástica emparenta su admiración por la teoría filosófica y científica con la admiración poética artística y las sitúa de modo teórico e implícito en esos sus personajes que llama “elfos”. La atracción científica que siente por el mundo tiende a consumarse en conocimiento profundo de su intimidad; es entonces cuando el hombre descubre la necesidad del conocimiento poético. Tolkien, que se interesa principalmente por el “arte”, sugiere que narrar la historias y dibujarlas, enriquecen su experiencia humana y se identifica con el amor de las criaturas a los árboles, a las estrellas, el agua, las rocas.

Sus personajes, los “elfos” representan los aspectos artísticos, estéticos y puramente científicos de la naturaleza humana, elevada a un grado más alto que la que realmente se ve en el hombre. Esto es: ellos tienen un apasionado amor por el mundo físico y un deseo de observarlo y entenderlo por sí mismo. (Vid. J. M. Otero, 1987).

Tolkien sugiere que en los cuentos de hadas fue cuando realmente sospechó la poética del lenguaje y lo maravilloso de las cosas: piedra, madera, hierro...

C.S. Lewis (2010), autor de *Crónicas de Narnia*, gran amigo de Tolkien comenta al respecto: *un chaval disfruta comiendo un bistec de carne frío, que no le apetecería imaginándose que es carne del búfalo que el mismo cazó con su arco y sus flechas, y el*

chaval obra sabiamente, porque recupera el sabor de la carne sumergiéndola en la historia. (Ibídem).

Lewis concibe, pues, la dialéctica del deseo fielmente seguida, pues supera todos los errores, saca de todos los falsos caminos y desencadena un deseo de felicidad que apunta la transcendencia.

En su novela *El Señor de los Anillos*, Tolkien no solo aplica este tratamiento al pan y a la carne, sino al bien y el mal, a nuestros peligros, angustias y alegrías.

Esta metafísica fantástica considera que el hombre sabe todas las cosas sin acabar de entenderlas, cuando no entiende fabrica éstas sacándolas de sí mismo y se transforma en ellas. Los mitos tolkianos son “historias”, narran sucesos fantásticos concretos y singulares al igual que ocurre en los cuentos de hadas. La literatura y literatura de tradición oral contienen esencias y valores universales. ¿Es en esto en lo que consiste la universalidad de las obras de la literatura y del arte?. ¿Son productos individuales y, al mismo tiempo algo más?. Arrancan de las profundidades del ser humano, pero tocan esencias universales y permanentes; allá donde vive lo mítico, perdido en las capas más profundas de la personalidad y de la cultura. Es decir, en el mito no se desarrolla en este o aquel tiempo histórico, sino en un tiempo que no es nuestro tiempo, aunque por eso también puede ser aplicable a nuestros días.

De este modo leer un mito requiere la disposición de ir evaluando a la vez la verosimilitud y la relación de las acciones con la felicidad de la historia narrada.

La ética del poder es uno de los polos de mayor interés en la obra de Tolkien. La “voluntad del poder” es la forma más típica de pecado o desorden. El denominado perverso. La “magia” es en general la técnica, el saber producir cosas; también es el arte en general. Su nota más característica, la inmediatez entre la idea de lo deseado y su efectiva realización.

La humildad; el “narrador” no es un artista-científico, sino un hombrecillo ordinario, cuyas características distintivas son el contacto habitual con la naturaleza y la noble ausencia de ambiciosos ideales, pequeñez y vulgaridad en suma. Tales son las notas específicas de un hobbit.

Los cuentos de hadas y los mitos buscan la felicidad (B. Bettelheim, 1983), que acontece en la vida humana. No ocurre así en el mito falso. Lo mismo que en los cuentos de hadas que no tienen un final feliz, el mito no es fiel a la naturaleza humana, es utópico: presenta una acción mala, como condición u ocasión de felicidad, o acción buena como causa de desgracia, su posible verosimilitud es engañosa, fruto de una “magia”, una voluntad de poder, que violenta al lector.

Los cuentos de hadas al igual que los mitos no sólo entretienen o divierten, sino que, sobre todo, captan, hechizan, encantan; es decir, ejercen un poder sobre las disposiciones espirituales del lector. B. Bettelheim entiende que ese atractivo encantamiento radica en la claridad con que la verdad ética aparece en la historia, en el éxito al hacer verosímil lo verdadero como un encantamiento dinámico capaz de

arrastrar al hombre hacia la belleza más alta, la fe en lo mejor, haciéndole correr el riesgo que es hermoso.

La capacidad de emociones que pueden despertar en su poética acentúan repentinamente dos sentimientos: la compasión y el temor que desatan al contemplar al inocente que no merece su desdicha y al semejante que sufre. Este es el efecto máximo de la poesía. Estas pasiones son eficaces para arrastrar la voluntad y purificarla, dando un cauce recto a las pasiones frente al mal propio y ajeno.

En el mito *Eros y Psique*, la versión más famosa en los cuentos de hadas es el *Rey Rana* (Bettelheim, 1983). La transformación que el amor hace posible se lleva a cabo en un momento de violenta autoafirmación, provocada por la repulsión que despiertan los sentimientos más profundos. Se transforman repentinamente en todo lo contrario. En otras versiones han de transcurrir tres noches, tres semanas...

Según R. Graves (1996) simboliza el proceso del alma racional hacia el amor intelectual, la conciencia no puede obtenerse de una sola vez. “Eros” y “Psique” en el mito unen su espíritu para alcanzar la sabiduría. En los cuentos del novio animal como la *Bella y la Bestia* tiene el mismo fin. En *Caperucita Roja* y la *Bella Durmiente* una en la barriga del lobo y otra en la rueda no han conseguido la madurez de conciencia para alcanzar la felicidad. En otros cuentos como *Blancanieves*, mito de Edipo, otros de alteridad como en *Juan y las habichuelas*, o de pobreza como en *Hansel y Gretel*, a través de recorridos emocionales de amor y valentía consiguen la felicidad y la alegría de vivir.

Narrativa fantástica y artes plásticas visuales:

Las narraciones del cuento de hadas tienen fantasía y destreza para captar cosas nunca vistas, haciéndolas parecer naturales. Las artes visuales también.

Las narraciones del cuento de hadas tienen un topos, espacio, lugar común a todas las narraciones fantásticas, al igual que ocurre en las artes plásticas y visuales.

La poética de las narrativas en el cuento de hadas crea espacios, figuras, objetos... según le dicta su fantasía, lo mismo que ocurre en las artes plásticas y visuales.

La narrativa del cuento de hadas identifica arte con fantasía, lo que hace de la fantasía un agente estético primario.

Como considera J. Schlosser (1976), Dante en la *Divina Comedia* identifica el arte con fantasía. Las narraciones populares de los cuentos de hadas hacen experimentar sentimientos de justicia, lealtad, valentía y lucha por la vida.

La intencionalidad en el cuento de hadas proyecta la humildad del narrador –puede ser cualquiera- que se encuentre en el espacio “poético” no necesariamente en el científico ni en el técnico. Igual ocurre en las artes plásticas visuales.

Las narraciones de los cuentos de hadas y las artes plásticas dejan huella en nosotros y nos acercan al aspecto social y emocional.

Los objetos, elementos naturales, figuras y animales que aparecen en el espacio creativo del cuento de hadas son interpretados en los lenguajes de las artes plásticas visuales.

La narrativa enfocada a la investigación literaria de tradición oral y a las artes plásticas, elevará nuestro patrimonio cultural y artístico.

La veracidad del arte narrativo en los cuentos de hadas y en las artes plásticas es la verdad aparente, y la fantasía es la capacidad propia del artista de imaginar una realidad que parezca natural.

En las narraciones del cuento de hadas el narrador literario y el narrador en plástica visual dan rienda suelta a su imaginación.

El narrador con la ciencia originaria que posee “su poética” se hace digno de componer y ligar el sí y el no, según su voluntad. Igual ocurre con el narrador, artista, de las artes plásticas visuales, consigue sus texturas modelando materiales, dibujo, líneas, luz, color...



I PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. ESPACIO, ARTE Y EDUCACIÓN EN EL PROCESO

CREATIVO DE LAS ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES

1.1. ESPACIO CREATIVO EN LAS ARTES PLÁSTICAS VISUALES

La década de 1910 marcó un cambio en la percepción del universo. Los esfuerzos de las grandes potencias como Rusia por conquistar el espacio, junto a los descubrimientos científicos del momento hicieron surgir una idea abstracta de la naturaleza que se convirtió para los artistas de la vanguardia rusa en la meta final de su obra. La obra de artistas fundamentales como Malévich, Taltlin o Rodchenko, pioneros que marcaron un nuevo camino y que son ejemplos por anticiparse a proyectos innovadores que se adelantan a su tiempo, sus sueños visionarios, fantásticos junto a su talento y creatividad, recursos sin los cuales no hay progreso y por supuesto no se hubiese conquistado el espacio.

Los descubrimientos técnicos, la fantasía y la filosofía ayudaron a K. Tsiolkovski (2010) a crear junto con los artistas de las vanguardias rusas, ingenieros o escritores del género de ciencia ficción. Fue uno de los principales artífices del cosmos; no sólo descubrió la manera de superar la fuerza de la gravedad gracias a una nave con motor a reacción, entre otras muchas cosas, sino que también inventó el propio cosmos tal como lo entendemos desde los principios del s. xx. El cosmos es ya una nueva visión del mundo que revoluciona la relación del ser humano con su hogar, la tierra, y le permitió la expansión en primer lugar simbólica y posteriormente real, a los espacios

interplanetarios, poniendo fin a la concepción geocéntrica del universo. El ser humano quedó en el centro, pero ya no del mundo, sino del infinito.

Un argumento fundamental propugnado por Kandinsky y los simbolistas, “menos es más” consistía en que cuanto más huyera una forma artística del mundo material, más se acercaría a la última revelación, mientras que cuanto más espacial o material, por ejemplo, la arquitectura, más estática y distante acababa siendo. Esto explica en parte la fascinación general de entonces por la pintura musical y cósmica de Mikalojus Cicurlionis (2010) quien al intentar integrar las artes plásticas y musicales creó sinfonías pictóricas basadas en antiguas leyendas y en los signos del zodiaco.

Kandinsky resaltó el símbolo del círculo y del óvalo, tal y como hizo en Composición: “óvalo gris”. Aquí utilizaba una forma simbólica, al igual que hiciera un chamán aplicaría una forma ovalada a su tambor para representar el cosmos, o quizá estaba Kandinsky evocando asociaciones con el huevo que para los ortodoxos simboliza el inicio de la vida del cosmos. Como escribió Kandinsky *el universo “es” un laboratorio temporal, especial para la búsqueda de las leyes del espíritu humano* (tomado de *El cosmos de las vanguardias rusas. Arte y exploración espacial 1900-1930*. 2010).

El arte y la técnica científica consideran y elaboran el espacio con intenciones diversas y de diversas maneras. ¿Es por tanto la plástica la conquista tecnocientífica del espacio?, ¿se ven así conformadas con carácter contemporáneo?, ¿no responden las modernas artes figurativas a este mismo desafío?. M. Heidegger (2003) considera la plástica: *la corporeización de la verdad del ser en la obra que instaure lugares*.

Las observaciones sobre arte, el espacio y el juego de ambos no dejan de ser preguntas por más que las expresemos en forma de afirmaciones.

La plástica se entiende, preferentemente, en el sentido de la actividad que da forma a una masa. “Dar cuerpo”, “dar forma corpórea”, “corporeizar”, incluso materializar y “encarnar”.

Las figuras plásticas son cuerpos. Su masa, compuesta de diferentes materiales está configurada de múltiples maneras. La configuración acontece en la delimitación, entendida como inclusión y exclusión con respecto a un límite.

El espacio es ocupado por la figura plástica y queda moldeado como volumen cerrado, perforado y vacío. M. Heidegger (2003).

El cuerpo plástico corporiza algo. ¿Acaso corporiza el espacio? ¿Se adueña la plástica del espacio?, ¿es la plástica una dominación del espacio?, ¿ responde entonces la plástica a la conquista tecno-científica del espacio?, ¿ lo virtual está presente en el espacio?, ¿domina el espacio?, ¿se transforma en sonido, en imágenes?.

La plástica en cuanto arte se ve confrontada con el espacio artístico. El arte y la técnica científica consideran y elaboran el espacio con intenciones diversas y de diversas maneras.

El espacio, ¿es esa extensión uniforme indiscutible en cualquiera de sus posibles ubicaciones, equivalente en todas sus direcciones?. El espacio nos desafía al igual que las artes figurativas a la última posibilidad de dominio. Como quiera que se entienda y se determine el espacio, ¿puede valer el espacio proyectado en términos técnicos y

físicos como único espacio verdadero?. Comparados con él todos los espacios configurados de otro modo como el espacio artístico, el espacio de la vida cotidiana con la gente, ¿son solamente formas previas y transformaciones subjetivamente condicionadas de un solo espacio cósmico objetivo?

La narrativa fantástica en el espacio escénico de las artes plásticas, ¿puede ser tomada como objeto o figura plástica?. ¿La imagen unida a la palabra?.

¿Es por tanto la narrativa del cuento de hadas una transformación personal sujeta a una estructura condicionada ésta en un solo espacio cósmico?. ¿Un solo y único espacio creativo?. ¿Un espacio creativo que se proyecta en una estructura, y puede o no sufrir transformaciones?. ¿Lo verbal y lo cósmico convergen en una forma espacial de síntesis?. Nos encontramos ante una práctica interdisciplinar.

Podemos entender el espacio como:

El espacio en el que la figura plástica se encuentra presente de antemano, objeto presente -formas de abstracción-.

Espacio que encierra las formas de las figuras.

Espacio que subsiste como vacío entre las formas y los volúmenes.

Estos tres espacios conforman un juego recíproco. Mediante la acción de jugar se proyectan en lo que llamamos “psicología del acto”; jugar es = a actuar con intención de conseguir “un contenido”. En los actos se producen fenómenos como amar-odiar, enjuiciar o idear; idear = a la idea de espacio. Estos actos internos provocan

interpretaciones. Interpretar la idea de espacio, ¿puede ser algo totalmente proyectado por el individuo?. ¿Para poder ser materializado en el espacio físico y de las artes plásticas visuales?.

¿Pero cómo podemos hallar lo peculiar del espacio?

Para Heidegger el espacio no es sólo una magnitud en la que están contenidos todos los cuerpos en un mismo tiempo, sino un elemento constitutivo del mundo infinito. Cuando habla de espacio piensa primariamente en un espacio entendido en términos existenciales y no físicos; en otras palabras, se trata de un espacio vital, plasmático, significativo y público que remite al ámbito de acción, a los actos en los que se desarrollan las actividades de la vida diaria y cotidiana. Se trata, por tanto, de un espacio abstracto que diferencia el espacio físico y cuantitativo, en el que simplemente medimos distancias y objetos.

De esta manera, Heidegger, a nuestro entender, invierte el planteamiento del problema del espacio: ¿el espacio no se representa?, sino que se hace, se produce. ¿Nosotros mismos somos espacio?, ¿estamos hechos de espacio?, ¿pensamos en espacio? -en objetos materiales y elementos abstractos-. ¿Hacemos espacio?. En definitiva, como sugiere Heidegger (2003) *“espaciamos, espaciar, despejar, abrir camino”*.

Espacio como lugar. E. Chillida instaura un nuevo concepto de espacio plástico, entendido no como superficie que envuelve unos lugares dados, sino como: *“algo*

generado por la peculiar interrelación” (Chillida, tomado de Heidegger, 2003). O como señala Heidegger por la congregación de otros lugares.

El juego de entrelazamiento de arte y espacio a partir de la experiencia del lugar. El arte como plástica sería una corporeización de lugares, reunidos en torno a un espacio libre que confiere a los objetos una permanencia y procura a los hombres un hábitat ecológico donde todo se interacciona.

¿Qué hay del volumen de las figuras plásticas que corporeizan en cada caso un lugar?

No se trata ya de una delimitación recíproca de espacios, en las que las superficies envuelven un interior opuesto a un exterior.

¿Y qué sería del vacío del espacio? Aparece como una falta de algo que llene los espacios huecos. Es la presencia de la ausencia. En las artes plásticas el vacío juega a intuir, buscar, proyectar... un lugar - objetos, figuras, elementos, sentimientos, emociones...-.

La plástica, la corporeización de la verdad del ser en la obra que instaura lugares. La verdad entendida como desocultamiento del ser no necesariamente ha de tomar forma corpórea. Goethe: *No es siempre necesario que lo verdadero tome cuerpo; basta con que se expanda espiritualmente y provoque armonía; al igual que el son de las campanas* (Tomado de Heidegger, 2003, p. 137).

Mikhail Matiushen (1861-1934) a menudo dirigía experimentos que llevaba a cabo con sus alumnos a quienes pedía, por ejemplo, que pintaran en salas poco iluminadas o a

oscuras escuchando diferentes piezas musicales que podían verse interrumpidas por otros sonidos -Construcción musical pictórica, hacia 1918-. (2010)

Otros lugares, otros espacios. En los sueños con frecuencia aparece el vuelo; suele interpretarse como metáfora de una intensa actividad espiritual interna. En muchas obras vanguardistas el cuerpo se vuelve transparente, como si estuviera hecho de rayos solares o trazos voladores. La danza, otra de las metáforas del vuelo libera el cuerpo haciéndolo volar o planear en el espacio. Es decir, como metáfora de superación del límite que separa ya no sólo el cielo de la tierra, sino también lo conocido de lo desconocido, lo visible de lo invisible; temas, todos ellos relacionados con la cultura del simbolismo; sin embargo, los artistas y escritores de la vanguardia a menudo van más lejos en sus interpretaciones de estos motivos. Tanto en el simbolismo como en la vanguardia, la percepción del vuelo oscila entre el mito y la lógica de la ciencia, admiración por la modernidad y propensión inconsciente hacia los arquetipos.

La noción de la “idea artística” considera el principio sobre la intencionalidad - acto en el que el pensamiento se dirige hacia el objeto- del artista, la obra futura que vive en su espíritu sin haber nacido aún, partiendo de este hecho puramente psíquico se llega a la “idea” platónica objetivamente existente en lo universal. El neoplatonismo resurgido en el Renacimiento distingue entre pensamiento y percepción sensible, espíritu y materia, se tacha a esta última de muerta, pesada, obtusa, hasta de pecaminosa y malvada; resuena incluso en la ley física de la inercia de la materia. En la

idea artística de la Edad Media, e incluso en la de Dante, la ejecución de la obra de arte en la materia eternamente rebelde tenía aún el significado de una caída desde el puro mundo espiritual de la idea.

La obra de arte no nace, desde luego como si de una “noción” más aferrable se tradujera en la “materia”, como el cantero que puntea el modelo del artista en el bloque de mármol, sino que “impresión” y “expresión” son como dos fachadas en la obra de arte, existe sólo en esta unidad. En el fondo lo que hay aquí la popular ilusión del “podría pintarlo yo” -si supiese-, la opinión de que el artista se distingue del profano sólo por la habilidad de su mano por la “técnica”, y si acaso por la mayor agudeza de su imaginación. ¿Está claro el reflejo de la teoría intelectualista de las ideas, a cuya luz ha de valorarse esa expresión?.

Desde antiguo se considera un diseño “interno” y otro “externo”. El interno se entiende como lo que los filósofos y los lógicos llaman intención y los teólogos idea; el externo es algo que se aproxima al “diseño interno”: intención, finalidad.

Por último, la idea artística alcanza una existencia propia de concepto que entra en el campo de la psicología individual y se convierte en una categoría objetiva que domina toda la creación artística. Sobre la base de la teoría aristotélica de posibilidad y realidad, J. Schlosser recoge de L. B. Alberti que la facultad de hacer una estatua preexiste a la propia estatua, que la forma geométrica es innata al espíritu. Sugiere que la idea preexiste en el ánimo del pintor, es independiente del “obrar” o sea, de la ejecución; ésta última es un puro añadido que pertenece a la esfera mecánica inferior

(J. Schlosser, 1976, p. 378). Es de considerar que resuena en esto una opinión medieval, encontrándose aquí la justificación teórica de la separación entre el “gran” arte y oficio, hoy triunfante también en la práctica. Zuccaro, citado por Schlosser (1976) llega a esto partiendo de una distinción bastante típica entre el artista bueno y el malo; éste último necesita de modelo inmediato, sin el cual es impotente; el primero tiene un sólido apoyo en la idea.

El valor de la obra de arte viene determinado por la idea, o sea, por el argumento. El artista actual lo que manifiesta en su obra, y en ocasiones defiende, es la intencionalidad con que ha sido creada. Por ejemplo, si busca con intencionalidad una determinada sonoridad, una impresión, un color... antes que ningún otro elemento de la obra, ésta reincide directamente sobre el espectador.

1.1.1. LAS ARTES PLÁSTICAS VISUALES: REFERENTES CONCEPTUALES

Se entiende una clase de arte al mismo nivel que las artes escénicas, musicales, literarias... Se diferencian de todas aquellas en su forma de expresión, utilizan materias flexibles o sólidas... a voluntad del artista. Dentro de ellas se integran tanto la pintura, la escultura, la fotografía, el dibujo o la ilustración; técnicas como el grabado u otras artes gráficas, y algunas artes decorativas y artes industriales, como la cerámica, la alta costura o la joyería.

Artes plásticas visuales. Presentación o representación de conceptos, emociones y situaciones de carácter humano por medio de elementos materiales o virtuales que

pueden ser percibidos por los sentidos, especialmente el de la vista. Los factores principales en el desarrollo de una obra artística, la materia, el espacio y el tiempo, presentan al espectador una situación de la cual él pueda apropiarse e interpretar en su propio contexto. Las artes visuales combinan, además, otros recursos, como el teatro, la danza, el happening, la performance, el arte sonoro, poesía visual, instalaciones... Es decir, las artes visuales poseen un abanico más amplio de medios que las artes plásticas o gráficas. Todo objeto sensible existe contra un fondo; la figura tiene calidad de objeto, el fondo da la impresión de pasar por detrás de la figura; la figura es por lo general, el campo de menor tamaño; el color puede ser más denso y compacto en la figura que en el fondo; ésta presenta estabilidad, claridad y precisión, aparece siempre más cerca del espectador (R. Arnheim, 1976).

Figura-fondo. Establece la tendencia a subdividir la totalidad de un campo de percepción en zonas más articuladas –figuras en primer plano- y otras más fluidas y difuminadas que constituyen el fondo. Toda superficie rodeada tiende a convertirse en figura en tanto que la restante actuará como fondo.

Imagen. Suele llamarse al conjunto de las representaciones que tenemos de las cosas. En alguna medida imagen y representación son sinónimos y se refieren a los diversos tipos de aprehensión de un objeto presente, la representación de percepciones pasadas, estar ligado a la imaginación en la libre combinación de percepciones pasadas. Pueden ser intuitivas, acústicas, ópticas, afectivas..., definidas como el resultado de un proceso de creación, en el que, buscando la adecuación de los

materiales, las técnicas y la organización sufre una transformación de las impresiones sensoriales, supone siempre la actualidad de la experiencia, la que aparece a través de la imagen; esto hace suponer a la vez una experiencia anterior. La imagen trae consigo la actualidad del objeto convocante de lo dado.

Percepción. El término alude primariamente a una aprehensión, sea cual fuere la realidad aprehendida. Percibir es en efecto recoger, si se recoge o aprehende notas intelectuales se habla entonces de nociones. Distingue entre percepción interna y externa, llamadas a veces intuiciones. La interna llamada también inmanente, son vivencias intencionales, cuya esencia consiste en que sus objetos intencionales, cuando existen pertenecen al mismo flujo vivencial. La percepción es sensible cuando aprehende un objeto real, que es aprehendido directamente y categorial cuando aprehende un objeto ideal, es decir cuando se constituyen nuevas objetividades que se fundan en las anteriores y se refieren a ellas (R. Arnheim, 1976).

Plano. Reducido al mínimo en su forma externa nos encontramos con el punto, elemento primario de la pintura, en especial de la obra gráfica. Se puede entender de dos maneras: como concepto interno o como externo. Interiormente, no es la forma, sino la tensión en ella existente lo que caracteriza al elemento; en su forma exterior materializa el contenido de la obra artística. Existe una caracterización geométrica del punto a través de o= “origo”, es decir, comienzo o surgimiento (V. Kandinsky, 2002).

Proporción. La proporción o canon, relación de medidas armónicas entre las partes componentes de un todo, tanto como la distancia armoniosa entre parte y parte. Estas

relaciones de medida son encontradas en el mundo orgánico e inorgánico. Pero tales relaciones matemáticas no se expresan de manera mecánica, la relación existe pero las formas exhiben una serie de pequeñas variaciones dentro de la relación general, lo que contribuye a la belleza y la vitalidad.

Razones numéricas o geométricas de distinta índole que emergieron de investigaciones sobre la naturaleza fueron aplicadas al arte, siempre en la persecución de una unidad armónica, los diversos rectángulos, pentágonos, las divisiones internas de los mismos....; tanto como en los diversos cánones de medida aplicados a la figura humana para obtener belleza. El recurso de la forma regular fue tenido en cuenta, aún frente a la influencia distorsionante de la perspectiva; es así que de acuerdo con Vitrubio, los griegos ensanchaban la parte superior de la columna, respecto de la inferior y en relación al aumento de altura para mantener la proporción cuando esta entrara visualmente en la convergencia de perspectiva. Todo esto tenía como finalidad salvar la belleza de la obra. Los colores cambian las dimensiones de la obra, un punto negro sobre blanco da la impresión de ser más pequeño que un punto blanco sobre negro. Se trata de proporciones ópticas que destruyen las proporciones matemáticas y las sustituyen. En una pintura el efecto es de naturaleza óptica. Conocemos el hecho de que existen obras calculadas matemáticamente y otras veces su cálculo es mediante el subconsciente. El color no deja de medir y cambia las dimensiones del dibujo, pero la diferencia más pequeña sólo se puede descubrir mediante el sentimiento, es decir, mediante la intuición. La gran proporción no decide, son los

detalles los que lo hacen. *Los artistas conocen bien esta “voz misteriosa” que guía su pincel y mide “el dibujo y el color”. El arte está subordinado a las leyes cósmicas reveladas por la intuición del artista en provecho de su obra y del espectador... (V. Kandinsky, 2002: 47).*

Movimiento. Foco de atención en una composición mediante determinados fundamentos visuales: destino común, dirección, agrupamiento, secuencia lineal, progresión, alternancia... Provoca tensiones entre varios elementos formales o lineales y el campo que los contiene, a través de la cual las figuras son atraídas o aquietadas, provocando la sugerencia del movimiento o desplazamiento. La estructura del contexto en el espacio y en el tiempo determinan la percepción del movimiento; de igual manera ocurrirá con las propiedades del movimiento, es decir velocidad y dirección, la velocidad puede ser constante, cambiar en progresión regular o abruptamente. El movimiento se percibe dentro de ciertos límites de velocidad, el minuterio del reloj, aparentemente parece quieto, dada su escasa velocidad, pero las paletas de un ventilador se ven como una forma borrosa dada su alta velocidad. De igual manera un objeto pequeño parecerá desplazarse a mayor velocidad que uno de gran tamaño. La dirección está determinada por el sentido de la “secuencia” en que un objeto, forma, color... sigue en un orden dado, o por la tensión de una línea, forma... con respecto a un borde o en su propia dinámica, así vemos desplazarse hacia arriba a una vertical con velocidades distintas en sus extremos, subir a un triángulo isósceles, dirección igual en una horizontal con mínima diferencia de velocidad hacia la izquierda,

y carecer de dirección a un cuadrado. Es decir, los elementos axiales expresan movimiento, una catedral gótica es ascendente. Las superficies curvas expresan movimiento doble, acercarse y alejarse. En el movimiento continuo, su dirección establecida en lineal o giratoria y la forma del movimiento puede ser simple o compleja, cuando por ejemplo, varios elementos realizan el mismo movimiento con igual ritmo, o cuando dos o más grupos realizan distintos movimiento organizados con ritmos distintos entre sí (*Casa giratoria* de P. Klee, 1921).

Croquis. Diseño rápido y ligero que se hace de un terreno, de un paisaje, de una exposición experimental en un trabajo de campo., sin valerse de instrumentos ni aparatos geométricos en forma de dibujo y como tanteo o preliminar de algo que puede completarse. A pesar de ello un croquis no carece de mérito. Incluso algunos, realizados por grandes artistas, se consideran actualmente como obras de gran valor, debidamente apreciadas y con categoría de producciones artísticas. Son famosos los cuadernos de campo o diarios de trabajo de Rafael, Rubens o Leonardo Da Vinci... En ellos aparecen bocetos o plasmación de la primera idea del artista, unas líneas, unos colores, todo de forma rápida, y con el único objetivo de conocer el objeto que ha de producir la obra definitiva.

Tono. Color integrado en todas sus dimensiones, formando texturas de color. Se denomina tono a la escala resultante de un color mezclado sea con blanco, negro o gris, es decir, al matiz o bien con su color complementario. Escala de valores, gradientes que se encuentran entre los extremos máximos. En este caso se refiere sólo

a variaciones crecientes o decrecientes de claridad, ubicadas entre polos de claridad u oscuridad. Como resultado obtenemos la Tonalidad, diversas relaciones del tono, que por su organización tienden a provocar un orden en el color que se manifiesta moviéndose hacia la armonía, el contraste o la relación de temperatura.

Frente a una pintura se hace referencia a la tonalidad dominante, sea armónica, por predominio de un solo color –monocromático-, por predominio de un color al cual los otros tienden a asemejarse por mezcla -tonalidad rojiza, azulada...-, tanto como por su oposición –contraste-, o por su temperatura -tonalidad cálida o fría-.

Valor. Grado de claridad u oscuridad de un color del blanco al negro, del rojo al rosa.

Dentro de una pintura destacan mayormente los colores que poseen un valor más alto, es decir los que cuentan con una mayor presencia luminosa: amarillos, cremas, blancos...

1.1.2. COMPOSICIÓN: CARACTERÍSTICAS, ELEMENTOS Y TEXTURAS EN LAS ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES

La composición en las artes plásticas considera los elementos plásticos que configuran la obra pictórica teniendo en cuenta conceptos como equilibrio, distribución de masas, simetría, luz, color....

No ocurre así en las vanguardias artísticas, en las que aparecen nuevos conceptos artísticos que se anteponen a la técnica como la poesía visual, las performances, los

Happenings, manifestaciones espontáneas con carácter multidisciplinar, caracterizados por la participación de los espectadores como en Theater piece Nº 1 de John Cage: acontecimientos teatrales sin trama, que interpretaría A. Kaprow en 1957.

La composición como factor que proporciona coherencia formal a la obra de arte. En toda composición existe un nexo de unión que proporcione unidad a los signos visuales: en una puede ser el color, composiciones armónicas, contrastes, claves altas o bajas...; en otra será la luz, claroscuro, escasos contrastes cromáticos,...; en otras las proporciones o las texturas... pero en todas ellas existe un principio básico como el equilibrio. Elementos en la composición como la simetría, la proporción, el ritmo y el movimiento. Existe equilibrio cuando un peso es igual a otro y lo contrarresta, cuando distintos pesos se compensan o cuando existe armonía entre los distintos objetos.

En las artes plásticas cualquier figura concreta o cualquier mancha abstracta tiene un valor de peso que viene dado fundamentalmente por la posición de la forma en la superficie del soporte, por su tamaño, color o configuración. Nos podemos encontrar el peso por posición: cualquier forma o mancha incrementa su peso visual en relación directa con su distancia al centro del soporte. Cualquier forma situada en el centro del campo visual producirá sensación de equilibrio en el espectador. Si la figura se aleja del centro, aumenta la impresión de peso y por tanto su inestabilidad o falta de equilibrio. Por el tamaño: a mayor tamaño de una figura corresponde mayor peso visual. Si es por configuración o textura: las manchas de color cuya configuración sea geométrica y su textura compacta y densa pesarán más que otras formas, de configuración más libre

y textura porosa, que dejen entrever la superficie del soporte. Por el color: En general los colores cálidos, los oscuros y las tierras pesan más que los colores fríos, claros y saturados o puros.

Equilibrio de las formas. Dos manchas en tamaño, color y configuración, situadas a igual distancia del centro del campo visual presentarán un equilibrio perfecto, pero también un resultado estético demasiado regular y monótono, sustituyendo una de las figuras por otras dos menores, cuya área sumada equivale al área mayor. La composición gana en variedad. Por contrapeso: Contrarrestando el peso de la primera figura con el tamaño y posición de la segunda. La composición más dinámica y activa.

Cromático: Para lograr el equilibrio de color entre dos puntos cromáticos se diferencia peso visual, aumentando proporcionalmente el tamaño de las formas correspondientes al tono más ligero.

Leyes compositivas. Han ido variando con el tiempo y de las normas estrictas del período como el románico se ha llegado en la actualidad a una mayor libertad compositiva. No obstante, las leyes de la composición siguen siendo válidas y utilizadas en mayor o menor medida. Las reglas compositivas más conocidas como: La simetría axial y radial, la ley de la balanza, la ley de la composición de masas, la uniformidad de masas, la sección áurea.

La sección áurea o número de oro, fórmula matemática que permite dividir un todo en partes proporcionalmente armónicas de gran belleza y elegancia visual. Puede

utilizar diversos trazos geométricos, como la división de un segmento en dos partes desiguales o la construcción de rectángulos áureos. Los griegos utilizaron la sección áurea en sus pinturas y en construcciones arquitectónicas y sigue siendo así a lo largo de la historia del arte con mayor o menor consideración según las épocas.

El ritmo de una composición: Combinación y sucesión armoniosa de formas siguiendo un orden preestablecido. Encontramos diferentes clases de ritmos: el monoforme, por traslación, giro, textura y color, ritmos binarios y ternarios... Los esquemas compositivos que podemos encontrar en la obra pictórica se componen por medio de la línea, el color, de la luz y la sombra... dando lugar a diferentes tipos de composición: en equis, en diagonal, triangular, siguiendo la ley de la balanza, mediante compensación de masas, o mediante el color como elemento compositivo.

Diariamente encontramos gran variedad de texturas, por todo el entorno que nos rodea. La textura ayuda a crear un humor particular, forma parte de nuestra inteligencia emocional. Así una obra plástica nos puede atraer o bien podemos repudiar o sentir indiferencia. La textura permite crear una adaptación personalizada de la realidad añadiendo dimensiones y riquezas a la obra plástica.

La textura táctil y visual: Si tenemos una superficie rugosa, con relieve, como la que podemos encontrar en un tapiz de lana, otra más fina, translúcida y poco resistente, como la de un papel de seda o la suavidad del terciopelo en una tela, todas ellas son perceptibles al tacto. Otras las encontramos en la naturaleza, creaciones naturales: árboles, rocas, suelos, montañas, etc., o bien creadas por el hombre, materiales

naturales o fabricados de forma artificial, fácilmente reconocibles por el tacto, incluso algunas de ellas podemos pensar en el sonido que producen, en como huelen y por qué no pensar a qué saben, conformando así el gran campo de la textura.

Textura Visual: Aquellas texturas “impresas” tomadas de los elementos, las emociones y de la propia naturaleza como pueden ser las fotografías de la arena en el desierto, las piedras, las rocas. De la descripción visual de todas ellas que forman nuestro campo emocional e intelectual pueden surgir texturas que realmente existen y otras que son irreales. Tanto en unas como en otras encontramos una gran riqueza para expresar de forma artística en el espacio escénico de las artes plásticas y en el plano creativo de la narrativa literaria, concretamente en los cuentos de hadas, contados al calor del hogar.

Textura mosaico o patrón: Si una imagen o una línea del tipo que sea, se repite muchas veces, acaba creando una textura visual. Y esta forma parte de un espacio escénico dentro de un proceso creativo. Los patrones de luces, que en la oscuridad agregan dimensión a una superficie y por tanto, aumenta el espacio escénico. El papel con el que envolvemos algo es un ejemplo de patrón, o una hebra de hilo que se envuelve sobre ella formando una pelota. Es también la propiedad que tienen las partes externas de los objetos, así como las sensaciones que causan, que son captadas por el sentido del tacto. En ocasiones es descrita como la capacidad de sentir sensaciones no táctiles -que no se captan por las manos-. Se puede referir específicamente a: Textura de la música, calidad general del sonido de una composición musical. Designa la forma

de relacionarse las diversas voces que intervienen en una pieza musical: Monodia, polifonía, melódica, no melódica.

Textura de la pintura - en una representación pictórica del plano creativo-. Agregación de formas o colores que se perciben como variaciones o irregularidades en una superficie continua. La función de tales texturas es proporcionar realismo a la obra, hacerla creíble y lograr sensaciones en los espacios que observamos; es como si el artista tratara de desafiar el sentido común.

En la pintura da forma y volumen a distintos tipos de creaciones artísticas plasmados en un lienzo o papel. Puede haber varias escalas para clasificar la textura: el relieve, las líneas, la forma, el color...

Otros texturas que podemos encontrar son: Escritos, cartas, poesías, sensaciones de amor, odio, celos, astucia, deseo, placer... Caligramas, texturas verbales y de letras. Ejemplo: los caligramas o poesía visual de Apollinaire.

Textura artificial: superficie de los objetos fabricados por el hombre: lo liso de la lata de metal, lo áspero del papel lija... Texturas lineales: hierro, acero, cobre... Ejemplos los encontramos en el Constructivismo ruso o bien en autores como el ingeniero francés especialista en estructuras metálicas A. G. Eiffel, creador de la Torre Eiffel para la Exposición Universal de 1889 en París.

Textura -gráficos por computadora-. Programa de gráficos especial, multitexturizado es el uso de más de una textura a la vez en un polígono. Texturas matemáticas.

Mediante algoritmos de cálculo de patrones. De elementos químicos expresados de manera simbólica.

La Textura natural, presente en la superficie de los elementos de la naturaleza: una roca, las hojas de las plantas, los pétalos de las flores.

Textura del suelo. La textura del suelo es la proporción en la que se encuentran distribuidas variadas partículas elementales que pueden conformar un sustrato de arena, limo y arcillas.

Texturas petrolíferas, de olor fuerte y aceitosas.

Textura del tejido, entrelazamiento , disposición y orden de los hilos en un tejido, también se refiere a la superficie de un vestido o al material de su confección, en varios tipos de fibras, las naturales: algodón, lana, seda y lino. Las de algodón y lino son fibras naturales vegetales y la lana y seda fibras naturales animales. Por otra parte, están las fibras artificiales como polyester y nylon.

Texturas cristalográficas. Se refieren a la distribución de orientaciones cristalinas en un policristal. Un material que no posee orientación preferencial, sino que posee una distribución aleatoria de orientaciones se conoce como material atexturado.

1.2. EL ESPACIO CREATIVO EN EL PENSAMIENTO DEL ARTISTA CONTEMPORÁNEO. LA PERSPECTIVA EN EL ARTE: IMPRESIONISMO, CUBISMO, FAUVISMO, LA ABSTRACCIÓN Y OTRAS VANGUARDIAS.

El Renacimiento estableció las bases para la concepción moderna de las artes. Las ideas de teóricos como L. B. Alberti o Leonardo da Vinci propiciaron que se cuestionara la validez de una educación artística controlada por los gremios profesionales. Tras el éxito de figuras como Leonardo o Miguel Ángel, los artistas se preocupan más por expresar su visión personal y buscaron la libertad de escoger a sus patrones, como hacían los humanistas que podían moverse de una ciudad a otra y de una corte a otra, aspecto limitado por las regulaciones de los gremios.

Las ideas de Leonardo sobre la enseñanza del arte las encontramos en su tratado sobre la pintura. Constituye una colección de preceptos escritos en distintos momentos sin seguir ningún orden especial.

La perspectiva renacentista fue una revolución científica y artística ante el problema de la “representación del espacio en el plano”. En la antigüedad y en la Edad Media las imágenes en la pintura eran planas en el sentido en que no había en ellas profundidades. No conservaban las proporciones y se deformaban las formas y los volúmenes.

La perspectiva renacentista que buscaba la representación de lo que ve el ojo del artista, dominó el arte durante cinco siglos (s. XV-XIX). Sin embargo, la invención de la fotografía, que permitía obtener una imagen fiel en perspectiva, de lo que se

encuentra delante de la cámara junto con otras muchas influencias filosóficas, sociales y culturales, determinó que los artistas fueran alejándose cada vez más de la perspectiva renacentista.

Impresionismo, cubismo, fauvismo, abstracción y otras vanguardias.

Impresionismo. Primero los impresionistas. Édouard Manet en 1863 expuso en el “Salón des refusés” su *Déjeuner sur l’herbe* (*Desayuno sobre la hierba*).

Nació así la pintura moderna y su verdadera apertura fue en 1874 cuando un grupo de artistas organizó una exposición colectiva en un espacio privado, en el estudio parisino del fotógrafo Nadar, en el boulevard des Capulines. El cuadro de Claude Monet titulado *Impresión Soleil levant*, allí expuesto se convirtió en el blanco de todos los ataques de la crítica oficial, proporcionando involuntariamente el nombre de una corriente: “el Impresionismo”, considerado de manera unánime renovadora de los cimientos pictóricos del arte occidental. Su principal rasgo es la revuelta contra el arte académico, que provocó la salida de los pintores del espacio cerrado del taller para plantar sus caballetes en plena naturaleza.

La mirada impresionista es, como cualquier fenómeno cultural “construida”, se deja influir por la fotografía, por la estampa japonesa, es decir, por la nueva perspectiva y sensibilidad de los tiempos modernos. Las obras de los impresionistas, Manet, Monet, B. Morisot, quien encarna tal vez mejor que nadie lo que fue esencialmente el impresionismo. Prestamente fija su impresión del momento. Y pese a ese aire de improvisación unos valores de rigurosa exactitud, como se aprecia en *Mujer pescando*

al borde de un lago y Cisnes. En el *Espejo psique* (1876), realizado en colores claros de intensa luminosidad, una joven vistiéndose en la soledad de su dormitorio frente a un espejo. *La Psique y Muchacha en su tocador* son dos verdaderas perlas en las que los grises y los blancos de las telas impregnan una sinfonía muy delicada. Estos artistas y otros como Dégas hacen una reflexión sobre la visión. ¿Qué?... espacio vemos. ¿Desde qué? ... espacio lo vemos. Es uno de sus temas centrales. “El impresionismo piensa la mirada” con una voluntad de innovación que no pretende ignorar necesariamente, la tradición, sino dialogar con ella. Esta “tematización de la mirada es “moderna”, puesto que abarca los límites mismos de la visión y de la pintura.

Se trata, pues, de analizarla como un hecho cultural, que destaca por su carácter reflexivo y dialogante.

En 1874 Manet presenta una de sus obras en el Salón Parisino, primera exposición de los impresionistas *El Ferrocarril*. Se produce un gran impacto. Lo que el título del cuadro anuncia no se muestra. No es que el ferrocarril no esté allí, sino que su imagen queda velada, escondida, inaccesible. En otro plano de un espacio multidimensional la tensión entre lo que el título promete y lo que se ve en el cuadro impulsa al espectador a buscar una explicación.

Una reja negra nos impide el acceso al fondo. La clara y densa atmósfera de vapor de una locomotora lo invade todo. En el centro de la imagen, las rejas y el vapor forman un obstáculo, se puede interpretar como una censura o bien la pantalla a otro espacio.

Gustave Caillebotte, (1880) en su cuadro titulado *L' intérieur* era pura y simplemente una obra maestra. Ella colocada mirando a través de una ventana y que solo ve la fachada de enfrente de su casa nos invita a adoptar su perspectiva y limitado espacio de visión. Edgar Degas en *Mujer mirando con prismáticos* (1866), Londres, representa una mujer desde el espacio interior del cuadro que mira directamente hacia el espacio del espectador enfatizando su mirada con unos prismáticos que ocultan parte de su rostro.

La ruptura total fue emprendida por el pintor francés P. Cézanne (1839-1906) *Muchacha al piano* (1869), *Grandes bañistas* (1906), y definitivamente llegó con el cubismo (1907).

El cubismo.

El cubismo rompe con la perspectiva renacentista. La geometría no euclidiana, como la hiperbólica, teorizada inicialmente por E. Kant, y en el siglo XIX formalizada independientemente por varios autores como Friedrich Gauss, Nikolai Lobachevski y la geometría multidimensional con L. Schläfli, figura clave junto con B. Riemann, con el desarrollo de la noción de espacios de dimensiones mayores que tres, contribuyeron al alejamiento total de la perspectiva. Por otra parte, los cubistas, animados por la existencia de un espacio de dimensión superior, pretendían romper con la perspectiva renacentista, huir de la “realidad visual” marcada por la visión –proyección de un ojo del espacio tridimensional.

En *Retrato de jugadores de ajedrez*, Marcel Duchamp (1911) utilizó el ajedrez como metáfora de la visualización del espacio superior, identificándolo con el proceso mental del ajedrecista que juega partidas simultáneas a ciegas, es decir, sin ver los tableros sobre los que juega. El tema de este cuadro es el proceso mental del jugador de ajedrez, aunque no se encuentre en una partida simultánea. Duchamp, gran jugador de ajedrez, declaró en una entrevista que había colocado sus jugadores en el espacio infinito.

En *El vidrio* (1923) Duchamp utiliza técnicas en el que pone de manifiesto su preocupación por la corrección matemática en el uso de las formas. La pieza está precedida en su proceso de realización por multitud de dibujos en los que calculó todos los detalles con precisión matemática, como si se tratara de una máquina. También utiliza el azar al admitir como parte de la pieza las roturas que esta sufrió en 1923 al ser trasladada a una exposición a Brooklyn. Para Duchamp esto no alteraba la pieza artística, sino que era entonces cuando la daba por acabada.

Los múltiples puntos de vista crean unas imágenes muy complejas, que llegan a romper cualquier sensación de tridimensionalidad en la figura. Picasso pintaba los objetos como los pensaba no como los veía. Ver los objetos desde todos los puntos de vista posibles e incluso desde su interior es el objetivo de los cubistas.

La esencia del cubismo, en un principio analítico en Braque y Picasso, caminaría con ellos hacia el cubismo sintético, dominado por el “collage”. En 1912, utilizando solamente tijeras, pegamento y periódicos de propaganda comercial, que pegaban a

sus dibujos, ambos artistas y, con anterioridad, Marcel Duchamp, utilizan esta técnica. La única regla a seguir para su realización es la experimentación. Incorporaron fragmentos de su realidad cotidiana sus obras artísticas.

Así en lugar de copiar minuciosamente una etiqueta, simplemente pegaban la etiqueta misma sobre la superficie espacial del cuadro. Se ha incorporado al arte un fragmento de la vida, con ello los artistas se proponían unir “arte” y “vida”. Con esta técnica se niega la obligación del artista de tener que “imitar la realidad”.

El collage es además de una técnica un “concepto” y una “ideología” que con su multiplicidad de planos escénicos ha influido en el cine, en la publicidad, en la arquitectura... Los artistas “invierten” la perspectiva surgida del Renacimiento en la que la obra pasa del “plano al mundo real” y rompen con la imagen del uso de materiales costosos para la pintura con la utilización de papel de periódico, latón, etc... en sus obras y la perspectiva renacentista.

Al hablar del collage como arma política, sus representantes “se consideran artistas pobres”. La técnica se extiende por Europa dando lugar a “nuevas interpretaciones” como el futurismo con Giacomo Balla (1910) y Carlo Carra (1908) o las vanguardias rusas (1850-1930) con Lissitzky (1914) y Rodchenko (1924).

El dadaísmo.

El dadaísmo (1916) se mostró contrario a la guerra y reflejó su indignación. Volvieron a utilizar “el material pobre para sus obras”. Autores como Richard Huelsenbeck

señalan que “dáda no significa nada; queremos cambiar el mundo con nada”. La nada es el vacío; vaciar un vaso es unirlo; en este sentido, se considera la nada en el dáda.

El dáda ha muerto. ¡Larga vida al dadaí (Walter Serner, 2001) . Son sorprendentes los numerosos y muy publicitados manifiestos y actividades de los dadaístas que precisamente una exposición tradicional en el marco de una galería establecida marcase el punto álgido del movimiento en Berlín y al mismo tiempo supiese el principio del fin del mismo. La primera “feria internacional del dáda” celebrada en la galería de Otto Burchard (1920), constituye el único intento por parte de los propios dadaístas de documentar en una exposición el alcance internacional del movimiento. El catálogo oficial recoge más de un centenar de obras realizadas con las técnicas más dispares.

J. Miró y otros creadores de la posguerra, Antonio Tapies o Eduardo Chillida, usan la técnica del collage como “proceso de evolución” hacia otros ámbitos como la escultura.

A Robert Rauschenberg - el “expresionismo abstracto al Pop-Art”, 1928-, le gusta la fragmentación espacial como al cubismo -*Combines*, 1950. Son a la vez pinturas y esculturas-.

Picasso y Braque en 1912 consiguen unir “arte” y “vida” con la técnica del collage y su gusto por la fragmentación y la multiplicidad espacial, haciendo de ello “la expresión fantástica del siglo XX.

El cubismo como movimiento moderno es compartido por grandes artistas como Paul Klee y Kandinsky y las vanguardias rusas.

Definitivamente, el cubismo es el que rompe con cinco siglos de perspectiva renacentista. Junto a él los demás movimientos renovadores de la vanguardia totalmente nuevo, que se produjeron en Europa en las primeras décadas del siglo XX, desde donde se extendieron al resto de los continentes, principalmente hacia América, en donde se enfrentaron al modernismo.

La característica primordial del vanguardismo, la libertad de expresión, que se manifiesta alterando la estructura de las obras, abordando temas tabú y desordenando los parámetros creativos: en poesía se rompe con la métrica y cobran protagonismo aspectos antes irrelevantes, como la tipografía; en arquitectura se desecha la simetría, para dar paso a la asimetría; en pintura se rompe con las líneas, las formas, los colores neutros y la perspectiva.

Simbolismo. Finales del s. XIX, originado en Francia y en Bélgica. Precursor del surrealismo. Para estos artistas el mundo es un misterio por descifrar. Para ello el poeta debe trazar las correspondencias ocultas que unen los objetos sensibles. Rimbaud establece una correspondencia entre las vocales y los colores en su soneto *Vocales*. El movimiento tiene su origen en *Flores del mal*, libro emblema de C. Baudelaire, influenciado por E. A. Poe.

En sus comienzos fue una reacción hacia el naturalismo y el realismo. Es una tendencia que supera las nacionalidades, los límites cronológicos y los estilos

personales. Encontramos figuras tan dispares como V. Vangoh, P. Gauguin, G. Klimt, E. Munch, O. Redon...

Su temática e interés por lo subjetivo, lo irracional y los sueños da lugar al surrealismo, encontrando en Dalí su máximo exponente.

Surrealismo.

El surrealismo, movimiento artístico y literario con origen en Francia en la década de 1920 en torno al poeta A. Breton. Con Jean Arp, Joan Miró, Max Ernst y René Magritte, miró a la vida privada alejándose del uso social o político del collage. El surrealismo de J. Miró refleja el mundo emocional, inconsciente y onírico en sus obras mediante la expresión de un mundo infantil. Sus pinturas casi abstractas están llenas de estrellas, lunas, figuras geométricas, sobre todo en su obra *Constelaciones* (1940), en las que expresa su interés por el cosmos, compuesta por 23 obras en las que expresa su interés por el cosmos. Ama los colores puros olvidando los métodos convencionales para expresarse en las formas artísticas y abstractas del arte más contemporáneo.

Dalí con su pintura *La perspectiva de la memoria*, -título que en 1930 había dado a sus famosos relojes blandos-, se unirá a la programación voluntaria del deseo y a la búsqueda de la inmortalidad del hombre. Se interesaba apasionadamente por la tercera dimensión y por los procedimientos encaminados a ofrecer al espectador la impresión de la plasticidad y el espacio. Con ella esperaba acceder a la cuarta dimensión, es decir a la inmortalidad.

Fovismo o fauvismo.

El fovismo o fauvismo (1904-1908), movimiento pictórico francés caracterizado por el empleo provocativo del color. En el Salón de otoño de 1905 se presentaron numerosas obras a concurso y aparecieron problemas a la hora de clasificar alguna de ellas. Fue algo parecido a lo que ocurrió en su momento con los impresionistas, cuando una serie de pinturas fueron clasificadas de “incoherentes”, por expresarse de un modo intenso y diferente. Los artistas de las obras no dieron importancia a lo peyorativo del nombre “fauvismo”, fiera, sino que, en cambio lo adoptaron como distintivo de sus obras. Artistas como Alfred H. Maurer (*Paisaje: Provenza, 1912*), I. Grünewald (*Autorretrato, 1915*) representan este movimiento.

Cronológicamente apareció a la vez que el expresionismo abstracto alemán, en el que influye junto con el cubismo. Aunque con una propuesta contraria al positivismo, naturalismo y neoimpresionismo: V. Van Gogh y Paul Gauguin –sintetismo (2003)-. Artistas como Picasso (2003) con el cubismo influyeron en el expresionismo abstracto alemán, en P. Modrian, P. Klee y V. Kandinsky.

E. Matisse, una de las figuras principales del s. xx, refleja en sus comienzos el estilo fauvista y pronto destacará por su modo especial de utilizar el color y el dibujo, y por la simplicidad que hace de ellos. Utiliza en sus pinturas arabescos como en *Odeliscas* y *Alfombras rojas*.

Impresionismo abstracto americano. Adolph Reinhardt, el actual impresionista americano, realiza hacia 1967 pinturas con rectángulos colocados en paralelo o

perpendicular. Utilizó el rojo, el azul y el negro. Precursor del minivalismo, artista conceptual y crítico de arte.

Minivalismo.

Minimal art. Albergó distintas corrientes de la abstracción geométrica americana con posterioridad a 1960. Defiende las líneas y la utilización de colores puros. Representado por S. Lewitt , R. Riman, D. Judd, F. Stella y A. Martin. Da lugar a la pintura de contornos netos.

1.2.1 NUEVOS GÉNEROS ARTÍSTICOS EN EL ARTE. TRANSFORMACIONES ESPACIALES DE ARTISTAS CONTEMPORÁNEOS.

Junto a las vanguardias, otros movimientos artísticos: poesía visual, performance, happening e instalación artística, nuevos géneros artísticos en el arte contemporáneo que transforman la perspectiva artística dando lugar a nuevos espacios, ambientes y narrativas, conformando un espacio-escénico nuevo con proyección en la vida.

Acción de: Action Painting.

El expresionismo abstracto, conocido también como Escuela de Nueva York. Destaca la "Action Painting", Pollock (1912) plasma en la tela *"no era una imagen, sino un hecho, una acción"*. Pollock extendía la tela sobre el suelo y pintaba a su alrededor y dentro de ella. En el "Dripping" deja gotear o chorrear la pintura en un recipiente con el fondo agujereado.

La pintura caligráfica, dentro del expresionismo abstracto está formada por aquellos pintores que hicieron del signo el protagonista de sus cuadros. Mediante el símbolo se dota al signo de gestualidad, violencia y libertad cercana a la acción painting.

Poesía visual.

En la poesía visual, la imagen actúa como elemento plástico en todas sus facetas, técnicas y soportes y predomina sobre el resto de los componentes.

Esta forma de poesía constituye un género propio, en el campo de la experimentación sus creadores se mueven en la frontera entre los géneros literarios y las artes plásticas, como la pintura, la acción poética, el teatro, la música y la misma lírica discursiva, dando lugar a diversas formas de poética: poesía visual (concretismo, letrismo, semiótica), poesía objetual, poesía fonética, poesía sonora, poema acción, pseudovisual.

En un poema visual con dos componentes fundamentales, el icónico y el verbal, aunque también puede participar en su aspecto visual el lenguaje sonoro, el fonético, el lenguaje matemático, etc. Estos lenguajes hacen que su esencia difiera de la poesía verbal.

En su estudio han de tenerse en cuenta elementos como el uso de la tipografía, el uso del color o su ausencia, la disposición del espacio, la inclusión del diseño gráfico... En general, lo verbal y lo icónico convergen en una forma de *arte de síntesis*, en una

forma de *poesía iconoclasta* y lejos de lo convencional que estaría representado por la poesía verbal.

En la poesía visual nos encontramos ante una práctica interdisciplinar que quiere aportar una nueva escritura, una nueva manera de ver y de expresar el mundo. Prácticamente tan antigua como la poesía escrita y así lo demuestra la existencia de caligramas y otros poemas figurativos. Puede considerarse el inicio de la poesía figurada en verso los caligramas atribuidos al poeta griego Simmias de Rodas, hacia el año 300 a. C. Su caligrama *El huevo* tiene que leerse alternadamente, el primer verso y luego el último, así hasta terminar en el verso central.

Más modernamente, es el escritor cubista W. Apollinaire quien hace revivir de nuevo el género con sus caligramas. Crítico y ensayista, en su ensayo crítico *Les peintres cubistes* defiende el nuevo movimiento como superación del realismo.

Declarada la guerra en 1914 se alista voluntario. Aparece su obra *El poeta asesino* (1916), su farsa surrealista *Los senos de Tiresias* y en 1918 su obra maestra *Caligramas*. Una colección de poemas inspirados por la Segunda Guerra escritos en la trinchera. Destacan Cantos de batalla titulado *Poemas de paz y de guerra* lleva al extremo la experimentación formal de sus anteriores obras, preludiando la escritura automática surrealista al romper deliberadamente la estructura lógica y sistemática del poema - composiciones ordenadas en caprichosos arabescos para formar así dibujos que representan una mandolina, un caballo, la lluvia, una flor...-.

Son célebres, por otro lado, sus *ideogramas*, en los que la tipografía servía para dibujar objetos con el texto mismo del poema, en su intento de aproximarse al cubismo y como expresión del afán vanguardista de romper las distinciones de género y arte. Esta técnica hoy es denominada “poesía visual”.

Performance.

La performance se opone a la pintura y la escultura, ya que no es el objeto sino el sujeto el elemento constitutivo de la obra artística. La performance tiene parentescos con la acción poética, poesía visual y otras expresiones del arte contemporáneo. Algunos llaman a tales expresiones: live art, action art, intervenciones y manoeuvres. El sniggling, una forma activista y engañosa de performance art en público, que típicamente se desarrolla de modo que los espectadores no se den cuenta, inicialmente, de que se está ejecutando una performance. Historia La historia del "performance art" empieza a principios del siglo XX, con las acciones en vivo de artistas de movimientos vanguardistas. Creadores ligados al futurismo, al constructivismo, al dadaísmo y al surrealismo, realizaban por ejemplo las exhibiciones no convencionales en el Cabaret Voltaire. Acciones en público como las de Joko Ono.

Happenings.

A. Kaprow (2007), creador de “happenings”. Para él fue el inicio de un proceso que le llevó más allá de las fronteras de los géneros artísticos. Dado el carácter efímero y, a menudo, irrepetible de sus propuestas no sería de extrañar que su obra escrita

indiscutible de la artística, y tan influyente, se convirtiera en su contribución más importante. Los happenings artísticos producen obras de arte que no se focalizan en objetos, sino en el evento a organizar y la participación de los “espectadores”, para que dejen de ser sujetos pasivos y, con su actividad, alcancen una liberación a través de la expresión emotiva y la representación colectiva. El happening, improvisación, no permanente, efímero, busca la participación espontánea del público. Por este motivo se producen en lugares públicos, como un gesto de sorpresa o irrupción en lo cotidiano. Spencer Tunick, “masa de gente desnuda”. Fotografías (2003, Barcelona; 2007, Ciudad de México).

Kaprow “18 happenings in 6 parts” (1959). Su estética próxima al “Pop-Art” y a los movimientos hippies (1960) provocaban improvisaciones de verdaderos happenings en las plazas de Amsterdam. Se encuentran claros precedentes en las vanguardias y en los años de 1920, muchas de ellas vinculadas al surrealismo y al dadaísmo.

Entre las primeras obras happenings encontramos las del poeta Joan Brossa, escritas en catalán en 1946. Las denominó acciones espectáculo.

Instalación artística.

Comenzó a tomar un fuerte impulso a partir de la década de 1970. Las instalaciones incorporan cualquier medio para crear una experiencia conceptual en un espacio determinado. A. Kaprow utilizó el término “ambiente” para describir sus espacios interiores transformados. A esto más tarde unió términos como arte proyecto y arte temporal.

Toma el espacio generalmente como un objeto más de la obra, sean estos espacios cerrados o abiertos. Las intervenciones en los espacios abiertos y naturales incorporan al “paisaje” como parte integrante de la obra, suelen enmarcarse en el denominado Land Art o arte de la tierra. Debido su conexión con el arte conceptual de la década de los sesenta, hace que la “instalación” sea una separación de la escultura tradicional, que tiene su principal interés en la forma de los objetos. En la instalación puede incluirse cualquier medio desde materiales naturales hasta los más nuevos medios de comunicación, video, láser, sonido, ordenadores, internet, e inclusive energía pura como el plasma.

En los orígenes de este movimiento encontramos a artistas como Marcel Duchamp y su uso de objetos cotidianos o ready made, reacción contra el arte retiniano, esto es, el arte visual por contraposición a un arte que se aprende desde la mente. Al crear obras de arte a partir de objetos simplemente elegidos, Duchamp ataca de raíz el problema de determinar cuál es la naturaleza del arte y trata de demostrar que el arte es una quimera. Los objetos escogidos debían resultar diferentes visualmente.

En su obra en la que elige un urinario usado habitualmente la presenta como obra de arte con el título *Fuente* (1917). El “artista” que es él así la reconoce.

Artistas como Daniel Buren; Christo y Jeanne Claude, conocidos por sus grandes instalaciones ambientales *Cortina del valle*, (1970), tela de 400 metros, estirada a través de Rifle Gap (Colorado, USA); Wolf Vostell, perteneciente al movimiento fluxus, happening, instalación. Podemos encontrar parte de su proceso creativo en el estudio

museo de Malpartida (Cáceres); Pepe Espaliú (Córdoba 1955-1993), cultivó la pintura, la escultura, la poesía, acciones públicas, performance, instalaciones. Marcado por su enfermedad, en el último tramo de su obra el proceso creativo gira en torno a ella con obras como las instalaciones *Sillas negras o el Nido*, de una gran proyección internacional. Encontramos parte de su obra en el Centro de Arte Pepe Espaliú en Córdoba. Joseph Beuys (1921-1986), artista alemán que trabajó la escultura, instalación, performance, happening. Uno de sus logros fue la socialización que consiguió hacer del arte, acercándolo a todo tipo de público mediante sus actividades en el movimiento neodadá fluxus. Su proceso creativo afecta a la relación de la pedagogía con el estudio del arte, cambiando durante su tiempo como profesor el enfoque de enseñanza que se tenía hasta el momento. Materiales como la grasa y el fieltro aparecen constantemente en su obra -pues de ellos dependió un día su vida-, junto a otros como la miel, el pan de oro, papel, paja... parodia el arte asumiendo un papel de chamán, *Liebre muerta* (1965, Galería Schmela, Düsseldorf) y *Coyote* (1974, Galería René Block, Nueva York), con potestad de curar y salvar a una sociedad que él considera muerta. A lo largo de la historia el interés de los artistas por el estudio de la naturaleza y el hombre lo pone de manifiesto sobre todas sus obras de figuras, animales y plantas. Ejemplo de ello: Frente a las texturas en *Liebre muerta* de J. Beuys, las del renacentista A. Durero en su obra la *Liebre* se perfila la aidez, texturas veloces, así como el realismo de la piel de dicho animal (*La Liebre*, 1502, acuarela y aguada sobre papel, Viena, Graphische Sammlung Albertina). O la lectura que expresa F. Khalo

en su retrato representado en una de sus obras pictóricas *Venado herido o soy un pobre venadito* (1946), constante a lo largo de toda su obra autobiográfica.

Algunas instalaciones son sitios específicos de arte, como la exposición de arte contemporáneo la Bienal de Venecia. La instalación sólo puede existir en el espacio para el cual ha sido creada.

Transformaciones espaciales de artistas contemporáneos.

Con A. Kaprow *la educación del des-artista* (2007) el arte y su historia son desactivados por una mirada crítica, una conciencia estética y una práctica artística al servicio de la vida.

Miquel Barceló Artigues (Felanich, Mallorca, 1957), influenciado por el Art brut y la “pintura de acción” evoluciona hacia unos referentes más intelectuales y abstractos. En 2008 realiza la “cúpula de la sala xx” en el palacio de la UNESCO. Transformaciones espaciales de la cúpula a través de grandes masas de material adherido a la misma, formando texturas irregulares en diferentes colores. Con anterioridad, en 2003 dice *con los viejos dogones dibujamos en el suelo la casa que quieren construirme* (2003:91).

Sus inspiraciones las encontramos en las tradiciones y en obras que destacan la inspiración en la naturaleza, tomando como referentes espaciales el Mediterráneo y África. En Mali, la etnología de sus gentes, la vida del desierto es tomada como temas de desarrollo artístico en los últimos años, reflejando su preocupación por el espacio natural, el paso del tiempo y sus orígenes. En 2007 transforma en la catedral de

Mallorca el espacio de una capilla elaborando éste con arcilla y en el que apreciamos dos espacios o mundos diferentes representados unos por los frutos del mar y otros por los frutos de la tierra.

Para realizar este estudio, además de los movimientos y artistas ya vistos con anterioridad han influido de forma muy especial las siguientes artistas plásticas visuales, porque nos aportan de forma muy clara diferentes perspectivas sobre el tema del espacio como objeto de estudio artístico. El espacio lo transforman en distintas dimensiones.

Pensamiento espacial.

María Eichhorn (Berlin, 1962): *Captar un pensamiento y hacerlo visible* (2002). Su trabajo explora las relaciones entre las prácticas artísticas y los procesos más amplios de la comunicación y las condiciones sociales. Uno de sus primeros proyectos fue *Entnutzte Treppe, Escalera desfuncionad* (1987). Tomaba como referencia el movimiento Fluxus de los años 70, en el que se contemplaba el espíritu de la colectividad, el anonimato y el antiindividualismo.

Espacio y vida.

Ana Medieta. La Habana (1948 - 1985).

Arte y vida. *No hay nada tan bello y humanizador en una obra de arte como aquello que abre nuestros mundos al hombre* (1975).

En un escrito sin fecha afirma: *el momento crucial de mi arte fue en 1962, yo quería que mis imágenes tuvieran poder, que fueran mágica.*

Un tema central en la obra de Medietta es la necesidad de la muerte como condición previa para una nueva vida. Existe por encima de todo la búsqueda del origen.

Espacio en la sombra del otro.

Kara Walker (Stockton, Estados Unidos, 1969)

En la sombra del otro. *Intentemos con ahínco cambiar la actitud de la gente hacia la raza.*

En la exposición Whitney Bial de 1997 se convirtió en el centro de atención de la escena artística internacional por sus trabajos realizados mediante la técnica de figuras recortables a tamaño natural en cartulinas negras. Con estas transforma el espacio blanco de las paredes de la galería. Kara, artista afroamericana, explora los temas de identidad y orígenes étnicos en EE.UU. derivados del colonialismo y del esclavismo.

Espacios hallados.

Candida Höfer. Alemania. (Eberswalde, 1944).

Espacios hallados. Fotografío recintos tal como son (2001).

Lo que me interesa de los espacios es la mezcla de distintas épocas, cómo se representan los diferentes períodos, comenta C. Höfer en 1998, refiriéndose al tema principal de su obra, la superposición de varios niveles temporales que se evidencia en

las discontinuidades estilísticas existentes entre la arquitectura y la decoración interior. Ha fotografiado interiores públicos y semipúblicos desde 1979, salas de espera, iglesias, bibliotecas, escuelas, museos... Sus imágenes capturan elementos extraños y en ocasiones paradójicos cuando la historia de un lugar y su actual función chocan.

Sus lugares son de transición, de acumulación y organización de conocimientos. Son lugares de la memoria cultural diseñados para uso colectivo, sólo en contadas ocasiones incluye seres humanos reales.

Espacio interior.

Rebecca Horn. Alemanis. (Michelstad, 1944).

Un viaje hacia el interior del cuerpo. *Lo que me interesa es el alma de un objeto y no sus características mecánicas.*

Cuando era niña su padre le contaba cuentos de brujas, duendes y dragones que transcurrían en los alrededores de Hesse, lo que marcaría toda su obra artística.

Espacio y poder.

Magdalena Jetelová. Chequia. (Semily, 1946).

Espacio y poder. *Creo que es importante llamar la atención sobre el hecho de pensar y actuar, así como sobre lo que ocurre entre medio, sobre lo ligero y lo pesado, sobre la*

energía que oscila entre estos dos polos y que determina nuestra forma de pensar y vivir, la energía oculta de todas las cosas (1992).

En 1987 realizó su primera instalación para realizar conscientemente el espacio como material artístico. En *Table* (mesa), una tabla de madera penetra por uno de sus lados la pared de la galería, y se mantiene en suspense. En 1988 disolvió virtualmente un espacio real con su exposición en una instalación *Chair* (silla). En esta obra, que consistía en cuatro bloques de madera virgen, una fotografía de un bosque y la proyección de una silla, mostraba simultáneamente distintas fases de la existencia de un objeto, e implicaba que la simultaneidad, es capaz de derrumbar cualquier muro y disolver cualquier espacio.

En esta época la artista empezó a ennegrecer paredes con hollín en otra tentativa de apertura del espacio. El color negro niega el espacio. En 1980 sus esculturas consistían en objetos autónomos presentables en cualquier espacio.

Jetelová está convencida de que *todo está relacionado con todo*.

Lugares en movimiento. Nos sitúa ante sorprendentes percepciones del espacio y experiencia del tiempo. Manipula los lugares y los altera de manera que sentimos que el suelo que pisamos ya no es sólido.

Espacios imaginarios. En 1986 experimenta con la luz y en 1987 con las proyecciones de láser para transformar los espacios. La artista denomina a estos proyectos *dibujos del espacio*. El láser confiere un efecto sorprendente e incluso mágico. El espacio está

sujeto al cambio que fluye eternamente. Jetelová genera una nueva experiencia espacial y temporal holística. Es habitual en la forma de trabajar de los artistas interesarse por todo tipo de arte, música, pintura, cine... y disciplinas como la geometría, las matemáticas, la filosofía, ..., de pensar, crear y reflexionar sobre sus inquietudes sociales y personales, forzar su propio camino para luego manifestarlo a través de su arte. Su interés por el universo interior o exterior los lleva a buscar en todos los espacios artísticos y a utilizar estrategias, enfoques, técnicas y métodos en sus investigaciones, desde los científicos hasta los artísticos para conseguir sus objetivos.

CAPÍTULO II. APORTACIONES DEL ARTE A LA ESTÉTICA EN EL ESPACIO EDUCATIVO Y SU INFLUENCIA EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA

2.1. IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Pensamiento espacial. Imágenes.

El arte y su historia no es algo que sucedió en un espacio y en un tiempo pasado, sino todo lo contrario, continuamos viviendo el arte, su historia y su implicación en la educación artística. El arte, el espacio y el tiempo acontecen en nosotros. *El tiempo no es concebido como lineal, sino como un espacio multidimensional (Aguirre, 2005: 291).*

*Más allá del azar y de la muerte/ Duran, y cada cual tiene su historia/
Pero todo esto ocurre en esta suerte/ De cuarta dimensión, que es la memoria/
(Borges, "Adroqué". "El hacedor", 1960)*

El arte, un mundo apasionante con infinitud de matices, sugerente y a la vez profundo, pero por su propia naturaleza difícil para ser abordado desde un punto de vista racional y lógico. El arte nos habla en otro idioma. Sin embargo, el arte es un elemento profundamente unido a nuestra naturaleza humana; a través del arte damos y a través del arte recibimos, y aunque se precisa despertar un cierto "sentido interno" para poder ver y escuchar a través del arte el escondido secreto al que nos lleva, el profundizar en torno a su esencia y a la de la belleza, el ahondar en la naturaleza

humana a modo de reflexión filosófica nos podrá poner en sintonía, abrir oportunidades de comprensión y percepción de esos “sentidos internos” o “sentidos del alma”.

Creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, es decir de capacidad de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es creativa una mente que siempre trabaja, que siempre hace preguntas, que descubre problemas donde los otros encuentran respuestas satisfactorias.

El acto de crear exige imágenes y las imágenes contienen pensamiento. Por lo tanto las artes plásticas y visuales constituyen el terreno familiar del pensamiento visual. El arte desempeña otras funciones que, a menudo, se consideran primordiales. Crear belleza, perfección, ritmo, armonía... hace visible cosas invisibles o inaccesibles o nacidas de la fantasía. Da expresión al placer o al descontento.

En el campo de la educación y del arte, así también como en empresas y demás profesiones, la *inteligencia espacial* es indispensable.

Incluso cabe decir que la contribución de la inteligencia espacial a las ciencias, a la música, teatro, cine, pintura, literatura, arquitectura es evidente. Si revisamos la historia de la ciencia, Einstein, Russell, fascinados ambos por Euclides, su mente era visual. Pensaban en términos de imágenes... Watson y Crick, al descifrar la estructura molecular del ADN, se enfrentaron a un problema espacial al tener que desentrañar las diversas maneras en que pudieran estar entrelazadas las moléculas entre sí.

Autores como H. Gardner (1999) llegan a plantear que, a veces, el don espacial puede proporcionar un modelo para el proceso útil, como sucedió cuando Darwin llegó a pensar en el origen de las especies como un árbol siempre ramificado y de la supervivencia de los más aptos como una carrera entre los miembros de la especie.

Para Gardner si tuviéramos que elegir una sola área para ilustrar la centralidad de la inteligencia espacial, se sugeriría el *ajedrez*. La habilidad para anticipar las jugadas y sus consecuencias parece estar muy relacionada con la *imaginería*, memoria visual o *imaginación visual*.

Junto a las ciencias, es evidente la centralidad de pensamiento espacial en las artes. La pintura y la escultura, la arquitectura, la música, la literatura implican una sensibilidad exquisita para el mundo visual y espacial.

J. Baudrillard (1978) sugiere que la imagen no es lo que se percibe, ni lo que se deriva de su análisis formal o histórico, es reflejo de una realidad básica, enmascarada y pervertida en puro simulacro.

Las imágenes constituyen un poderoso medio de representación, conocimiento y transformación de la realidad.

La diversificación del desarrollo cognitivo que preconiza la teoría de las inteligencias múltiples ha venido a indicar líneas de acción educativa adaptadas a las características del individuo, modos de comunicación más eficaces y aplicaciones tecnológicas con un grado de conectividad adecuado al perfil de sus usuarios.

Gardner considera que cada ser humano tiene una combinación única de inteligencia. Este es el desafío educativo fundamental. Podemos ignorar estas diferencias y suponer que todas nuestras mentes son iguales. O podemos tomar las diferencias entre ellas.

El diseño de su escuela ideal se basa en dos hipótesis: la primera es que todo el mundo no tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendimos de la misma manera. La segunda hipótesis es la de que en nuestros días nadie puede llegar a aprender todo lo que hay que aprender.

Una escuela centrada en el individuo tendría que ser rica en la evaluación de las capacidades y de las tendencias individuales. Intentaría asociar individuos, no sólo con áreas curriculares, sino también en los espacios y formas particulares de impartir esas materias.

Howard Gardner en *Arte, mente y cerebro* (1983), interesado por la mente del artista y por su propia mente -compositor y pianista- investiga sobre el estudio de la mente y las capacidades cognitivas. Sus líneas de investigación se han centrado en el análisis de las capacidades cognitivas en menores y adultos a partir del cual ha formulado la teoría de las *inteligencias múltiples* (*Frames of Mind*, 1983). *En busca de la Excelencia*.

La inteligencia no es una cantidad que se pueda medir con un número como lo es el cociente intelectual (IQ). Elabora su teoría sobre inteligencias múltiples.

2.1.1. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SU PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

¿Cómo implicar las inteligencias múltiples en la práctica artística?

La inteligencia es la capacidad de ordenar los pensamientos y coordinarlos con las acciones. La inteligencia no es una sola, sino que existen tipos distintos. El sistema para implementar la IM está destinado a incrementar las posibilidades en los alumnos en un clima activo y afectivo, y en un ambiente espacial, creando un espacio escénico diferente para la educación artística.

La teoría básica sobre la IM puede resumirse en las siguientes palabras: cada persona tiene por lo menos *ocho inteligencias, habilidades cognitivas*. Estas inteligencias trabajan juntas, aunque como entidades semiautónomas.

Cada persona desarrolla unas más que otras. Diferentes culturas y segmentos de la sociedad ponen diferentes énfasis en ellas:

Lingüística. En los alumnos se aprecia su facilidad para escribir, leer, contar cuentos o historias, hacer crucigramas, sopa de letras.

Lógica matemática. Facilidad para resolver problemas aritméticos, juegos de estrategia y experimentos. Patrones de medida, categoría y relaciones.

Corporal y kinésica. Facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales. Deportistas, bailarines, manualidades, labores: costura, texturas, etc.

Visual y espacial. Los alumnos piensan en imágenes y dibujos. Tienen facilidad para resolver puzzles, dedican el tiempo libre a dibujar.

Musical. Se manifiesta con frecuencia con canciones y sonidos. Identifican con facilidad los sonidos.

Interpersonal. Se comunican bien y son líderes en sus grupos. Entienden bien los sentimientos de los demás y proyectan con facilidad los sentimientos interpersonales.

Intrapersonal. Aparecen como introvertidos y tímidos. Viven sus propios sentimientos y se automotivan intelectualmente.

Inteligencia naturalista o de facilidad de comunicación con la naturaleza.

Gardner (1993): *creemos que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos “inteligencias”. Todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades en cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades (.../...) la tendencia biológica a participar en una forma concreta en resolver problemas tiene que asociarse también al entorno cultural. Por ejemplo, el lenguaje, una capacidad universal, puede manifestarse particularmente en forma de escritura en una cultura, como oratoria a otra cultura y como el lenguaje secreto de los anagramas en una tercera.*

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner parece traer a las escuelas importantes cambios de renovación. Frente a la uniformidad de la escolaridad plantea la escolarización centrada en el individuo (H. Gardner y Blythe, 1993; H. Gardner, 2002). Con el objetivo de someter a prueba la teoría de las inteligencias múltiples, investigadores como los del Proyecto Zero han desarrollado distintos proyectos

educativos como el Proyecto Spectrum (Universidad de Tufts, en colaboración con Feldman, 1970, 1985).

Para Gardner (1991) el Proyecto Zero fue concebido -y de hecho nombrado- hace aproximadamente veinte años en un intento por comprender y posteriormente, de mejorar la calidad de la educación artística en nuestra sociedad.

Recientemente, en 2011 se le ha concedido el premio Príncipe de Asturias en investigación en ciencias sociales.

Las dificultades para llevar a cabo la perspectiva de las inteligencias múltiples en la educación general son considerables, ya que en la práctica supone un replanteamiento de las propias bases del sistema educativo y una planificación detallada del mismo (E. Vallance, 1989 y E. Eisner, 1992). Tienen una gran incidencia en el diseño y desarrollo curricular. Equilibrio curricular (Eisner, 1999). Gardner señala a la educación artística para experimentar una puesta en práctica de la teoría de las inteligencias múltiples en su ámbito de enseñanza (Kridel, 1989).

En primer lugar porque no se considera una materia básica y los ensayos para la reforma se pueden consentir más fácilmente.

En segundo lugar porque ya casi nadie se atreve a argumentar en contra de la importancia de las enseñanzas de las artes.

En tercer y último lugar, porque sus hallazgos en el terreno de la construcción del pensamiento y sus aplicaciones en el ámbito de las teorías del aprendizaje se

encuentran con una educación artística afectada por la renovación disciplinar, que quiere llevar los efectos de la educación artística más allá de la “mera producción”, incluyendo la historia o la crítica de arte en los currícula escolares. Los currícula artísticos deberán ser impartidos por docentes especializados con un conocimiento profundo de cómo hay que “pensar” en un medio artístico.

El aprendizaje artístico deberá organizarse en torno a proyectos significativos, no consiste solo en dominar habilidades y conceptos. Las áreas artísticas son puramente personales e involucran por ello sentimientos propios y ajenos.

2.2. ESPACIOS ESCOLARES. CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN Y EL ARTE

¿Qué puede aportar el arte a la estética y al currículum de un espacio escolar?

U. Bronfenbrenner (1996) en su teoría ecológica explica el cambio de conducta del individuo, debido a una serie de interacciones de sistemas que se superponen :micro/meso/exo/crono/globo-sistemas. Esta teoría que forma parte de las teorías dialécticas contextualizadas explica cómo el individuo a través de la influencia del entorno o medio, sufre un cambio multidireccional -según la cultura un individuo será de una manera de ser diferente a otro-, multicontextual y multicultural. Otro aspecto de la teoría es el efecto mariposa, un pequeño cambio en la vida del sujeto puede provocar un efecto enorme en un sistema dinámico. La dimensión espacial de la actividad educativa no es un aspecto tangencial o anecdótico de la misma.

El espacio escolar es *una forma silenciosa de enseñanza* (D. Mesmin, 1967: 62). Cualquier cambio en su disposición, como lugar o territorio, modifica su naturaleza cultural y educativa. La dimensión histórica del espacio escolar su desarrollo y modalidades revelan, al menos dos perspectivas: la que va desde el nomadismo y la itinerancia a la fijación y estabilidad, y la que iría desde la ausencia de especificidad a su establecimiento y delimitación independiente frente a otras instituciones y usos.

Educar es un arte cambiante que habrá que adaptarlo cada día. Los tiempos cambian y la educación debe adaptarse al cambio social. Habrá que tener en cuenta una serie de aspectos propios del espacio escolar: Distribución, ubicación, cantidad, proximidad, posibilidad de interacción. Ello nos lleva a cuestionarnos:

- ¿La distribución del espacio influye negativamente en la creatividad del alumnado?
- ¿El espacio escolar es adaptable, flexible, variado, polivalente?
- ¿Cómo debe ser el espacio para la educación artística?
- ¿Debe ser un único espacio?, intra-escolar o por el contrario, es necesario también un espacio escénico extra-escolar, ubicado en su contexto?
- ¿Cómo influye el espacio en la mejora de la formación artística de los estudiantes?
- ¿Profesores y estudiantes investigan sobre su espacio próximo para una mayor motivación y un mejor aprendizaje artístico?.

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que el ambiente físico es muy importante en la conducta humana (P. Scott, 1991; A. Laurent, 1989), de modo que será necesario una buena preparación de este ambiente físico, que incluya el diseño de la sala, la distribución de las sillas o la forma de la mesa. La sala debe reunir al menos unas condiciones mínimas (iluminación adecuada, color de las paredes idóneo, temperatura confortable, ventilación suficiente, aislamiento contra los ruidos exteriores...).

El ambiente físico influye sobre la conducta de las personas. Así, el tipo de distribución de los pupitres en el aula influye poderosamente en el comportamiento de los alumnos; el tipo de música que suena en la megafonía de las grandes superficies comerciales puede influir en la conducta de compra de los clientes... (G. Pinazo y S. Musitu, 1993).

Pero, ¿qué favorece las actitudes de los alumnos hacia el arte?.

¿La distribución de los espacios en el aula es un condicionante de los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Los espacios académicos están cargados de diferentes significados, según su configuración y su uso.

El ser humano, desde sus orígenes, ha sentido la necesidad de crear objetos, ya sean de carácter funcional, artístico, lúdico o religioso y siempre ha buscado y valorado en ellos un componente estético, a veces de modo intuitivo y emocional, y en otras

ocasiones de forma racional y sofisticada. Pero si en algún momento de la historia de la humanidad el mundo de la imagen ha adquirido un papel relevante es precisamente en la sociedad contemporánea, donde se exige del individuo una constante actualización del lenguaje icónico para poder mantener una comunicación ágil con el medio en el que se mueve.

El espacio físico es, para el ser humano, espacio apropiado — territorio — y espacio dispuesto y habitado -lugar-. En este sentido, el espacio es una construcción social y el espacio escolar una de las modalidades de su conversión en territorio y lugar. De ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica; por tanto, educa. Muestra, a quien sabe leer, el empleo que el ser humano hace del mismo. Un empleo que varía en cada cultura; que es un producto cultural específico que atañe no sólo al yo social, a las relaciones interpersonales — distancias, territorio personal, comunicación, contactos, conflictos... —, sino también a la liturgia y ritos sociales, a la simbología de las disposiciones de los cuerpos — ubicación, posturas, proxémica — y de los objetos, a su jerarquía y relaciones.

Cualquier cambio en su disposición, como lugar o territorio, modifica su naturaleza cultural y educativa.

La disposición interna de las zonas edificadas, junto con la distribución y usos asignados a las distintas dependencias, constituirían otro aspecto a analizar. Su existencia o inexistencia, su disposición y relaciones, reflejan la importancia,

naturaleza y características de la función o actividad correspondiente ya se trate del despacho de la dirección, de la sala de alumnos o la de visitas, el gimnasio o los aseos. Un análisis de este tipo mostraría, además, el predominio o no, en dicha disposición, de criterios de visibilidad y control o el peso de la tendencia a la fragmentación y diferenciación o de los espacios compartidos y de encuentro.

Otro aspecto a considerar sería el de los espacios personales: el pupitre, el casillero, el armario o la taquilla. Pero, hasta llegar a ellos, todavía es posible analizar la configuración física y la disposición interna de personas y objetos en dependencias concretas. Y entre ellas, cómo no, el aula; aquel lugar dispuesto, de modo específico, para la enseñanza. El análisis histórico de las modalidades de organización y disposición de personas y objetos en el aula, muestra su relación con el sistema o método pedagógico seguidos. Éste ha sido, de entre los indicados, el aspecto al que más atención han dedicado los historiadores de la educación en los últimos años, enseñanza simultánea, D. Hamilton, 1991. Escuela graduada, Laska y Juárez, 1992.

Relación entre lo interno y lo externo en el medio escolar. Las fronteras de lo que queda dentro y lo queda fuera o su espacio interno entre las diversas zonas edificadas y no edificadas entre los espacios interiores, al abrir o cerrar, al disponer de una manera u otra las separaciones y los límites, las transiciones y comunicaciones, las personas y los objetos, estamos modificando la naturaleza del lugar, no solo estamos cambiando los límites, las personas y los objetos, sino también el mismo lugar.

Por ello, es necesario abrir el espacio escolar y construirlo como lugar de un modo tal que no restrinja la diversidad de usos o su adaptación a circunstancias diferentes. Ello significa hacer del profesorado un arquitecto, transformador y diseñador de espacios y de la educación un proceso de configuración de espacios. De espacios personales y sociales, y de lugares. Finalmente, el espacio, como la energía, en cuanto energía, sólo se transforma.

La cuestión final es si se transforma en un espacio mecánico, o en un espacio cálido y vivo. En un espacio, en suma, para la educación, un ámbito que no pertenece al mundo de la mecánica, sino al de la biología, al de los seres vivos.

Una escuela que fomente la educación artística ¿utilizará el espacio como instrumento didáctico y lugar de comunicación y convivencia?.

Los centros escolares en cuanto espacios no sólo se componen de elementos materiales, sino que el diseño, la configuración y la disposición de estos elementos ofrecen una determinada visión o imagen simbólica de la escuela. Por ejemplo, M. Jiménez y colaboradores, 2008, la creación de “escuela como museo”.

Para la distribución y el aprovechamiento de los espacios se hace necesario un mínimo de coordinación y planteamientos comunes. Se pueden distinguir tres niveles de competencia y responsabilidad:

- La Administración educativa en lo referente a construcciones escolares, mobiliario, equipamiento y material didáctico.

- El centro educativo por cuanto será necesario establecer criterios de actuación comunes para la distribución y destino de los espacios de todo el centro, criterios tiendan a facilitar la labor de los docentes, el trabajo en equipo y servicios
- El profesorado de aula en cuanto a la distribución y disposición de los diferentes elementos del espacio del aula.

Las funciones que C. Hillier y B. Lehman (1976) enumeraron al referirse al edificio, ser un regulador del clima, facilitador de actividades, función económica, quedarían supeditadas a la posibilidad de reflejar la “actividad trófica del ecosistema escuela expresada en el proyecto educativo” (L. Delgado, 1996).

Tres modelos de estructura espacial:

- Estructura variable o de construcción, pensada para diversas situaciones de trabajo, como agrupamientos flexibles
- Aulario, construido a base de aulas de dimensiones más o menos fijas
- Espacio abierto: es un gran espacio acondicionado para que trabajen al mismo tiempo varios grupos de alumnos.

Se dan actualmente unas líneas generales o tendencias comunes de renovación educativa que deben romper los modelos arquitectónicos tradicionales (Blázquez, 1992). Entre otras tendencias se detiene en:

- El deseo de conectar la enseñanza con el mundo exterior abandonando la compartimentalización estricta del saber en asignaturas aisladas
- La mayor atención a los trabajos prácticos, investigativos y artísticos.
- La generalización de metodologías activas, basadas en el diálogo, el descubrimiento personal, la creatividad...

Con respecto al diseño espacial para actividades en los centros escolares, encontramos dos modelos principales de organización del espacio de trabajo del alumnado:

- Espacio cerrado, compartimentalizado
- Espacio abierto

Para la compartimentalización estable del espacio escolar se suelen considerar tres criterios (Martín, 2007):

- El grupo clase
- La departamentalización didáctica
- Tipología de actividades

El empleo de grupo aula como criterio conduce al diseño clásico de edificio escolar, conformado por un conjunto de aulas dispuestas en largos pasillos.

La departamentalización prioriza la especialización de los espacios en función de las áreas curriculares, debiendo desplazarse el alumnado al aula que corresponda en función del horario establecido. Llevar a cabo la interdisciplinariedad puede resultar dificultoso y puede suponer pérdida de tiempo tanto desplazamiento. El espacio

abierto consiste en una zona amplia indiferenciada de trabajo que puede ser compartimentalizado temporalmente por divisiones móviles (mamparas, estanterías ligeras...). Con frecuencia está compuesto por una gran zona polivalente para actividades y constituye un entorno adaptable a una gran variedad de situaciones de enseñanza-aprendizaje.

2.2.1. EL ESPACIO ESCOLAR EN SU CONTEXTO. FACTORES QUE LO CONDICIONAN

-Factores externos:

Situación geográfica del Centro, condicionamientos climáticos, de ellos dependerá la orientación, iluminación, calefacción, materiales...

Demografía (número de estudiantes, escolarización –matriculación)

Aforo o capacidad del edificio

Factores económicos

Otros, condiciones acústicas, acceso, evacuación

-Factores internos:

El Centro educativo ha de poseer espacio suficiente, en cuanto a cantidad y variedad para conseguir una formación de calidad.

Debe propiciar las relaciones entre los distintos miembros de la Comunidad educativa

Como sistema ha de proyectarse en el medio social en el que está ubicado

Como núcleo de servicios ha de permitir dar cabida a dependencias distintas de las aulas: despachos, salas de usos múltiples, biblioteca.

Por otra parte, el espacio proyectado deberá tener, entre otras, las siguientes características:

Ampliable, flexible en cuanto a su uso

Convertible, concebido en clave de cambios fáciles, poco costosos.

Polivalente, ha de permitir la diversidad de funciones que el trabajo diario reclaman.

Adaptado. Significa que el espacio permite conseguir una formación completa, en las distintas dimensiones de la personalidad del alumnado.

Interrelacionado...

Desde la antigüedad se ha intentado dar solución a los problemas espaciales. Encontramos iniciativas que van desde situar el Centro en cualquier lugar o distribuir los profesores por diversos locales, a Centros prefabricados, edificios desmontables que pueden ser trasladados de un lugar a otro.

Los centros han cambiado y siguen evolucionando, en consonancia con las exigencias sociales y de los avances metodológicos y tecnológicos. Ello conducirá a nuevos diseños.

Espacio como dimensión del ambiente físico:

Se incluyen aquí trabajos como los de J. Jackson (1991), J. Torres (1991), M. Santos (1993). Caracterizan el espacio como instrumento didáctico, como lugar de convivencia y de relaciones como ámbito estético. Santos Guerra, por ejemplo, señala distintos significados del espacio:

Espacios de autoridad

Espacios del género, o las diferencias discriminatorias según el género a través de la utilización del espacio

Los espacios del ocio

Los espacios del trabajo

Los espacios del encuentro, o las zonas específicas de reuniones o entrevistas

Los espacios de la movilidad

Los espacios de la diversidad

También se incluirían aquí autores como Sancho Gil (1991), Blázquez (1992), M. Lorenzo (1999), A. Ovejero (2003), A. Medina (2008) para quienes el espacio puede adaptarse a la complejidad de las tareas que realiza el ecosistema escolar, abriéndose a la comunidad educativa y a la comunidad local, convirtiéndose así en un escenario básico de la vida colectiva.

Las principales investigaciones en relación con el edificio escolar las encontramos sistematizadas en M. Álvarez y E. Zabala (1989). (Tomado de M. Lorenzo, 1996)

AUTOR	RESULTADOS

CARACTERÍSTICAS DEL EDIFICIO

A: ESPACIO ABIERTO-ESPACIO CERRADO

Meyer (1971)	En las escuelas con espacios abiertos: 1. En cuanto a las actitudes, comportamientos y sentimientos de los profesores: A) Los profesores: - Se encuentran más satisfechos - Se perciben con un mayor grado de autonomía - Mayor interacción entre ellos
WARNER (1971)	- Trabajos con mayor frecuencia con grupos de alumnos de tamaño variable
ELISON, GILBERT Y RATSOY (1969)	- Dedicar Menos tiempo a la realización de actividades rutinarias
DOWNING Y BOTHELL (1979)	B) Los alumnos: - Muestran más interés por la interacción con sus compañeros - Mayor tendencia a establecer relaciones cooperativas
MYERS (1971)	- Exhiben un nivel mayor de persistencia en la tarea
GUMP(1974)	- Se relacionan con un mayor número de profesores durante el proceso instructivo
KILLOUGH (1972)	2. En cuanto a los logros escolares de los alumnos - Los estudiantes que han asistido a escuelas con espacios abiertos al menos durante dos años obtienen resultados superiores a los de las escuelas convencionales
GEORGE (1975)	- No existen diferencias significativas en cuanto a los logros obtenidos por el alumnado de unas u otras escuelas
SPIGELL(1974)	
WRIGHT (1972)	- Las escuelas de espacios abiertos obtienen resultados inferiores a las convencionales

GRAPKO (1972)	- Existe interacción entre el tipo de escuela y la capacidad intelectual de los alumnos: los de alta capacidad obtienen buenos resultados en los dos tipos de centros
	B: EDAD DEL EDIFICIO ESCOLAR
RUTTER y otros (1979)	No parece estar relacionada ni con los comportamientos ni con los logros del alumnado
C: EL CIUDADANO EN	LA DECORACIÓN DE LAS DISTINTAS DEPENDENCIAS DEL CENTRO
RUTTER y otros (1979)	- Esta relacionada con logros superiores en los alumnos
PHIDELTA KAPPA (1980)	- Obtiene resultados similares a Rutter
	D: TAMAÑO DE LA ESCUELA
RUTTER y otros (1979)	- No influye en los resultados escolares del alumnado
KING (1973)	- No influye sobre el nivel de implicación de los estudiantes en la instrucción
NEW CORK STATE DEP. (1976)	- A mayor tamaño peores resultados académicos y viceversa
FLAGG (1965)	- En los centros más grandes tiende a existir un clima escolar más cerrado
ANDERSON (1968)	- En los centros más grandes tiende a existir mayor resistencia a las inmotivaciones educativas
BARRER y GUMP (1964)	- Cuantos más pequeño es el centro más tienden los alumnos a participar en actividades extraescolares
DUKE y PERRY (1978)	- Cuanto más pequeño es el centro escolar mejor comportamiento tienden a manifestar los alumnos/as

Podemos decir que se está imponiendo una visión del espacio escolar, como dimensión del ambiente físico, *no sólo como continente de la acción formativa de la escuela, sino como un auténtico contenido, aunque la realidad no responde a tales exigencias* (M. Lorenzo, 1996).

Resaltar como factores claves de las escuelas efectivas, el sentido de misión compartido por directivos y profesores, un compromiso del equipo del centro en torno a las metas acordadas –especialmente las de aprendizaje, un liderazgo efectivo

del director y un clima de relaciones cooperativas. En relación con el aprendizaje se señala que los profesores de las escuelas efectivas tienen una actitud positiva frente a las posibilidades de logro de los alumnos y una actitud evaluativa permanente.

Referentes de la investigación.-

El paradigma ecológico, influido por el pensamiento de U. Bronfenbrenner (1987), entendiendo que la escuela es un contexto ecológico complejo, relacional, compuesto por elementos diversos espaciales, perceptivos, sociales y afectivos que se interconectan recíprocamente.

El enfoque constructivista de la teoría de Clifford Geertz sobre la antropología interpretativa, y en el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer y G.H. Mead. El constructivismo social como la manera de reunir aspectos del trabajo de Piaget con el de Bruner y L. Vygotski.

La investigación-acción de Stephen Kemmis y Robin McTaggart, utilizada en los programas de mejora escolar. El rasgo esencial de este enfoque es el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y lograr un aumento del conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es una mejora en aquello que ocurre en la escuela.

Los trabajos sobre documentación educativa de A. Hoyuelos y M. Bonás como narración y argumentación en la escuela. La documentación pedagógica es un proceso

de visualización, es una construcción social en la que el investigador al seleccionar lo que considera valioso para documentar, es también co-constructor participativo.

La configuración del espacio intra – extra escolar.

El ambiente de aprendizaje influye en las conductas de muy diferentes maneras. Los mensajes ambientales apremian al movimiento, llaman la atención sobre algunos materiales de aprendizaje pero no sobre otros, estimulan una implicación profunda o superficial.

La arquitectura de la escuela ha evolucionado a lo largo de la historia en la medida que lo han hecho los contenidos didácticos y el marco de relaciones entre alumno y profesor. Los avances técnicos y las corrientes culturales han incidido en la formulación del aula, pero ha sido la innovación educativa y artística el verdadero motor de las transformaciones más profundas en la configuración del espacio escolar.

Rousseau en el s. XVIII ya señaló el ambiente ideal para la escuela al proponer el aislamiento del individuo en la naturaleza para liberarle de la contaminación social. Sus seguidores Pestalozzi y Fröbel ofrecieron dos modelos escolares que marcaron una gran influencia en Europa: las "Escuelas Nuevas" y el Kindergarten. Las Escuelas Nuevas se situaban en plena naturaleza y su organización era muy sencilla: una serie de casas para grupos de pocos estudiantes, diseminadas alrededor de un pabellón de usos comunes. Este modelo fue el precedente de la escuela de pabellones. El jardín de infancia o Kindergarten proyectado por Federico Fröbel en 1840, representó el primer complejo arquitectónico derivado directamente de una determinada práctica

educativa. La escuela estaba organizada en el interior de un recinto tapiado según una serie precisa de espacios abiertos, cubiertos y cerrados, relacionados con actividades formativas como el huerto, el gimnasio o los juegos y arte.

En los años cincuenta la influencia de la psicología hace que la educación contemple la importancia de la vida afectiva y esta idea se proyecta en la práctica educativa. Montessori, Décroly o Dewey, desarrollan modelos en los que las aulas pierden sus características de unidades autónomas para formar parte de una realidad espacial y educativa más compleja, vinculándose a través de espacios compartidos en una agrupación que se conocía como unidad funcional. Partiendo de las ideas de Montessori, el arquitecto H. Hertzberg construye en Delft, 1960-1981, la “escuela Montessori”, *siguiendo la línea trazada por los proyectos didácticos que se construyeron indisolublemente vinculados a la arquitectura que los alberga y los conforma como tales. Preocupados desde distintas posiciones por crear espacios intensamente volcados en los estudiantes, todos ellos participan del propósito común de crear un mundo nuevo y mejor a través de un desarrollo del alumnado libre, estético, saludable y social* (I. Cabanellas y C. Eslava, 2005). H. Hertzberg hace a los estudiantes partícipes del proceso de construcción y crecimiento de la escuela, involucrando indisolublemente pedagogía y arquitectura. Hacemos referencia a la escuela Montessori de Delft porque contemplan en su planteamiento arquitectónico la idea de continuidad entre la casa y la escuela. Según la descripción de Hertzberg, Las aulas de la escuela están concebidas como unidades autónomas, situadas a lo largo del vestíbulo, que actúa a la manera de una calle. El profesorado decide, junto a los

alumnos-as, el aspecto y el ambiente que tendrá su aula. A cada alumno se le ofrece la posibilidad de mantener su espacio limpio y ordenado, con el fin de establecer lazos emocionales con el lugar en el que pasan gran parte del día. Cada estudiante puede traer a clase su propia planta o guardar sus cosas a la vista en armarios abiertos. En la escuela de Delft se pone un énfasis especial en la posibilidad de que cada alumno o cada grupo puedan colonizar una parte del espacio escolar y crear un lugar propio donde concentrarse sin ser distraído por los demás. Sin esa sensación no se puede llevar a cabo colaboración alguna con los demás; *¡Si no tienes un sitio que consideres tuyo, no sabes a dónde perteneces!* No hay aventura que valga la pena sin una base, sin un hogar al que regresar. El dominio que un grupo de personas establece sobre un territorio debe protegerse de las intrusiones extrañas. (H. Hertzberg, 2001, p. 28).

En la actualidad, el proyecto cultural organizativo, arquitectónico y espacial, de las escuelas infantiles de Reggio Emilia (Italia), posee una originalidad que le ha convertido en referente para otros estudios e investigaciones como las realizadas entre el centro superior de arquitectura, la Domus Academy Research Center de Milán y Reggio Children. Una investigación que está publicada en el libro de G. Ceppi y M. Zini (1998).

2.2.2. INVESTIGACIONES EN TORNO AL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Investigar en educación artística como en cualquier otra disciplina es necesario para revisar el conocimiento educativo establecido. Sin investigación no hay campo de conocimiento. E. Eisner en 1972 señaló que el rasgo principal de investigación artística

es el esfuerzo sistemático de plantearse preguntas, de cuestionar razones; el intento de conocer, de ir más allá, de buscar... La investigación comprende, pues, todo intento sistemático por comprender en profundidad, el modo en el que se enseña y se aprende el arte. Desde el campo de la epistemología, investigar consiste fundamentalmente, en obtener un producto. Este producto puede tener tres finalidades básicas: producir conocimiento por el conocimiento en sí mismo, producir conocimiento por las consecuencias aplicadas que de dichos conocimientos se pueden extraer, y producir conocimientos como función de auto regulación de la vida social.

El investigador selecciona el producto para formular preguntas y realizar su trabajo con el propósito deliberado de encontrar respuestas. Para esto iniciará un proceso en el que intervienen tres componentes fundamentales: - el objeto o producto de la investigación, - el método; - el contexto de realización.

La contribución más valiosa del proceso de investigación es su capacidad de proponer nuevos puntos de vista, identificar cuestiones y problemas, de recoger y registrar información, de diseñar nuevos modelos que enriquezcan el conocimiento que tenemos de las cosas.

Las escuelas como instituciones educativas constituyen en este momento tanto el reflejo de estos valores como un síntoma de su malestar. Las estructuras de escolarización se establecieron en otros tiempos y con otros intereses. Es lógico que a medida que las reglas que rigen el mundo están cambiando, lo hagan también las reglas y los modos y los espacios escénicos en que se aprende. El problema

fundamental radica en la confrontación que se produce entre dos fuerzas poderosas. Por una parte, está el mundo, cada vez más postindustrial y postmoderno, caracterizado por un cambio acelerado, una intensa compresión del tiempo y del espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Frente a el sistema escolar, que sigue pretendiendo obtener fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras inflexibles.

Hargreaves, A. (1996) afirma: *las certezas científicas, basadas en principios de aplicabilidad generalizada, están siendo sustituidas por las “certezas situadas”, es decir, las certezas de las que se pueden extraer información sobre el contexto educativo inmediato y los temas que de él se derivan, a partir del conocimiento práctico del profesorado.*

En cualquier caso, como señala el profesor R. Marín (2005) *las metodologías de investigación en Educación Artística son muy diversas, porque la investigación en Educación Artística se define por el problema que enfrenta, el aprendizaje artístico, y no por el método que utiliza.*

¿Cuáles son las investigaciones más relevantes en educación artística?

La mayoría de las investigaciones giran en torno al tema de currículum: Proyecto Zero (H. Gardner, 1991), el Proyecto Spectrum (1985), el programa de educación estética, CEMREL”, de Barkan y Chapman (Efland, 1987), el “Proyecto Kettering” de Eisner, el “Proyecto Ojo Estético” de Broudy (1987), el proyecto DBAE de Clark, Day y Creer o el “Arts Propel” de Gardner y colaboradores.

En un aula de Arts Propel, los estudiantes enfocan la forma de arte a lo largo de tres vías entrecruzadas:

La producción: los estudiantes son inspirados a aprender las habilidades básicas y los principios de la forma de arte al poner sus ideas en la música, la palabra o la forma visual.

La percepción: los alumnos estudian las obras de arte para comprender el tipo de artistas y elecciones que hacen para ver las conexiones propias y el trabajo de otros

La reflexión: los estudiantes evalúan su trabajo de acuerdo con las metas personales y los estándares oficiales.

Los investigadores de Art Propel desarrollan dos instrumentos principales que utilizan un proceso continuo de autoevaluación y evaluación para reforzar la instrucción.

Nos preguntamos cómo serán los espacios de aprendizaje, su “paisaje” como contenido de las aulas y demás espacios cerrados dentro del recinto escolar, o abiertos dentro y fuera de él. Otros campos de estudio son: *conocimiento práctico, investigación-acción, pensamiento-conocimiento del profesor, investigación en el aula, profesor investigador*. Las líneas de investigación reflejan los temas y aspectos que preocupan en cada momento de la historia. En el campo de la educación en artes visuales se han hecho numerosas reseñas sobre investigación y metodología de la investigación (E. Eisner, 1972).

Siguiendo a C. Colbert y M. Tauton (2001) se distinguen tres áreas de atención en lo referente a investigación en el aula:

Contexto social de las aulas de arte.

Narrativas, historias de vida de profesores y alumnos

Interacciones instructivas previamente planificadas.

Proyecto DBAE.

El proyecto del DBAE de Clark, Day y Gree (1984) ha logrado convertirse en modelo de formación profesorado-estudiantes para el sistema educativo americano. El DBAE (*Discipline Based Art Education*) merece especial atención por ser referente en investigaciones sobre educación y arte en muchos países en la enseñanza inicial media y universitaria, por su vigencia y por la influencia que ha ejercido en el planeamiento curricular y en investigadores en el ámbito universitario como A. Padrón, R. Marín, Arañó o Aguirre. DBAE integra “aspectos de crítica, currículum, estrategias, teorías, creencias, estética o historia” (Aguirre, 2005: 275).

La organización del currículum en el DBAE (1984) exige del ámbito académico una atención análoga a la del resto de las disciplinas: modelo de formación, tiempo y una enseñanza sistematizada y espacios adecuados para su desarrollo. Requiere, asimismo, una adecuación particularizada en el que se desarrollen y un seguimiento ordenado y exhaustivo de la actividad que realiza, ya sean secuenciales o globales (Aguirre, 2005: 279). En este sentido, la DBAE no busca ser únicamente una propuesta de educación artística, sino una implantación como modelo artístico con *base científica* en la enseñanza. El DBAE parte de la premisa o hipótesis de que en todo objeto hay un componente estético, aunque no todos los objetos ofrecen las mismas posibilidades

para la experiencia estética. Entre los que más posibilidades ofrecen se encuentra ese grupo de objetos que denominamos “arte”. Dentro de este grupo de objetos “arte”, ¿podemos introducir como tema, “el espacio-aprendizaje-arte”?, ¿cómo un objeto más a estudiar dentro de su ámbito interior? ¿y fuera en su contexto o entorno en el que está ubicado?; partimos de que en todos los espacios podemos aprender y crear arte, aunque no todos los espacios ofrecen las mismas posibilidades para ello. Estructura esta que forma parte de un espacio físico intra y extraescolar, el centro académico (M. Álvarez y E. Zabala, 1989). Múltiples espacios para la educación artística, no sólo arquitectónicos (Cándida Höfer, 2007). Y en las aulas las instalaciones como paisajes artísticos que son vistas éstas desde múltiples perspectivas.

Para determinar el alcance de la función estética de los objetos artísticos DBAE toma como referente y se apoya en S. Langer (1958, 1967): *el “arte” es la objetivación del sentimiento; y desarrollando la intuición, enseñando a percibir las formas expresivas mediante ojos y oídos, se convierten para nosotros en un vehículo expresivo que utilizamos en cualquier circunstancia, incluida la del arte.*

Basándonos en esta definición de Lange, recogida en Aguirre (2005), consideramos que las funciones estéticas que puede tener un espacio de aprendizaje para el arte son las siguientes:

Utilizaremos los espacios para dar expresión a las visiones más sublimes de lo que en ellos se enseña. Han de tomar en sus múltiples representaciones escénicas las visiones más profundas del artista, pensamientos, miedos, sueños, recuerdos, ilusiones,

fantasías... y proyectarlos en alguno de los lenguajes artísticos: dibujos, fotografías, diarios...

Activar y potenciar la sensibilidad con una material temático apropiado a los deseos de aprendizaje desde múltiples perspectivas, etnografía, investigación –acción orientadas a la educación artística (Jackson, 1991).

Vivificar la mirada artística en la naturaleza. Espacio fuera del aula y del centro académico.

Articular la visión y capturar el momento. El espacio está afectado por el carácter social, individual y de juego.

Funcionar como un crítico social visionario silencioso, profesor reflexivo artista. Los espacios creativos e intuitivos como “instalaciones”, exposiciones, museos, bibliotecas, narraciones literarias... nos pueden transportar al mundo de la fantasía y de los sueños, y nos ayudan a realizar y vivir de nuevo momentos mágicos en nuestra mente (R. Hörn, 2002).

Mostrar atención por los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia y permitirnos hallar nuevos valores en ellos.

Despertar de nuevo la conciencia hacia lo que hemos aprendido a no ver.

Proporcionan los espacios en que se consolida el rito.

CARACTERÍSTICAS ESPECIALES DE UN PROGRAMA DEL DBAE	
A.Fundamento 1. El objetivo del DBAE es desarrollar la capacidad del alumno/a para comprender y apreciar el arte. Para ello, es preciso conocer las teorías y los contextos sobre arte y es preciso disponer de facultades para crear y apreciar 2. El arte se enseña como un componente esencial de los estudios especializados de arte y de la educación general. B.Contenido 3. Los contenidos de la enseñanza se obtienen principalmente de la estética, la crítica de arte, la historia del arte y la producción artística. Los entornos propios de estas disciplinas son: (1) perspectivas sobre el ser del arte, (2) bases para la evaluación y valoración del arte, (3) contexto de donde se ha producido el arte y (4) procesos y técnicas de creación artística. 4. El contenido a estudiar se obtiene del amplio ámbito de las artes visuales, las bellas artes de las culturas occidentales y no occidentales, incluidas las artes populares y aplicadas, desde la antigüedad hasta nuestros días. C.Currícula 5. Los currícula se escriben organizados y articulados secuencialmente en todos los niveles 6. Las obras de arte son básicas para organizar los currícula e integrar los contenidos disciplinares 7. Se configuran de forma que presten igual atención e importancia a cada uno de las cuatro disciplinas artísticas 8. Los currícula se organizan de forma que mejoren los conocimientos y la comprensión del alumno. Esto supone reconocer los niveles apropiados de desarrollo. D.Contexto La completa implementación se determina sobre la base de un distrito escolar mediante la instrucción artística sistemática y regular, la especialización de la educación artística, la ayuda administrativa y los recursos adecuados. 9. Los logros de los alumnos y la eficacia del programa se verifican mediante criterios de evaluación y procedimientos apropiados.	
<i>Características especiales de un programa DBAE (Clark, Day y Creer, 1987: 135)</i>	

K. Johnson (1985), mediante entrevistas, técnicas de observación y cuestionarios se propone conocer qué tipo de saberes se transmiten en el aula de arte. M. Tauton (1986) observó el modo en el que se reaprenden y enseñan los valores estéticos en el aula. Su estudio descriptivo se basa en las observaciones y transcripciones hechas en

clase. Registró las interacciones estudiante-profesor durante las actividades artísticas. Las investigaciones referidas al papel del contexto de aprendizaje, en general, han mostrado la importancia de las interacciones profesor-alumno, alumno-alumno, tanto en el proceso de aprendizaje artístico como en los trabajos de arte producidos. Al considerar estas aportaciones, podemos entresacar el valor de las aulas como auténticas comunidades de aprendizaje. Y podemos preguntarnos ¿cómo describiríamos estas aulas?, ¿qué aspecto físico tendrían?, ¿Cómo estaría distribuido el espacio?. L. Zimmerman (1992) informó del estudio comparativo de dos profesores para valorar características en las aulas y sus éxitos. En estas y otras historias de vida se aprecian diferencias en los puntos de vista del alumnado, en los procesos de aprendizaje artístico, en la finalidad misma de la enseñanza y en los espacios formativos. alguna de estas investigaciones se ha centrado en describir los paisajes de clase, es decir, el modo en que los profesores diseñan el espacio de clase. Las aulas, como instalaciones artísticas que son, nos deben proporcionar un espacio de aprendizaje.

Los trabajos de J. Thompsom (1991) tratan de valorar la eficacia de un método o estrategia de enseñanza, aspectos concretos de la instrucción artística, la influencia de los profesores en la capacidad de los alumnos para crear, discutir y opinar sobre arte, las expectativas de los profesores y de toda la comunidad educativa. Esto permite aproximarnos desde un punto de vista personal al complejo entramado de interacciones que ocurren en “la vida de las aulas”. El hecho de observar, de mirar, discutir y reflexionar sobre el espacio escénico, nos ofrece la oportunidad de

comprobar la diversidad de la enseñanza y nos da claves para perfeccionar nuestra propia manera de enseñar. Timothy Gourlay (2005), educador australiano, considera que el colegio está en todas partes y no en cuatro paredes. Este autor plantea la organización escolar por intereses. Hay que romper las barreras entre edades y dividir las aulas por habilidades.

John Mayfield (2005) considera que es necesario ofrecer servicios educativos no solo a los jóvenes, sino a todos los miembros de la comunidad como a las personas mayores, los trabajadores en paro o aquellas mujeres que quieran ser madres.

R. Yelland, responsable del programa educativo de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) sostiene que la mayoría de escuelas ya existen. Estos edificios son importantes, pero están infravalorados. La mayoría de las escuelas operan en modelos del siglo XX y necesitamos encontrar modelos escuchando a padres, maestros y estudiantes.

La idea clave: la escuela debe involucrarse mucho más en la vida de la comunidad “se puede aprender en un café, en la escuela o en una catedral”. Lo importante es adaptar la arquitectura a las necesidades de la escuela del siglo XXI. Docentes y arquitectos reclaman una conexión entre la calidad de la educación y la calidad de su arquitectura (Design Share, organizador del foro internacional innovación escolar, Barcelona, 2005).

Proyecto educativo: “Creación de una Escuela Museo”. El IES “José M^a Infantes” de Utrera, Sevilla, es el Centro de más reciente creación (2000) en la localidad de Utrera. Un grupo de profesores en una propuesta conjunta con el Departamento de Expresión

Plástica y Visual, J. Guerrero (2008) y J. Martínez (2008), junto con el coordinador del proyecto, M. Jiménez (2008) configuran y presentan un proyecto de innovación educativa permanente y abierta, orientado a una perspectiva interdisciplinar, en la que priman las artes plásticas con idiomas, francés, inglés, literatura, historia del arte...

M. Jiménez (2008), *Creación de una escuela museo*. Tiene como idea central que el IES adopte la forma de un museo. Para ello diseñan reproducciones de obras de arte para diferentes escenarios que configuran el centro, como aulas, pasillos, entrada, principalmente. Todas estas reproducciones son realizadas por los estudiantes de secundaria junto con el profesorado. Contribuyendo así a la investigación e innovación educativas como elementos esenciales para la formación y mejora de la enseñanza que configuran todos sus actores.

Órdenes legislativas -de 2006 y 2009-, por las que se regulan las subvenciones para la realización de proyectos de innovación y formación educativa en Centros públicos de Andalucía. (Proyecto *Creación de una escuela museo*, (2008). Ed. J. Andalucía. Sevilla).

2.3. LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

Competencia artística. El concepto de currículum ha experimentado una evolución que va desde una significación centrada en los contenidos hasta intentar servir de orientación práctica del proceso de enseñanza – aprendizaje. Se centra en la práctica desde la teoría y da orientaciones y recomendaciones sobre el “qué”, “cómo” y “cuando” actuar. La reforma que en el año 1990 introdujo la LOGSE y, posteriormente, la LOE (2006) confiere al currículum una importancia extraordinaria. Recoge las bases

para una educación intercultural. Esta se encuentra en las leyes, tanto en los principios que las orientan como en sus diferentes artículos referidos a la diversidad cultural, entendiendo que existe todavía un amplio margen de actuación para la creación de un modelo educativo intercultural.

El término competencia hace referencia a aprender los conocimientos necesarios que habiliten para ser un buen profesional y llevarlos satisfactoriamente a la práctica, demostrando una actitud adecuada (saber + saber hacer + saber ser).

La Competencia Cultural y Artística desarrolla la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, así como la utilización de recursos para realizar creaciones propias. Se pretende conseguir habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, potenciando el interés por participar en la vida cultural y la conservación del patrimonio artístico.

Para H. Gardner (1993) existe la necesidad de diseñar modelos educativos que contribuyan al desarrollo paralelo de todas las potencialidades del ser humano. La inteligencia musical y plástica influye en el desarrollo emocional, espiritual y cultural del ser humano.

En 1997, los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) crearon un Programa de Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA).

El objetivo de PISA es identificar cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad.

A finales de 1997, la OCDE inició el Proyecto DeSeCo (Descripción y Selección de Competencias clave) con el fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave.

Este proyecto, realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con PISA, reunió a expertos de una amplia gama de disciplinas para que trabajaran con actores y analistas políticos para producir un marco relevante a las políticas.

Los países de la OCDE pudieron contribuir a sus propios puntos de vista para informar el proceso. El proyecto reconoció la diversidad de valores y prioridades a lo largo de países y culturas, pero identificó también desafíos universales de la economía global y la cultura, así como valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes.

Competencia: una *combinación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que activa el sujeto humano para comprender y actuar ante situaciones complejas de la vida personal, social y profesional* (DeSeCo, 1997).

Las competencias en la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) y Reales Decretos 1513 y 1631

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

Las competencias en la LEA (Ley 17/2007, de 19 de diciembre, de Educación de Andalucía) y Decretos 230 y 231

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia en razonamiento matemático
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural
4. Competencia digital y tratamiento de la información
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea la Competencia Cultural y Artística (CCA) supone:

Conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas

manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico.

Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad —la

mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean—, o con la persona o colectividad que las crea.

Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias. Implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida

cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico de las comunidades (LOE, 2006).

LOE, 2006. *Competencia educativa que define en cuanto a formación del profesorado lo siguiente.*

SÍNTESIS. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Colaboración del profesorado y trabajo en equipo.
- Importancia del liderazgo de los equipos directivos.
- Participación de los distintos miembros de la comunidad educativa.
- Utilización flexible y planificada de los *espacios*.
- Integración de la biblioteca en los procesos de enseñanza– aprendizaje.
- Ídem de las TIC. • Flexibilidad de los tiempos. • Apertura de los centros al entorno.
- . Para algunos investigadores habría que replantear: la formación, •
- la selección y • el perfeccionamiento del profesorado
- El rol del docente se proyecta en dos grandes ámbitos:
 - la construcción y desarrollo de los procesos de aprendizaje,
 - la construcción y desarrollo de la ciudadanía

LOE. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -BOE de 4 de mayo-.

Las ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS, las Enseñanzas de Idiomas y las Deportivas tienen la consideración de Enseñanzas de Régimen Especial en la LOE.

Constituyen la educación secundaria postobligatoria el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio.

Se distinguen tres modalidades de bachillerato (art. 34 LOE): Modalidad de Artes, Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales.

La modalidad de Artes se organiza en dos vías: Artes Plásticas, Diseño e Imagen, y Artes Escénicas, Música y Danza

A nivel estatal (R.D. 1467/2007, de 2 de noviembre; BOE del 6)

Las materias de la modalidad de Artes son las siguientes:

a) Artes plásticas, imagen y diseño.

Cultura audiovisual, Dibujo artístico I y II, Dibujo técnico I y II, Diseño.

Historia del arte, Técnicas de expresión gráfico-plástica, Volumen.

A nivel autonómico (D. 416/2008, de 22 de julio; BOJA del 28)

Esta modalidad incluirá para cada uno de las vías y cursos del Bachillerato las siguientes materias:

a) Vía de Artes Plásticas, Diseño e Imagen:

1.º Primer curso:

- Dibujo Artístico I, Dibujo Técnico I, Volumen, Cultura Audiovisual.

2.º Segundo curso:

- Dibujo Artístico II, Dibujo Técnico II, Historia del Arte, Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica, Diseño.

LEYES en las que se conforma la Competencia Artística.

LOE (Ley O. 2/2006, de 3 de mayo). ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL. ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

La finalidad de las enseñanzas artísticas es proporcionar al alumnado una *formación artística de calidad* y garantizar la cualificación de futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático y las artes plásticas y el diseño.

Los alumnos que finalicen las enseñanzas profesionales de música y danza obtendrán el título de Bachiller.

La LOE establece la creación de un Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas como órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas.

DESARROLLO DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE GRADO

REAL DECRETO 635/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 05-06-2010).

REAL DECRETO 634/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Artes Plásticas en las especialidades de Cerámica y Vidrio establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 05-06-2010).

REAL DECRETO 633/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado de Diseño establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 05-06-2010).

LEA. 2007.

LEA.- (Ley 17/2007, de 19 de diciembre, de Educación de Andalucía)

Esta ley andaluza sigue el esquema de la LOE. Su articulado viene a ser una copia de la Ley Orgánica de Educación.

Las Enseñanzas Artísticas aparecen en el Capítulo VI -artículos 78-100-. Se crea el Consejo Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores, como órgano de consulta y asesoramiento de la Administración educativa y de participación en relación con estas enseñanzas. Asimismo, se crea el Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas

Superiores. Si bien el Consejo Andaluz de Enseñanzas Artísticas se constituyó en noviembre de 2008.

LEYES ANTERIORES A LA LOE: LA LOGSE Y LA LGE.

LEYES ANTERIORES A LA LOE (Ley Orgánica 2/2006, de Educación). LOGSE. LGE.

En primer lugar la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990). Y anterior a la LOGSE, la LGE (Ley General de Educación, 1970). Hacemos referencia a estas dos leyes por la importancia que han tenido en la educación con anterioridad a la LOE. Las tres definen el marco más actual de lo que es la educación y la educación artística en España.

LOGSE, 1990.

LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990). En efecto, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, dedicaba el Título II a las Enseñanzas de Régimen Especial: Enseñanzas Artísticas y las Enseñanzas de Idiomas.

Las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño (art. 38).

Las enseñanzas de las artes plásticas y de diseño comprenderán estudios relacionados con las artes aplicadas, los oficios artísticos, el diseño de sus diversas modalidades y la conservación y restauración de bienes culturales (art. 46)

Las enseñanzas de artes plásticas y diseño se organizarán en ciclos de formación específica (art. 47).

Anterior a la LOGSE de 1990. Es la LGE (Ley General de Educación, 1970)

La LGE de 1970 supuso el inicio de la superación del retraso histórico que aquejaba al sistema educativo español.

La Ley 14/1970, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa declaraba la educación como servicio público y estructuraba, por primera vez en el siglo XX, todo el sistema educativo español.

Estructuraba el sistema en cuatro niveles: Preescolar (2 años), Educación General Básica (8 años), Enseñanzas Medias (4 años) y Enseñanza Universitaria.

Las ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS en la LGE aparecen en los siguientes artículos:

Art. 16: “En la Educación General Básica la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje... a la *iniciación en la apreciación y expresión estética y artística...*”

Art. 24. Las materias comunes de Bachillerato serán impartidas en las siguientes áreas:

- a) Área del lenguaje: Lengua española y Literatura; iniciación a la lengua latina; una lengua extranjera
- b) Formación estética, con especial atención al Dibujo y a la Música

LEY ANTERIOR A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE, 1970)

Ley Moyano (1857). Antecedente a la ley General de Educación. LGE, 1970

Primera Enseñanza Elemental: obligatoria y gratuita. Segunda Enseñanza: seis años de estudios generales. Tercera: estudios universitarios, superiores y profesionales. Regulación de centros de enseñanza: público y privados.

Tres niveles de Administración educativa: central, provincial y local

Art. 5. En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se sustituyen las enseñanzas de Agricultura, Industria y Comercio, así como las de geometría, dibujo lineal y nociones de Física por Labores, Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores y ligeras nociones de Higiene doméstica.

Art. 14. En los estudios de segunda enseñanza se incluye el Dibujo

Art. 16. Entre los estudios de aplicación se introduce el Dibujo lineal y de figura.

A comienzos del siglo XX los regeneracionistas habían convertido la educación en uno de los grandes problemas nacionales que pretendían transformar la sociedad a través de la escuela. Macías Picabea, refiriéndose a la enseñanza primaria dice de las escuelas: “Pero ¡qué escuelas en su mayor parte! Cuadras destartaladas y los maestros sin cobrar, precisando más adelante que en aquella España, sólo el 28% de la población total sabe leer y escribir, existe un 4% que sólo sabe leer y un 68% completamente analfabeto...” Y refiriéndose a los maestros que dependen de los municipios, ... desconsiderados y de escasa consideración social, enseñanza obligatoria..., escasos medios y falta de espacios escolares...

(Macías Picabea, R. (1899), *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*, Madrid.)

LOMCE –propuesta 2013-. LOMCE. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

Actualmente en proyecto. En el mismo se consolidan las enseñanzas artísticas. En el borrador de 3 de diciembre de 2012 sigue la línea iniciada por las anteriores leyes, modificando determinados aspectos de la LOE.

El 17 de mayo de 2013 el Gobierno aprueba la LOMCE con apenas modificaciones y la remite al Parlamento para su aprobación definitiva.

CAPÍTULO III. TEORÍAS Y CREENCIAS EN EL MODELO DE INVESTIGACIÓN PENSAMIENTO DEL PROFESOR. ARTISTA. TEORÍAS EDUCATIVAS MÁS REPRESENTATIVAS EN LA CONTEMPORANEIDAD. REFERENTES DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

3.1. TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LA EDUCACIÓN Y EN EL ARTE.

En el ámbito de la educación artística los profesores de arte tienen una responsabilidad especial. Uno de los objetivos consiste en desarrollar las capacidades creadoras de las que proceden las imágenes sensitivas, expresivas e imaginativas. Este objetivo es importante porque las imágenes visuales dan a la persona la capacidad de representar ideas, sentimientos e imágenes. El lenguaje del arte crea sus propios contenidos expresivos, sus propias creencias y teorías. El profesor de arte toma del contexto y del ambiente un papel fundamental al cultivar actitudes estéticas que orienten a los estudiantes hacia un mundo complejo, influenciado por contextos culturales e históricos, corrientes filosóficas y diferentes teorías. Las obras de Tapies y de Chillida se entenderán mejor si se percibe el movimiento artístico moderno en general y cómo han interpretado los artistas españoles la evolución que ha tenido lugar en los escenarios artísticos contemporáneos. La historia y la cultura, en general, constituyen categorías importantes para la percepción de las obras de arte.

El Diccionario de Filosofía Herder (1990) establece que el término teoría proviene del griego y que en la antigüedad clásica denotaba ceremonia religiosa o contemplación. Agrega que en sentido amplio, la teoría es un enunciado que aporta un conocimiento que está más allá de los datos o hechos que se perciben de una forma inmediata.

El mismo diccionario menciona que

(...) Con la presencia de las ciencias empíricas en la época moderna, una teoría es preferentemente una teoría científica, o sea, un conjunto de enunciados. También se designa a hipótesis y leyes confirmadas sobre un aspecto de la realidad que establecen entre sí relaciones de deducibilidad cuyas últimas afirmaciones son enunciados de observación, y cuyo concepto se relaciona intrínsecamente con los de la ley e hipótesis.

La misma fuente también puntualiza:

(...) Sin embargo, las teorías no se limitan al ámbito de las ciencias empíricas, sino que abarcan cualquier campo del saber y debe decirse que en principio, todo el conocimiento humano es teórico, porque todo conocimiento va más allá de los simples hechos conocidos en un momento dado (...).

Desde la perspectiva de la sociología y de la filosofía, las teorías, en general, se caracterizan por ser productos culturales supra-individuales, fruto de una génesis y una transmisión social que proporcionan a los individuos un discurso compartido sobre el mundo (A. Rodríguez, 1993). Las teorías implícitas han sido definidas por J. Marrero (1993: 14), como -representaciones mentales que forman parte del sistema de

conocimiento de un individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción-. Estas representaciones se basan en la acumulación de experiencias personales, las cuales se obtienen en contacto con ciertas pautas socioculturales definidas por -prácticas culturales- y -formatos de interacción social-. Es importante subrayar que, no obstante la variedad existente entre las pautas culturales de unos grupos a otros, existe una constancia relativa para los individuos pertenecientes al mismo grupo, por lo que el contenido de las teorías implícitas está normalizado al interior de tales grupos. Su función es facilitar la interpretación que el individuo hace del mundo, así como la comprensión de otras realidades construidas por sus semejantes, lo cual hace posibles los intercambios y procesos de negociación característicos de los grupos sociales.

Es de sostener que los aprendizajes en el alumnado son difíciles de valorar, los docentes se basan en sus propias teorías de las que no siempre son conscientes con las que se ha ido instruyendo y que han concebido como acertadas y útiles en su práctica. No obstante, las teorías implícitas suponen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo físico, social y artístico, y se manifiestan como una red más o menos interconectada de conceptos. Las identificamos en tres principios: Epistemológicos, supuestos implícitos sobre las relaciones entre nuestro conocimiento y el mundo, sobre la naturaleza del conocimiento y sus procesos de adquisición y cambio. Ontológicos. Entidades desde las que se interpreta el conocimiento.

Conceptuales. formas de estructuración y organización de los conceptos de la teoría. Las teorías del docente incluyen creencias, representaciones y concepciones que permiten la explicitación de los marcos de referencia por medio de los cuales los profesores, artistas perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas artísticas.

Por su parte, en las teorías declaradas o profesadas por el docente (artista) es capaz de decir lo que piensa y cree: existen a un nivel consciente, cambian o se adecuan con relativa facilidad, no influyen en las acciones. Nuevos aportes no conducen necesariamente a nuevos comportamientos.

Teorías en uso o practicadas: son elusivas y difíciles de identificar, contienen los supuestos y creencias que guían la acción, no se cambian fácilmente, se refuerzan por las experiencias en la cultura, Teorías Personales, construcciones lógicas con las que los individuos comprenden los eventos que perciben y guían las acciones de su propia conducta en el mundo.

Las teorías del profesorado se caracterizan por basarse en información de tipo episódico o autobiográfico, ser muy flexibles frente a las demandas o situaciones en que son utilizadas y presentar ciertas normas o convencionalismos en sus contenidos, los cuales representarían los del grupo social al cual pertenecería el individuo.

Las teorías implícitas son utilizadas por los individuos para buscar explicaciones causales a problemas, interpretar situaciones, realizar inferencias sobre sucesos y planificar el comportamiento.

Tienen carácter teórico, son representaciones de carácter abstracto, estables y en cierta medida, independientes del contexto; son versiones simplificadas de la realidad, tienen nivel de organización, estructuración y sistematicidad, carácter explícito, inaccesibles a la conciencia, epistémicas, se movilizan cuando la demanda es pragmática, tiene el carácter de “creencias”, carácter personal y cultural y por ello se diferencian de los conocimientos.

Según H. Gardner (1984), la construcción de teorías es una función invariante de la especie humana que está garantizada por tres tipos de anclajes básicos: biológico, social y representacional. El primero de ellos se basa en el reconocimiento de que somos una especie con un sistema cognitivo apto para el intercambio social. El segundo anclaje se sustenta en el papel formativo de la relación interpersonal entre diversas generaciones en la realización de actividades conjuntas.

Con ello se perpetúa una serie de prácticas sociales en las que desde la infancia se aprenden los conocimientos, habilidades y valores promovidos por el grupo social, para lo cual los adultos crean contextos que facilitan la integración de nuevos contenidos de conocimientos. Por su parte, el anclaje representacional se basa en la idea de que, aunque el conocimiento se construye en marcos sociales y se beneficia del conocimiento construido por los otros, está representado en la mente de los individuos. El individuo es el protagonista de los episodios interactivos y quien realiza las actividades propias de las prácticas culturales. Si bien las experiencias que obtiene de su entorno son fundamentalmente sociales y culturales, es él quien las experimenta como personales y autobiográficas y quien enfrenta las demandas de su entorno de

pensar, decidir y actuar en relación con ellas. Para lograrlo necesita tener interpretaciones sobre los fenómenos, tener argumentos sobre el mundo para nutrir sus procesos cognitivos. No bastan las situaciones prototípicas definidas culturalmente, sino que, junto con los modelos culturales de conocimiento que pueda construir, también es capaz de elaborar sus propias síntesis de conocimiento ajustadas a las demandas situacionales y las metas personales. El conocimiento es fruto tanto de invarianzas en el sistema cognitivo, como en el soporte social, por lo que el sustento del concepto de teorías implícitas requiere de la integración de los anclajes mencionados.

Este concepto tiene como punto de partida la premisa de que los procesos de construcción del conocimiento se realizan en entornos sociales. Esta idea constituye un punto de confluencia entre la psicología sociohistórica y la fenomenología social, la psicología socioconductista o el interaccionismo simbólico.

A ese respecto, han sido fundamentales las aportaciones de la sociología fenomenológica, P. Berger y T. Luckman (1986), entre otros; desde la psicología social, las contribuciones fundacionales de G. Mead (1968, 2009); así como las aportaciones de H. Blumer (1982) y C. Geertz (2002) desde el interaccionismo simbólico.

Este acento en lo social no es privativo del análisis de las representaciones de contenido social, sino que connota la influencia del grupo en una doble vertiente: primero, porque las teorías son representaciones individuales construidas sobre la base de experiencias adquiridas, fundamentalmente en entornos sociales, y, en

segundo lugar, porque este proceso está mediado por formas culturales de interacción social propiciadas por una comunidad determinada.

3.1.1. TEORÍAS EDUCATIVAS. NEXOS DE UNIÓN ENTRE EL PROFESORADO Y LA INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN EDUCATIVA. REFERENTES DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

Teoría de la construcción social. Una construcción social, concepto o práctica que puede parecer natural y obvio a quienes las aceptan, pero, en realidad es una invención o artefacto cultural o de una sociedad en particular. Dentro del construccionismo social, socioconstruccionismo o construccionismo relacional. Teoría sociológica y psicológica del conocimiento que considera cómo los fenómenos sociales se desarrollan particularmente desde los contextos sociales.

Las construcciones sociales se entienden generalmente, como opciones humanas. Sin embargo, el esencialismo define fenómenos específicos en lugar de otros términos .

Un foco importante del construccionismo social es destapar las maneras en las cuales los individuos y los grupos participan en la creación de su percepción social de la realidad. Implica mirar las maneras como son creados, institucionalizados los fenómenos sociales, y hecho en tradiciones por los seres humanos. La realidad social construida se considera como en curso, proceso dinámico; la realidad es reproducida por la gente que actúa en sus interpretaciones y su conocimiento.

P. L. Berger y T. Luckmann (1986) en su obra *La construcción social de la realidad* sostienen que todo conocimiento incluyendo el sentido común, el conocimiento más

básico tenido por firme de la realidad diaria, se deriva y es mantenido por las interacciones sociales. Cuando la gente interactúa, comprendiendo que sus opiniones de la realidad están relacionadas, y como ella actúa sobre esta comprensión de su sentido común, la percepción de realidad se refuerza.

Puesto que este conocimiento del sentido común es negociado por la gente; caracterizaciones humanas, significado e instituciones sociales se presentan como parte de una realidad objetiva. Es en este sentido que puede ser dicho que la realidad es construida socialmente.

El constructivismo asume que nada viene de nada. Es decir que conocimiento previo da nacimiento al conocimiento nuevo. El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (J. Abbott, 1999).

Es en primer lugar una epistemología, es decir una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano.

Teoría de la corriente Constructivista. Algunos autores ubican los orígenes de esta corriente en algunos planteamientos de Sócrates y su desarrollo posterior debido a las ideas de Piaget y los neopiagetianos, sobre el desarrollo y el aprendizaje, quienes definen a este último como un proceso de transformación más que de acumulación de

conocimientos. El principio explicativo mayormente compartido por los constructivistas es el referente a la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes, los cuales son considerados procesos de construcción del conocimiento. Esta visión que ha cobrado fuerza desde hace más de dos décadas es considerada por algunos teóricos de la educación una convergencia de principios explicativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, más que una teoría en sentido estricto.

Se considera que el fin de la educación es promover el desarrollo personal del alumnado. Para lograr este fin la educación debe facilitarles el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales, procurando su aprendizaje. Para que este proceso genere el desarrollo de los estudiantes debe posibilitar el doble proceso de socialización y de individualización.

Funcionamiento del profesorado orientado a la actividad. Su actividad como orientador y guía consiste en alentar a los estudiantes a desarrollar sus propios puntos de vista y a ensayar respuestas y soluciones a problemas específicos del campo profesional, el docente dirige su atención hacia el cambio conceptual y al aprendizaje de por vida. La evaluación del aprendizaje es un proceso formativo que integra los elementos que el alumno ha desarrollado durante su aprendizaje y se enfoca a las habilidades manifiestas en la interpretación y resolución de los diversos problemas que éste ha abordado durante el curso.

El fin de la enseñanza superior en esta perspectiva es la producción de cambios conceptuales que permitan el desarrollo personal del estudiante en el marco de la profesión que habrá de desempeñar. En cuanto a la metodología didáctica, algunos

teóricos de esta corriente (C. Coll, 1991), por ejemplo, consideran que no existe una metodología didáctica constructivista, sino más bien una estrategia didáctica general de naturaleza constructivista. Puede concretarse en múltiples metodologías didácticas particulares, según el caso. La actividad docente consiste en estimular actitudes tales como el análisis, la definición de problemas, la interpretación y la resolución de los mismos. El alumno es concebido como un ente responsable y constructor de su propio aprendizaje al interactuar con el objeto de estudio por lo que su motivación es intrínseca al proceso de enseñanza. Desde esta perspectiva, es necesario aceptar que la incidencia de la enseñanza sobre los resultados del aprendizaje está totalmente mediada por la actividad mental del alumno. Los contenidos, objeto de la actividad mental de los alumnos, son resultado de un proceso de construcción social por lo que tienen un grado importante de elaboración.

De ahí deriva la importancia de que el “proceso de construcción del conocimiento” en la escuela sea considerado como un proceso compartido por el profesorado y alumnado acerca de saberes o formas culturales definidas previamente al proceso de construcción que se desarrolla en el ámbito escolar. El papel del profesor es complejo y decisivo y más allá de ser el organizador de actividades y situaciones de aprendizaje, le corresponde favorecer la actividad mental de sus alumnos, orientarla y guiarla hacia los saberes y formas culturales seleccionados como contenidos de aprendizaje, engarzando los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados. En la visión constructivista se reconoce la correspondencia entre desarrollo cognitivo y desarrollo emocional imbricados en el

proceso de aprender por lo cual se revaloran los contenidos de la enseñanza, se da importancia a los contenidos procedimentales, actitudinales de valores y normas, además de los tradicionales contenidos textuales y conceptuales.

Bajo la denominación de *Constructivismo* cabe distinguir varias tendencias, entre las que destacan las ideas de J. Piaget (constructivismo psicológico) con énfasis en el proceso individual de constitución del conocimiento y la que sigue la línea de L. Vygotsky (1995), conocida como *psicología dialéctica*, o *psicología sociohistórica*, las aportaciones de Luria y Rubinstein, entre otros, quienes, asumiendo la naturaleza individual del proceso de “construcción” (construccionismo) del conocimiento, consideran como elemento constituyente de ese proceso la dimensión sociocultural que está implicada en la vida del individuo. En este marco se ubica un conjunto de métodos que tienen sus raíces en aportaciones de pensadores que han reconocido la importancia del aprendizaje experiencial (J. Dewey, 1933, 1938; W. Kilpatrick, 1918, 1921). El valor fundamental de un proyecto es su potencial para preparar a los estudiantes, para la aplicación de los aprendizajes en experiencias concretas y para situaciones futuras; así como para la formación moral que puede desarrollarse en el marco de una cultura colaborativa. El rol docente es el de un mediador, cuya intervención ha de ajustarse continuamente a las necesidades del aprendizaje y del rumbo del proyecto. La cultura colaborativa incluye la participación de otros actores en el espacio académico y fuera de él.

El constructivismo social en la educación. El constructivismo social expone que el ambiente de aprendizaje más óptimo es aquel donde existe una interacción dinámica

entre los instructores, los alumnos y las actividades que proveen oportunidades para los alumnos de crear su propia verdad, gracias a la interacción con los otros. Esta teoría, por lo tanto, resalta la importancia de la cultura y el contexto para el entendimiento de lo que está sucediendo en la sociedad y para construir conocimiento basado en este entendimiento. En décadas recientes, los teóricos constructivistas han extendido su tradicional orientación del aprendizaje individual a tratar dimensiones sociales y de colaboración al aprender. Es posible entender el constructivismo social como la manera de reunir aspectos del trabajo de Piaget con el de Bruner y de Vygotski. El constructivismo social en educación y teoría del aprendizaje es una teoría de la forma en que el ser humano aprende a la luz de la situación social y la comunidad de quien aprende. Refiriéndonos más concretamente el contexto educativo, la concepción constructivista no es una teoría, sino un marco explicativo que integra aportaciones diversas. Necesitamos teorías que provean de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre los procesos para conocer mejor cómo se aprende y cómo se enseña. En el ámbito educativo y artístico se denomina constructivismo a una corriente que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental, que se desarrolla de manera interna conforme el individuo obtiene información e interactúa con su entorno. Teoría estructuralista de Lévi-Strauss y teoría antropológica-simbólica de C. Geertz (vid. pp. 207 y 211).

Teoría de la corriente Tradicional.

Tiene su origen en el siglo XVII, época de ruptura del orden feudal, la formación de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesía. Tiene el orden y la disciplina como

ejes fundamentales. Se caracteriza por un enfoque logocéntrico de la enseñanza en la que los programas de estudio suelen ser abundantes en sus contenidos temáticos. Los contenidos de cada asignatura se presentan al grupo como información estructurada (J. Marrero, 1993). Los temas son abordados como unidades de conocimiento en sí mismos. A nivel curricular se hace distinción entre la teoría y la práctica, privilegiando la primera en los planes de estudio y a nivel de cada asignatura.

El aprendizaje se concibe como un incremento cuantitativo de información en el que el mundo intelectual se disocia del afectivo. Se considera que el fin de la educación es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura. En el caso de la educación superior, el currículum está centrado en la formación de profesionales para su inserción en la estructura productiva. La evaluación del aprendizaje está orientada a la medición del aprendizaje de contenidos retenidos por los estudiantes con base en la fidelidad de su reproducción. El clima de trabajo se caracteriza por la prevalencia de la comunicación unidireccional, debido a que el orden y la disciplina se centran en la figura del docente.

Teoría de la corriente Técnica

Surgida con posterioridad a la corriente tradicional, la corriente *Técnica* (también denominada Tecnológica, o Tecnologicista), tuvo auge en el siglo pasado. Su denominación proviene de la importancia de la Tecnología Educativa como su eje fundamental. El conocimiento debe ser comunicado por el profesor, los alumnos son visualizados como receptores de Información estructurada. Su noción de aprendizaje proviene de la Psicología Conductista que lo define como cambio observable en la

conducta, resultado de la experiencia. Esta corriente teórica de la educación se apoya fundamentalmente en las ideas de B. Skinner (1971).

La enseñanza implica un meticuloso proceso de planificación. Los objetivos de los programas de estudio se enuncian en términos operacionales, es decir, explicitando la conducta observable deseada del alumnado.

La figura del profesor es directiva. Las técnicas didácticas están orientadas a la transmisión eficaz de información y en el manejo de recursos tecnológicos audiovisuales. En la metodología didáctica se insertan algunas técnicas como técnicas de enseñanza individualizada, por ejemplo, la enseñanza programada y el sistema de instrucción personalizada. El alumno es considerado importante en esta perspectiva, pues constituye el objetivo de la ingeniería conductual.

Teoría de la Escuela Activa.

Esta corriente teórica tiene origen en Rousseau, dada a conocer en su obra *Emilio* publicada en 1762, quien proponía confiar a la naturaleza y la espontaneidad del aprendiz el desarrollo de su aprendizaje. En el siglo XX, esta corriente evoluciona y se consolida con el sustento teórico y filosófico de J. Dewey (1960), quien sostiene que la actividad es la característica humana dominante y quien da concreción a estas ideas al sistematizar la *escuela experimental*. En esta perspectiva se considera como fin de la educación el desarrollo del individuo.

La enseñanza consiste en propiciar la actividad del alumno en el desarrollo de nuevas vivencias. En la educación superior este enfoque ha tenido concreción en la ampliación de la participación estudiantil y en una mayor atención docente a los intereses de los

alumnos. En esta corriente el profesorado es un conductor de la clase que estimula la participación de los estudiantes. Su actuación docente es la de un líder que atiende los aspectos afectivos y sociales del grupo escolar. Organiza la información, estimula y retroalimenta la actividad estudiantil que es el núcleo del curso. El programa funciona como un referente que puede ser ajustado, dependiendo de las características y los intereses del grupo en el estudio de los contenidos. La metodología didáctica empleada se integra con técnicas de trabajo colectivo, aunque no excluye otras técnicas de participación individual.

El clima de trabajo es agradable y propiciatorio de la participación estudiantil en la cual se fomenta la colaboración y la cooperación. El alumno es el principal actor en el proceso de enseñanza, quien recibe información y participa en la exposición, y revisión de los contenidos del curso. La evaluación se dirige a las experiencias que cotidianamente se desarrollan en el curso (E. P. Navío, 2008). Aunque esta corriente teórica ha tenido escaso arraigo en la práctica docente, tuvo adeptos en algunas escuelas de nivel básico. Encontró una expresión radical en la escuela de Summerhill. La confianza en el papel que juegan la curiosidad y el interés natural del alumno.

Teoría de la corriente Crítica

Los orígenes de esta corriente teórica de la educación pueden ubicarse en las ideas de Marx y de teóricos posteriores, como es el caso de algunos miembros de la escuela de Frankfurt: T. Adorno, y H. Marcuse; y, posteriormente, de E. Fromm y J. Habermas.

La corriente Crítica se ha caracterizado por desarrollar una teoría radical que, entre otros logros, ha tenido la realización de un análisis de la institución escolar, revelando y

desafiando el papel de ésta en la vida política, cultural y del arte; asimismo, se ha caracterizado por desarrollar ciertos avances en la teoría social, así como nuevas categorías y metodologías. Sin embargo, bajo la denominación Pedagogía Crítica se denota una diversidad de ideas; su denominador común es el objetivo de transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes, por lo que puede calificarse como una corriente comprometida con los oprimidos. Un ejemplo de la concreción de las ideas de esta corriente lo encontramos en la obra de P. Freire la *pedagogía del oprimido* (1972). El término Pedagogía Crítica, sitúa a esta corriente como un movimiento conceptual de una gran amplitud y repercusión.

El fin de la educación, en esta perspectiva, es dar poder al individuo y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas básicamente derivadas de la racionalidad del mercado de trabajo.

Se considera fundamental desarrollar la conciencia del alumno acerca de los valores educativos y de las condiciones materiales de su contexto histórico social para la emancipación de la sociedad. El proceso educativo tiene como punto de partida el análisis económico que permite situar a la educación dentro del proceso de producción y reproducción del capital y del valor.

La escuela es visualizada no solamente como un espacio dedicado a la instrucción, sino también como arena cultural donde se enfrentan formas sociales e ideológicas en lucha por la dominación. En esta corriente teórica el trabajo docente se articula en torno al vínculo escuela sociedad y se considera que el maestro debe comprender la función de la escuela al unir el conocimiento con el poder para la formación de

ciudadanos críticos y activos. La concepción del conocimiento es que éste se construye en un proceso dialéctico, por tanto, no se considera absoluto y es objeto de análisis, crítica y replanteamiento. Los teóricos críticos aspiran a una clase de conocimiento que ayude a los estudiantes a reconocer la función social de las formas particulares de conocimiento. Éste se concibe como una construcción histórica y socialmente arraigada y limitada por intereses, lo que impide su neutralidad u objetividad, y con una estructura que adopta formas particulares y cuyas prioridades y exclusiones forman parte de una lógica silenciosa.

En esta perspectiva teórica se considera que la cultura de la clase dominante ejerce control sobre clases o grupos subordinados mediante la hegemonía que se ejerce principalmente por prácticas sociales consensuales, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el Estado, la escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia. Mediante este ejercicio el poderoso gana el consentimiento de los oprimidos, quienes no son conscientes de su participación en su propia opresión. La escuela constituye un espacio de transacciones, intercambios y luchas entre los grupos subordinados y la ideología dominante. El trabajo docente parte de una idea central en esta corriente, la formación del estudiante para su inserción comprometida en la vida social en la solución de los problemas de su entorno. La visión del aprendizaje implica un desarrollo moral, político y social de los individuos en interacción con la sociedad. El papel del profesor consiste en estimular la actitud crítica del alumno hacia el conocimiento y hacia su propio papel en la sociedad.

El alumno es un ser activo que debe comprometerse a participar en la solución de las necesidades sociales. En esta visión se recurre en lo metodológico al diálogo, el análisis, la discusión y las propuestas acerca de problemas, situaciones de conflicto y posibilidades de solución (A. Pérez, 1986).

El clima de trabajo es democrático y se caracteriza por una amplia participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula. El concepto de evaluación del aprendizaje es flexible y abarca elementos de carácter moral y político, particularmente en relación con el nivel de compromiso social de los alumnos.

Teorías implícitas en el profesorado.

Algunos investigadores opinan que no existen diferencias significativas entre los conceptos creencias, concepciones o teorías, por lo cual incluyen a todos en este último concepto, considerado por ellos como el que mejor denota tal sistema de referencias en el pensamiento del profesor. Una posición similar se observa también en la mención que hacen de algunos de los ejemplos de los estudios revisados ciertos autores consultados (C. Marcelo, 1987).

Tales autores han desarrollado el concepto de teorías implícitas para referirse a estos marcos interpretativos destacando su carácter organizado, coherente e inaccesible a la conciencia, y su especificidad. El término es sinónimo de teorías intuitivas o teorías personales. Sin embargo, todos ellos coinciden en la relevancia de este sistema de referencia que se sustenta en el concepto de profesor reflexivo con una perspectiva personal sobre la enseñanza y el aprendizaje...

Es fundamental la importancia de estas teorías en la percepción humana, en la contextualización psicológica de la planificación, de los pensamientos interactivos y de las atribuciones de los profesores, así como en la descripción del modo en que se configura el conocimiento y es utilizado por el pensamiento y la acción. Marcelo considera a los profesores como constructores de teorías, que son el nexo entre el pensamiento y la acción y constituyen la base para que los docentes den sentido e intervengan en la clase.

Los profesores construyen y utilizan sus propias teorías en lugar de los modelos racionales prescritos en los programas de formación. En esta perspectiva las teorías y creencias personales son los componentes experienciales.

El objetivo común de las investigaciones realizadas acerca de las teorías implícitas ha consistido en hacer explícitos y visibles los marcos de referencia que orientan la actividad de los profesores.

Contenidos en la enseñanza artística y en la investigación. El acto de enseñanza artística, objeto de estudio, enfoques e intencionalidad.

Acto de enseñanza. Este eje refiere a la realización de la enseñanza que culmina, en términos de Jackson (1968), en la fase interactiva de tal proceso. En esta fase, con las actuaciones del profesorado y los estudiantes tienen concreción las estrategias de enseñanza, en el marco de una metodología didáctica.

En líneas anteriores se ha precisado el reconocimiento de que el acto de enseñanza ocurre en diversos espacios académicos dentro de los que el aula ocupa un lugar

predominante. El acto de enseñanza considerado ha sido el observado en el salón de clases y en otros espacios extra-escolares.

Objeto de estudio.

El objeto de estudio puede ser una subcategoría que se refiere al contenido de enseñanza definido y estructurado por el profesor (sea este contenido el tema, la asignatura, la disciplina, la práctica profesional o el aprendizaje de por vida...). Patrick (1992) denomina a esta subcategoría objeto de estudio. La concepción del objeto de estudio incluye dos componentes: el referencial que corresponde a una posición epistemológica y el estructural que corresponde a la definición de la “unidad de estudio” y su organización. El primer componente puede estar sustentado en una visión del conocimiento. El segundo componente abarca en primer término, una posición multiestructural referida al tema o a la asignatura o a una posición relacional, referida a la asignatura; en segundo término una posición relacional referida a la disciplina, la práctica profesional o el aprendizaje de por vida. La posición multiestructural y la posición relacional mencionada en primer término, tienen correspondencia con el conocimiento autoevidente o que se da por sentado y la posición relacional mencionada aquí en segundo término, tiene correspondencia con una visión del conocimiento como algo que se construye o que es problemático.

Enfoque.

El enfoque de enseñanza se refiere a cómo este proceso es concebido y afrontado para su realización. Ésta tiene lugar mediante las intenciones y las estrategias didácticas. La concreción de éstas ocurre en la aplicación de la metodología didáctica.

Intencionalidad.

La intencionalidad o dirección hacia un objeto o hacia una objetividad inmanente es una cualidad de la conciencia. La intencionalidad didáctica está constituida por los propósitos del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene concreción en los objetivos o propósitos de enseñanza artística que guían la planificación didáctica, así como en los propósitos que dan lugar a las acciones artísticas emergentes. La intencionalidad artística generalmente tiene como punto de partida los objetivos que establecen el plan de estudios y el programa de la asignatura. Sin embargo, en ocasiones los profesores transforman reduciendo, enriqueciendo o replanteando sustancialmente tales objetivos. Este sistema referencial personal, por tanto, tiene participación en la intencionalidad docente. La condición emergente de muchas acciones didácticas no está exenta de intencionalidad. Las estrategias didácticas que resuelven las situaciones emergentes provienen de la experiencia del docente.

Algunos autores han reconocido la relevancia de la experiencia profesional y artística en la constitución de los saberes y la importancia del análisis en estudios sobre la profesión docente (A. Medina, 1988; M Henry, 2008).

Culmina en la realización de la fase interactiva del proceso (P. Jackson, 1968). En esta fase con las actuaciones del profesorado y estudiantes tienen concreción las estrategias de enseñanza en el marco de la metodología. En esta investigación el acto de enseñanza ha sido observado en el salón de clase y en espacio extraescolares.

3.1.2. LAS CREENCIAS EN LA INFORMACIÓN Y EN LA ACCIÓN EDUCATIVA DEL PROFESORADO

Creencia o información que tiene una persona, normalmente interrelacionada con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento. Como sugiere C. Marcelo:

(...) una declaración hipotética o inferencia! acerca de un objeto, capaz de ser precedida por la frase "creo que..." que describe al objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto; la evalúa como bueno o malo; y predispone para actuar, probablemente de diferente forma bajo diferentes condiciones (Marcelo, 1987).

Las creencias y las teorías implícitas de los profesores sirven, al igual que las rutinas, para reducir la necesidad de procesamiento de información del profesor. Así, los problemas que se presentan en clase no han de ser resueltos cada vez que ocurren, sino que el profesor recurre a un "patrón de comportamiento" con el que encara estos problemas.

Las creencias poseen al menos cuatro características: presunción existencial, alternatividad, aspectos afectivos y evaluativos y estructura episódica. Este mismo autor sugiere que las creencias inciden en la organización y definición de las acciones artísticas, aunque reconoce la dificultad para clarificar esta relación.

Algunos de los estudios sobre creencias han establecido estrechas relaciones con ciertos factores de la personalidad del profesor, y han utilizado instrumentos y escalas de registro de actitudes y percepciones (P. Bauch, 1984).

Conclusiones a las que han llegado en varios de los estudios de esta línea es que la relación entre las creencias y la conducta de un profesor está mediada por el contexto

y las condiciones en las que desarrolla su enseñanza. Queda por conocer cómo se van transformando las creencias como consecuencia del ejercicio profesional, así como qué diferencia las creencias educativas de profesores de diversos niveles educativos y de diferentes enseñanzas. Proponen centrar el estudio de las creencias en áreas específicas de la enseñanza, y clarificar al máximo el ambiente y las características de los profesores a los que se investiga. La acción no puede explicarse a partir de guías como las creencias e intenciones, sino que es preciso adoptar un formato teórico más fuerte, como sugieren Los trabajos de B. Tabachnick y K. Zeichner (1985, 2003) acerca de los profesores en formación.

. Referentes de investigación sobre conocimiento práctico del profesorado.

Una de las líneas más recientes de investigación es el estudio del *conocimiento práctico personal* de los profesores. Este concepto alude a un cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia.

D. Connelly y F. Clandinin (1985) sugieren que el conocimiento práctico se caracteriza por ser íntimo, social y tradicional y por expresarse en acciones personales. Dirigido a la acción, referente a "cómo hacer" las cosas (F. Elbaz, 1983), los profesores van adquiriendo como consecuencia de su experiencia docente y la transmisión oral de otros profesores. La práctica de la enseñanza es a la vez la expresión y el origen del conocimiento práctico del profesor. El conocimiento profesional del docente se genera en la acción y se proyecta en la acción.

Las investigaciones bajo este enfoque, se basan, generalmente, en estudios de caso mediante relatos y observación, en los que se intenta poner de manifiesto cómo el

participante elabora y desarrolla su conocimiento y en descubrir su estructura y contenido, así como los significados que le atribuye en su interacción con la práctica.

Se distinguen dos orientaciones fundamentales en esta línea de investigación. La investigación del pensamiento del profesor que se ocupa del conocimiento de los profesores, es decir, centrada en lo que se conoce acerca de los profesores; y la investigación sobre lo que conocen los profesores.

En el primer tipo se ubican estudios como los de Lortie, publicados en 1975 en los que se realiza una descripción sociológica del mundo profesional de los docentes. Dentro de la Investigación centrada en lo que conocen los docentes, consideramos cuatro tipos de estudios. El primero de ellos referido a lo que los profesores conocen acerca de la teoría; el segundo sobre lo que los docentes conocen en la práctica de su enseñanza, como es el caso de los estudios de Butt publicados en 1982; el tercero referido al tipo de conocimiento que tienen los profesores, tema estudiado por Young en 1981 y, por último, la investigación sobre el conocimiento práctico.

Una revisión crítica efectuada por D. Clandinin y F. Connelly en 1986 acerca de los estudios realizados sobre "lo personal" concluye que las diferencias en cuanto a resultados no son destacables. Tales estudios se centran, generalmente, en descubrir el contenido del pensamiento del profesor, y algunos de ellos se ocupan de la forma o el lenguaje utilizado en el discurso sobre el conocimiento personal.

En relación con el estudio del conocimiento práctico del profesor, C. Marcelo (1987) menciona, como investigaciones las de F. Elbaz, y las de F. Connelly y D. Clandinin, relacionados con los tipos de conocimiento que poseen los profesores y concretamente

con el conocimiento de la materia. F. Elbaz, en 1983 realizó un estudio de caso sobre conocimiento práctico del profesorado, a una profesora, cuyo conocimiento se centraba en cinco aspectos: conocimiento de sí misma, del medio, contenido a enseñar, curriculum y conocimiento instruccional. Esta investigación estableció que tales aspectos permiten al profesor estructurar su actividad docente y concluyó que el conocimiento práctico no es lineal, sino que responde a una estructura establecida.

Otros estudios realizados son los siguientes: E. P. Navío (2008), sobre evaluación del profesorado; E. Heller (2008), sobre teorías del color; M. Lorenzo (2004), sobre escenarios escolares; R. Gutiérrez (1998), sobre la estética del espacio escolar; J. P. Aznares (2010), sobre espacios indeterminados desde el modelo de investigación paradigma de la complejidad, un relato autoetnográfico a través de textos de la historia del arte.

. Estrategias de enseñanza y su relación con las teorías del profesorado.

Las estrategias, procedimientos dirigidos, planificados e intencionalmente creados antes, durante o después del desarrollo de una tarea. Dirigidas a un objetivo de aprendizaje o investigación. Se caracterizan por ser siempre conscientes e intencionales, por su flexibilidad, susceptibilidad al cambio y por la adecuación de sus alcances, por formar parte de la planificación a corto, mediano y largo plazos, por basarse en una racionalidad de tiempo, de recursos y de esfuerzo, por complementarse con otras estrategias y por su articulación curricular. Las estrategias didácticas en la actualidad abarcan tanto las formas de enseñanza como las formas de aprendizaje, pues enseñar y aprender, en el contexto académico son procesos interdependientes (L.

Perry, 1998). En su relación con otros elementos del proceso didáctico e investigador destaca su carácter ordenador y directriz. Las técnicas son elementos subordinados a la utilización de estrategias, también los métodos son susceptibles de formar parte de una estrategia amplia. Se considera que una estrategia es una guía de las acciones que hay que seguir y que precede a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar. Una “concepción” desarrollada de la enseñanza e investigación proviene de una comprensión profunda de la materia, pero depende, además, de un acto de imaginación mediante el cual el profesor e investigador primero vislumbran la materia desde la perspectiva de los estudiantes y entonces ven la forma de incorporarlos, pasando de un borde inicial de incompreensión que los separa del discurso de la disciplina o profesión. F. Marton y S. Booth (1997) lo plantean en los siguientes términos: la pedagogía depende de encuentros de conciencia en las experiencias que emprenden conjuntamente profesores y alumnos. Los profesores diseñan o modelan experiencias para que sus alumnos logren aprender y lo fundamental es que el profesor se centre en la experiencia que el estudiante tiene del objeto de aprendizaje.

3.2. MODELO DE INVESTIGACIÓN PENSAMIENTO DEL PROFESOR. ARTISTA.

Modelo de investigación desde el Modelo Pensamiento del Profesor.

Las teorías, creencias, estrategias, métodos e indagaciones de la narrativa profesional, literatura escrita por profesores y artistas, enfocadas a la reflexión, investigación, autocrítica y al currículum de las enseñanzas en general y en particular de las enseñanzas artísticas, mejoran el modelo de investigación “pensamiento del profesor”,

Artista. Para entender este estudio es necesario aclarar y comprender el proceso creativo que diariamente el profesorado realiza en sus prácticas profesionales de las enseñanzas artísticas, incluso en las investigaciones que proponen para la formación de los estudiantes y del propio profesorado. De ahí que entre sus objetivos esté identificar modelos de formación y métodos reconocidos o totalmente nuevos para los actores de las artes plásticas y visuales que se requieran para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y estrategias de investigación en las instituciones académicas de enseñanzas básicas, medias o universitarias.

¿Cuáles son las teorías, creencias y métodos del profesorado?. ¿Qué método y modelo de formación permanente o no siguen en su quehacer diario? ¿Este modelo de formación, le permite o necesita de algún método propio de investigación?. ¿En qué consiste dicha investigación?, son algunas de las preguntas que nos podemos hacer.

La investigación acerca de la enseñanza data de varias décadas atrás. En los años setenta, época en la que se generaron algunos replanteamientos importantes en los aspectos epistemológico, teórico y metodológico. La actividad investigadora acerca de esta temática se incrementó en las décadas siguientes, enriqueciéndose con la incorporación de diversas disciplinas y corrientes científicas que se han sumado como la psicología cognitiva, la etnografía y sociología visual, estructuralismo antropológico con Lévi-Strauss, antropología simbólica, filosofía de la educación y del arte, pedagogía crítica, inspirada en K. Marx, psicoanálisis, constructivismo –Piaget-, contruccionismo en educación de S. Papert (1995), profesor e investigador en

lenguajes informáticos y programación. El estudio de la enseñanza artística ha sido abordado también desde diversas perspectivas y enfoques de las ciencias sociales, con una cierta variedad metodológica y, en ocasiones orientadas, a las enseñanzas artísticas, con la conjunción de enfoques y métodos cualitativos. En el desarrollo de la investigación en este campo confluyen temas en una gran variedad. La temática incluye estudios acerca de profesiones académicas, trayectorias, identidad docente, interacción en el aula, vida cotidiana escolar, políticas institucionales para la docencia, espacios indeterminados, estética del espacio, valoración del trabajo docente, procesos formativos de los profesores, en definitiva, el modelo pensamiento del profesor en la investigación y la acción educativa.

El pensamiento del profesor -sus reflexiones, autocrítica, documentación, autodocumentación, estrategias en una determinada unidad -de investigación-, o a lo largo de un curso académico... -. Ha sido puntualmente estudiado en el ámbito de la enseñanza. Esta situación contrasta con la importancia que su estudio ha tenido en el último cuarto del siglo pasado en la educación básica en diversos países; y con el creciente interés por su estudio hacia finales de ese siglo y los inicios del presente en el marco de la educación superior y universitaria; es sabido el número de proyectos e investigaciones crecientes entre el profesorado universitario en todos los campos, también en las artes plásticas. Universidades como las de Sevilla, Málaga, Granada en Bellas Artes apuestan por investigaciones en el campo de "pensamiento del profesor", por la importancia e interés que se sustentan en el reconocimiento del papel del profesor en las fases del "proceso" de enseñanza e investigación en el contexto

académico. Por ejemplo, en el diseño de políticas educativas que soslayan o minimizan la figura del profesor y, en particular, en la baja proporción de programas de formación docente basados en estudios acerca del trabajo del profesorado y de sus investigaciones que las hay, aunque no siempre tienen voz en el discurso académico.

Las teorías y creencias como contenido en la enseñanza han sido consideradas, por la mayoría de los estudiosos del tema, como un sistema de referencia para el desarrollo de esta actividad profesional; por tanto, su importancia en el trabajo cotidiano de los docentes se ha considerado fundamental. En currículum artístico e investigación educativa en las artes hemos de destacar las investigaciones de E. Eisner (1987), aunque existen evidencias empíricas que relacionan este sistema referencial con la actuación de los profesores en el aula y en el aula de las artes plásticas. Su estudio ha estado enmarcado en el modelo de investigación denominado Pensamiento del Profesor.

Las reflexiones y el estudio sobre las estrategias de enseñanza conllevan a investigaciones que dan lugar a nuevos métodos para el aprendizaje de las enseñanzas artísticas, en la educación media y superior se ha planteado en numerosas ocasiones desvinculado de los procesos de pensamiento docente. Esta situación entraña una paradoja en la cual, por una parte se reconoce la importancia de estas últimas como sistema de referencia docente y, por otra parte, son escasos los estudios dirigidos al conocimiento de las formas en las cuales tales teorías tienen concreción. Mediante este estudio se procura la comprensión del pensamiento del profesorado, reflexionando sobre sus teorías educativas en la enseñanza y en la enseñanza artística,

dando lugar a nuevos métodos de formación para los estudiantes de arte y del profesorado.

Con este planteamiento se pretende conocer la relación entre un sistema de referencia, estrategias determinadas (investigación práctica) y las formas de actuación docente mediante el pronunciamiento del profesorado hacia teorías implícitas en la enseñanza de diversa orientación; la revisión de un conjunto de elementos en diferentes dimensiones que hacen real la práctica docente, las opiniones de los estudiantes, las observaciones de las aulas, las encuestas y entrevistas al profesorado, estudiantes y a la comunidad educativa.

Considerando que los procesos de constitución del conocimiento -del cual forman parte las teorías y creencias- ocurren dentro de un contexto social y específicamente dentro de un contexto académico, reflexionar sobre el nivel en el que son compartidas las teorías implícitas de los profesores, estudiantes y comunidad educativa a los que se les aplicó encuestas sobre educación y arte. Con este planteamiento se ha intentado reunir elementos que den cuenta de la existencia de teorías prevaletentes en la cultura docente del grupo cercano a cada uno de los profesores colaboradores y de la convergencia o divergencia en su identificación con las diferentes corrientes actuales en educación.

Los cambios vertiginosos que se están dando a nivel mundial y en el espacio europeo, nos llevan a plantear nuevos retos que se nos presentan en el campo educativo y más aún cuestionar desde qué modelo profesional está prefijado el personal docente e investigador y hacia dónde quiere ir.

Identificando los antecedentes históricos, podríamos llegar a un modelo humanístico que contribuya a desarrollar de forma integral a las personas cuya vocación se desenvuelve en la aula, formando a otros, ya que los distintos modelos permiten explicar y a su vez potenciar, la actuación de los seres humanos de una manera particular en diferentes escenarios de la sociedad y específicamente en el campo educativo y de las enseñanzas artísticas. En una sociedad avanzada la enseñanza es a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a los largo de la vida. Es, a un tiempo, depositaria y creadora de conocimientos. Principal instrumento de transmisión de la experiencia cultural y científica, acumulada por la humanidad.

Por ello, se considera que el debate a partir de las reformas podría abrir a los docentes e investigadores a la necesidad de un cambio de actitudes, hacerlos reflexionar y profundizar en la demanda social y concreta de cada entorno y en la suya propia, motivarlos a investigar en las diferentes alternativas educativas, incentivarlos a compartir las experiencias y a dejarlos transitar por un punto de utopía que les permitiera aunar sensibilidades valorativas y culturales, para poder recoger lo mejor de la diversidad que cada persona aporta.

¿Cuáles podrían ser los paradigmas o teorías en los procesos de formación e investigación del profesorado? ¿y los distintos enfoques y modelos educativos?. Se trata de un tema complejo, diversas épocas, modas y preferencias darán luz sobre

modelos alternativos en los procesos de formación e investigación. En este sentido, haremos referencia a modelos de formación e investigación del profesorado como:

- Narrativa y biografía: etnografía, autoetnología. Observación y desarrollo del discurso y conductas.
- Pensamiento del profesor: Práctica reflexiva, análisis e investigación.
- Cultura de colaboración – cooperación -diálogo entre culturas-. Etnografía escolar y comunitaria.
- Desarrollo de las competencias docentes del profesorado. Competencia cultural y artística.

La formación de los profesores entre la teoría y la práctica ha sido objeto de preocupación a lo largo de la historia y puede afirmarse que es el problema más significativo en el ámbito de los sistemas educativos. La manera en que los educadores han de ser formados -objetivos, métodos, lugar de formación...- está necesariamente marcando el tipo de orientación que ha de configurar el modelo. Históricamente, cualquier renovación o cambio en la institución educativa se plantea, no solamente desde la preocupación por la transmisión de los conocimientos, sino por su inserción en las estructuras más características de la cultura que sustenta el sistema que se nos muestra como innovador. Este hecho incide de lleno en los modelos de formación y en las instituciones, que de un modo u otro buscan estar en consonancia con la ideología dominante en el momento histórico.

A. Medina (2004), refiriéndose a la formación del profesorado, sugiere que es en las instituciones académicas donde tiene lugar la interiorización por los futuros docentes de los valores y las normas de una sociedad, que se pondrán de manifiesto posteriormente en la acción educativa.

La educación es el punto de paso obligado de todo cambio, nazca éste de la crisis de la política, de la cultura o simplemente de la crisis de las generaciones. Lo cierto es que no sólo el profesorado y los investigadores son los que se preguntan sobre los fines y los medios de la acción educativa, sino también los responsables de las instituciones públicas, en la plena dinámica del cambio buscado, es la sociedad quien demanda educación y formación nuevas. Podríamos sugerir con J. Beillerot (1978) que tiene lugar "la aparición de una sociedad pedagógica". No vayamos a pensar que estamos ante un fenómeno nuevo; en todas las épocas, que coincidieron con grandes cambios socio-políticos o técnico-culturales, la filosofía de la educación entra en escena para aportar lo que podríamos denominar con G. Ferry (2007) "sus profecías prospectivas o utópicas".

En el comienzo del siglo XX, después de la transformación profunda de la sociedad industrial, la opinión pública se mostrará ansiosa ante los avances de la educación, y el problema de la enseñanza y su replanteamiento no puede ser propuesto con serenidad como en otros tiempos.

La formación del individuo es percibida como una ocasión de hetero-formación, al entender que cada persona no puede formarse por sus propios medios, sino que es fruto de la mediación ejercida, las más de las veces, por profesionales de la educación

cuyo ejercicio de la profesión se ha movido entre las coordenadas de la preocupación por la adquisición de los conocimientos y el acompañamiento y la ayuda en las etapas de evolución del individuo. Este modo de situar al educador está marcando el objetivo de su propia formación, al entenderse que una formación que implica un propio trabajo del educando sobre sí mismo -sobre sus percepciones, sensaciones, aptitudes, actitudes, intencionalidad, conductas...- orientándonos para actuar sobre unos contenidos y estructuras.

La formación del educador se ha ido desplazando hacia la consecución de un profesional que pueda atender a todos los interrogantes y problemas de los individuos y de los grupos, inmersos estos en un mundo de constante cambio y sujeto a constantes crisis desestabilizadoras cuyo origen casi siempre se ha de buscar en el orden económico. El nuevo papel del educador y su función social ha desembocado en una redefinición de los objetivos de formación, que en cualquier caso han de trascender a la formación continuada o permanente en un equilibrio formativo entre la formación científica y la formación profesional.

Beillerot (1998) considera dos modelos: uno, que él llama "racionalista", centrado en el conocimiento, que concibe la formación como adquisición Y otro que llama "situacional", proyecta las adquisiciones llamándolas de "expansión y apertura".

Tabachnik y Zeichner (1979,1985) al abordar la problemática de la formación de enseñantes, nos remite a las experiencias y conclusiones del Seminario de Reflexión, que reunió al grupo de trabajo del consejo franco-quebecois de orientación para la prospectiva y la innovación en educación, que en 1979, analizó la formación del

profesorado en Francia, Dinamarca, Suiza, Reino Unido, Canadá y Estados Unidos; cuyas conclusiones se publicaron en "Cahiers de COPLE". Nº 1.

En esta publicación propone una tipología que se apoya en la consideración de tres tipos de prácticas de formación: Centrado en las adquisiciones (teorías y concepciones); centrado en experiencias controladas, procesos-educativos y de investigación; centrado en el análisis de la realidad, integrando los dos anteriores. En estas maneras de entender la formación, la atención no está ni en los objetivos, ni en las estructuras de los elementos, ni en la naturaleza de los contenidos, sino en el tipo de procesos, en la dinámica de la formación; en una palabra en los modos para ser eficaz.

Organizar el saber desde la perspectiva de la transmisión, por lo que se podría decir que estarán iniciándose en la didáctica. Lo que exige una doble competencia, por un lado que se conozca la psicología evolutiva de los sujetos a quienes va dirigida la enseñanza y los procesos de aprendizaje, la problemática de la evaluación de los aprendizajes que tiene lugar en estos sujetos, y el funcionamiento de los grupos, así como el conocimiento de la institución escolar. Y por otro lado, la categorización de las nociones que desde el enseñante se juzguen indispensables respecto de las materias objeto de enseñanza en contenidos generales y específicos.

Mas este tipo de preparación no será suficiente, los futuros profesores habrán de adquirir habilidades, "saber hacer" a través de investigaciones y prácticas - entrenamientos sistemáticos mediante sesiones de simulación o clases-, en las que el

profesorado reciba las ayudas necesarias, gracias a las cuales estarán en condiciones de abordar su actividad docente con ciertas perspectivas de ser eficaces en ella.

Plantear la formación del profesorado desde una perspectiva profesional, en nuestro caso la enseñanza artística, conduciéndoles a través de la "experiencia" para que confronten en la realidad las propias capacidades y aprendan a utilizar los recursos disponibles a la hora de resolver o emprender un problema.

Por esta vía se camina hacia la madurez personal, intelectual y social. Desde la experiencia a través de las propias percepciones y de los modos de hacer, el profesorado estará en condiciones de afrontar la docencia y la investigación eficazmente. Considerar la realidad de cada situación que es cambiante e irrepetible, que no existe semejanza posible entre una clase y otra, que las reacciones de los alumnos son imprevisibles.

Lo esencial es la vivencia presencial de las situaciones siempre singulares. Es necesario prestar atención a cada situación para comprenderla, siendo la capacidad de observar y analizar la situación que se ha de resolver, lo que va a permitir la aplicación de métodos , técnicas y estrategias con plena seguridad.

La última perspectiva, el análisis, aúna el saber hacer y las experiencias vividas.

El primer modelo de práctica para la formación centrado en las adquisiciones se caracteriza por una reducción de la noción de formación a la de aprendizaje, en su significación más restringida. Los procesos de formación de profesionales se organizan en función de resultados contables y evaluables en la adquisición de los niveles de competencia, concretados en conocimientos, comportamientos y habilidades. La lógica

que subyace en este modelo es la de una didáctica racional, con sus progresos, sus entrenamientos sistemáticos y el control en cada una de las etapas de formación.

Se puede reconocer en este modelo un tipo de formación centrada en la adquisición de conocimientos a los que acompañan, o mejor aún, siguen algunos trabajos o actividades prácticas; es un modelo que implica teoría-práctica, siendo la práctica una aplicación de la teoría.

El segundo modelo, centrado en las experiencias. Podemos denominarlo modelo de proceso o gestión. La noción de aprendizaje es una noción que se apoya en un concepto amplio que va desde los aprendizajes sistemáticos a todo tipo de experiencias.

Lo importante en la formación del profesional de la educación, será la vivencia de experiencias sociales o intelectuales, individual o colectivamente desde la idea de que un profesor no es sólo un trasmisor de conocimientos, sino que su actividad pedagógica en el campo de la instrucción se apoya en la madurez, en la capacidad de respuesta ante las situaciones complejas, y de respuesta a sí mismo, a las demandas o a los problemas que surgen de manera imprevista. El acento de la formación del profesorado se pone más sobre el desarrollo de la personalidad del profesor. En este modelo la relación entre las actividades de la formación y la práctica profesional, no es del orden de la aplicación sino el de la investigación y transferencia. El beneficio del conocimiento sobre el saber hacer adquirido en una situación para aprender más seguramente en otra situación, es de efectos más bien en el plano intelectual que experiencial.

El momento entre la teoría y la práctica es a la vez formalización de la experiencia práctica, ensanchamiento del campo de las representaciones y anticipación sobre otras experiencias.

El tercer modelo centrado en el análisis de la realidad se fundamenta en lo imprevisible y en lo no profesionalizable. Postula que el que se forme inicial y continuamente a lo largo de su carrera en un trabajo sobre sí mismo en función de la singularidad de situaciones que atraviesa, lo hace a través de un trabajo de estructuración-reestructuración del conocimiento de lo real. Se trata de analizar las situaciones en sus diferentes perspectivas o aspectos para comprender las exigencias, tomar conciencia de sus limitaciones y deseos, concibiendo, a partir de todo ello, un proyecto de acción lo más adaptado posible a los contextos de la situación y a sus propias posibilidades.

La pedagogía del análisis nos presenta un objetivo de adquisición: saber analizar es a su vez sintetizar. A juicio de L. Ferry (2001) *se trata de un aprendizaje privilegiado que comprende todos los demás*. Desde una posición de filósofo, docente y periodista, Ferry muestra una perspectiva de situarse en condiciones de poder determinar los aprendizajes a realizar en cada circunstancia.

No se trata de "aprender ", sino de aprender a tomar conciencia, o lo que es lo mismo, reparar en aquello que conviene aprender; estaríamos ante un doble juego en el que los papeles del actor y observador se unen en la misma persona. El conocimiento de la realidad en la que se ha de actuar, es un momento necesario de toda formación; y para el docente en formación se trata de unir todo tipo de

información sobre el sistema educativo, los intereses, el comportamiento de los estudiantes..., para que desde esa información se pueda tener ocasión de transformar intenciones, actitudes o las conductas para que la formación sea efectiva.

Y por último, el modelo de análisis basa la formación sobre una relación de la teoría y de la práctica, donde la relación se convierte en reguladora de las aportaciones de la teoría y de la práctica. La preocupación respecto de la formación de los enseñantes, no es la de que adquieran conocimientos, que "sepan hacer" ni siquiera saber analizar y estructurar un dispositivo capaz de conducir a un proceso determinado, sino que sean capaces de prestar atención para poder captar el sentido y la dinámica de las situaciones y apreciar los efectos de su intervención y de sus actitudes.

La interrogación sobre las situaciones profesionales y sobre sí mismo, no hacen más que originar nuevas necesidades de conocimiento y de experiencia. Los futuros profesores con los que se sigue un modelo de formación centrado en el análisis, están en condiciones de elaborar ellos mismos los instrumentos de su práctica y los medios de formación.

En cualquier modelo de formación figuran estos tres elementos: Adquisición de conocimientos, Experiencias y Análisis de la realidad, Teoría y Práctica.

Pero son los distintos valores o la importancia que se da a cada uno de los elementos lo que determina las diferencias, siendo común a todos ellos la existencia de una relación entre la teoría y la práctica, aunque con una diferente perspectiva y sistematización.

Las diferentes concepciones de las relaciones entre teoría-práctica, se caracterizan por lo siguiente: La práctica como aplicación de la teoría: La teoría como mediadora de la transferencia de una práctica a otra práctica; La teoría impregna la regulación de la práctica.

Esta concreción sobre los modelos que acabamos de realizar en torno a las variables teoría-práctica, exige una explicación, porque en el ámbito educativo no puede decirse que los términos teoría-práctica sean claros.

Hablar de "teorización de sus prácticas" y de "aplicación práctica de una teoría", no nos permite afirmar que estamos ante un predominio del concepto o el papel de la teoría sobre la práctica, ni de un nivel de inspiración o determinación de la teoría por lo que esta deba preceder a la práctica.

L. Althusser (2011), desde su posición de profesor de filosofía marxista, nos muestra una posible doble relación entre los términos teoría-práctica, de lo que resultaría que la teoría se sitúa entre dos prácticas y la práctica a su vez se sitúa entre dos teorías, a saber: Práctica - Teoría - Práctica - Teoría - Práctica. Dice : *La teoría es una práctica*. Con esta expresión está queriendo señalar la relativa autonomía de los dos términos, para afirmar más adelante: *La práctica está dotada de una tecnicidad propia*; de otra parte, sigue diciendo que *la práctica implica una teoría implícita*. *La relación entre dos polos prácticos no plantea más que problemas desde su separación y desde su aproximación, y de dosificación entre la una y la otra cuando es cuestión de formación*. *Es la relación entre la practicidad de la teoría y la teoriedad sobre la teoría, la que es una relación crítica sobre la que actúan la teorización y la aplicación* (Althusser, 2011).

Los enfoques que va a estudiar J. Gimeno, son aquellos que se han mostrado como más relevante, ya que de alguna manera están en la base de la formación del profesorado en aquellos sistemas educativos que tienen suficientemente claro que ser profesor exige un marco profesional específico y en consecuencia, se ha de exigir una formación que tiene que tener tratamiento propio, sin que sean válidos tratamientos que dejan al margen la necesidad de profesionalización.

Las aportaciones de los últimos años, según Gimeno (1998): *Inciden en una conceptualización del profesor como profesional crítico y en alguna medida autónomo, que ejerce su profesión como investigador en el aula, redefiniendo el concepto mismo de competencia docente.*

Explica su objetivo personal cuando sugiere ...es una apuesta para instalar el espíritu de renovación permanente dentro del sistema educativo, adjudicando a los profesores el papel de activos definidores de la calidad de la enseñanza, y no de consumidores de planteamientos que ellos no elaboran.

Referirnos a lo que podríamos considerar aportaciones significativas, o mejor aún, por su modo de ser eficaces en la dinámica formativa de los profesores. Hemos de aclarar que nuestra enumeración y descripción va referida siempre a modelos teóricos, ya que no podemos afirmar que ninguna formación de profesores pueda decirse que se

construya totalmente sobre un único modelo, aunque bien es cierto, que algunas prácticas de formación aparecen más ligadas a un modelo que a otros.

Un criterio que seguimos es el delimitar la dinámica formativa, pareciéndonos que en esta línea G. Ferry (2011) hace una aportación válida para clasificar los tipos de modelos, a saber: modelo de formación centrado en las adquisiciones o aprendizajes; modelo centrado en el proceso, y un último modelo centrado en el análisis. Marcelo (1987) explica la formación del profesorado como disciplina científica, está proporcionando en la actualidad la oportunidad para una reflexión apropiada sobre la racionalidad curricular así como sobre los diferentes modelos y teorías de la enseñanza y de la escuela.

Llegado a este punto, habremos de aclarar que aún admitiendo que la formación del profesorado puede ser un campo de conocimiento autónomo, están profundamente determinados los conceptos de escuela, enseñanza y currículum que prevalecen en cada época, ya que a partir de ellos se define la función del profesor como profesional que ha de actuar en el centro educativo.

Las teorías de la enseñanza y las teorías de formación del profesorado estarían como afirma A. Medina (2003) en *una permanente implicación recíproca*.

Conceptos estos, que desde la propia práctica curricular pueden ser matizados, aclarados, y desarrollados, de forma que como sugiere E. Eisner (2005) o H. Gardner (2008) aparecerían como consecuencia de esta influencia recíproca, lo que ellos

denominan "perspectivas", con lo que estaríamos ante nuevas perspectivas sobre el currículum, la enseñanza y el profesor.

3.2.1. TEORÍAS EDUCATIVAS MÁS REPRESENTATIVAS EN LA CONTEMPORÁNEIDAD.

EDUCACIÓN Y ARTE EN LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA RUSA

La perspectiva invertida nació de las clases que Pavel Florenski impartió entre 1921 y 1924 en la sede de la gran utopía educativa de los constructivistas rusos: los talleres superiores artísticos y técnicos del estado (Vkhutemas). Familiarizado con los experimentos cubistas de Picasso, y trabajando desde el corazón mismo de la vorágine de la vanguardia rusa. Florenski procedió a una radical deconstrucción de los presupuestos científicos de la perspectiva geométrica. Con argumentos que proceden de la filosofía y de la historia del arte, demuestra que la perspectiva monofocal heredada del Renacimiento es una expresión simbólica, artificialmente construida y lentamente asimilada a lo largo de más de quinientos años de historia. El argumento toma en Florenski un personalísimo derrotero, el de un alegato a la capacidad simbólica del arte y una defensa del contenido espiritual de la perspectiva "invertida" de los iconos.

Aunque la Vkhutemas dio cobijo a alguno de los grandes artistas de las vanguardias rusas y en especial a aquellos que suelen representarse al amparo del amplio término del "constructivismo" (Rodchenko, L. Popova, Tatlin o Bárbara Stepanova). Mientras en la facultad de pintura los maestros de la escuela pictórica avanzaban por la vía de la experimentación en una pintura irrenunciablemente materialista y abstracta, un grupo

de artistas reunidos en torno a intereses menos radicales que los del rector Vladimir Favoski buscaba un camino intermedio entre las vanguardias y los valores tradicionales de la cultura rusa. P. Florenski (1882-1937) se ocupa a lo largo de cuatro cursos de la asignatura Teoría del espacio. Fue aquí cuando empezó a trabajar en un amplio ensayo sobre el análisis del espacio del que sólo nos ha llegado un breve fragmento, el que lleva por título *La perspectiva invertida*. En este breve ensayo sacaba sus propias conclusiones sobre espacio geométrico - euclidiano, bidimensional, que había caracterizado la pintura académica, y que las vanguardias se habían encargado de dinamitar. Abordando el análisis de la perspectiva desde los más recientes descubrimientos de la fisiología de la visión.

Arte y Constructivismo

El constructivismo es el nombre como ya sabemos de varias corrientes surgidas en el arte, la psicología, antropología, matemáticas, filosofía, ciencias sociales y educación.

En el ámbito artístico, el constructivismo: un movimiento de vanguardia que se interesa por la organización de los planos y la expresión del volumen. El movimiento nació en Rusia en 1914. En Moscú, la Escuela para Arte y Diseño, establecida en 1919 residía en VKhUTEMAS.

Gabo Diem señalaría que la enseñanza en la escuela fue orientada más a la discusión política e ideológica que a la creación artística. El término “construction art”, arte para

la construcción, fue utilizado por primera vez de manera despectiva por Kasimir Malevich para describir el trabajo de Alexander Rodchenko en 1917.

El término “constructivismo” aparece por primera vez como algo positivo en el “Manifiesto realista” de 1920 de Gabo Diem.

Alexei Gan aplicó el constructivismo a su trabajo en su obra “Constructivism” en 1922. La abstracción geométrica del constructivismo se debió en parte al “suprematismo”, movimiento artístico enfocado en formas geométricas fundamentales, en particular el cuadrado y el círculo de K. Malevich en su ensayo *el suprematismo o el mundo de la no representación*. Surge en Rusia paralelo al constructivismo (1915), quien promovía la abstracción geométrica y el arte no figurativo, en busca de la supremacía de la nada y la representación del universo sin objetos.

Vladimir Tatlin, pintor, escultor, arquitecto y músico (1885-1953), constructivista, abarcó múltiples facetas: escultura, pintura, proyectos arquitectónicos, objetos inventados y decorados teatrales... en 1914 fundó el constructivismo, siendo el principal inspirador de las vanguardias artísticas de mayor impacto en Rusia, junto con el futurismo. En 1920 se unió a él A. Pevsner y N. Gabo, y posteriormente Lissitzky y A. Rodchenko. En París conoció a Picasso y pasó por varios movimientos artísticos. Quiso materializar el arte con montajes, promover la muerte del arte de museo: la obra debe participar en la vida y en la construcción del mundo. Se unió a Rodchenko en VKhUTEMAS.

Tatlin se dedicó también al estudio de la ropa y los objetos y diseñó el Letaltin , aparato volador sin motor de uso individual, que permite desplazarse sin crear contaminación y de manera natural. Alcanzó la fama como arquitecto con el diseño colosal *La torre de Tatlin* (1919) para albergar la III Internacional, combinando una estética de máquina con componentes dinámicos que celebraban la tecnología como los reflectores y las pantallas de proyección. Garbo Diem criticó públicamente el diseño de Tatlin, considera que o se crean casas y puentes funcionales o el puro arte por el arte, pero no ambos. Esto llevó a una división importante dentro del grupo de Moscú en 1920 cuando el *Manifiesto* realista (de Naum Gabo y Pevsner) afirmó la existencia de un núcleo espiritual para el movimiento. Esto se oponía a la versión del constructivismo adaptable y utilitaria que sostenían Tatlin y Rodchenko. La obra de Tatlin fue inmediatamente alabada por artistas en Alemania como una revolución en el arte. Una foto de 1920 muestra a G. Grosz y J. Heartfield sosteniendo una pancarta en la que se puede leer: El arte está muerto. Larga vida al arte de la máquina de Tatlin, mientras que los diseños para la torre se publicaron en la revista de Bruno Taut *Fruhlicht*. Tatlin se opuso a muchas de las ideas constructivistas y él no se consideraba como tal; otros constructivistas prominentes fueron A. Rodchenko, M. Rendón, Lazlo Moholy-Nagy, A. Prevsner y N. Cabo.

Su obra fue alabada por artistas como una revolución en el arte. Algunos de los constructivistas estuvieron envueltos en “La Ventana ROSTA”, una campaña de información pública bolchevique, en los años 20, inspirada por las declaraciones de V.

Mayakovski “las calles nuestros pinceles, las plazas nuestras paletas”, que toman como lema.

Constructivismo y educación. Un enfoque construccionista.

Yoko Ono (2000) considera el arte como una herramienta de procesamiento. Según esta corriente, la realidad es una construcción creada por quien la observa. Afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo que se desarrolla de acuerdo a la interacción con el entorno.

En Psicología el constructivismo está basado en los postulados de J. Piaget. Este psicólogo señaló que el desarrollo de la inteligencia es construido por el propio individuo a través de la interacción con el medio.

La problemática por la que está interesado y a la que intenta dar respuesta a lo largo de su obra es fundamentalmente filosófica, y en concreto epistemológica: el problema del conocimiento y de su origen, cómo conocemos y cómo pasamos de estados de conocimiento de menor a mayor validez tomando como criterio de validez aquellos que sancionan el pensamiento científico, es el modelo de pensamiento que supone la culminación del desarrollo, aquel al que sólo el adulto puede tener acceso (Piaget, 1979). Su gran originalidad es intentar dar respuestas empíricas a estas preguntas filosóficas. Para ello recurrirá al análisis ontogenético del problema del conocimiento.

El sujeto construye poco a poco una comprensión tanto de sus propias acciones como del mundo externo. En este conocimiento, juega un papel fundamental la acción del

sujeto. Para conocer los objetos el sujeto tiene que actuar sobre ellos y transformarlo: desplazarlos, agarrarlos, conectarlos, combinarlos, separarlos, unirlos, etc. El conocimiento está unido a la acción, a las operaciones, es decir, a las transformaciones que el sujeto realiza sobre el mundo que le rodea (Delvall, 1996; págs.. 106-1079).

Así, el conocimiento resulta de la interacción entre sujeto y objeto. El origen del conocimiento no radica en los objetos, no en el sujeto, sino en la interacción entre ambos.

El constructivismo en educación como corriente didáctica se basa en la teoría del conocimiento constructivista. Postula la necesidad de entregar al alumno herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. El constructivismo en el ámbito educativo propone un paradigma en donde el proceso de enseñanza aprendizaje se percibe y se lleva a cabo como proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (sujeto cognoscente).

El idealismo transcendental propuesto por Kant en el s. XVIII es una concepción epistemológica y metafísica, establece que todo conocimiento exige la existencia de dos elementos: el primero externo al sujeto (lo dado, o principio material), es decir, un objeto de conocimiento. El segundo, propio del sujeto (lo puesto o principio formal), que no es más el sujeto mismo que conoce. El sujeto que conoce introduce ciertas formas que, no preexistiendo en la realidad, son imprescindibles para comprenderla.

Para Kant el conocimiento nace de la unión de la sensibilidad con el entendimiento, las formas solas no producen conocimiento y las intuiciones solas tampoco. Por esto sostiene Kant en la “Crítica de la razón pura”: “pensamientos sin contenidos son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas”. En otras palabras, sin sensibilidad nada nos sería dado y sin entendimiento, nada sería pensado.

Se considera al alumno como poseedor de conocimientos que le pertenecen, en base a los cuales habrá de construir nuevos saberes. El docente guía para que los estudiantes logren construir conocimientos nuevos y significativos, siendo ellos los actores principales de su propio aprendizaje. Un sistema educativo que adopta el constructivismo como línea psicopedagógica se orienta a llevar a cabo un cambio educativo en todos los niveles.

En las teorías educativas el construccionismo da lugar a una teoría de aprendizaje desarrollada por S. Papert (1980), que destaca la importancia de la acción, es decir, el proceder activo en el proceso de aprendizaje. Se inspira en las ideas de la psicología constructivistas, y de igual modo parte del supuesto de que, para que se produzca aprendizaje el conocimiento debe ser construido (o reconstruido) por el propio sujeto que aprende a través de la acción, de modo que no es algo que simplemente se pueda transmitir.

Ideas centrales del constructivismo. El construccionismo considera además que las actividades de confección o construcción de artefactos, sean estos el diseño de un

producto, la construcción de un castillo de arena o la escritura de un programa de ordenador, son facilitadoras del aprendizaje.

Se plantea que los sujetos al estar activos mientras aprenden, construyen también sus propias estructuras de conocimiento de manera paralela a la construcción de objetos. Afirma que los sujetos aprenderán mejor cuando construyan objetos que les interesen personalmente, al tiempo que los objetos contruidos ofrecen la posibilidad de hacer más concretos y palpables los conceptos abstractos o teóricos y por tanto, los hace más fácilmente comprensibles.

Seymour Papert, discípulo de Piaget, matemático y psicólogo, profesor en las cátedras de matemáticas y ciencias de la educación en Massachussets define el construccionismo de la siguiente manera: El aprendizaje es más eficaz cuando parte de una actividad que el sujeto experimenta como la construcción de un producto significativo. Involucra a los estudiantes y los anima a sacar sus propias conclusiones a través de la experimentación creativa y la elaboración de los objetos sociales.

El profesor asume un papel mediacional en lugar de instructivo. La enseñanza se sustituye por la asistencia al estudiante en sus propios descubrimientos a través de construcciones que le permiten comprender los problemas de una manera práctica.

3.2.2. SINCRONÍA ENTRE PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y PENSAMIENTO DEL ARTISTA.

La Bauhaus. Un proceso creativo en el modelo de formación e investigación en pensamiento del profesor-artista.

Son los propios profesores los que diseñan y construyen la escuela Bauhaus. Por un lado, el diseño, la construcción del espacio arquitectónico (W. Gropius, 1919); y por otro, el diseño, organización y planificación que conforman los métodos de enseñanza y el currículum con sus propias investigaciones. Incluso todo los espacios escénicos como decorados,... vestuarios... forman parte del proceso creativo de los profesores y de los estudiantes, tomado como objetivo, objeto de estudio y contenidos dentro del currículum escolar. Desarrollaron una nueva perspectiva del conocimiento "conocimiento práctico personal", el cual refiere al condicionamiento del profesor, en el que el acto de enseñar, al ser una práctica reflexiva, es también un acto de conocimiento, y entre los propósitos curriculares está el de desarrollar un lenguaje y valorar nuevas perspectivas de análisis de las prácticas en la escuela o instituciones académicas.

La Bauhaus Staatliche Bauhaus, Casa de la Construcción Estatal. Escuela de diseño, arte y arquitectura, fundada en 1919 por Walter Gropius en Weismar (Alemania) y cerrada en 1933. Se asienta en tres ciudades: 1919-1925: Weismar –Walter Gropius (Director); Dessau (1925-1932) – Hannes Meyer (Director); 1932-1934: Berlín –Ludwig Mies van der Rohe (Director).

La escuela estableció los fundamentos académicos para la configuración de un nuevo espacio arquitectónico, incorporando una nueva estética que abarcaría todos los espacios o ámbitos de la vida cotidiana. Uno de los principios establecidos por la Bauhaus desde su fundación “la forma espacial sigue a la función”. El edificio de la Bauhaus de Dessau, Alemania (1925-1936) de Walter Gropius, es el más emblemático de todos los de la Bauhaus, se despega en varios volúmenes, independientes entre ellos, y diseñados según la función para la que fueron concebidos. Considerados como una obra maestra del racionalismo europeo, tiene una configuración relacionada con las condiciones de la zona donde se ubica. Dos de sus salas contornean un cercano campo deportivo, y se abre al ritmo de la vida urbana con sus grandes fachadas de luminosas cristalerías. Este conjunto de edificaciones reconocidas como patrimonio de la humanidad por la UNESCO en 1996.

Mark Lawliette y sus famosas creaciones fueron: El Yvoliette, La pour Leyette, Yauquelyn, Açufrenchais; en su mayoría constan de formas triangulares y rectas en las que se puede apreciar la rigidez del carácter que impuso Lawliette. Sus colores son opcionales, pero se utilizaban generalmente tonos marrones y rojos oscuros, aunque en Yauquelyn se utilizaron colores fuertes en los que predominaba el azul cielo y el magenta. La escuela disponía de talleres de ebanistería, diseño, teatro, cerámica, tejido, encuadernación, metalurgia, vidrieras, pintura, escultura. El taller de teatro era muy considerado por su naturaleza de actividad social que combinaba diferentes medios de expresión.

Con la revolución de octubre de 1917 se reforma el sistema educativo de las escuelas de arte, en la que participa Kandinsky y en 1920 fue uno de los fundadores en Moscú para la cultura artística. A lo largo de este año surge el conflicto entre Kandinsky, Malevich y otros pintores idealistas frente a los productivistas o constructivistas, V. Tatlin y A. Rodchenko. El último grupo encuentra apoyo en las políticas de la revolución.

La situación de tensión propicia la salida de Kandinsky de Rusia, donde ocupa un cargo político. Invitado en 1925 por W. Gropis, su encuentro con P. Klee es fructífero para ambos, procuran con sus tratados artísticos y sus obras pictóricas no darnos la esencia última de las cosas, sino más bien identificarnos con ella en el acto iniciático del arte.

3.2.3. VASILI KANDINSKY Y PAUL KLEE EN EL MODELO DE INVESTIGACIÓN PENSAMIENTO DEL PROFESOR ARTISTA

La teoría artística en la obra de P. Klee (1979-1940)

Klee impresionado por la claridad de la luz que encuentra en su visita a Túnez escribe en su diario: *El color me posee, no tengo necesidad de perseguirlo, sé que me posee para siempre... el color y yo somos una sola cosa. Yo soy pintor (1993).*

En 1931 enseñó en La Bauhaus y en 1933 dejó la enseñanza y regresó a su ciudad natal, Berna.

Paul Klee usó el color de maneras variadas y únicas, y mantuvo con él una relación que progresó con el tiempo. Para un artista que amaba tanto la naturaleza parece algo extraño que en sus comienzos P. Klee despreciara el color, creyendo que no era sino una decoración. Más tarde escribiría: *la naturaleza abunda en impresiones coloreadas. Los vegetales, los animales, los minerales, la composición que llamamos paisaje, pero por encima de esas cosas existe un fenómeno puro de toda aplicación, elaboración y alteración, al cual su pureza cromática le vale ese sentido de epíteto de “abstracto”: el arco iris* (2007).

Con el tiempo Klee cambió de idea y llegó a manipular el color con una enorme precisión y pasión, hasta tal punto que terminó enseñando teoría del color y de su mezcla en la Escuela de la Bauhaus. Esta progresión, por sí misma, es de gran importancia porque le permitió escribir sobre el color con una mirada única entre sus contemporáneos.

Abstracción geométrica. Interesado en los problemas teóricos del arte, su enseñanza se basa en las formas geométricas elementales, de las que según él se derivan todas las demás desarrolló parte de su actividad en la escuela la Bauhaus como docente en el taller de tejidos. El arte en esta época debía descubrir de nuevo esas formas geométricas, desvelarlas, hacerlas visibles.

Preparaba sus clases sistemáticamente escribiendo en unos cuadernos de campo o diarios todo el proceso-creativo, como método a seguir para la formación de sus

alumnos y futuros artistas, fueron los contenidos, llevados a estrategias educativas, publicados posteriormente en forma de libro (2007).

P. Klee, matemático, músico y pintor varía su estilo entre el surrealismo, el expresionismo y la abstracción. Sus pinturas aluden a la poesía, la música y los sueños, y a veces incluye números, palabras o notas musicales. Se sentía unido al círculo de artistas que integraban Kandinsky, Franz Marc, en 1911 vinculados al expresionismo. Todos ellos compartían un interés por el arte gótico y primitivo y por los movimientos modernos del fauvismo y el cubismo.

La obra de P. Klee enfrenta al espectador con la inigualable oportunidad de observar el aspecto central de su estética, en cuanto a combinación de parodia e ingenio. Y es aquí donde radica su verdadero significado para percibir las dimensiones políticas del arte de Klee.

El gato y el pájaro (1928), Museo de arte Moderno de Nueva York-, pintura con elementos geométricos, cabeza de gato y en el entrecejo un pájaro, ¿o es un pez?, simbolismo y abstracción. El chamanismo animal respecto al pájaro, el pez y el gato es muy frecuente en artistas como Klee, Kandinsky, Picasso, B. Morisot, entre otros muchos. *Casa giratoria* (1921), Museo Thyssen Bornemisza de Madrid-, en la que las construcciones geométricas y el personal e inclasificable estilo de Klee parece contagiado del ambiente constructivista de La Bauhaus. Klee presenta su visión de la ciudad a través de una serie de edificios dispuestos alrededor de un eje central imaginario en torno al cual parecen girar. Los dominantes colores terrosos, que imitan

las calidades de los materiales constructivos han sido aplicados en finas capas sobre una tela de gasa adherida al papel.

La técnica poco convencional y el gusto por la experimentación de Klee se ponen al servicio del arte que no pretende imitar a la naturaleza, sino su forma de operar.

¿Cómo actúa la naturaleza en su proceso creativo internamente?. ¿Qué resultados externos observamos?

En obras como *Mi siglo*, conformada por numerosos temas, en la que aparecen en sus variadísimas composiciones números, geometrías y aviones; o en las denominadas *Lar de encrucijadas* o *el Rincón de mis desvaríos*, sus muchas composiciones pictóricas llenas de signos, símbolos y geometría, aluden a lo interno y externo en la obra de Klee. Todo fenómeno se puede vivir de dos formas que derivan de su propia naturaleza y propiedades, interior-exterior. En sus pinturas más abstractas, L'Art concret, resaltan las formas separadas de la geometría elemental, destacando en la abstracción del paisaje, presentada esta en azul añil cuatro triángulos que parecen evocar pirámides celestes, *Las Pirámides de agua*, los colores azul, marrón y negro son muy frecuentes en la obra de P. Klee.

El almanaque *Der Blaue Reiter*, *El Jinete azul*, uno de los documentos más importantes del arte moderno, el más significativo manifiesto del arte previo a la primera guerra mundial (1914), fue un movimiento de un significado realmente histórico y de gran fuerza creadora... las comprensiones pictóricas que se formaron entonces tienen aún hoy el mismo valor que hace medio siglo.

Para la primera exposición de *Der Blaue Reiter*, Kandinsky eligió una de sus primeras acuarelas abstractas, pintada hacia 1910, y P. Klee escribe: el disgusto hacia el mundo constituye el desarraigo del arte, *cuanto más terrible es el mundo, como lo es justamente hoy día, tanto más abstracto es el arte* (Klee, tomado de *el Jinete azul*, 1989).

Si en 1910 y en 1912, la práctica sigue a la teoría en un movimiento de vaivén, a partir de 1912 el camino hacia la abstracción ya no admite retorno. En este año se celebra también la segunda exposición, consagrada al dibujo, al grabado y la acuarela. En ella hay una participación internacional: Braque, Picasso, Malevich...

En sus creencias y concepciones sobre el color expresa el cinturón formado por los colores del espectro es en cierto modo el ecuador. El negro y el blanco, como puntos, los polos. El punto gris –centrado en la esfera- es equidistante de los cinco elementos o colores: blanco, azul, amarillo, rojo, negro. Tonalidad armoniosa.

Dimensión tonal, alto-bajo; principio de la iluminación. Arriba, líneas verticales, movimientos hacia el sol.

Abajo, la noche.

Líneas horizontes. Lentos movimientos.

Dimensión calórica, (de calor). Va de izquierda a derecha. El sol a la derecha, calor.

A la izquierda el frío, gamas y texturas de colores fríos.

En Klee la fuerza creadora escapa de toda denominación; esta es la experiencia que enmarca su arte. *Soy incomprensible del lado de acá. Vivo igual de bien entre los muertos que entre los no nacidos. Algo más cerca del corazón de la creación que lo ordinario. Pero todavía no lo suficientemente cerca. ¿Comunico calor?, ¿frialdad?. Más allá de todo ardor no puedo discutir eso... [...]* (P. Klee, 2007).

El enraizamiento terrestre se desentiende a favor de una común participación cósmica. Levitar, volar. Nadar, bucear. ¿Aire?, ¿Agua?. Cualquiera que sea la ecuación del cuerpo busca la respuesta motriz favorable a la libre movilidad. Considera que se trata finalmente y desde siempre de la elección y composición de los medios plásticos corporales que más adecuadamente expresen los contenidos en la formación.

3.2.4. CREENCIAS Y TEORÍAS QUE CONFORMAN EL ARTE DE VASILI KANDINSKY

Sus primeras pinturas antes de 1910 con espátula, en un principio sobrias, adquieren una intensidad casi fauve; pintó temas fantásticos basados en tradiciones rusas o en la Edad Media alemana. Este período está marcado por la experimentación técnica.

Su desarrollo hacia la abstracción puede, en parte, encontrar su justificación teórica en *Abstracción y empatía* de W. Worringer, publicada en 1908. Argumenta éste que la jerarquía de valores al uso, basada en las leyes del Renacimiento, no es válida para considerar el arte de otras culturas; muchos artistas crean desde la realidad pero con un impulso abstracto, que hace que las últimas tendencias del arte se den en sociedades menos materialistas.

Kandinsky, al igual que P. Klee y Piet Mondrian, estaba interesado en la verdad fundamental que subyace detrás de cualquier doctrina o rito, la creencia de una realidad esencial oculta tras las apariencias proporciona una obvia racionalidad al arte abstracto. *De lo espiritual en el arte*, publicada en 1912, abre una nueva época de gran espiritualidad y de la contribución de la pintura a ella. El arte nuevo debe basarse en un lenguaje de color y Kandinsky da las pautas sobre las propiedades emocionales de cada tono y de cada color, buscando en éste la respuesta del alma.

En 1926 se publica su libro *Punto y línea sobre el plano*. Una continuación orgánica de su trabajo anterior *De lo espiritual en el arte*. Permanecerá en la Bauhaus hasta 1933, en que es clausurada. Es en la época de la Bauhaus cuando da un giro sistemático a su reflexión sobre los elementos gráficos, cuyo resultado fue, por una parte, el segundo gran tratado teórico, *Punto y línea sobre el plano*, y por otro, una nueva forma de pintar que se califica de geométrica, impresionismo abstracto en su forma geométrica. La obra del período anterior, marcada por excesos de color, las aportaciones de masas móviles que atraviesan el lienzo en diagonal, difundiendo zonas de turbulencias y agitación cósmica, como en el *Diluvio* (1913), museo El Hermitage de S. Petesburgo, es el tiempo de la abstracción lírica con grandes tensiones, de aberturas enfrentadas en una esfera indiferente, perdida en sí misma, invencible. El impacto del ángulo agudo sobre el círculo parece producir un efecto poderoso.

El espacio abstracto. Los creadores de la abstracción concibieron este estilo como la fórmula pictórica que correspondía a su época. El triunfo de la geometría.

Su modernidad extrema reflejó la aparición de una sociedad industrial y tecnológica -estructuralismo ruso-, orientado deliberadamente el arte abstracto hacia la búsqueda de medios de expresión subjetivos y universales.

De este modo, aunque no la totalidad de la corriente abstracta la conocía con el nombre de “abstracción geométrica” -la denominación empleada a partir de 1945, tuvo un valor retrospectivo-, se basó, esencialmente, en las formas simples -líneas rectas, cuadrados, triángulos, círculos...; así como en el empleo de colores puros, y constituyó a los ojos de determinados artistas el estilo representativo del orden instaurado o a punto de serlo en un mundo en plena transformación. El neoplasticismo, cuya denominación fue creada por P. Mondrian, quien utilizó como recurso pictórico la línea recta vertical u horizontal y los colores primarios como en su obra “Composición” -blanco, rojo, azul, negro-, 1927, sugiere que la pintura del s. XX debía utilizar un lenguaje completamente nuevo.

Los pintores abstractos geométricos no consideraron que su pintura estuviera aislada del resto de las artes. Su estética consistía en un proyecto global que pretendía una remodelación de la sociedad. Con la Bauhaus la abstracción geométrica pudo expresar con mayor intensidad la aspiración a la totalidad. Este centro de enseñanza creadora de un nuevo género, fundado en 1919 en Weimar, reunió en sus aulas a la mayor parte de los artistas de las vanguardias abstractas. Este estilo nacido en la pintura sentó las bases posteriores en la arquitectura internacional caracterizada por el ángulo recto, el

acero, las plataformas de cemento y las paredes de cristal, cuyos ejemplos abundan en las metrópolis modernas, Nueva York, Chicago, París, entre otras.

Europa 1945-1970. La emigración de alumnos de la Bauhaus y de artistas como P. Modrian huyendo de la Alemania nazi a Estados Unidos, sobre todo a Nueva York, y debido al interés que los americanos tienen por la técnica, hace que se desarrolle y mantenga el expresionismo abstracto en sus formas geométricas. Mientras, en Europa, la presión soviética en artistas como K. Malievich, hace que en parte, se vuelva a la pintura figurativa, el expresionismo abstracto queda influenciado por el surrealismo, más que al orden geométrico de Modrian. La década de 1960 constituyó el escenario de un retorno con fuerza a los principios defendidos por la abstracción geométrica. Autores como el americano A. Reinhardt, pintor y crítico de arte, pionero en el arte conceptual y en el minivalismo, considerado como neodadaísta, en sus obras evita la representación, pero muestra una estable progresión en el alejamiento de los objetos y las referencias externas. Su trabajo evoluciona desde las composiciones de formas geométricas a los trabajos en distintas tonalidades del mismo color. Es conocido por sus llamadas pinturas negras en la década de 1950. Parecen lienzos pintados de negro, pero están en realidad compuestos por tonalidades de negro. Estas evocaciones pueden interpretarse cuestionándose si puede existir algo que sea tan absoluto, incluso en el negro. En su faceta literaria incluye comentarios acerca de su propio trabajo y el de sus contemporáneos. Su ingenio conciso, su enfoque aguzado y abstracción hacen que sus escritos levanten controversias y que se conozcan sus pinturas aún sin haberlas visto.

El lirismo abstracto de V. Kandinsky en sus Composiciones y Variaciones de manchas y líneas de colores que pintó alrededor de 1912 según modos musicales, consideraba que las formas y colores eran como notas, es un ejemplo máximo de esta abstracción.

En su obra *De lo espiritual en el arte* dice: *este libro se hizo por sí mismo antes de haberlo escrito. Transcribí allí experiencias aisladas que, como hube de advertirlo después, tenían entre sí una relación orgánica. Experimentaba el sentimiento cada vez más intenso, cada vez más claro, (en el arte las cosas no dependen) de lo “formal”, sino que dependen de un deseo interior (=contenido) que delimita el dominio de lo forma*, recogida en su obra *Mirada retrospectiva* (2002: 115).

Kandinsky. Su arte intelectual y razonado utiliza el alma del objeto para esculpirla en la tela con rasgos abstractos.

El espíritu fortalecido y fuertemente arraigado no temerá ya nada, tampoco el tan temido trabajo intelectual en el arte –incluso no temerá que este predomine sobre el elemento intuitivo en el proceso creativo- y quizá lleguemos a excluir por completo la “intuición”. Por ahora sólo conocemos la ley presente de los últimos milenios, de la que ha surgido lentamente y con desviaciones la creación. Conocemos únicamente las cualidades de nuestro talento, con su inevitable parte subconsciente y la determinada coloración de esta. Pero la obra de arte alejada de nosotros por nieblas infinitas quizá se pueda crear por medio del cálculo, aunque el cálculo exacto sea sólo asequible al “talento”, como ocurre en la astronomía. Sólo si esto es así, el carácter del

subconsciente tendrá otro color que en las épocas que conocemos. (Kandinsky, Gramática de la creación. El futuro de la pintura, 2002).

Kandinsky describe las teorías, creencias e impresiones artísticas más derivadas de su evolución apoyándose en las problemáticas de su época; escribiría: *en aquel momento tuve dos experiencias que marcaron toda mi vida: “El montón de heno” de Claude Monet y “Lobengrin” dirigida por R. Wagner.*

Sigue comentando: Yo sólo conocía el arte realista, casi exclusivamente el ruso. El catálogo me aclaró que se trataba de un montón de heno. Me molestó no haberlo reconocido. Me parecía que el pintor no tenía derecho a pintar de una manera tan imprecisa. Sentía que el cuadro no tenía objeto y notaba asombrado y confuso que no sólo me cautivaba, sino que se fijaba indeleblemente en mi memoria y que flotaba siempre inesperadamente, hasta el último detalle ante mis ojos. Comprendí la fuerza insospechada hasta entonces escondida, de los colores, que iba más allá de todos mis sueños. De pronto la pintura, el color era una fuerza maravillosa y magnífica. Decreció por completo el objeto como elemento necesario del cuadro (2002).

La teoría del color en V. Kandinsky en sus formas, objetos y elementos que conforman sus composiciones pictóricas. Se ha de saber que los trazos de color se influyen mutuamente, interactúan unos con otros. Según las teorías del color, las líneas de color pierden la ingenuidad en el momento en que se traza una curva, la que se opone a ella ya no se puede librar del concepto que encierra cada parte de la primera; a su vez, la segunda actúa sobre ésta y ésta se transforma en relación a una tercera y

podría ser así sucesivamente. En este sentido, es en el que H. Van de Verde en su obra *El arte futuro* nos habla de las leyes del color; así lo recoge Kandinsky en *De lo espiritual en el arte* (2010).

Sus teorías e ideas acompañan a sus cuadros y fomentan su discurso, no siempre favorable. Algunos críticos no entendían la forma de expresión del artista tanto como pintor como teórico, inmerso en la cosmografía rusa. Los conceptos utilizados por Kandinsky se han transformado y aclarado en el curso de los años.

En “Rückblicke” (Retrospectiva) escribiría *la música y la pintura tienden a crear cada vez más obras “absolutas”, es decir, obras totalmente objetiva” que parecidas a las obras de la naturaleza, surgen por sí mismas como entes independientes. Estas obras están más cerca del arte in abstracto y quizá estén llamadas a encarnar en el futuro ese mismo arte.*

El término “abstracto” evolucionó a “absoluto”, y finalmente, Kandinsky adoptó el de “concreto”, introducido por Theo van Doesburg (1930). En 1938, el número uno de la Revista XX siècle escribe Kandinsky con el título “L’Art Concrete”: “Habrás notado que no he dicho ni una palabra sobre el “objeto”, aunque sí sobre la pintura y sus medios de expresión. He hablado de los medios pictóricos esenciales, es decir indispensables. Será siempre imposible crear un cuadro sin “color” o sin “dibujo”, pero la pintura sin objeto existe en nuestro siglo.

En la pintura se puede emplear el objeto o no. Cuando pienso en todas las polémicas en torno a ese “no” creo que la fuerza inmensa de la llamada pintura “abstracta” - no figurativa-, *a la que yo prefiero llamar “concreta”* (Kandinsky, 2000).

El impresionismo, el expresionismo, incluso el cubismo con su pasión por la matemática y las formas geométricas han sido clasificados en diferentes compartimentos de la historia del arte, los debates aquí han finalizado. Estamos en el pasado. Por el contrario, los debates en torno al “arte concreto” no han finalizado, sobre todo en los países libres donde crecen y participan el número de jóvenes en este movimiento. Durante años se dedicó a la formación de sus alumnos a quienes transmitió sus ideas.

La práctica docente en la escuela Bahuaus impulsa el trabajo teórico y Kandinsky escribiría “Punto y línea sobre el plano”. *Quizá sea interesante decir que las ideas desarrolladas en este libro son una continuación orgánica de mi libro De lo espiritual en el arte* (2003).

Los escritos de Kandinsky pertenecen a ese grupo de textos importantes sobre el arte. Por eso no son ni principio ni fin, sino hitos de la revolución del arte.

La concentración del color en un punto.

La concentración del punto en sí mismo no le impide ocupar una porción por mínima que sea de espacio. Un punto real es más o menos pequeño, más o menos grueso, de

forma que cuando más se agranda, la superficie que llena más se vuelve precisamente una superficie, percibida y vivida como tal, con sonoridad propia.

Se plantea así el problema clásico del límite, ¿cuándo el punto real se transforma en superficie?.

Su forma externa es variable ya sea circular, triangular, trapezoidal, o como simple mancha sin características geométricas. Constituye el “sonido” elemental de la plástica y con un solo punto sobre el plano éste ya comienza a expresarse estructuralmente. Es la mínima expresión posible que se puede dejar sobre una superficie. El punto se instala sobre la superficie y se afirma indefinidamente. De tal modo que representa la afirmación interna más permanente y más escueta, que surge con brevedad, firmeza y rapidez. Por consiguiente, tanto en sentido interno como externo, es el elemento primario de la pintura y en espacial de la “obra gráfica”.

Los puntos se encuentran en todas las artes y su fuerza interior crecerá cada vez más en la conciencia del artista. En la arquitectura y en la escultura el punto resulta de la intersección de varios planos. En los edificios góticos los puntos están acentuados por medio de agudas puntas, o en las techumbres de las construcciones chinas.

El punto para W. Kandinsky es el elemento plástico básico. Siguiendo sus conceptos el punto en plástica no es un ente material, sino que al reclamar una cierta superficie sobre el plano, se materializa, posee límites, sus tensiones internas y comienza a vivir como ente autónomo; en él se encuentra el embrión de la línea y el plano.

Se percibirá como punto si en relación con el plano que lo contiene y los elementos que lo rodean, su tamaño es adecuado a la percepción de un punto (Kandinsky, 1991).

El espacio representado – Plano -.

El espacio representado en un plano conformando una estructura. Desde el punto de vista geométrico, el espacio puede ser proyectado sobre una superficie, pero en el espacio no es posible representarlo sin espesor, tiene que existir como material. Así tenemos dos tipos de representaciones geométricas o planos. El plano regular y el plano irregular; el plano regular se refiere a que tiene una forma definida como por ejemplo las figuras geométricas, y el plano irregular es aquella figura que no tiene su forma bien definida como puede ser una manchas o un garabato. (En su obra “Punto y línea sobre el plano”, 1996).

Kandinsky trata este tema a través de una fenomenología inédita: mientras que el punto se transforma poco a poco en superficie, o, al contrario, mientras esta se encuentra de nuevo aprehendida como punto, dos resonancias interiores, dos tonalidades afectivas, las del punto y la superficie, se superponen mientras que un solo elemento exterior, el del punto real, sigue acaparando la mirada. *Doble sonido en una sola forma, es decir, creación del doble sonido por una forma (1991)*. Esta riqueza plástica descubierta por Kandinsky, cuando el sonido absoluto del punto predomina, vela el de la superficie y recíprocamente. Es por tanto posible recubrir la sonoridad de una forma por la otra, producir en nosotros resonancias complejas y superpuestas y jugar con ellas, conducir la vida afectiva del espectador por los caminos emocionales

elegidos por el creador, incluso cuando este solo se sirve de una apariencia formal, la del punto.

Kandinski en los análisis de la línea no se limita al examen de los diversos tipos de línea tomados aisladamente. Desde el momento en que, por el simple hecho de su yuxtaposición espacial, se perciben simultáneamente varios trazos, la tonalidad propia de cada uno se ve modificada por la de los otros elementos que se encuentran en relación con él. Al mismo tiempo, que esas asociaciones inéditas, se experimentan en la vida tonalidades nuevas. Las variaciones ilimitadas que también aquí se pueden hacer sufrir a esos agrupamientos de líneas son otras tantas posibilidades de expresión formal. Las organizaciones lineales libremente inventadas descubren en la subjetividad sentimientos, emociones que, tal vez, la humanidad todavía no había experimentado nunca, aumentando así hasta el infinito la esfera de las experiencias concebibles, suscitando esa “gran caza” de la que habla Nietzsche y es la cultura misma, el desarrollo completo y la realización íntegra de las potencialidades de la vida.

Con estas configuraciones constantemente enriquecidas y renovadas –rayados, degradados, rayados, cruzados-, el vocabulario de líneas considerado por Kandinski conquista la plenitud de su fuerza. Los agrupamientos lineales con su significado motriz y afectivo propio, pueden ser reunidos a su vez en combinaciones simples, nuevas y que son también las de las determinaciones patéticas de nuestra vida. Dar, asentar todo lo que puede ser sentido, hacer, experimentar todo lo que puede ser experimentado, todas las fuerzas de nuestro ser, como vemos, son también las del

cosmos, es la ambición de la pintura abstracta (2010), la verdadera vocación del arte que no tiene en efecto, ninguna razón para limitarse a la repetición de hechos o acontecimientos comunes y sus siluetas inamovibles.

Hace surgir de la nada múltiples esquemas formales, imaginado todo tipo de líneas susceptibles de integrarse en ellos así como las múltiples maneras de permitirles ser y vivir juntas, de alejarse, emparentarse, desarrollarse paralelamente, con intervalos variables, enganches, exacerbar su energía o perderla, etc, es decir interactuar unas con otras como si de una “pathos” u organismo vivo se tratase. Consigue así de estas estructuras elementales y transformaciones permanentes, elaborar características para la presentación de un cuadro y poseer esa tonalidad poderosa que es justamente la que el pintor quería formular.

A partir de la organización de líneas obtiene unos resultados de experimentación poniendo en juego las sonoridades de cada elemento, nunca el análisis en primer lugar es el resultado, sino la contribución de un vocabulario interpretado de manera fenomenológica es lo esencial de su pensamiento filosófico transmitido en sus escritos.

Los efectos del color en la pintura de Kandinsky.

En los tratados antiguos como en el libro de arte de C. Cennini, el color, en cada una de sus denominaciones encarna un párrafo en el que se precisaban los ingredientes que constituían el color, la materia pura o la mezcla. En el período industrial y en la actualidad las denominaciones también mencionan la composición química, así, tanto

en las tiendas (como en los cuadros) es posible leer, en el caso de los verdes, verde esmeralda (óxido de cromo hidratado...). El color como material permanece en el tiempo, pero el gusto por el color en la sociedad y en el arte sufre sus cambios. En el mundo medieval, un universo apenas sin color es diferente del gran cambio que surgió en el Renacimiento en el gusto del color; pinturas claras de gran colorido en contraposición a la pintura oscura o tenebrista. En el barroco, por la oscuridad romántica; en el expresionismo, el color como máxima expresión de la luz; o la rebelión de los fauvistas, el color expresivo; en la pintura metafísica del s. XIX, el color como expresión de lo sublime; o los monocromos en el s. XX, son algunos ejemplos de ello.

El círculo cromático.

El método más neutro para describir los colores es el que sólo emplea la coloración de los tonos primarios (azul, verde y rojo) y secundarios (amarillo, naranja, violeta). Los seis colores del círculo y sus respectivos matices, conseguidos mediante la utilización del blanco o el negro.

La carta de los colores que los profesionales han elaborado para cada familia de tonos con fines industriales o artísticos permite la utilización de los colores, que depende tanto de las condiciones materiales de su producción como del estado de los conocimientos físicos; el color se inscribe así en una historia que es posible reconstruir gracias a las propias obras.

El color, un efecto físico: el ojo queda fascinado por la belleza y la calidad del color. Luego se sosiega o enfría. Cuando la sensación física penetra profundamente despierta

sensaciones que pueden provocar una serie de vivencias psicológicas, así la impresión del color se puede convertir en vivencia.

El fuego posee cualidades amables además de hostiles, disipa la oscuridad, alarga el día, calienta y es un divertido espectáculo. Los conocimientos sobre él se almacenan en la mente. El interés intenso y poderoso desaparece a medida que lo que rodea nuestro mundo va perdiendo su misterio, (la imagen del espejo ya no es real).

Cuando se alcanza un alto grado de desarrollo de la sensibilidad, los objetos y los seres adquieren un valor interior y, finalmente, un sonido interior. Lo mismo sucede con el color que provoca un efecto superficial cuando el grado de sensibilidad no es muy alto; el efecto desaparece al finalizar el estímulo.

Para Kandinsky los seis colores que forman por parejas tres grandes antinomias: Amarillo, azul; verde, rojo; violeta, naranja, configuran un gran círculo (símbolo del infinito y la eternidad). A su izquierda y a su derecha se abren dos grandes posibilidades de silencio: la muerte y el nacimiento, representados en el negro y el blanco.

Los colores claros atraen al ojo con intensidad y fuerza, y aún más los colores claros y cálidos: el bermellón atrae y excita como la llama, que el hombre siempre contempla ávidamente, el estridente amarillo limón duele a la vista más que el tono alto de una trompeta al oído. El ojo se inquieta, no puede fijar la mirada y busca profundidad y calma en el azul o el verde. Cuando la sensibilidad está más desarrollada, este efecto elemental trae consigo otro más profundo, que provoca una conmoción emocional.

Cuando el alma está estrechamente unida al cuerpo es posible que una conmoción psíquica provoque otra correspondiente por asociación, por ejemplo, el rojo puede provocar una vibración anímica parecida a la de una llama, ya que el rojo es el color de la llama. El rojo cálido es excitante hasta el punto de que puede ser doloroso. Los efectos no sólo son en el sentido de la vista, sino también sobre los demás sentidos.

Podemos suponer que el amarillo claro produce una sensación ácida por asociación al limón. En los seres muy sensibles los caminos que llevan al alma son muy directos y las impresiones sobre ésta es tan inmediata que un efecto a través del sabor, del olor o de cualquiera de los sentidos alcanza inmediatamente al alma y provoca vibraciones. Sería una especie de eco o resonancia como se da en los instrumentos de música, cuando sin ser tocados, vibran al unísono con otros instrumentos tocados directamente. Seres tan sensibles son como buenos violines, que se han tocado mucho y que vibran a cada contacto del arco en todas sus partes o partículas.

La vista no sólo está en relación con el sabor, sino también con todos los demás sentidos. Algunos colores parecen ásperos, otros pulidos, aterciopelados, blandos...

La cromoterapia hace que sepamos que la luz de color puede producir efectos muy especiales en todo el cuerpo. La luz roja estimula el corazón, mientras que la azul puede producir parálisis momentánea. Igual ocurre con animales y plantas. Esto demuestra, en todo caso, que el color tiene una fuerza enorme que puede influir en el cuerpo humano como organismo físico.

En general, el color es un medio para ejercer una influencia directa sobre el alma. El artista es el que hace vibrar adecuadamente el alma humana.

S. Unkowsky (tomado de Herschel B. Chipp, *Teorías el arte contemporáneo*, 2005) trabajó y creó un método propio para copiar la música de los colores de la naturaleza, pintar los sonidos de la naturaleza, ver los sonidos en colores y oír los colores musicalmente, y M. Circurlionis con una metodología como la de la escritura automática, oír sonidos y pintar música (2010).

Contempla Shakespeare:

El hombre que no tiene música en su interior, / Aquel a quien la meditación no le sugiere dulces melodías, / No sirve más que para traidor, ladrón, malévolo; / La voz de su interior es lóbrega como la noche; / Su ilusión es árida como el erebo. / ¡No confíes en nadie semejante! ¡escucha la música!

(Shakespeare, "Obras completas", 2003. Citado por Kandinsky, 2010)

Formas y colores.

El sonido musical tiene acceso directo al alma. Inmediatamente encuentra en ella una resonancia, *porque el hombre lleva la música en sí mismo* (tomado de los "escritos de arte" de J. W. Goethe, 2010).

El amarillo, naranja y rojo despiertan y representan las ideas de alegría y riqueza. La forma puede existir independientemente como representación del objeto real o no real, o como delimitación puramente abstracta de un espacio o de una superficie.

El color no se puede extender ilimitadamente. El rojo infinito sólo se puede pensar o ver intelectualmente.

La relación inevitable entre color y forma nos lleva a observar los efectos que tiene la forma sobre el color.

Determinados colores son realizados por determinadas formas y mitigados por otras. Los colores agudos tienen mayor resonancia cualitativa en formas agudas (amarillo en un triángulo), colores que tienden a la profundidad se acentúa el efecto por formas redondas (azul en un círculo). El número de colores y formas es infinito, así también son infinitas las combinaciones y al mismo tiempo los efectos.

La forma no es más que la delimitación de una superficie o espacio proyectado.

La forma permanece abstracta, es decir, no define un objeto real. Estas formas puramente abstractas, que como tales poseen vida, influencia y fuerza, son principalmente el cuadrado, el círculo y el triángulo... y otras innumerables formas que se hacen cada vez más complicadas sin denominación matemática, perteneciendo únicamente al reino de lo abstracto.

El color: Calor y frío del color. Claridad y oscuridad del color.

Cada color posee cuatro tonos clave: I. Caliente que puede ser: Claro, Oscuro

II. Frío: Claro, Oscuro.

El calor o el frío de un color está determinado por su tendencia al amarillo o al azul.

Se trata de un movimiento horizontal en dirección al espectador cuando el color es caliente y en dirección opuesta cuando es frío.

La tendencia de un color al frío o al calor tiene una importancia interior enorme.

Antinomia entre el blanco y el negro. La tendencia del color a la claridad y a la oscuridad. También aquí se produce el movimiento de acercamiento o alejamiento respecto del espectador, pero no de forma dinámica, sino en forma estática.

El movimiento del amarillo y el azul es excéntrico y concéntrico. Si describimos dos círculos del mismo tamaño y rellenamos uno de amarillo y otro de azul, notaremos que el amarillo irradia fuerza, adquiere movimiento desde su centro y se aproxima al espectador. El azul, por el contrario, desarrolla un movimiento concéntrico que se aleja del espectador. El círculo amarillo incide sobre el ojo, el círculo azul lo absorbe. El efecto descrito se intensifica al añadir la diferencia de claro y oscuro. El amarillo aumenta cuando se le añade blanco; el azul aumenta su potencia cuando se le mezcla negro. En él aparece la absorción, la resistencia pasiva, el silencio, la negación de espacio.

El azul con movimiento opuesto frena al amarillo. Ambos movimientos antagónicos se anulan y generan inmovilidad y quietud, surge el verde jade u otras tonalidades de estos.

El blanco cuando se mezcla con el negro pierde su consistencia y aparece el gris, que en su valor moral se asemeja al verde. El verde posee una vitalidad que le falta por

completo al gris. El verde se esconde en el amarillo y el azul como fuerzas paralizadas que pueden volver a la acción. Como los colores que componen al verde son activos y dinámicos producen un efecto espiritual.

Kandinsky compara, en ocasiones, colores con sonidos musicales, a los que hace acompañar de un instrumento. Así dice del amarillo *suenas como una trompeta tocada con toda la fuerza o un tono de clarín.*

Es un color típicamente terrestre que no tiene gran profundidad, que inquieta y excita al espectador.

El azul desarrolla profundamente el elemento quietud. Con el blanco se hace claro, más insonoro hasta convertirse en quietud silenciosa, blanca. Musicalmente correspondería a una flauta. El oscuro a un violoncello; el azul en su forma solemne se puede comparar a un órgano. El amarillo agudo no puede descender a gran profundidad. El azul difícilmente agudo no puede ascender a gran altura.

El equilibrio ideal a la mezcla de estos dos colores diametralmente opuestos está el verde. Los movimientos horizontales se anulan mutuamente, así como los concéntricos y excéntricos. Surge la calma. El verde absoluto es el color más tranquilo que existe. Los tonos amarillos irradian calor espiritual, los azules parecen irradiar frío, es decir, efecto activo, ya que el hombre como elemento del universo está creado para el movimiento constante, quizá eterno, el verde irradia efecto pasivo. Musicalmente el verde absoluto daría tonos tranquilos, alargados y semiprofundos del violín .

El blanco en determinadas teorías se considera un “no color”, los impresionistas no ven el blanco en la naturaleza. Subyace en un mundo por encima de nosotros, de lo material.

El blanco actúa sobre nuestra alma como un gran silencio absoluto. El blanco suena como un silencio que de pronto se puede comprender.

P. Klee y Kandinsky están de acuerdo en lo que respecta a las teorías del color, ambos participan de esta asignatura en la Bauhaus. Klee expresaría en sus escritos: escribo vino con tinta, esto permite la fijación duradera de la idea vino. *Escribir y dibujar son idénticos en el fondo (Teoría del arte moderno, 2007: 58)*. Sugiere que al igual que cuando somos niños imitamos en nuestros juegos, también imitamos con el juego del arte las fuerzas que han creado y crean el mundo (2007: 41).

Amarillo-rojo-azul, los tres colores originales, sin estos tres colores primarios puros o mezclados no hay armonía en la obra de arte.

Luego, a través de debates en seminarios y clases, aprendices y maestros descubrían la profunda unidad de las diferentes artes y de éstas con la naturaleza. Esta unidad, que sugieren los maestros de la Bauhaus a la que llaman “pulsación cósmica”, se traduce en leyes de orden espiritual que no se pueden descubrir sólo en una búsqueda exterior. Esto es lo que expresa la defensa del espiritualismo en el arte.

La obra abstracta de V. Kandinsky. El arte abstracto.

En *De lo espiritual en el arte* habla de una nueva época de gran espiritualidad y de la contribución que la pintura hace a ella. Considera que el arte nuevo debe basarse en un lenguaje de color, establece pautas sobre las propiedades emocionales de cada color y de cada tonalidad o textura. Sus numerosas obras las agrupará en tres categorías diferentes: Impresiones, Improvisaciones y Composiciones. En ellas aparecen gruesas líneas y colores vivos en los que se advierte poca presencia de la realidad; ésta no desaparecerá por completo hasta después de las pinturas de 1920.

Impresiones. Sus impresiones están inspiradas en la naturaleza. Es una mirada hacia la realidad exterior. Su títulos como *Fuente, Parque, Concierto...* son la clave para interpretarlas. En la *Impresión IV. Domingo*, las formas y los colores se desvinculan de la realidad, pero aún no se ha separado totalmente del objeto. Este grupo pertenece a las pinturas realizadas hasta 1910.

Improvisaciones. Suponen la expresión de emociones interiores. Son expresiones espontáneas de carácter espiritual. En ellas se anuncia la ruptura definitiva con las formas. Son antecedentes del expresionismo abstracto o pintura informal, que se desarrolla por todo el mundo a partir de 1945. *Improvisación soñada*, los objetos no quedan definidos y la realidad se concibe con imágenes parciales y diluidas. Estas pinturas se establecen entre 1910 y 1921.

Composiciones. Aúnan lo intuitivo con el rigor compositivo. Son construcciones enormemente calculadas, sobre la base de apuntes previos. *Composición VII*. Es una de las telas más famosas y grandes pintadas por Kandinsky, una armonía conjunta, de

líneas, círculos, arcos y otras formas geométricas simples. Sus geometrías tienen la finalidad de establecer un idioma simbólico entre formas y colores que proyectan su interés en lo transcendental. Estas pinturas constituyen el período que van desde 1921 hasta 1933, que se instala en París, una vez clausurada la Bauhaus por los nazis, donde comienza una nueva etapa de búsqueda de formas inventadas que plasma por medio de colores combinados de manera compleja e inspirándose en signos geométricos y motivos eslavos. Opta por formas orgánicas y biomórficas.

Contempla como ningún otro artista la abstracción no representacional o pura precedente del expresionismo abstracto.

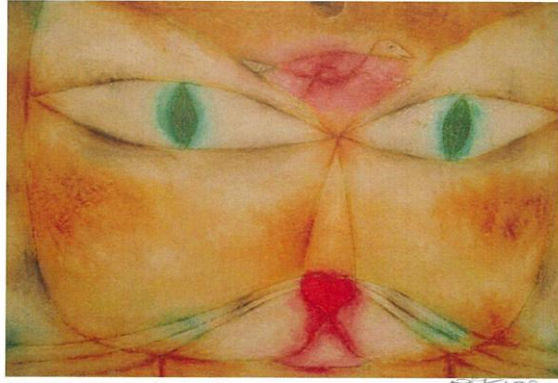
El arte abstracto en su conexión con la música usa los elementos abstractos del sonido y las divisiones del tiempo.

Kandinsky, poseedor del arte musical, al igual que P. Klee, se inspira por la posibilidad de marcar el color asociativo resonando en el alma como idea del arte en la que todos los sentidos responden a un nivel estético profundo. Los sonidos y sus texturas se graban en nuestro interior, es decir en nuestra conciencia y en el alma. Es lo que se entiende por la dimensión espiritual, trascendiendo en la vida de cada día, inspirado en la teosofía, pues esta populariza la antigua sabiduría de los libros sagrados de la India y China, inspirando a P. Mondrian, Kandinsky y otros, trabajando hacia el “estado sin objeto” se vieron interesados en lo oculto como una manera de crear un objeto “interior”. Las formas universales e intemporales que se encuentran en geometría: el

círculo, el cuadrado y el triángulo, se convierten en elementos espaciales en el arte abstracto; eran, como el color, sistemas fundamentales debajo de la realidad visible.

En el período de entreguerras -1918-1939- se renovó el arte abstracto al mantener que la creación artística sólo debía estar sometida a reglas controlables y lógicas excluyendo cualquier subjetividad.

A partir de 1933, Kandinsky, exiliado en Francia, empieza una nueva búsqueda de la creación artística en el arte abstracto, L'Art concret, hasta su muerte en 1944. Su obra y sus escritos permanecen vivos publicándose en la actualidad.



II PARTE:

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV. INVESTIGACION. ESPACIO CREATIVO: ESTRUCTURA Y TRANSFORMACIÓN EN LAS NARRATIVAS DEL CUENTO DE HADAS Y EN LOS ESCENARIOS DE LAS ARTES PLÁSTICAS VISUALES

La creación fantástica en los cuentos de hadas y otras historias en la poética y el arte de artistas como R. Tolkien se fue perfilando a lo largo de sesenta años, escribiendo, dibujando y en tertulias con otros profesores y amigos como C. Lévi.

Un día de verano de 1930 inicia su obra. Corregía exámenes de bachillerato para reforzar con unas libras más su ajustado sueldo universitario. Uno de sus alumnos había dejado uno de los folios en blanco. *Yo escribí en él in a hole, in the ground there lived a hobbit (1975), -en un agujero en el suelo vivía un hobbit-. Diría: Los nombres siempre engendran historias en mi mente.*

Tolkien en su ensayo *Cuentos de hadas* responde a tres cuestiones: ¿Qué son los cuentos de hadas (fairy-stories)?, ¿cuál su origen?, ¿para qué sirven? (Tolkien, 1975; tomado de J.M. Otero, 1980). De sus orígenes aclara que su interés no es la arqueología y elementos literarios del género, sino la fundamentación antropológica del mismo, en cuanto al origen de estos relatos se inserta en el fenómeno del pensamiento y del lenguaje humano, afirmará que la fantasía literaria y artística hace del hombre ser un “subcreador”. El cuento de hadas se relaciona de manera espontánea con tres grandes temas: el hombre y su vida, la naturaleza y el Creador. ¿Son o no cosas de niños y mayores?. Tolkien definirá la naturaleza de la fantasía

pasando a defender el profundo sentido humano de las tres grandes funciones de los géneros de fantasía: una cierta terapia, una sana evasión y el consuelo de la alegría.

Esta peculiar alegría que pueden producir los mejores cuentos de hadas. Sostiene que no es un gozo evasivo, sino un eco de la vida real. Tolkien aclara que los protagonistas de los cuentos o relatos poseen un carácter fantástico, “mágico” o “élfico”. “Los cuentos de hadas” (fairy –tale) o los relatos fabulosos. Narraciones que se sitúan en un mundo fantástico, el mundo de Andersen, de Hoffman o la isla donde vive Peter Pan: el mundo de los cuentos es profundo y eminente, lleno de muchas cosas, animales fantásticos, mares recónditos, miradas de estrellas, una belleza encantadora y peligros siempre al acecho.

Para Tolkien los inciertos confines de este género literario han de buscarse en la satisfacción de algunos deseos humanos primordiales. Y uno de estos deseos es sondear las profundidades del espacio y del tiempo; otro es el de comunicarse con otros seres vivientes. En la medida en que una narración se demuestre eficaz para satisfacer estos deseos, se aproximará al género del cuento de hadas y tendrá el sabor de éste. Es un tópico para muchos calificar los relatos de fantasía, si no como perniciosos, al menos, como infantiles; pero un adulto ¿qué interés puede tener en esta literatura sino el mero descanso y evasión?. Por el contrario, muchas personas experimentan que su afición por la ficción, no disminuye con la edad, sino que aumenta. Ciertamente, en los cuentos de niños se encuentra a menudo un contenido caótico, un revoltijo de elementos y gustos dispares, pero a veces acontece hallar en

ellos algo verdaderamente valioso: una antigua obra de arte demasiado estropeada, que sólo la estupidez podría arrinconar.

El encantamiento de la fantasía. La capacidad de conferir a creaciones ideales, la íntima coexistencia de la realidad . Pero analizar esta capacidad requiere algo más que pura imaginación, precisa del arte.

Lo fantástico es la imagen en cuanto que el arte destaca su función expresiva natural fuera del mundo primario, de las cosas reales, liberándola de la esclavitud del aquí y ahora “del hecho observado”. *La Fantasía en este sentido es, a mi juicio, no ya una forma inferior, sino la más elevada de Arte: y la más pura... y por eso, cuando está bien lograda es la más fecunda (Tolkien, 1975).*

Suponer que la fantasía anula o destruye la razón y el deseo de verdad científico es injusto. Al contrario: cuanto más aguda y clara sea la razón, mejores fantasías producirá.

El artista que con su fantasía juega con los seres del mundo tiene una singular sensibilidad para conocerlos profundamente, al igual que el artista plástico, amante del uso de sus materiales, conoce y tiene una sensibilidad para la arcilla, la piedra, madera, que sólo puede proporcionar el arte de crear. Realidades elementales, como los amigos leales, la oscuridad, la luz, las flores, el aire, las canciones, las mentiras...

¿Por qué ha de reducirse lo real, verdadero al mundo artificial que la técnica nos ha criado en el siglo XX , en las fábricas, al tráfico, a los rascacielos y al asfalto? Al fin esos

artefactos que hoy son reales, ¿lo serán a más de cien años?, globalmente resultan ser poco reales. ¿Acaso las nubes no son reales?, ¿el oxígeno que respiramos, la lluvia, el calor del sol...?

La mitología en sentido amplio, lejos de ser una enfermedad del lenguaje es una manifestación característica de la mente encantada. La mente que pensó ligero, pesado, gris, dorado, inmóvil, veloz, concibió también la magia capaz de volar ligeras las cosas pesada, capaz de transformar la arena en oro dorado, la roca inmóvil en agua veloz... Si podemos distinguir lo verde de la hierba, lo azul del cielo, lo rojo de la sangre, tenemos ya el poder de un mago o de un artista.

4.1. REPRESENTACIÓN DE UNA FIGURA LIGADA A LA PALABRA. ESTRUCTURAS Y TRANSFORMACIÓN DE LA IMAGEN

Sobre la escritura, la imagen. Dos modos preexistentes desde la prehistoria y la historia de la imagen podrían resumirse como un eterno combate entre uno y el otro: índice y símbolo, abstracción y figuración, realismo e idealismo.

De una imagen extremadamente codificada procede la escritura. La que utilizamos nosotros, el alfabeto ha perdido todo vestigio de sus orígenes gráficos, cuando el “aleph”, última letra del alfabeto hebreo, convertido el alfa (primera letra del alfabeto griego), esquematiza una cabeza de buey, de la que era fonéticamente la inicial.

Entre la imagen y el código la escritura no ha operado siempre esta distinción: los jeroglíficos que hicieron su aparición hace miles de años antes de nuestra era, en el momento en el que el Alto y el Bajo Egipto se unificaban bajo su primer faraón se unificaron iconos y símbolos. Los idiogramas chinos aparecieron en tiempos de los Yin en el siglo XIV a. de Xto., y no cesaron de desarrollarse hasta el siglo III. Los glifos que utilizaron los mayas de los siglos II al X son todavía imágenes y ya una escritura.

Nuestra escritura fonética que deriva de los signos cuneiformes inaugurados en Mesopotamia hacia el año 3300 a. de Xto. han llegado a ser las más independientes de la imagen analógica, los pictogramas, escritura enteramente gráfica, utilizada en América hasta el siglo XIX para narrar las hazañas guerreras de las tribus indias en forma de historias gráficas que se despliegan en pieles de animales, o los idiogramas de las civilizaciones orientales, han sido reemplazados: pueblan calles y anuncios publicitarios en forma de logos, señales de tráfico.

La representación de una figura va ligada a la palabra que permite nombrarla: la imagen mental precede a la palabra.

Estas primeras imágenes muestran formas abstractas de aspecto geométrico que ninguna palabra viene a designar. Las sepulturas neolíticas con las que las primeras poblaciones sedentarias marcaban su territorio están cubiertas de formas ornamentales de carácter abstracto y geométrico, como las paredes de los estrechos pasillos de Gavrinis (Francia), megalitismo bretón con más de cinco mil años. Son

signos abstractos, variados y repetidos hasta el infinito, que subrayan las formas de las vasijas.

La figuración a la cual tenemos tendencia a referir la imagen, no es más que una forma evolucionada y particular de ella. La producción de imágenes geométricas tal vez no se deba a un deseo de comunicación de los hombres entre sí o con fuerzas superiores, sino a la simple necesidad de “organizarse en el espacio”, de hacerse un lugar en él. Para W. Worringer (1908), que ve en esos trazados formas matriciales, la relación de la imagen con el arte tiene su explicación en una “enorme ansiedad espiritual ante el espacio” que hay que ocupar y conquistar. Lejos de pretender figurar la realidad, por el contrario, un medio de evadirse de ella, el dominio del espacio es sin duda uno de los motores de la imagen.

El artista no quiere copiar la naturaleza, quiere rivalizar con ella, considera A. Malraux, (tomado de Melot, 2007), la imagen no es tanto una reproducción del mundo exterior como una modelización del mundo interior.

El arte llamado “decorativo”, con sus motivos impulsivos que ornamentan todos los objetos primitivos, incluyendo los nuestros, aun cuando sea indispensable, no está desprovisto de significado; cada una de las formas tiene sus historia y su razón de ser, ordenar nuestro espacio, personalizar el objeto e insertarlo en un orden común que aquella contribuye a modelizar.

La imagen del totemismo en la narración y en la cultura contemporánea.

Los ancestros... están espiritualmente presentes en la vida social de sus descendientes, de la misma manera que los animales sagrados están presentes en las charcas. Por lo tanto hay sociedades ancestrales cuyo tejido, o urdimbre y trama corresponderían respectivamente a las localidades y a los linajes. Aunque íntimamente mezclados estos elementos constituyen, no obstante, realidades distintas, acompañadas de sanciones y símbolos rituales particulares, dentro del marco general ofrecido por el culto a los antepasados. El individuo en cuanto a persona social acumula múltiples papeles, cada uno de los cuales corresponde a un aspecto o a una función de la sociedad. Los símbolos totémicos son rituales, los puntos de referencia ideológicos que utiliza el individuo para guiarse. Como parte de un clan se vincula a ancestros comunes y alejados simbolizados por animales sagrados. Por el linaje, a ancestros más cercanos simbolizados por un tótem, ejemplo, el tótem de los mieles; en su calidad de individuo, finalmente, a ancestros particulares que le revelan su destino personal y pueden manifestársele por el intermedio de un animal doméstico o de alguna pieza de caza.

Las relaciones entre los hombres y los animales tal y como se observan en la experiencia, proporcionan un símbolo adecuado de las relaciones entre los hombres y los ancestros en el plano de la causalidad mística. En la mitología de algunas culturas se toma como emblema de la tribu o del individuo; este puede incluir diversidad de atributos.

Los brujos o chamanes de cada tribu eran los encargados de determinar mediante visiones, el animal o planta tótem de cada recién nacido. Esto ocurría cuando existía un totemismo individual y no grupal.

El totemismo participa del entendimiento y de las exigencias a que responde, la manera como trata de satisfacerlas, son ante todo de orden intelectual. En este sentido, no tiene nada de arcaico ni de remoto. Su imagen es proyectada no recibida; no toma su sustancia de fuera. Pues si la ilusión cubre una parcela de verdad, esta no se halla fuera de nosotros, sino en nosotros.

El totemismo, como concepto antropológico que designa una relación metafísica, un complejo sistema de ideas, símbolos o prácticas entre un individuo o grupo social y un animal, un vegetal o incluso un objeto.

Sobre el origen del totemismo existen diversas teorías. La materialista, la espiritualista y la lingüística. Rousseau en el s. XVIII plantea el problema central de la antropología que es el del tránsito de la naturaleza a la cultura. El paso de la naturaleza a la cultura tuvo como condición el crecimiento demográfico. Ve la aprehensión que el hombre hace de la estructura “específica” del mundo animal y vegetal, la fuente de las primeras operaciones lógicas y la de una diferenciación social que no puede ser vivida más que a condición de ser concebida.

Para Juan Jacobo Rousseau el origen del lenguaje no está en las necesidades del hombre, sino en sus pasiones, de lo cual resulta que el primer lenguaje tuvo que ser figurado: *como los primeros motivos que hicieron hablar al hombre fueron pasiones, sus primeras expresiones fueron tropos. El lenguaje figurado fue el primero en nacer y lo último que se encontró fue el sentido propio. No se llamó a las cosas por su verdadero nombre hasta que se las vio con su verdadera forma. Primero no se habló más que de poesía; no se pensó en razonar, sino mucho tiempo después* (Rousseau,[2], 565. Tomado de L. Strauss, 2003: 148).

Actualmente, el hecho histórico de la desintegración del totemismo se sitúa en los Estados Unidos, pero no es un acontecimiento local. La rápida evolución de las ideas pasa a Inglaterra y teóricos como W. H. Rivers (Vol. XI, pág. 75) lo define como la confluencia de tres elementos: elemento social, elemento psicológico y elemento ritual.

4.1.1. REFERENTES EN LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL: LA TEORÍA ESTRUCTURALISTA DE LÉVI-STRAUSS Y LA TEORÍA ANTROPOLÓGICA-SIMBÓLICA DE C. J. GEERTZ

Teoría estructuralista de Lévi-Strauss.

La creación artística ha generado un conjunto de saberes y conocimientos, nacidos de una asidua práctica del arte, que, en ocasiones, han sido escritos y publicados, viniendo a constituir lo que J. Schlosser denomina “literatura producida por los artistas” (J. Schlosser, 1976). En la historia del arte muchos arquitectos, escultores,

pintores, fotógrafos y diseñadores han escrito, sintetizado y fundamentado su labor creadora (Goldwater y Trever, 1985). No sin antes investigar en teorías claves como marco general para entender y poder llevar a término una investigación. Las teorías de Lévi Strauss sobre antropología y mitos junto con las teorías simbólicas de Geertz son claves desde la contemporaneidad qué supone en la actualidad la narrativa oral de un cuento de hadas.

Teoría de la construcción social. Los teóricos de la construcción social creen que las ideas, los conceptos y los recuerdos surgen del intercambio social (interacción) y son mediatizados por el lenguaje. Todo conocimiento, sostienen los construccionistas evoluciona en el espacio entre las personas, en el ámbito del “mundo común y corriente” y es enseñado a través de la permanente conversación con sus íntimos en el que el individuo desarrolla un sentimiento de identidad o una voz interior.

En su propuesta teórica, F. Saussure considera que los seres humanos para expresar el pensamiento necesitan un sistema estrechamente relacionado con la lengua hablada. Si se compara la lengua con un espacio que ocupa la hoja de un papel, el pensamiento sería una de las caras y la lengua la otra. Y lo mismo que es imposible una cara de la hoja sin recortar también la otra con la lengua es imposible aislar el pensamiento o viceversa.

Estructuralismo – Antecedentes-.

El concepto de estructura y el método inherente a él llegan al estructuralismo no directamente desde las ciencias lógico-matemáticas ni de la psicología -escuela de la

Gestalt- con las que éstas ya se encontraban operando desde hacía mucho tiempo. El estructuralismo obtiene sus instrumentos de análisis de la lingüística. Un punto de referencia común a los distintos desarrollos del estructuralismo ha sido como ya lo habíamos mencionado la obra de Ferdinand de Saussure, "Curso de lingüística general" (1915), que, además de constituir un aporte decisivo para la fundación de la lingüística moderna, introduce el uso del "método estructural" en el campo de los fenómenos lingüísticos.

Fue necesario que surgiera el trabajo de Claude Levi-Strauss para que el estructuralismo desbordara al marco de la lingüística, dentro del cual había crecido por más de medio siglo.

En 1949, la publicación de *Las Estructuras Elementales del Parentesco* muestra que las convicciones estructuralistas están ya consolidadas y ofrecen un sistema coherente y efectivo para analizar la realidad. A partir del medio siglo, su pensamiento comienza a impregnar el trabajo de numerosos antropólogos y, poco a poco, a convertirse en alternativa para otras áreas del pensamiento social, en especial para la sociología política. Así pues, Lévi Strauss (1908-2009), considerado fundador de la antropología estructural e introductor en las ciencias sociales del enfoque estructuralista, basado en la lingüística estructural de Saussure. Sus cuatro tomos de mitologías constituyen una de las obras más decisivas y originales de la antropología del siglo XX. Desde el principio su obra fue reconocida por críticos e intelectuales. Simone de Beauvoir la vio como un importante estudio de la posición de la mujer en las culturas no occidentales.

El mito y el sujeto en la teoría estructuralista de Lévi Strauss. Ser víctima de una creencia o de una ilusión sólo puede achacarse precisamente a las ilusiones y creencias mismas. Su obra no es de fácil comprensión, porque a la manera del pensamiento indígena y de la música es preciso entender el todo para entender cada uno de sus elementos constitutivos. Por ello al igual que G. Dumézil (1977), afirma que la ciencia será estructuralista o no lo será. Con respecto al tema de la identidad, queda planteado como problemática. Lévi Strauss llegará a decir que el yo (el moi) no existe y en este sentido y en consecuencia la autolocución será un pésimo lugar de instalación para llevar a cabo una teoría o unas prácticas conjuntas. De este modo, Lévi Strauss se desdibuja igual que aquellos hombres que dieron origen a los mitos con el fin de luego de ser socializados por su grupo ellos operan como testimonio de su propia cultura, y construyen así su historia. Aunque de los mitos no pueda extraerse ninguna enseñanza, Strauss cumple con algunas de las premisas que estos conllevan: si el mito posee un origen individual su producción y transmisión se hallan exigidas y determinadas socialmente, razón por la cual su consecuencia quedará indicada en su resolución. El mito no posee autor, pertenece al grupo social que lo relata, no se sujeta a ninguna transcripción y su esencia es la transformación. Un mutante queriendo repetirlo, lo transforma.

El yo se reduce a ese lugar de tránsito, confluencia y atravesamiento. Así estamos ante la incertidumbre de la autoría y de la identidad. Podríamos afirmar que el autor material e individual de una obra no existe. El sólo percibirá reflejos e ilusiones y la

referencia al autor permanecerá mediatizada a partir de su misma génesis. Es por ello que Strauss dirá que su obra le despierta pensamientos insospechados.

Mientras el hombre siga tomando a otra parte de sus congéneres como un objeto, la antropología deberá tener en cuenta que su papel ha de ser cuestionador. Por ello Strauss se ha referido a la necesidad de disolver al hombre, abandonando la teoría del sujeto ya incorporada a las filas existenciales, en el más amplio sentido metafórico. ¿Qué sucede con unas u otras personas sólo será una cuestión de posibilidades o de probabilidades, una cuestión casi matemática.

Algunos de los procesos del autor se repliega, se refracta hacia el objeto y hacia el sujeto, reflexiona y luego se sorprende pensando cuestiones ya pensadas o escritas por otros, o que surgen modificadas a partir de una nueva combinación. A manera de un prisma las constelaciones sociales se analizan con influencias de focos constantemente diferentes, concentrando y dando apertura en su difusión.

Teoría antropológica-simbólica de C. J. Geertz.

Clifford James Geertz, líder de la antropología simbólica, que pone particular atención al papel del imaginario o “símbolos” en la sociedad. Los símbolos son el marco de la actuación social. La cultura, según la define Geertz en su obra *La interpretación de las culturas* (1973), es un *sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida*. La función de la cultura es dotar de sentido al mundo y

hacerlo comprensible. El papel de los antropólogos es intentar la comprensión total de los hechos sociales, haciendo posible interpretar los símbolos clave de cada cultura. A esto se llama descripción densa.

Las manifestaciones de cada cultura, según Geertz, deben ser estudiadas de la misma manera que la arqueología estudia el suelo, “capa por capa”, desde la más externa, es decir desde aquella en donde los símbolos culturales se manifiestan de manera más clara, hasta la capa más profunda, donde se encuentra la matriz de estos símbolos a los cuales hay que identificarles el significado.

Son muy significativos sus trabajos sobre mística del Islám y sobre el espacio comercial de los bazares tradicionales, así como la vida aldeana y familiar.

Geertz en su obra *Interpretación de las culturas* (1988), *símbolo y etnografía* (2003), basada en el estudio descriptivo e interpretativo de los sistemas culturales a través de pequeños grupos de individuos en su propio entorno, aborda los ámbitos del poder, lo político, lo económico, los mitos, la religión, el comercio, la escuela, la familia, etc. Analiza la naturaleza simbólica de los rasgos culturales, en entorno donde se producen, los significados, la identidad, a lo que llama estructuras simbólicas con otros valores significantes de creencias y comportamientos. La cultura aparece como una construcción en la que participan los individuos de un conjunto humano localizado territorialmente, que comunican y transmiten su estructura simbólica a las generaciones que le suceden. Mediante las interacciones simbólicas adquirimos información e ideas, entendemos nuestra propia experiencia y la de los otros; a través

de las narraciones compartimos sentimientos y conocemos a los demás. Las teorías de Geertz forman parte de lo que podemos llamar paradigma constructivista, que tiene una manera específica de responder a dos cuestiones básicas relacionadas con la investigación: ¿Cuál es el propósito y el objetivo de la investigación humana?, ¿cómo podemos conocer el mundo de la acción humana?. Estas dos cuestiones claves se responden desde diferentes conceptualizaciones sobre qué y cómo investigar en el mundo de las ciencias sociales.

4.2. LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL EN LAS ARTES PLÁSTICAS VISUALES

Son obras literarias aquellas que en el mensaje crean imaginariamente su propia realidad, en que la palabra da vida a un universo de ficción. La obra literaria no se define por la adecuación de una realidad dada, tal cual es en el acontecer concreto, sino por su belleza formal, por su valor estético, por su coherencia interior, por su capacidad de evocación (G. Dumézil, 1977).

Toda obra de arte, incluso la más puramente imaginativa, la que más honda y radicalmente es fruto de la capacidad creadora de su autor, dice relación, a su modo, al mundo de lo real, al mundo en el que el hombre vive, y , de una forma o de otra, remite a él y compromete con él. La literatura y las artes plásticas son, ciertamente, actividades diversas, pero no opuestas. En ambas hay una verdad del arte, entendiendo aquí por verdad no sólo coherencia, sino adecuación a la realidad de las cosas. Hay en nosotros algo eterno, libre de miedo y de cuidado, y que puede por

tanto mirar las cosas que en esta vida llamamos expresiones del alma que transmite la narración escrita, pero también el artista plástico. M. Peñuelas (1965) en su obra “Mito, literatura y realidad” interpreta que la génesis de lo mítico en la conciencia hay que considerarlo que lo universal está también realizado en las cosas mismas antes de ser conocido, para lo que sigue a Nietzsche.

“Elite versus cultura popular”. Recuperar y mantener el rico acervo cultural, que no es privativo de nadie, sino propiedad de la comunidad. Penetrar en su saber espontáneo exige captar sus maneras de pensar, sentir y actuar, volver a sus orígenes, superar las controversias culturales.

En la literatura de tradición oral, en la arqueología y en las artes encontramos las raíces más profundas de nuestra cultura. Artistas de todos los tiempos y de todas las disciplinas han penetrado en las diversas manifestaciones de la mentalidad popular - Ventura Rodríguez, Gaudí, Lorca, Tolkien, Schiller, H. Grimm, L. Tolstoy, J. Verdi, Falla, Goya, grupos musicales como Queen, Beatles... por citar algunos -.

El desarrollo y la evolución del estudiante son el resultado de la interacción constante y de éste y su medio físico, social y psicológico; con frecuencia, la enseñanza está afectada por la separación entre los contenidos y la experiencia vivida por los estudiantes. De ahí el propiciar una enseñanza en contacto con el medio.

Objetivos: Favorecer el contacto escuela medio para propiciar una enseñanza insertada en el medio en el que se desenvuelve el estudiante.

Despertar en el profesorado una inquietud investigadora sobre la base de una metodología accesible.

Propender a que la literatura de tradición oral en la escuela enriquezca con su vitalidad cultural a todas las asignaturas del currículo (J. M. García y V. Garrido, 1991).

El juego, las poseías, las canciones; las Narraciones, los Cuentos de Hadas ejercen una gran influencia en la personalidad no sólo desde una perspectiva psicodinámica, sino incluso humanística y transpersonal (B. Bettelheim, 1986).

Las modas socioculturales, salvo raras excepciones, han cambiado ¿y la literatura de tradición oral? ¿tiene cabida?. ¿Se la considera inútil, anticuada e improductiva?.

La uniformidad cultural potenciada en gran parte por los medios de comunicación de masas y el culto al individualismo a ultranza, fomentado por la competitividad social. Teniendo en cuenta sólo la ideología utilitarista y consumista. Ley social del mercado, ¿desestabiliza las bases de nuestra sociedad?.

La nueva imagen del adolescente, cada vez más ¿está afectada?, ¿acaso es un ser pasivo?, ¿menos creativo?, consumidor incansable de televisión, internet, de interacción no activa con medios virtuales, poco comunicativo, etc. Un ejemplo de cuanto acabamos de afirmar lo constituye grosso modo la transformación que ha

sufrido el juego y junto a este la narrativa al incidir sobre él la ley social del mercado, y con ello, pues, la uniformidad cultural (M. Royo, 1975).

Del juego tradicional, desde los de acción y motricidad a los de sorteo, pasando por aquéllos que se realizan con objetos, caracterizado básicamente por la participación colectiva, la actividad y la conquista de espacios abiertos, se ha pasado, sobre todo, en las zonas urbanas de los países posindustrializados a un nuevo modelo de juegos donde dominan las nuevas tecnologías con nuevas narrativas proyectadas en la tecnología a ultranza. El juguete actual, videojuegos –narrativa-, cada vez más sofisticados, e impulsados por los reclamos publicitarios del mercado “propios de la sociedad de consumo” ha dejado de ser un instrumento meramente lúdico y se ha convertido en indicador del status social del adolescente, en un símbolo que refleja el poder adquisitivo familiar o sus carencias.

El juego y su espacio narrativo en la actualidad ya no constituye, en términos generales, una actividad que favorezca la comunicación, la participación activa, la sociabilidad, sino que ha pasado a ser un signo de competitividad, del poder social, de la carencia de ingenuidad. Un signo, en definitiva, que parece dar fe de que asistimos, pues, al nacimiento de una nueva era en la que el adolescente –tras ser inducido a ello ideológicamente- tiene más prisa que nunca por ser adulto por asumir y reproducir las mismas normas de comportamiento que observa en las personas mayores, por realizar con la mayor rapidez posible el tránsito de la infancia y la adolescencia a la madurez: ¿Acaso ha llegado la época de la “muerte de Peter Pan”, el niño que no quería crecer?.

La literatura de tradición oral como instrumento capaz junto a las artes plásticas de transformar la nueva imagen de los adolescentes y del mundo educativo, la proponemos como acogida para conseguir nuestros objetivos.

Desde el punto de vista sociocultural dicha literatura nos transmite una visión del mundo enraizada con los orígenes culturales de cada pueblo; nos aporta, pues, las señas de identidad de cada comunidad por la variedad y riqueza de los temas que comprende (antropología, historia, ciencias naturales, música, literatura, etc).

En el folclore tradicional se almacenan formas y estructuras de cuentos, leyendas, coplas, romances, juegos... que retienen los rituales, las costumbres y los conocimientos propios de un pueblo. Aquel pueblo que conoce y reconoce sus orígenes puede: ¿ser dueño de su destino?; ¿transformar el presente para lograr un futuro mejor?, ¿pasar por la necesidad de conocer el pasado?.

Conlleva una intención integradora y socializadora. Posee una función social evidente: reunir, recordar y sobre todo hacer participar; no constituye la propiedad privada de nadie en particular y se reelabora cada vez que alguien introduce variantes al recitar un romance, al narrar un cuento o un juego y todo ello sin que al elaborarla existan derechos de autor.

Desde un punto de vista educativo cumple la tradición oral dos funciones esenciales:

Es un instrumento que, por su estrecha ligazón con la vida, está dotado de tal potencial integrador y motivador que, además de ser un puente tendido entre la escuela y la

comunidad puede constituirse en centro de interés de cualquier materia educativa: de la historia a la literatura, pasando por las ciencias naturales, historia del arte y las artes plásticas.

No sólo cumple perfectamente la misión de integrar al alumno con su medio social y familiar, sino que además constituye el instrumento fundamental para realizar una enseñanza socializada, participativa –activa y motivadora.

Es un estímulo de la creatividad:

Por su carácter simbólico, pues precisamente el símbolo es motor del lenguaje artístico, entre ellos el literario por la multiplicidad de sus significados, despierta la imaginación y estimula la creatividad.

Por su estructura generadora. Lo tradicional pervive a través de sus variantes . La matriz generadora de la literatura de tradición oral es precisamente esa variación continúa de contenidos.

Lo innato del arte en la vida y la educación.

El arte tan inherente a nuestra vida para conseguir unos fines educativos, como relevar lo inefable y ampliar nuestra conciencia, es decir nos servimos de él como medio para la enseñanza y la vida, no pretendemos conocer exclusivamente movimientos artísticos, artistas, diferentes tipos de arte –arquitectura, escultura, pintura, música, cine. en definitiva lo que es ser un especialista en arte, o lo que algunos entienden por ello... Esto queda como pretensión, objetivo o intereses propios de cada uno de nosotros.

El arte visual remite a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda : la contemplación estética de la forma visual.

Trabajar en las artes desarrolla la capacidad de atender no sólo a lo monumental, sino a las cosas pequeñas, los aspectos internos de las experiencias: El olor que desprenden en el suelo las hojas caídas de los árboles en otoño, el brillado del sol en el mediodía de un verano, o del gusto y olor a lo salado de una noche en la playa. El experimentar en el arte desarrolla nuestra perceptividad y por lo tanto nos permite apreciar lo que previamente resulta insignificante.

¿Qué puede hacer el “arte “en lo general y en lo particular para aumentar la calidad de vida individual y social?.

Las aportaciones más importantes que puede hacer el arte al hombre es ofrecerle una calidad de vida que se disfruta por sí misma.

En una pintura se puede explorar visualmente los ritmos de la obra, forma, color, tiempo, texturas; nos inquieta, provocándonos sentimientos, tensiones e intereses, en definitiva crea vida en nosotros, hace que desarrollemos sensibilidades refinadas ante el fenómeno que nos enfrentamos.

La experiencia que constituye el arte forma parte del propio trayecto y no es algo que podamos encontrar al final de él. Por tanto, el arte sirve como experiencia para alcanzar un fin deseado. El acto de observar intensamente, de abrir la sensibilidad al entorno produce una recompensa de calidades en el proceso de vivir.

El arte por su propia naturaleza crea tensión. Y la tensión no se produce en cualquier nivel de experiencia, sólo cuando se empujan las tensiones en sus rutinas habituales, más allá de los límites de simpatía o antipatía convencionales. La auténtica muerte del arte se produce con el intento “no sentido”, “inexpresivo”.

¿Qué es el arte?, nos preguntamos, “arte y vida”, camino, conciencia, un sentimiento capaz de explotar “en ti” y de transmitirlo a los demás en un ambiente mágico lleno de humor, sentimientos, sabores y saberes... En palabras de A. Machado: *el camino que serpea /y débilmente blanquea /se enturbia y desaparece. /Mi cantar vuelve a plañir/ aguda espina dorada/ quién te pudiera sentir/ en el corazón clavada.* O en Teresa de Cepeda: *vivo sin vivir en mí.*

Las artes desarrollan la sensibilidad humana, la inteligencia. Trabajar en la percepción, selección y organización de cualidades debe desarrollar una sensibilidad hacia ellas. En el arte lo principal es el sentimiento experimentado por el artista.

Dibujar la frialdad y los números de una estatua o la calidez y desnudez de una figura al natural, sentir el canto de un canario, el colorido de un papagayo o la sobriedad de una cigüeña debe enseñarse y realzarse desde los espacios y enseñanzas más tempranas, entre otros la naturaleza, la familia y la escuela. El trabajo en las artes plantea exigencias especiales a quienes lo realizan. Y los resultados de estas exigencias son las que perfeccionan los aspectos imaginativos y sensibles de la *conciencia humana*. Las obras de arte generan y rehacen la vida a quienes las hacen y a quienes son capaces de percibirlas y transportarlas a su tiempo y a su espacio.

Ante esto nos podemos preguntar no sólo cómo vamos a ganarnos la vida, sino qué tipo de vida queremos vivir.

Lo innato del arte en el sentimiento del juego. El juego es el origen del arte, es arte y sentimiento como manifestación de la belleza en la vida misma, que de la manera más sencilla une a todos los hombres sin excepción.

4.2.1. CUENTOS FAMILIARES O LOS TÓTEMES. SU RELACIÓN CON LOS CUENTOS DE HADAS Y OTROS RELATOS CONTEMPORÁNEOS

A todos nos gusta oír los cuentos o historias familiares. Quizá los padres o abuelos narren viejos cuentos de familia, su historia o parte de ella que en la mayoría de los casos no llega a escribirse, pero que la podemos conocer con otro tipo de “escritura” como la herencia de todo tipo de objetos: ropas, vestidos, cerámicas, juegos, joyas, instrumentos musicales, partituras, documentos, pinturas, diarios, cartas, postales, fotografías, lugares: tierras...

Así debió ocurrir y sigue ocurriendo en muchos pueblos que forman parte de nuestra cultura, más cuando como en nuestros días vivimos en un mundo global en todos los aspectos desde los más simples a los más científicos y sofisticados.

Los indios americanos que vivieron en la costa noroeste de Estados Unidos, hace muchos años mantuvieron su cultura en las narraciones que se transmitían de padres a hijos y también las tallaron en imágenes de arriba abajo en palos altos de madera, en

la que se encontraban objetos, plantas, animales animados o inanimados del cual un grupo de personas dice descender, en ellos la familia tribal encuentra sus raíces. Estas tallas se llaman tótemes. En un tótem tallado se aprecian muchos tótemes esculpidos en un solo tronco. Sus imágenes narran sobre sus cuentos e historias familiares. Es así como el clan comparte los cuentos y las leyendas con nuevas generaciones. Cada tótem es diferente porque habla de un clan o familia distinta, puede tener castores, mariposas, lobos, ranas... tallados en él; en otros diferentes podemos encontrar tallados ballenas, cuervos, búhos... Ocurre que en ocasiones se representan los personajes del tótem en los animales tallados (la mejicana Frida Khallo en su obra *El ciervo*, la cara de éste es su retrato).

La palabra tótem deriva de la raíz “ote”, procedente la lengua ojibwa, pueblo nativo de América del Norte. Totem, la familia o la tribu de un individuo, sus bienes o posesiones, el conjunto de costumbres y creencias; en definitiva era todo con lo que un individuo o una tribu creía estar en estrecha relación de parentesco o solidaridad. Una vez difundida su práctica se convirtió en una intrincada red de relaciones sociales entre los clanes. Donde mujeres serpientes eran dadas en matrimonio a hombres águila, y sólo a ellos, por citar un ejemplo. Cuando un clan se sobrepasaba en cierto número de personas, se creaba un nuevo clan y un nuevo tótem. Estas relaciones sociales entre los clanes se sellaban con el tallado en un tronco que representaba el pasado con todos sus antecesores totémicos.

En sentido genérico el totemismo se extendió entre los indígenas americanos, los aborígenes australianos, por África, las Islas Polinesias y entre los dyacs de la India.

Grandes civilizaciones como por ejemplo la egipcia han adorado a los animales (Anubis (perro), batt (gato), hipopótamos, cocodrilos, carneros, ibis...) y qué decir tiene de objetos mágicos y elementos de la naturaleza, como el Nilo, su tierra negra, plantas, como las flores de Cleopatra, tipo de amuletos, dioses, desierto, arena. Y no podemos olvidarnos de sus famosos jeroglíficos, escritura en imágenes visuales o íconos.

Ciertas hipótesis aseguran que representa una fase de toda la cultura necesaria y universal dentro del desarrollo humano, y aunque solamente se haya podido comprobar ¿quizá porque se hayan estudiado más? la supervivencia de las instituciones del tótem, generalmente, entre los indígenas de norteamérica, determinadas huellas permiten suponer que existió de igual modo en los pueblos primitivos de Europa y Asia.

La mejor explicación del totemismo hay que buscarla en la teoría de “Manitu o espíritu protector”. Su punto básico es que el “Manitu” se transformó en totem de la tribu, lo cual pudo ocurrir bien por herencia real (heredado por sus sucesores) o por herencia supuesta. En la ceremonia de nacimientos y funerales observamos la imitación del tótem en las danzas, indumentarias, en gestos y actitudes. El “Manitu” debería ayudar siempre y bajo cualquier circunstancia. El tótem es una divinidad ya sea un dios, un animal, un vegetal. O sea, alguien a quien adorar, suplicar y venerar.

Contemporaneidad.

Desde nuestra contemporaneidad estamos acostumbrados a convivir con símbolos y emblemas diariamente. Un emblema distintivo a nivel mundial podría ser la estatua de la libertad en Nueva York, el Coliseo romano en el que entre otras historias nos cuenta la lucha de animales feroces como el león con el hombre, los símbolos de exposiciones universales como la Torre Eiffel en la ciudad de la Luz, París, o los de unos juegos olímpicos -banderas, mascotas, uniformes, colores...-, o bien portar un broche con flores y granadas, una insignia o un escudo con un oso y un madroño; o la imagen de un patrono de una ciudad o nación..., para uso individual o colectivo, como representación de un grupo, de una ciudad, de un país... con la esencia en su papel de protector y en su valor de presagio, mágico o de buenos augurios, así como malos o desfavorables.

¿Si un investigador encontrase todo este tipo de cosas en una sociedad no civilizada no vacilaría en vincular todo este conjunto de creencias y de costumbres al complejo totémico?.

Rousseau en el siglo XVIII plantea el problema central de la antropología como el tránsito de la naturaleza a la cultura en su obra el *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*.

Los seres humanos y su especie poseen la facultad del intelecto así como “el instinto”, ambos pertenecen a su naturaleza.

Frente a las propuestas ilustradas de Voltaire y Rousseau tenemos la filosofía positivista de A. Comte, el que considerando la corriente realista del siglo XVII, representada por F. Bacon, R. Descartes y I. Newton apelaban al orden social, basándose éste en la razón y en la ciencia, frente a las viejas corrientes imperantes como la mística y la mitología que Comte consideraba oscurantismo teológico o metafísico. Para él las ciencias formaban una pirámide, que tenían por base las matemáticas y en la cúspide la sociología.

En definitiva, hablar de totemismo es considerar dos problemas. En primer lugar el de plantear la frecuente identificación de seres humanos con plantas o con animales remitiéndonos así a concepciones muy generales acerca de las relaciones entre el hombre y la naturaleza. Estas relaciones interesan al arte y a la magia lo mismo que a la sociedad, la mística y la mitología.

El segundo problema que plantea es el de los grupos basados en el parentesco. Claris Reichard señala que bajo el nombre de totemismo se han reunido fenómenos heterogéneos, éstos se vinculan unas veces al grupo de parentesco, otras a cofradías culturales o religiones y otras más a individuos. Estudios hechos en sociedades primitivas americanas por autores como R. Ayala (1998).

Elemento social: conexión de una especie animal o vegetal, o de un objeto u objetos inanimados con un grupo definido de la comunidad, y, con carácter general con un grupo exógamo o clan.

Elemento psicológico: la creencia en la existencia en una relación de parentesco entre los miembros del grupo y el animal, la planta o el objeto, la cual se expresa a menudo mediante la idea de que el grupo humano salió de él o de ellos por filiación.

Elemento ritual: el respeto al animal, la planta o el objeto, el cual se expresa mediante la prohibición de comerse el animal o la planta o bien de no utilizar el objeto salvo en determinadas condiciones.

Como vemos el término totemismo se ha utilizado para designar una increíble variedad de relaciones entre los seres humanos y las especies o fenómenos naturales. Es difícil llegar a formular una definición satisfactoria de totemismo, aunque esto se haya tratado de hacer muy a menudo. Toda definición es tan específica que excluye muchos de los sistemas que sin embargo, se llaman comúnmente totémicos, o bien tan general que comprende toda suerte de fenómenos, que no podrían ser designados de tal manera.

Los símbolos totémicos son como todos los demás símbolos rituales los puntos de referencia ideológicos que utiliza el individuo para guiarse como miembro de un clan. Un hombre se vincula a ancestros comunes y alejados simbolizados por animales sagrados como miembro de un linaje, ancestros más cercanos simbolizados por tótem en su calidad de individuo, finalmente, a ancestros particulares que le revelan su destino personal y pueden manifestarse por un animal doméstico o algún otro. En nuestro patrimonio pictórico y en otros muchos como esculturas, cerámicas, tapices, literatura... podemos encontrar signos referentes en obras pictóricas de grandes

maestros, en la pintura de Rafael *La Sagrada Familia* –Museo del Prado- aparece el cordero; en *San Antonio Abad y San Pablo, primer ermitaño* -M. del Prado- de Velázquez aparece un cuervo con una hogaza de pan en el pico, leones y otros seres mitológicos, el centauro y el fauno. En *El jardín de las delicias* de El Bosco encontramos gran cantidad de cosas, todo tipo de objetos fantásticos y musicales, al igual que animales mitológicos o reales, plantas, flores, frutas...

Ni que decir tiene de nuestra contemporánea y querida Frida Khalo (1907-1954). En su obra recoge las raíces más profundas y ancestrales. Aparecen en ella plantas, objetos y animales dotándola de una narrativa visual de extraordinario valor como podemos ver a lo largo de toda su obra pictórica. Por citar algunas: *El abrazo de amor de el Universo* (colección privada, México), autorretratos *Collar de espinas*, *Mi nana y yo*, *Autorretrato con pelo corto*, *F. con papagayos* (... en el museo Ciudad de México).

El hombre no puede imponer nada a los ancestros como los animales de los ríos del bosque estos son inquietos, engañadores, están presentes en todos sitios y su conducta es imprevisible en el plano de la causalidad mística.

La simbología del tótem está asociada unas veces a lugares llevando su nombre como en el caso del nominalismo australiano en la costa de Nueva Gales del Sur y de Victoria; otras a la filiación y a sucesivos hechos, pero de los más llamativos es el totemismo “concepcional”, es decir, el tótem atribuido a cada niño no es ya el de su padre o el de su madre, ni siquiera el de su abuelo, sino al azar del lugar, animal, planta o fenómeno natural asociado por los mitos al lugar en el cual la madre tomó

conciencia de su embarazo. Así es como lo explican autores como Lévi-Strauss (2003). Hijos de los mismos padres pueden pertenecer a tótems diferentes.

El tótem se expresa entre otras características en la adoración a los animales. Algunos estudiosos ven esta reminiscencia ya en el Paleolítico. Las cualidades de los animales reflejan o reflejaban fuerzas sobrenaturales y atribuciones espirituales como el halcón, el pez, el bisonte, el búfalo, el tejón...

Entre las distintas teorías sobre su origen tenemos las materialistas que sugieren que surgió como una manera de proteger la extinción de los animales y de las plantas, estableciendo un tabú que prohibía la ingesta por parte de la tribu del animal o vegetal en cuestión. Con el nombre del animal se le llamaba a la tribu; así tenemos el clan de los castores, el de los abedules y otras veces por combinaciones del tipo como “bisonte risueño”. Otros antropólogos consideraban que el totemismo nació sencillamente como una necesidad lingüística de designar a sus vecinos. Si eran recolectores de miel los llamarían el clan de la miel o los mieles.

Las teorías más espiritualistas basándose en los increíbles testimonios orales, recogidos en sus investigaciones, escribieron que el hombre primitivo tenía una relación muy especial con los animales, que mediante prácticas rituales o ingesta de enteógenos, nuestros ancestros recordaban o experimentaban la vida de un animal o planta que él mismo había sido. Los chamanes, jefes espirituales de la tribu generalmente, pueden convertirse a través de rituales en un animal, realizando todo tipo de proezas como curaciones, adivinaciones...

El totemismo es un poco de todo esto. Varía según las regiones y la desintegración en cada una de ellas puede tener orígenes distintos. Existe todavía en nuestro siglo el prejuicio de asociar al hombre primitivo con un hombre simple y sin pensamientos, pero el testimonio de grandes antropólogos, C. Lévi-Strauss es uno de ellos, nos damos cuenta de la sublime inteligencia y cultura de estos hombres singulares, museo viviente de nuestro pasado

El concepto de totemismo se dio a conocer por el escocés McLennan en Londres en 1780 por la fórmula de: el totemismo es el fetichismo más la exogamia y la filiación matrilineal, -matrilinaje.

¿Pero qué podemos pensar de los tótemes en nuestros días?. ¿A dónde podemos buscar y encontrar huellas de estas raíces que a todos nos son comunes en una cierta medida?

Historias llevadas al cine para todos los públicos.

Como ya hemos visto con anterioridad nuestro patrimonio cultural y sobre todo el tema en el que estamos investigando, el de las narraciones o cuentos de nuestra propia cultura recogidas por la literatura de tradición oral en las narrativas del cuento y muy especialmente del cuento de hadas. La huella que en ellos encontramos por la adoración de los animales y todo tipo de plantas y objetos es muy grande... , el gato, en el *Gato con botas*, el lobo de *Caperucita Roja*, las habichuelas mágicas de *Juan y las habichuelas mágicas*, el zapato de *Cenicienta*, los animalitos, plantas y flores del bosque amigos de Blancanieves, la manzana y el espejo de la madrastra en

Blancanieves y los siete enanitos; el huso con que se pincha el dedo la princesa en *La Bella durmiente*, la lámpara maravillosa y el genio o la alfombra voladora en *Aladino*, *el pájaro de oro* y *el emperador chino*... y así podíamos seguir analizando estas fantásticas y bellas narraciones de nuestro patrimonio, no sólo se recoge en la literatura y en las artes plásticas, sino también en la música y en todas las bellas artes pues se han llevado al teatro, a la ópera, al circo, al cine y con ello a todos los medios de comunicación de masas, prensa escrita, audiovisual, radio, televisión y espacios virtuales, internet, juegos electrónicos... extendiéndose así por todo el planeta.

Creando unas veces y extrapolando otros espacios-escénicos propios de nuestra cultura y en sentido más amplio junto con las culturas del “otro”, llegamos a encontrar historias de ficción y fantásticas de grandes autores contemporáneos como la de *Harry Potter*, escrita por la autora británica J. K. Rowling, en la que se describen las aventuras del joven aprendiz de mago y sus amigos durante los siete años que pasan en el Colegio Hogwarts de magia y hechicería. Al joven mago y a sus amigos le acompaña siempre una lechuza. La capacidad de hacer magia según las novelas es innata, debieron de tener un antecedente mago. Aunque los jóvenes deben de asistir a la escuela con el fin de dominarla y controlarla.

Dentro del mundo mágico y secreto coexisten con los magos otras criaturas que también son mantenidas en secreto y fuera del contacto de los “muggels”. Entre ellas se encuentran dragones, fantasmas, unicornios, sirenas, centauros y otras inventadas o adaptadas por la autora como los “dementores” o los elfos domésticos.

La productora de cine Warner Bros (1999) con ocho películas concluidas en 2011, consigue la franquicia más exitosa de la historia del cine. *La brújula dorada*, una película de 2007, basada en la novela *Luces del Norte* de Phillip Pullman, es la primera parte de la trilogía *La materia oscura*. Existen infinitud de universos paralelos, y en uno de ellos en el que las almas de los humanos habitan fuera de su cuerpo en forma de animales, los “daimonion” (que no deben ser tocados por otros humanos). La historia comienza cuando Lyra y su daimonion, Pantalaimon, salvan a su tío Lord Asriel, de ser envenenado por un representante del “Magisterio”, la institución que gobierna el mundo. Todos los personajes que aparecen tienen su “daimonion”. El de la protagonista es el de una mariposa nocturna en el libro, pero en la película cambia y es un hurón. Fra Pavel, este personaje no aparece en el libro, pero su “daimonion” es un escarabajo; el de Farder Coran: anciano y sabio giptiano, su daimon es un gato. Las obras de Pullman han sido duramente criticadas por un sector no de acuerdo con los postulados míticos y místicos que creen interpretar en la obra de Pullman. Los pioneros en buscar un espacio fantástico para el público infantil y juvenil fueron los estudios The Walt Disney Company con historias y personajes de la narrativa del cuento, cuentos de hadas. Estas obras no han estado exentas de polémica, en la que no vamos a entrar pues no es el objeto de esta tesis, pero conviene aclarar que no estamos al margen de la crítica diferentes aspectos que se tratan en estas y otras obras tan mediáticas, que más allá de revelar el uso político de los cuentos de hadas se sirven de ellos para potenciar ciertos valores no siempre convenientes a la sociedad, (Giroux, 2001, 2003^a, 2003b). Por enumerar algunas de estas historias llevadas al cine para todos los públicos:

1923: producen la serie *Comedias de Alicia*; 1927: *Oswald, El conejo afortunado*; 1930: primera aparición de Pluto; 1934: primera aparición *El Pato Donald*; 1937: la película *Blancanieves y los siete enanitos*; 1950: *La Cenicienta*; 1985: *Pinocho*; 1989: *La Sirenita*; 1991: *La Bella y la Bestia*; 1994: *El Rey León*, película donde Elton John gana el oscar a la mejor canción original, por componer *Can you Feel The love Tonight*.

En 1995-98: *Pocahontas*. Se basa en la historia real de un capitán llamado John Smith y una indígena llamada Matoaka. Todo comienza en Londres en 1607, cuando un barco de colonos emprende rumbo hacia el nuevo mundo en busca de riquezas. En la nave iba el capitán J. Smith. Un día los caminos de ambos se cruzan y sus vidas cambian por completo. La indígena más conocida por Pocahontas le cuenta a la abuela sauce, árbol tan grande como un edificio, su sueño, en donde veía una flecha que giraba y giraba y de pronto se detenía apuntando una dirección. Le acompaña siempre un pájaro, un collar de su madre y la brújula de Smith. Matoaka, hija del jefe de la confederación algonquina (ojiwa), Estado de Virginia representa el hecho del inicio de una amistad entre los colonos ingleses y los nativos americanos, al salvar la vida de su amigo J. Smith cuando este lucha en contra de su pueblo. La pintura que representa a Pocahontas salvando la vida de sir John Smith está expuesta en la biblioteca del Congreso de Estados Unidos.

En 1616 es recibida con el respeto de un visitante de la realeza en el palacio de Whitehall durante el reinado de Jaime I de Inglaterra.

Otro gran éxito de la Walt Disney. Y así ininterrumpidamente un largo etcétera de éxitos.

Podemos finalizar en el 2007 con *Piratas del Caribe: en el fin del mundo* o con *La princesa y el sapo* en el 2009.

Disney es considerado el conglomerado mediático de entretenimiento y lucrativo en Holliwood más grande del mundo, fundada en 1923 por Walter E. Disney, fue productor, director, guionista y animador estadounidense.

La Bella y la Bestia es un musical basado en el cuento de hadas *La Bella y la Bestia* y en la película que de él hace Disney en 1991, cuya música fue compuesta por Alan Menken y las letras de las canciones por H. Ashman.

Fue llevado de gira por Estados Unidos y alrededor del mundo, los Ángeles, Austria, Tornonto, Reino Unido, Japón y Alemania..., siendo Rusia y Sudáfrica los últimos países donde se estrenó en 2008.

En total el musical recorrió 115 ciudades en trece países; de los cuales en algunos las producciones se representaron nuevamente como en el caso de España, de Méjico, Japón, Países Bajos, Bélgica... Actualmente está planeando de nuevo su regreso a Méjico y España.

El Rey León. El musical que conmueve al mundo. Podemos verlo en el teatro Lope de Vega de Madrid. Está basado en la película de Disney del mismo nombre, cuenta con

53 actores en escena y 21 músicos en directo y la impactante escenografía traslada al espectador a lo que ya es conocido como la “octava maravilla del mundo”.

Con su sorprendente y colorida puesta en escena, el musical transporta al espectador al exotismo africano constituyendo un nuevo hito en el mundo del espectáculo y en el diseño artístico y, en general, en el género musical, que a nadie deja indiferente.

Las óperas que más se han programado en diferentes espacios son *La pequeña flauta mágica* de W. A. Mozart; *El gato con botas* de Javier Montsalvatge; *Hansel y Gretel* de E. Humperdinck; *El pequeño deshollinador* de Benjamin Britten.

El gato con botas, ópera basada en el cuento de hadas del mismo nombre, del compositor catalán Montsalvatge. Compuso esta obra basada en el tradicional cuento de Ch. Perrault, es una de las principales composiciones concebida en su juventud. Se estrenó en el gran teatro del Liceo de Barcelona el 10 de enero de 1948.

Sus representaciones escénicas están plenas de colorido, sentido del humor y saber musical. Resulta ser un compendio de refinamiento, armonía y belleza, en el que abundan las pinceladas irónicas. En la actualidad el vestuario y escenografía están diseñados por Agata Ruíz de la Prada. La representación tuvo lugar en el auditorio de la Universidad Carlos III de Madrid en febrero de 2011. Y en Lisboa en el teatro Camoens de Lisboa, en la versión portuguesa de César Viana que hace de la composición de Montsalvatge.

La ópera es la confluencia de todas las artes. En esto podemos hacer un paralelismo con el cine ya que ambas manifestaciones artísticas se acercan al concepto de obra de arte total. Como espectáculo lírico reúne los más diversos elementos que han fascinado a los creadores de épocas y estilos. Todavía no hace mucho la ópera estaba reducida a la alta sociedad. Hoy en día ha pasado a ocupar el lugar que merece entre otras artes escénicas y atrae a grandes directores de cine, escenógrafos, coreógrafos, etc, ya que es concebida desde la totalidad, engloba danza, drama, música. Es así que la ópera sufre una continua transformación y se ha visto sujeta, no solamente a los dictados de la moda impuesta en cada época, sino también a modificar su papel ante la sociedad. La ópera es un espectáculo cercano, efímero y directo a diferencia del cine que una vez hecha la filmación se puede ver en muchos lugares lejanos y diferentes a la vez.

Consultado: http://www.agatharuizdelaprada.com/eng/news/el_gato_con_botas_2011_madrid

4.2.2. NARRATIVA E INVESTIGACIÓN EN: JACOB GRIMM, WILHELM GRIMM, CHARLES PERRAULT Y HANS CHRINSTIAN ANDERSEN.

La narrativa, género literario que engloba la novela y todo tipo de relatos. Estos escritos, generalmente en prosa, recogen una serie de hechos, explicados por un narrador, que suceden a uno o más personajes que son los que realizan las acciones. El autor puede o no estar directamente involucrado en la obra. Si se trata de un cuento o de una novela ¿la historia es imaginaria?, ¿y en el caso de una crónica, se trata de una historia real?.

Cuando se habla de narrativa, es importante destacar que dicho término abarca otros campos además del literario, como el audiovisual -cómic, juegos de mesa, videojuegos, televisión, cine-.

El paradigma narrativo, según Walter Fisher (1985), hace referencia a toda «comunicación con sentido» que refuerza la experiencia viendo esta comunicación en forma de una historia.

La narrativa: se compone de estructura de significado en una secuencia ordenada de sucesos, circula por la cultura como válida y la cultura facilita su validación; permite interpretar, estructurar y organizar la vida cotidiana.

Los elementos de la narración. En su estructura son fundamentales tres elementos: el narrador, la ordenación de los hechos narrados y de los factores situacionales y los personajes.

Los autores como los Hermanos Grimm (2010) que recopilaron los cuentos populares de hadas y otras historias en la tradición popular para sus investigaciones históricas y lingüísticas, así como para su proyección posterior en artes gráficas, grabados, dibujos, pinturas... y otros autores que además de recopilar escribieron nuevos cuentos como Charles Perrault y Hans Christian Andersen han contribuido de forma especial no sólo a la narrativa literaria, sino también a las artes plásticas visuales, reelaborando de nuevo la narrativa histórica y la narrativa visual con interpretaciones no sólo escritas, sino en múltiples y diferentes soportes, videos, grabados, pinturas, dibujos, cine...

Jacob Grimm (1785-1863) y Wilhelm (1786-1859).

El escultor Syrius Eberle hace el monumento a los Grimm en Hessen (Alemania), donde nacieron.

Los Grimm fueron profesores en la universidad de Kassel, en la de Gotinga y en la de Humboldt. Su labor no se limitó a recopilar historias, sino que se extendió también a la docencia y la investigación lingüística, especialmente de la gramática comparada y la lingüística histórica. Sus estudios de la lengua alemana son pieza importante del posterior desarrollo del estudio lingüístico como la “Ley de Grimm” y numerosas publicaciones, una selección comentada de romances españoles, titulada *Silva de romances viejos*.

Los Grimm conocieron a los escritores románticos Clemens Brentano y Achim von Arnim, quienes despertaron en ellos el interés por los cuentos tradicionales.

Las primeras ediciones estaban dirigidas a un público adulto. En un principio los Grimm rehusaron utilizar narraciones visuales en sus libros y preferían las notas eruditas a pie de página. En sus inicios nunca se consideraron escritos para niños, sino narraciones costumbristas y folclóricas del pueblo más bien para adultos. Un ejemplo se puede ver en la versión original de *Blancanieves*, a la malvada madrastra se le obliga a bailar con zapatillas de hierro ardiente al rojo vivo. Alemania en esta época había sido invadida por los ejércitos de Napoleón, y el nuevo gobierno pretendía suprimir la cultura local.

A mediados del s. XIX, en algunos sectores de América del Norte la colección de cuentos era condenada por maestros, padres de familia y figuras religiosas debido a su crudo contenido.

Una vez que los Grimm descubrieron a su nuevo público infantil y juvenil se dedicaron a refinar y suavizar sus cuentos. De 1812 a 1858 hacen una serie de ediciones de *Cuentos para la infancia y el hogar* con dibujos fantásticos.

Los 210 cuentos de la colección de los Grimm forman una antología de cuentos de hadas, fábulas, farsas rústicas como *Blancanieves*, *La Cenicienta*, *Hänsel y Gretel*, *La Bella Durmiente*, *La fuente de las hadas*, *Juan sin miedo* o *El gato con botas*.

La colección ha sido traducida a más de 160 idiomas. Los cuentos y los personajes hoy en día son utilizados en el teatro, la ópera, las historietas, el cine, la pintura, la publicidad y la moda. Los ejemplares manuscritos de *Cuentos para la infancia y el*

hogar propiedad de la biblioteca de la Universidad de Kassel fueron incluidos en el Programa Memoria del Mundo de la Unesco en 2005.

Charles Perrault (París, 1628 – 1703), escritor con una vasta obra literaria, es conocido principalmente por haber dado forma literaria a versiones orales de cuentos clásicos como *Caperucita Roja* y *El gato con botas*.

Escribió un total de 46 obras, entre las que se halla *Memorias de mi vida*. A excepción de los cuentos infantiles, toda su obra se compone mayoritariamente, en loas al rey de Francia. Escribió *Historias o Cuentos del pasado*, más conocido como *Los cuentos de la mamá Gansa*, publicados en 1697 (2008) -en donde se encuentran la mayoría de sus cuentos más famosos. Son éstos y no otros los que han logrado vencer al tiempo llegando hasta nosotros con la misma frescura y espontaneidad con que fueron escritos, después de recopilados de la tradición oral o de leyendas de exótico origen. Se trata de cuentos morales, pero llenos de un encanto que perdura y que los ha convertido en las lecturas favoritas sobre todo de niños y jóvenes. Los personajes que emplea son hadas, ogros, animales que hablan, brujas y príncipes encantados, entre otros.

Para sus relatos, Perrault recurrió a paisajes que le eran conocidos como el Castillo de Ussé para el cuento de *La Bella Durmiente* (2008, 2010).

Artistas plásticos como Arthur Rackham, creativo e ilustrador de libros inglés (1867-1939). Ilustró numerosos libros; entre sus trabajos más conocidos figuran libros infantiles como los cuentos de Perrault *Caperucita Roja*, otros como *Peter Pan* (1906) y

Alicia en el país de las Maravillas, y los cuentos de hadas de los Hermanos Grimm. Además de varios relatos de E. Alan Poe.

Hans Christian Andersen (1805-1875).

Autor danés. Un día de 1844 cuenta que hace veinticinco años llegó con su atadito de ropa a Copenhague, un muchacho desconocido y pobre. Hoy tomó chocolate con la Reina.

De origen humilde y autodidacta, su físico le acomplejaba y sus compañeros lo convirtieron en blanco de constantes humillaciones. Sin embargo, en esos años primeros desarrolló su pasión por la escritura.

Los cuentos de Andersen se desarrollan en un escenario donde la fantasía forma parte natural de la realidad y las peripecias del mundo se reflejan en historias que no exentas de un peculiar sentido del humor, tratan de los sentimientos y el espíritu humano. Identificó sus personajes con valores, vicios y virtudes para, valiéndose de elementos fabulosos, reales y autobiográficos, como el cuento *El patito feo*, describir la eterna lucha entre el bien y el mal y dar fe del imperio de la justicia, de la supremacía del amor sobre el odio y de la persecución sobre la fuerza; en sus relatos los personajes más desvalidos se someten pacientemente a su destino hasta el cielo, en forma de héroe, hada madrina u otro ser fabuloso acude en su ayuda y la virtud es premiada.

La maestría y la sencillez expositiva lograda por Andersen lo consagran como uno de los grandes genios de la literatura universal.

Entre sus más famosos cuentos se encuentran El patito feo, El traje nuevo del emperador, La reina de las nieves, Las zapatillas rojas, El soldadito de plomo, El ruiseñor, El sastrecillo valiente y La sirenita. Han sido traducidos a numerosos idiomas y adaptados a obras de teatro, ballets, películas, dibujos animados, juegos electrónicos y obras de escultura y pintura (2005, 2012).

El Premio Hans Christian Andersen: el galardón más importante de la literatura infantil y juvenil, concedido cada dos años a un escritor y a un artista plástico visual en vida.

4.2.3. CUENTOS DE HADAS: HANSEL Y GRETEL, EL GATO CON BOTAS, EL FLAUTISTA DE HAMELIN, LA PASTORA Y EL DESHOLLINADOR.

HANSEL Y GRETEL. H. Grimm.

Hansel y Gretel vivían con su padre, un pobre leñador, y su cruel madrastra, muy cerca de un espeso bosque. Vivían con muchísima escasez, y como ya no les alcanzaba para poder comer los cuatro, deberían plantearse el problema y tratar de darle una buena solución.

Una noche, creyendo que los niños estaban dormidos, la cruel madrastra dijo al leñador:

-No hay bastante comida para todos: mañana llevaremos a los niños a la parte más espesa del bosque y los dejaremos allí. Ellos no podrán encontrar el camino a casa y así nos desprenderemos de esa carga.

Al principio, el padre se opuso rotundamente a tener en cuenta la cruel idea de la malvada mujer.

-¿Cómo vamos a abandonar a mis hijos a la suerte de Dios, quizás sean atacados por los animales del bosque? -gritó enojado.

-De cualquier manera, así moriremos todos de hambre -dijo la madrastra y no descansó hasta convencerlo al débil hombre, de llevar adelante el malévolo plan que se había trazado.

Mientras tanto los niños, que en realidad no estaban dormidos, escucharon toda la conversación. Gretel lloraba amargamente, pero Hansel la consolaba.

-No llores, querida hermanita-decía él-, yo tengo una idea para encontrar el camino de regreso a casa.

A la mañana siguiente, cuando salieron para el bosque, la madrastra les dio a cada uno de los niños un pedazo de pan.

-No deben comer este pan antes del almuerzo -les dijo-. Eso es todo lo que tendrán para el día.

El dominado y débil padre y la madrastra los acompañaron a adentrarse en el bosque. Cuando penetraron en la espesura, los niños se quedaron atrás, y Hansel, haciendo migas de su pan, las fue dejando caer con disimulo para tener señales que les permitieran luego regresar a casa.

Los padres los llevaron muy adentro del bosque y les dijeron:

-Quédense aquí hasta que vengamos a buscarlos.

Hansel y Gretel hicieron lo que sus padres habían ordenado, pues creyeron que cambiarían de opinión y volverían por ellos. Pero cuando se acercaba la noche y los niños vieron que sus padres no aparecían, trataron de encontrar el camino de regreso. Desgraciadamente, los pájaros se habían comido las migas que marcaban el camino. Toda la noche anduvieron por el bosque con mucho temor observando las miradas, observando el brillo de los ojos de las fieras, y a cada paso se perdían más en aquella espesura.

Al amanecer, casi muertos de miedo y de hambre, los niños vieron un pájaro blanco que volaba frente a ellos y que para animarlos a seguir adelante les aleteaba en señal amistosa. Siguiendo el vuelo de aquel pájaro encontraron una

casita construida toda de panes, dulces, bombones y otras confituras muy sabrosas.

Los niños, con un apetito terrible, corrieron hasta la rara casita, pero antes de que pudieran dar un mordisco a los riquísimos dulces, una bruja los detuvo.

La casa estaba hecha para atraer a los niños y cuando estos se encontraban en su poder, la bruja los mataba y los cocinaba para comérselos.

Como Hansel estaba muy delgadito, la bruja lo encerró en una jaula y allí lo alimentaba con ricos y sustanciosos manjares para engordarlo. Mientras tanto, Gretel tenía que hacer los trabajos más pesados y sólo tenía cáscaras de cangrejos para comer.

Un día, la bruja decidió que Hansel estaba ya listo para ser comido y ordenó a Gretel que preparara una enorme cacerola de agua para cocinarlo.

-Primero -dijo la bruja-, vamos a ver el horno que yo prendí para hacer pan. Entra tú primero, Gretel, y fíjate si está bien caliente como para hornear.

En realidad la bruja pensaba cerrar la puerta del horno una vez que Gretel estuviera dentro para cocinarla a ella también. Pero Gretel hizo como que no entendía lo que la bruja decía.

-Yo no sé. ¿Cómo entro? -preguntó Gretel.

-Tonta-dijo la bruja,- mira cómo se hace -y la bruja metió la cabeza dentro del horno. Rápidamente Gretel la empujó dentro del horno y cerró la puerta.

Gretel puso en libertad a Hansel. Antes de irse, los dos niños se llenaron los bolsillos de perlas y piedras preciosas del tesoro de la bruja.

Los niños huyeron del bosque hasta llegar a orillas de un inmenso lago que parecía imposible de atravesar. Por fin, un hermoso cisne blanco compadeciéndose de ellos, les ofreció pasarlos a la otra orilla. Con gran alegría los niños encontraron a su padre allí. Éste había sufrido mucho durante la ausencia de los niños y los había buscado por todas partes, e incluso les contó acerca de la muerte de la cruel madrastra.

Dejando caer los tesoros a los pies de su padre, los niños se arrojaron en sus brazos. Así juntos olvidaron todos los malos momentos que habían pasado y supieron que lo más importante en la vida es estar junto a los seres a quienes se ama, y siguieron viviendo felices y ricos para siempre.

RESUMEN.

Hansel y Gretel abandonados en el bosque por su padre. Pan es lo único que tendrán para comer durante todo el día. Perdidos en la noche bajo la mirada y el brillo de los ojos de las fieras. Encuentran una casa rara llena de chocolates y dulces, pero no pueden comer porque en ella se encuentra una bruja. Un cisne se compadeció de ellos y le ayuda a cruzar el lago para volver a casa. Encuentra a su padre y comprenden que lo importante en la vida es estar juntos a los seres queridos.

En Hansel y Gretel encontramos la metáfora del bosque-vida. Pan es lo único que tendrán como comida.

En la mitología el dios Pan es el creador y dueño del alimento y la naturaleza. Las fuerzas negativas las encontramos en la rara casa y en la malvada bruja.

Gretel llora y Hansel la consuela. Las fuerzas positivas y el amor hacen que encuentren de nuevo al padre. La vida.

PALABRAS CLAVE: pan, bosque, fieras, madrastra, casa rara, chocolate, dulces, bruja, padre, lago, cisne, vuelta, seres queridos.

PALABRAS MÁGICAS: Bosque, pan y bruja.

FRASES PREFERENTES POR SU BELLEZA ARTÍSTICA: *Aspecto:* Pobreza

Viejo Leñador

Una noche creyendo que los niños estaban dormidos

Ellos no podrán encontrar el camino a casa y así nos desprenderemos de esa carga

Gretel lloraba amargamente, pero Hansel la consolaba

Los pájaros se habían comido las migas de pan que marcaban el camino

Toda la noche anduvieron por el bosque con mucho temor observando las miradas y el brillo de los ojos de las fieras

Una casita construida toda de panes, dulces, bombones y otras confituras muy sabrosas, Bruja, Cáscaras de cangrejo para comer, Cacerola de agua

Gretel hizo como que no entendía lo que la bruja decía

Gretel puso en libertad a Hansel

Los niños se llenaron los bolsillos de perlas y piedras preciosas del tesoro de la bruja

Inmenso lago

Un hermoso cisne blanco compadeciéndose de ellos les ofreció pasarlos a la otra orilla

Los niños encontraron a su padre

Y siguieron viviendo felices y ricos para siempre.

EL GATO CON BOTAS. Charles Perrault.

Érase una vez un viejo molinero que tenía tres hijos. Acercándose la hora de su muerte hizo llamar a sus tres hijos.

Mirad, quiero repartiros lo `poco que tengo. Al mayor le dejó el molino, al mediano le dejó el burro y al más pequeñito le dejó lo último que le quedaba, el gato. Dicho esto, el padre murió.

Mientras los dos hermanos mayores se dedicaron a explotar su herencia, el más pequeño cogió unas de las botas que tenía su padre, se las puso al gato y ambos se fueron a recorrer el mundo. En el camino se sentaron a descansar bajo la sombra de un árbol. Mientras el amo dormía, el gato le quitó una de las bolsas que tenía el amo, la llenó de hierba y dejó la bolsa abierta. En ese momento se acercó un conejo impresionado por el color verde de esa hierba y se metió dentro de la bolsa. El gato tiró de la cuerda que le rodeaba y el conejo quedó atrapado en la bolsa. Se echó la bolsa a cuestras y se dirigió hacia palacio para entregársela al rey. Vengo de parte de mi amo, el marqués Carabás, que le manda este obsequio. El rey muy agradecido aceptó la ofrenda.

Pasaron los días y el gato seguía mandándole regalos al rey de parte de su amo. Un día, el rey decidió hacer una fiesta en palacio y el gato con botas se enteró de ella y pronto se le ocurrió una idea. ¡Amo, Amo! Sé cómo podemos mejorar nuestras vidas.

Tú solo sigue mis instrucciones.

El amo no entendía muy bien lo que el gato le pedía, pero no tenía nada que perder, así que aceptó.

¡Rápido, Amo! Quítese la ropa y métase en el río.

Se acercaban carruajes reales, era el rey y su hija. En el momento que se acercaban el gato chilló: ¡Socorro! ¡Socorro! ¡El marqués Carrabás se ahoga! ¡Ayuda!. El rey atraído por los chillidos del gato se acercó a ver lo que pasaba. La princesa se quedó asombrada de la belleza del marqués. Se vistió el marqués y se subió a la carroza.

El gato con botas, adelantándose siempre a las cosas, corrió a los campos del pueblo y pidió a los del pueblo que dijeran al rey que los campos eran del marqués y así ocurrió. Lo único que le falta a mi amo -dijo el gato- es un castillo, así que se acordó del castillo del ogro y decidió acercarse a hablar con él.

¡Señor Ogro!, me he enterado de los poderes que usted tiene, pero yo no me lo creo así que he venido a ver si es verdad. El ogro enfurecido de la incredulidad del gato, cogió aire y ¡zás! se convirtió en un feroz león.

Muy bien, -dijo el gato- pero eso era fácil, porque tú eres un ogro, casi tan grande como un león. Pero, ¿a que no puedes convertirte en algo pequeño? En una mosca, no, mejor en un ratón, ¿puedes? El ogro sopló y se convirtió en un pequeño ratón y antes de que se diera cuenta ¡zás! el gato se abalanzó sobre él y se lo comió.

En ese instante sintió pasar las carrozas y salió a la puerta chillando: "¡Amo, Amo! Vamos, entrad.

El rey quedó maravillado de todas las posesiones del marqués y le propuso que se casara con su hija y compartieran reinos. Él aceptó y desde entonces tanto el gato como el marqués vivieron felices y comieron perdices.

RESUMEN.

El viejo molinero es padre de tres hijos. Decide repartir los bienes de su casa entre ellos. El molino queda a cargo del mayor. Sembrará y recogerá el grano para hacer y conservar harina y pan; el burro queda a cargo del mediano de los hijos. Para caminar por el campo es ágil, tiene buen oído, grandes orejas y ojos para recorrer los caminos de la hacienda. El gato hace compañía al hijo menor. Los gatos, guardianes de casa y castillos, vestido con botas pisa fuerte. Éste ve en la oscuridad, donde hay un gato negro hay una bruja. Trae suerte. Hace feliz la casa de sus amos. En la cultura egipcia la gata Bastet patrona del hogar, protectora de la familia y diosa de la felicidad, el placer, la alegría, la feminidad, la música y la danza.

PALABRAS CLAVE: molinero, burro, gato, botas, casa-castillo, ogro, orgulloso (grande-necio), campo, río, amo, marqués, gente, rey y princesa.

PALABRAS MÁGICAS: gato, ogro y castillo

FRASES PREFERENTES POR SU BELLEZA ARTÍSTICA. *Aspecto:* La herencia

Érase un vez un viejo molinero que tenía tres hijos

Las botas que tenía su padre se las puso al gato y se fueron a recorrer el mundo

Mientras el amo dormía el gato le quitó una de las bolsas

El rey muy agradecido aceptó la ofrenda

¡Rápido amo, quítate la ropa y métete en el río!

Se acercaban carruajes reales, el rey y su hija

¡Socorroj, ¡socorroj ¡el marqués de Carrabás se ahogaj ¡Ayudaj

Se acordó del castillo del ogro y decidió acercarse a hablar con él

¿Puedes convertirte en algo pequeño?. En una mosca, no, mejor en un ratón.

EL FLAUTISTA DE HAMELÍN. H. Grimm.

Hace mucho, muchísimo tiempo, en la próspera ciudad de Hamelín, sucedió algo muy extraño: una mañana, cuando sus gordos y satisfechos habitantes salieron de sus casas, encontraron las calles invadidas por miles de ratones que merodeaban por todas partes, devorando, insaciables, el grano de sus repletos graneros y la comida de sus bien provistas despensas. Los pobladores soportaban una horrible peste. Las ratas desafiaban a los perros y mataban a los gatos.

Nadie acertaba a comprender la causa de tal invasión, y lo que era aún peor, nadie sabía qué hacer para acabar con tan inquietante plaga.

Por más que pretendían exterminarlos o, al menos, ahuyentarlos, tal parecía que cada vez acudían más y más ratones a la ciudad. Tal era la cantidad de ratones que, día tras día, se enseñoreaba de las calles y de las casas, que hasta los mismos gatos huían asustados.

Ante la gravedad de la situación, los prohombres de la ciudad, que veían peligrar sus riquezas por la voracidad de los ratones, convocaron al Consejo y dijeron: Daremos cien monedas de oro a quien nos libre de los ratones.

Al poco se presentó ante ellos un flautista taciturno, alto y desgarbado, a quien nadie había visto antes, y les dijo: La recompensa será mía. Esta noche no quedará ni un sólo ratón en Hamelín.

Dicho esto, comenzó a pasear por las calles y, mientras paseaba, tocaba con su flauta una maravillosa melodía que encantaba a los ratones, quienes saliendo de sus escondrijos seguían embelesados los pasos del flautista que tocaba incansable su flauta.

Y así, caminando y tocando, los llevó a un lugar muy lejano, tanto que desde allí ni siquiera se veían las murallas de la ciudad.

Por aquel lugar pasaba el caudaloso río Weser donde, al intentar cruzarlo para seguir al flautista, todos los ratones perecieron ahogados.

Los hamelineses, al verse al fin libres de las voraces tropas de ratones, respiraron aliviados. Ya tranquilos y satisfechos, volvieron a sus prósperos negocios, y tan contentos estaban que organizaron una gran fiesta para celebrar el feliz desenlace, comiendo excelentes viandas y bailando hasta muy entrada la noche.

A la mañana siguiente, el flautista se presentó ante el Consejo y reclamó a los prohombres de la ciudad las cien monedas de oro prometidas como recompensa. Pero éstos, liberados ya de su problema y cegados por su avaricia, le contestaron: ¡Vete de nuestra ciudad!, ¿o acaso crees que te pagaremos tanto oro por tan poca cosa como tocar la flauta?.

Y dicho esto, los orondos prohombres del Consejo de Hamelín le volvieron la espalda profiriendo grandes carcajadas.

Furioso por la avaricia y la ingratitud de los hamelineses, el flautista, al igual que hiciera el día anterior, tocó una dulcísima melodía una y otra vez, insistentemente. Pero esta vez no eran los ratones quienes le seguían, sino los niños de la ciudad quienes, arrebatados por aquel sonido maravilloso, iban tras los pasos del extraño músico.

Cogidos de la mano y sonrientes, formaban una gran hilera, sorda a los ruegos y gritos de sus padres que en vano, entre sollozos de desesperación, intentaban impedir que siguieran al flautista.

Nada lograron y el flautista se los llevó lejos, muy lejos, tan lejos que nadie supo adónde, y los niños, al igual que los ratones, nunca jamás volvieron.

En la ciudad sólo quedaron sus opulentos habitantes y sus bien repletos graneros y bien provistas despensas, protegidas por sus sólidas murallas y un inmenso manto de silencio y tristeza.

Y esto fue lo que sucedió hace muchos, muchos años, en esta desierta y vacía ciudad de Hamelín.

RESUMEN.

La próspera ciudad de Hamelín tiende a desaparecer por la fealdad y el desamor de sus habitantes, sufriendo una gran plaga de ratas hambrientas que no temen enfrentarse a los gatos ni a los perros de la ciudad. La solución pasa por encontrar un sonido mágico, el de la flauta, que consigue amansarlas y llevarlas al río. Pero sus habitantes no cumplen con el pago del oro prometido al flautista de Hamelín, que salva la ciudad, cayendo de nuevo sobre ellos la venganza y el desamor, pierden a sus niños y la ciudad queda desierta y triste para siempre.

Saldemos nuestras deudas con todos los hombres y cumplamos nuestras promesas pagando lo que hemos convenido.

Como sugiere V. Propp, la narración de este cuento, contemplado en la obra de los H. Grimm, no cumple una de las funciones esenciales del cuento de hadas, al no terminar la narración con un final feliz de sus protagonistas. Por lo que podemos considerar que no es un cuento de hadas.

PALABRAS CLAVE: prohombres, ciudad, ratones, perros, gatos, granero, plaga, flauta, niños, río, silencio, tristeza, deudas, avaricia y oro.

PALABRAS MÁGICAS: flauta, río y ratones.

FRASES PREFERENTES POR SU BELLEZA ARTÍSTICA. *Aspecto:* Tristeza estéril

El flautista de Hamelín

El caudaloso río Weser

Cien monedas de oro prometidas como recompensa

¡Vete de nuestra ciudad!, o ¿acaso crees que te pagaremos tanto oro por tan poca cosa como tocar la flauta?

Los niños de la ciudad arrebatados por aquel sonido maravilloso iban tras los pasos del extraño músico.

Cogidos de la mano y sonrientes, formaban una gran hilera, sorda a los ruegos y gritos de sus padres en vano, entre sollozos y desesperación intentaban impedir que siguieran al flautista.

LA PASTORA Y EL DESHOLLINADOR. H, C. Andersen.

¿Has visto alguna vez uno de estos armarios muy viejos, ennegrecidos por los años, adornados con tallas de volutas y follaje? Pues uno así había en una sala; era una herencia de la bisabuela, y de arriba abajo estaba adornado con tallas de rosas y tulipanes. Presentaba los arabescos más raros que quepa imaginar, y entre ellos sobresalían cabecitas de ciervo con sus cornamentas.

En el centro, habían tallado un hombre de cuerpo entero; su figura era de verdad cómica, y en su cara se dibujaba una mueca, pues aquello no se podía llamar risa. Tenía patas de cabra, cuernecitos en la cabeza y una luenga barba. Los niños de la casa lo llamaban siempre el «Sargento-mayor-y-menor-mariscal-de-campo-pata-de-chivo»; era un nombre muy largo, y son bien pocos los que ostentan semejante título; ¡y no debió de tener poco trabajo, el que lo esculpió!

Y allí estaba, con la vista fija en la mesa situada debajo del espejo, en la que había una linda pastorcilla de porcelana, con zapatos dorados, el vestido graciosamente sujeto con una rosa encarnada, un dorado sombrerito en la cabeza y un báculo de pastor en la mano: era un primor. A su lado había un pequeño deshollinador, negro como el

carbón, aunque asimismo de porcelana, tan fino y pulcro como otro cualquiera; lo de deshollinador sólo lo representaba: el fabricante de porcelana lo mismo hubiera podido hacer de él un príncipe, ¡qué más le daba! He ahí, pues, al hombrecillo con su escalera, y unas mejillas blancas y sonrosadas como las de la muchacha, lo cual no dejaba de ser un contrasentido, pues un poquito de hollín le hubiera cuadrado mejor. Estaba de pie junto a la pastora; los habían colocado allí a los dos, y, al encontrarse tan juntos, se habían enamorado. Nada había que objetar: ambos eran de la misma porcelana e igualmente frágiles.

A su lado había aún otra figura, tres veces mayor que ellos: un viejo chino que podía agachar la cabeza. Era también de porcelana, y pretendía ser el abuelo de la zagala, aunque no estaba en situación de probarlo. Afirmaba tener autoridad sobre ella, y, en consecuencia, había aceptado, con un gesto de la cabeza, la petición que el «Sargento-mayor-y-menor-mariscal-de-campo-pata-de-chivo» le había hecho de la mano de la pastora. -Tendrás un marido -dijo el chino a la muchacha- que estoy casi convencido, es de madera de ébano; hará de ti la «Sargenta mayor-y-menor-mariscal-de-campo-pata-de-chivo». Su armario está repleto de objetos de plata, ¡y no digamos ya lo que deben contener los cajones secretos!

-¡No quiero entrar en el oscuro armario! -protestó la pastorcilla-. He oído decir que

guarda en él once mujeres de porcelana.

-En este caso, tú serás la duodécima -replicó el chino-. Esta noche, en cuanto cruja el viejo armario, se celebrará la boda, ¡como yo soy chino!

E, inclinando la cabeza, se quedó dormido.

La pastorcilla, llorosa, levantó los ojos al dueño de su corazón, el deshollinador de porcelana.

-Quisiera pedirte un favor. ¿Quieres venirte conmigo por esos mundos de Dios? Aquí no podemos seguir.

-Yo quiero todo lo que tú quieras -le respondió el mocito-. Vámonos enseguida, estoy seguro de que podré sustentarte con mi trabajo.

-¡Oh, si pudiésemos bajar de la mesa sin contratiempo! -dijo ella-. Sólo me sentiré contenta cuando hayamos salido a esos mundos.

Él la tranquilizó, y le enseñó cómo tenía que colocar el piececito en las labradas esquinas y en el dorado follaje de la pata de la mesa; se sirvió de su escalera, y en un santiamén se encontraron en el suelo. Pero al mirar al armario, observaron en él una agitación; todos los ciervos esculpidos alargaban la cabeza y, levantando la cornamenta, volvían el cuello; el «Sargento-mayor-y-menor-mariscal-de-campo-pata-

de-chivo» pegó un brinco y gritó al chino:

-¡Se escapan, se escapan!

Los pobrecillos, asustados, se metieron en un cajón que había debajo de la ventana.

Había allí tres o cuatro barajas, aunque ninguna completa, y un teatrillo de títeres montado un poco a la buena de Dios. Precisamente se estaba representando una función y todas las damas, oros y corazones, tréboles y espadas, sentados en las primeras filas, se abanicaban con sus tulipanes; detrás quedaban las sotas, mostrando que tenían cabeza o, por decirlo mejor, cabezas, una arriba y otra abajo, como es costumbre en los naipes. El argumento trataba de dos enamorados que no podían ser el uno para el otro, y la pastorcilla se echó a llorar, por lo mucho que el drama se parecía al suyo.

-¡No puedo resistirlo! -exclamó-. ¡Tengo que salir del cajón!

Pero una vez volvieron a estar en el suelo y levantaron los ojos a la mesa, el viejo chino, despierto, se tambaleó con todo el cuerpo, pues por debajo de la cabeza lo tenía de una sola pieza.

-¡Que viene el viejo chino! -gritó la zagala azorada, cayendo de rodillas.

-Se me ocurre una idea -dijo el deshollinador-.

¿Y si nos metiésemos en aquella gran jarra de la esquina? Estaremos entre rosas y espliego, y si se acerca le arrojaremos sal a los ojos.

-No serviría de nada -respondió ella-. Además, sé que el chino y la jarra estuvieron prometidos, y siempre queda cierta simpatía en semejantes circunstancias. No; el único recurso es lanzarnos al mundo.

-¿De verdad te sientes con valor para hacerlo? -preguntó el deshollinador-. ¿Has pensado en lo grande que es y que nunca podremos volver a este lugar?

-Sí -afirmó ella.

El deshollinador la miró fijamente y luego dijo:

-Mi camino pasa por la chimenea. ¿De veras te sientes con ánimo para aventurarte en el horno y trepar por la tubería? Saldríamos al exterior de la chimenea; una vez allí, ya sabría yo apañármelas. Subiremos tan arriba, que no podrán alcanzarnos, y en la cima hay un orificio que sale al vasto mundo.

Y la condujo a la puerta del horno.

-¡Qué oscuridad! -exclamó ella, sin dejar de seguir a su guía por la caja del horno y por el tubo, oscuro como boca de lobo.

-Estamos ahora en la chimenea -le explicó él-.

Fíjate: allá arriba brilla la más hermosa de las estrellas.

Era una estrella del cielo que les enviaba su luz, exactamente como para mostrarles el camino. Y ellos venga trepar y arrastrarse. ¡Horrible camino, y tan alto! Pero el mozo la sostenía, indicándole los mejores agarraderos para apoyar sus piecitos de porcelana. Así llegaron al borde superior de la chimenea y se sentaron en él, pues estaban muy cansados, y no sin razón.

Encima de ellos se extendía el cielo con todas sus estrellas, y a sus pies quedaban los tejados de la ciudad. Pasearon la mirada en derredor, hasta donde alcanzaron los ojos; la pobre pastorcilla jamás habla imaginado cosa semejante; reclinó la cabecita en el hombro de su deshollinador y prorrumpió en llanto, con tal vehemencia que se le saltaba el oro del cinturón.

¡Es demasiado! -exclamó-. No podré soportarlo, el mundo es demasiado grande. ¡Ojalá estuviese sobre la mesa, bajo el espejo! No seré feliz hasta que vuelva a encontrarme allí. Te he seguido al ancho mundo; ahora podrías devolverme al lugar de donde salimos. Lo harás, si es verdad que me quieres.

El deshollinador le recordó prudentemente el viejo chino y el «Sargento-mayor-y-menor-mariscal-de-campo-pata-de-chivo», pero ella no cesaba de sollozar y besar a su compañerito, el cual no pudo hacer otra cosa que ceder a sus súplicas, aun siendo una locura. Y así bajaron de nuevo, no sin muchos tropiezos, por la chimenea, y se

arrastraron por la tubería y el horno. No fue nada agradable.

Una vez en la caja del horno, pegaron la oreja a la puerta para enterarse de cómo andaban las cosas en la sala. Reinaba un profundo silencio; miraron al interior y... ¡Dios mío!, el viejo chino yacía en el suelo. Se había caído de la mesa cuando trató de perseguirlos, y se rompió en tres pedazos; toda la espalda era uno de ellos, y la cabeza, rodando, había ido a parar a una esquina. El «Sargento-mayor-y-menor-mariscal-de-campo-pata-de-chivo» seguía en su puesto con aire pensativo.

-¡Horrible! -exclamó la pastorcita-. El abuelo roto a pedazos, y nosotros tenemos la culpa. ¡No lo resistiré! -y se retorció las manos.

-Aún es posible pegarlo -dijo el deshollinador-. Pueden pegarlo muy bien, tranquilízate; si le ponen masilla en la espalda y un buen clavo en la nuca quedará como nuevo; aún nos dirá cosas desagradables.

-¿Crees? -preguntó ella. Y treparon de nuevo a la mesa.

-Ya ves lo que hemos conseguido -dijo el deshollinador-. Podíamos habernos ahorrado todas estas fatigas.

-¡Si al menos estuviese pegado el abuelo! -observó la muchacha-. ¿Costará muy caro?

Pues lo pegaron, sí señor; la familia cuidó de ello. Fue encolado por la espalda y clavado por el pescuezo, con lo cual quedó como nuevo, aunque no podía ya mover la

cabeza.

-Se ha vuelto usted muy orgulloso desde que se hizo pedazos -dijo el «Sargento-mayor-y-menor-mariscal-de-campo-pata-de chivo»-. Y la verdad que no veo los motivos. ¿Me los da o no?

El deshollinador y la pastorcilla dirigieron al viejo chino una mirada conmovedora, temerosos de que agachase la cabeza; pero le era imposible hacerlo, y le resultaba muy molesto tener que explicar a un extraño que llevaba un clavo en la nuca. Y de este modo siguieron viviendo juntas aquellas personitas de porcelana, bendiciendo el clavo del abuelo y queriéndose hasta que se hicieron pedazos a su vez.

RESUMEN.

En la sala frente a los viejos armarios se encuentra una chimenea, una caja, una estufa con un largo cuello. Salimos y entramos a lo largo de un gran y oscuro túnel y llegamos a la entrada, una caja, una cámara, la entrada, la salida a la chimenea donde reina el hogar, la creación, fuego, carbón, hollín, a través del largo túnel negro, oscuro, iluminado a veces por chispas de luz, el fuego del hogar, de la chimenea. El deshollinador y su pastorcilla salen al exterior, sentados en el borde de la chimenea contemplan la luz, los tejados, el sol, la creación. La noche, la oscuridad, la luna, las estrellas, el gran y vasto mundo creado. Sollozando las pastorcilla quiero volver a casa,

a mi pequeño mundo, creativo, sí, pero pequeño, a la tierra oscura y la madera de ébano con el viejo abuelo chino, bajo el cristal encima de la mesa.

PALABRAS CLAVE: viejos armarios tallados, sala, chimenea, hombre, ébano, espejo, mesa, arabescos, rosas, tulípanes, ciervos, chino, porcelana, pastorcilla, zapato, sombrero, báculo, dorado, encarnado, deshollinador, negro, fino, escalera, luz, estrellas y tierra oscura.

PALABRAS MÁGICAS: armarios viejos, ébano, porcelana, luz, hollín, fuego, carbón, hogar.

FRASES PREFERENTES POR SU BELLEZA ARTÍSTICA. Aspecto: Emocional, el amor

Sargento-mayor-y-menor-mariscal-de-campo-pata- de chivo

Tenía patas de cabra, cuernecitos en la cabeza y una larga barba.

Armario con cajones secretos y objetos de plata

Teatrillo de títeres

Damas, oros y corazones, tréboles y espadas

¿Y si nos metiésemos en aquella gran jarra de la esquina?

Estaremos entre rosas y espliego

Mi camino pasa por la chimenea. ¿De veras te sientes con ánimo para aventurarte en el horno y trepar por la tubería?

Saldríamos al exterior de la chimenea. En la cima hay un orificio que sale al vasto mundo. Encima de ellos se extendía el cielo con todas las estrellas, y a sus pies quedaban los tejados de la ciudad.

¡Horrible!, exclamó la pastorcilla. El abuelo roto a pedazos y nosotros tenemos la culpa. ¡No lo resistiré! - y se retorció las manos.

4.3. LA IMAGEN PLÁSTICA VISUAL EN EL PROCESO CREATIVO DEL ARTISTA

Ligada al sonido, la imagen ya no tiene la misma naturaleza que la imagen fija. Se inscribe en la duración; tiene un principio y un fin. La quiera o no asume la forma de un relato y emparenta tanto con las artes del lenguaje como con las artes gráficas, es decir, las artes del tiempo del espacio (N. Laneyrie-Dagen, 2005).

La imagen animada no es una imagen fija mejor. Una y otra no son intercambiables. La reproducción del retrato, del paisaje de la arquitectura, de los objetos de arte e incluso de las escenas de la calle, la captación de lo que el fotógrafo H. Bresson (2003) llama - el instante decisivo-, siguen siendo más bien competencia del fotógrafo. El relato documental, el encuentro, la ficción narrativa requieren el cine. La geografía por un lado, la historia por otro. La imagen animada pronuncia un discurso hasta cuando es silenciosa. La imagen fija no dice nada. Se deja adivinar. En relación con el cine se puede hablar de lenguaje fílmico, de figuras de estilo e incluso de retórica. Los incesantes comentarios que acompañan a la imagen televisada aportan la prueba de ello, a menudo irritante. La imagen animada es un flujo. No se deja visitar como una exposición ni leer como un libro. Una película no se mira como una foto.

La imagen animada, a pesar de su enorme éxito no ha mermado el poder de la imagen fija. Quizá haya que ver aquí también el efecto de la estrecha y ambigua relación de la imagen con la muerte. Resucita cada vez, como hace lo escrito en cada lectura, a sus personajes. La imagen fija suspende el tiempo, se podría incluso creer que lo detiene. Tal vez la moda de la imagen mortuoria, cultivada hasta el s. XIX, nos parece más inquietante, incluso terrible desde que la imagen puede hacer revivir a los difuntos.

Paradójicamente, para animar la imagen fija hay que multiplicarla, fragmentarla en instantáneas. La animación es una ilusión óptica. La imagen permanece fija, es el aparato el que la hace moverse. Lo mismo que el gris grabado o digitalizado no es más que una infinidad de puntos, la velocidad es una serie de inmovilidades.

A menudo se considera a É. Jules Marey como un precursor del cine por su invención en 1866 de la “cronofotografía”. Dispositivo que permitía estudiar un objeto en movimiento mediante una rápida serie de instantáneas. Lo contrario del cine, pues su finalidad es fijar lo que se mueve y no hacer moverse la imagen fija. Los reporteros fotográficos utilizan en nuestros días unos aparatos que toman imágenes “a ráfagas”; los más perfeccionados toman hasta dos mil imágenes por segundo. No por ello son menos fijas.

La imagen animada es prisionera de un tiempo que no le pertenece, el tiempo del lenguaje, de los sonidos que la acompañan. Las artimañas de la imagen animada para despegar su propio tiempo del tiempo de lo que se representa constituyen buena

parte de la historia del espectáculo, desde la regla de las tres unidades hasta la ficción del directo y sus diverso artificios: montaje, plano de corte, flash-back.

Solamente la imagen fija escapa a la duración de la lectura. Toma su tiempo. Por este hecho tiene un peso particular. Lessing (citado por Gothe, 2010) sigue teniendo razón, la imagen fija es global e inmediata. Lo cual no quiere decir que no esté impregnada de un largo pasado. El tiempo está retenido en ella como la energía en un acumulador. El espectador puede liberarla a su gusto. El tiempo de la imagen fija no es ni el de los relojes ni el de la lengua. Aguarda almacenado en su superficie, a que una mirada venga a despertarlo. Esa mirada posada en una imagen fija es el beso del príncipe.

Así en los museos y en las galerías de arte, los cuadros contrariamente a la costumbre antigua que los colocaba a modo de mosaico en toda la superficie de la pared, se suceden en ella como para contar su historia, curiosa asimilación de la imagen al libro y a la lectura.

El libro, sin duda ha conservado la imagen fija en sus deseos de movimiento. No basta con pasar las páginas para hacer que se mueva la imagen, que sigue estando enmarcada en la página y rompe la lectura. Para inventar el cine era primero necesario que la prensa habituara al lector a saltar de una columna a otra, a mezclar encuadramientos y líneas, a hacer del texto una imagen y cultivar la moda del jeroglífico.

En el s. XVI empezó a sentirse la necesidad de animar los libros con láminas desplegables, de hojas superpuestas, de figuras móviles pegadas a la página. Se

considera que la “Cosmografía” de Pedro Apiano, de 1524, es el más antiguo de estos libros en la historia de la imprenta. En ella es posible animar los astros como en un pequeño planetario. Los libros de anatomía recurrían con frecuencia a estas imágenes recortadas; en el s. XVIII se convirtieron en un juguete denominado pop-up books.

Los Peep shows podían ser más complicados, pues ofrecían perspectivas, como en las cajas de óptica, unos teatros en miniatura que representan en varios planos el panorama de Venecia o de Londres sobre los cuales se hacen que desciendan crepúsculos y despunten auroras y se ilumina la noche con pequeñas antorchas.

El juguete para jóvenes ha pasado a ser un juguete para adultos, pues basta con levantar el tejado para ver lo que pasa en el dormitorio, o simplemente mirar por el ojo de la cerradura. La escena por muy vulgar y real que sea, es proclamada imagen: basta con que esté oculta y sea después descubierta. El secreto excita el imaginario; desvelado, aparece como una imagen. La curiosidad convierte todo objeto en imagen (M. Melot, 2007).

4.3.1. RELATO DE IMÁGENES VISUALES. PROCESOS CREATIVOS DEL ARTISTA EN LA NARRATIVA DE LAS ARTES PLÁSTICAS VISUALES

Relato de imágenes visuales, historieta gráfica.

La fuerza persuasiva del cine, que asombró a sus primeros espectadores, tiene su origen en el uso de la fotografía, pero sin ella la imagen se habría animado de todos modos. La animación de la imagen es un fenómeno obligado en cuanto la imagen sigue

un discurso. Las ilustraciones más antiguas de Egipto o Mesopotamia recurrieron a la historieta gráfica: una secuencia de imágenes que, fragmento por fragmento, se ajusta a un relato.

La más célebre de estas secuencias es el *Via crucis*. El libro del *Génesis* aparece narrado en imágenes en la bóveda románica de *Saint Savin*, las victorias de Trajano en la columna del *Foro Romano*, la conquista de Inglaterra en los *tapices de Bayeux* (M. Melot, 2007).

Los programas iconográficos, en los libros o en los frisos monumentales invitan a la lectura, si bien la imagen solitaria no posee ni las articulaciones ni los códigos que caracterizan a una lengua, a cambio las series de imágenes se organizan con arreglo a una lógica discursiva.

En el s. XVIII, A. Oberlin es considerado el inventor de “las imágenes de conciliación”. Dispuestas en acordeón no presentaban el mismo motivo si se miraban los paneles visibles desde el lado izquierdo o desde el derecho. El espectador situado a la izquierda podía ver pájaros mientras que el colocado a la derecha veía flores.

Se atribuyen a R. Töpffer las primeras historietas gráficas modernas. Hacia 1830, el romanticismo apreciaba la expresión de los sentimientos, las fusiones y la mezcla de géneros. Se cree que V. Hugo hizo historietas gráficas, pero no las publicó. El status equívoco de la historia gráfica no la ha abandonado, perpetuando la tradición de la imagen como discurso para la gente sencilla, pero también como expresión irremplazable de lo imaginario.

La fortuna de las historietas gráficas fue obra de los periódicos ilustrados europeos desde mediados del s. XIX, influencia de los mangas japoneses y de los comics americanos, esos bastardos del libro y la imagen. En Estados Unidos lo mismo que en Japón, la imagen no tenía tan mala reputación como en Francia, donde, durante mucho tiempo en lugar de “bocadillos” se insertaba debajo de cada imagen un texto tipográfico sabiamente recompuesto.

A partir de 1905, W. McCay creó con *Little Nemo in Slumberland* -El país de los sueños-, una historieta gráfica que hizo que la imagen se volcara en el sueño. Todo se agita. Las formas se estiran, se superponen; un personaje que estornuda hace estallar el encuadramiento de su imagen. El dibujo animado estaba al alcance de la mano de este dibujante, que en 1911 hizo de *Little Nemo* uno de los primeros dibujos animados modernos con cuatro mil imágenes.

A continuación de los *flip books* de T. Edison o del *Théâtre Optique* de E. Raynaud, el francés É. Cohl había realizado en 1908 un dibujo animado titulado *Fantasmagorie*. Luego se valió de los alegres animales de Benjamín Rabier, antes de ser reclutado para marchar a Estados Unidos, donde ya estaba el ratón Ignaz haciendo trastadas. Mickey fue concebido más tarde, en 1928, y las primeras películas de Walt Disney aparecieron en 1929.

Procesos creativos del artista en la narrativa de las Artes plásticas visuales.

Hacer una composición en las artes plásticas y visuales ¿es desarrollar un pensamiento?, ¿o un tema por medio de un discurso?, ¿un discurso que dé sentido a

las intuiciones que provocan el tema?, ¿lo emocional y espiritual forma parte de este discurso?, ¿el cuento popular de hadas conforma nuestro discurso artístico?. Y por último, ¿todas estas interrogantes tienen lugar en la expresión y composición artística?.

La tarea más difícil es encontrarle sentido a la vida. Se necesitan numerosas experiencias en el proceso de crecimiento para llegar a alcanzar este “sentido”. Transcender a la existencia centrada en uno mismo y creer que podemos hacer una importante contribución a la vida; si no ahora, en el futuro. Esta sensación es necesaria para estar satisfechos con nosotros mismos y con lo que estamos haciendo y para no quedarnos a merced de los caprichos de la vida se han de desarrollar nuestros recursos internos, para que las propias emociones, la imaginación y el intelecto se apoyen y enriquezcan mutuamente unas a otras. Los sentimientos positivos ayudarán con la racionalidad; y la esperanza podrá sostenernos en las adversidades que a lo largo del camino nos encontraremos.

El poeta alemán F. Schiller al respecto de esto escribió: *el sentido más profundo reside en los cuentos de hadas que me contaron en mi infancia, más que en la realidad que la vida me ha enseñado* (tomado de B. Bettelheim, 1983).

Narrativa del cuento de hadas como discurso en las artes plásticas visuales.

La morfología en el cuento de hadas. V. J. Prott (1987).

El mito y la leyenda son narraciones tradicionales, pero de género distinto al cuento popular de hadas. Este se presenta en múltiples versiones, coincidiendo en la estructura, pero diferenciándose en los detalles (H. Grimm, 2012).

El cuento literario, transmitido mediante la escritura, se presenta casi siempre en una sola versión, sin el juego de variantes característico del cuento popular. Las variantes son propias de las narraciones en literatura de tradición oral.

Vladimir Propp con su obra *Morfología del cuento* , *morfologiya skazki*, publicada en ruso en 1928 y en inglés en 1950, influyó en Claude Lévi-Strauss . La teoría sobre el cuento de hadas de Propp se basa en un análisis estructural de la morfología en la narrativa de los cuentos de hadas. Elabora una clasificación que obtiene a partir de un análisis estructural e interpretativo de cientos de cuentos; en ellos aparecen una serie de elementos constantes que son las funciones de los personajes. Una serie de treinta y un puntos, que aunque no se dan todas en todos los cuentos, sí aparecen en la mayoría de ellos y su orden es casi siempre el mismo.

SÍNTESIS: V. PROPP. FUNCIONES BÁSICAS DEL CUENTO DE HADAS

FUNCIONES BÁSICAS EN UN CUENTO DE HADAS

Alejamiento. Uno de los miembros de la familia se aleja

Prohibición . - La prohibición es trasgredida .

Trasgresión. - La prohibición es trasgredida.

Conocimiento.- El antagonista entra en contacto con el héroe

Información .- El antagonista recibe información sobre la víctima.

Engaño.- El antagonista engaña al héroe para apoderarse de sus bienes.

Complicidad.- La víctima es engañosa y ayuda así mismo a uno de los miembros de la familia.

Mediación.- El engaño se hace público, se le formula al héroe una petición u orden, se le permite o se le obliga a marchar.

Aceptación.- El héroe decide partir.

Partida.- El héroe se marcha.

Prueba.- El donante somete al héroe a una prueba que le prepara para una ayuda mágica.

Reacción.- El héroe supera o falla la prueba.

Regalo.- El héroe recibe una placa.

Viaje.- El héroe es conducido a otro reino donde se encuentra el objeto de su búsqueda.

Lucha.- El héroe y su antagonista se enfrentan en combate directo.

Marca.- El héroe queda marcado.

Victoria.- El héroe derrota al antagonista.

Enmienda.- La fechoría inicial es reparada.

Regreso.- El héroe vuelve a casa.

Persecución.- El héroe es perseguido

Socorro.- El héroe es auxiliado

Regreso de incógnito.- El héroe regresa a su casa o a otro reino sin ser reconocido.

Fingimiento.- Un falso héroe reivindica los logros que no le corresponden

Tarea difícil.- Se propone al héroe una difícil misión.

Cumplimiento.- El héroe lleva a cabo la difícil misión.

Reconocimiento.- El héroe es reconocido.

Desenmascaramiento.- El falso queda en evidencia.

Transfiguración.- El héroe recibe una nueva apariencia.

Castigo.- El antagonista es castigado.

Boda.- El héroe se casa y asciende al trono. Un final feliz.

La narrativa del cuento se desarrolla en tres partes:

Introducción o planteamiento.- La parte inicial de la historia, donde se presentan los personajes y sus propósitos, y sienta las bases para que el nudo tenga sentido.

Desarrollo o nudo.- Parte donde surge el conflicto, la historia toma forma y suceden los hechos más importantes.

Desenlace.- Donde se da solución a la historia y finaliza la narración. Puede terminar en un final feliz o no.

Características de la narrativa del cuento:

Ficción.- Puede inspirarse en hechos reales, pero alejarse de la realidad.

Argumento.- estructura de hechos entrelazados.

Única línea argumental.- Todos los hechos se encadenan en una sola sucesión.

Estructura centrípetas.- Todos los elementos de la narración del cuento están relacionados.

Personaje principal.- Se habla de un personaje en particular aunque puede haber otros.

Unidad de efecto.- Está escrito para ser leído de principio a fin. Prosa.

. Gianni Rodari en la literatura infantil y juvenil. Narrativa de cuentos y otros relatos.

G. Rodari, premio Hans Cristian Andersen en 1970. En su obra *Gramática de la fantasía* (1983) expone técnicas y juegos para desarrollar la creatividad y expresarla en las narrativas literarias y de las artes plásticas y visuales.

El Binomio fantástico - sátira humorística- . Combinación fantástica de imágenes sorprendentes, con la que se construye una historia.

Rodari parte de la idea: Una palabra lanzada al azar en la mente produce ondas superficiales y profundas, provocando asociaciones, recuerdos, fantasías... Se trata de proponer a los estudiantes una palabra y trabajar con los contenidos que le sugieren.

Con la palabra “roca” ¿qué podríamos contar?, ¿qué historia?, ¿qué cuento?.

Ver asociaciones mentales, narrar alguna historia o sensaciones que produzca.

Afinidad de sonidos con otras palabras que empiezan por “ro”: rodilla, ropero...; que acaban en “oca”: toca, carioca, oca. Afinidades semánticas.- piedra, mármol, peña...

Trabajar con acrósticos.- R raptan-----reposan, O orangután----oro, C cinco-----cincuenta, A árboles-----arpas.

Hipótesis fantásticas. Rodari parte de la idea de que las hipótesis son redes, “lanzas la red”. Y tarde o temprano, algo encuentras. Para formular la pregunta se escoge al azar un sujeto y un predicado. Ejemplos de hipótesis serían: ¿Qué pasaría si...? – si vas en un ascensor y aterrizas en la luna; si de repente pudieras atravesar las paredes; si tu perro hablara; si al llegar al colegio, éste hubiese desaparecido. Para darle más interés a sus historias, se le puede sugerir que comenten:

Reacciones de las distintas personas. Incidentes de todo tipo que ocurrirían; diálogos que surgirían; escoger protagonista de la historia; introducir a las personas que conocemos.

Prefijo arbitrario.- Se parte de la idea de deformar las palabras. Una manera eficaz de deformar una palabra es ponerle un prefijo arbitrario. Supercerilla –pega fuego a la vía láctea-, semifantasma –mitad hombre, mitad fantasma.

Para trabajarlos se puede hacer tablas de prefijos y sustantivos, unirlos al azar, definir la palabra y contar historias.

El error creativo. De un lapsus puede nacer una historia. Cazuela –cacuela-, pincel –pince -...

Asimilación del objeto a la acción.- Podemos inventar objetos que den lugar al error y ver para qué sirven. El pince salta para pintar; la cacuela de María corre.

Se puede buscar el tema fantástico por medio de juegos para crear cuentos:

Recortar titulares de periódicos y mezclarlos para obtener noticias absurdas o divertidas. El caballo pace, herido por una trompeta.

Se hace una lista de papeletas con preguntas y otras con respuestas, uniéndose al “azar”. Será como jugar a los disparates. Sirve para poder divertirnos y hacer una historia. ¿Quién era? Un muerto; ¿dónde estaba? Sobre un paraguas; ¿qué hacía? Tocarse el bigote; ¿qué dijo? Y dijo: ¿cuántos son tres por cuatro?; ¿qué contestó la gente? Hay niebla; ¿cómo terminó? Tres a cero.

Posibilidades de una “frase” o “verso”.- Se trata de hacer un entrenamiento de la imaginación para salir de los cauces normales de significado. De oca a oca y tiro porque

me toca. De hoja a hoja y tiro porque me toca; de ojo en ojo y tiro porque me tocó; de bota en bota y tiro porque me toca.

Construcción de adivinanzas. Ejercicio de lógica o adivinación

Narración de cuentos.- Un “juego” divertido es cambiar el orden de los cuentos.

Equivocar historias. Cambiar los personajes o situaciones de la historia o enredar los cuentos. Ejemplo: - Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla

- ¡No, Roja!

- Y el lobo le preguntó: ¿Cuántas son seis por ocho?

- ¡Qué va! El lobo le preguntó: ¿A dónde vas?

- Sí, y respondió: Voy al mercado a comprar salsa de tomate.

Narración de cuentos -al revés-. Se trata de retocar el tema del cuento de forma premeditada: Caperucita Roja es mala y el lobo es bueno.

Con esta técnica podemos conseguir el punto de partida de una narración libre, que se desarrolle en otras direcciones. ¿Qué sucedió después?.

Continuar los cuentos. ¿Cómo continúa cenicienta después de casarse con el príncipe?

¿Pinocho miente adrede para obtener madera con su nariz?.

Las narraciones de cuentos- fusión-. Se fusionan elementos de distintos cuentos.

Ejemplo: Caperucita se encuentra con Pinocho y el Gato con Botas.

Calcar cuentos. Se trata de copiar la estructura de los cuentos, pero inventando personajes y situaciones nuevas, dejando vagar la imaginación.

En las narraciones de los cuentos de hadas se habla de fuertes impulsos internos de modo que se pueden comprender inconscientemente, sin quitar importancia a las luchas internas que comportan nuestro crecimiento. Dan soluciones temporales y permanentes a situaciones urgentes.

A medida que las historias podemos ir descifrándolas dan crédito consciente al ello y muestran los distintos modos de satisfacción de acuerdo con las exigencias del yo y del super yo. Para que una historia mantenga de verdad la atención ha de ser divertida y excitar la curiosidad, para que enriquezca la vida ha de estimular la imaginación y ayudar a desarrollar el intelecto y a clarificar las emociones; estar de acuerdo con nuestras ansiedades y aspiraciones, ha de reconocer las dificultades que se presentan al mismo tiempo que sugerir soluciones a los problemas que nos inquietan. Es decir, debe de estar relacionada con todos los aspectos de la personalidad al mismo tiempo y estimular la confianza en uno mismo y en su futuro.

B. Bettelheim (1983): El joven necesita que se le dé la oportunidad de comprenderse a sí mismo en este mundo complejo con el que tiene que aprender a enfrentarse, precisamente porque su vida, a menudo, le desconcierta. Para poder hacer eso debemos ayudarle a que extraiga un sentido coherente del mundo de sus sentimientos. Necesita ideas de cómo poner en orden su casa interior, y, sobre esta base, poder

establecer un orden en su vida en general. No a través de conceptos éticos abstractos, sino mediante lo que parece tangible, correcto y, lleno de significado.

En las condiciones de la vida moderna los cuentos de hadas enseñan poco sobre éstas. Estos relatos fueron creados mucho antes, sin embargo de ellos se aprende más sobre los problemas internos de los humanos y sobre las soluciones correctas a sus dificultades en cualquier sociedad que a partir de otras historias a nuestro alcance. Estos relatos están expuestos a la sociedad en que vive. De ahí que a través de ellos se podrá competir con las condiciones que esta sociedad cambiante-.

Todo cuento de hadas es un espejo mágico que refleja algunos aspectos de nuestro mundo interno y de las etapas necesarias para pasar de la inmadurez a la madurez. A simple vista refleja sólo nuestra propia imagen, pero detrás de ella podemos descubrir las tensiones internas de nuestro espíritu, sus aspectos más ocultos y el modo en que logramos la paz con nosotros mismos y con el mundo exterior.

4.3.2. LA IMAGEN PLÁSTICA Y VISUAL. SINCRONÍA Y NARRATIVA EN EL CUENTO DE HADAS

El concepto de espacio es indisoluble al concepto de tiempo.

El tiempo está en todas las cosas y en todos los acontecimientos, pero cada elemento tiene su propio movimiento, su propia cadencia, su personal ritmo y su particular modo de desenvolverse en el espacio. Cuando observamos la puesta en escena de un juego, estamos sintiendo ese tiempo que también es el nuestro.

La imagen fija en el cuento de hadas es también potenciadora de la imagen animada.

Sus personajes resucitan de forma diferente cada vez que contamos el cuento, mantenemos el argumento, pero los países lejanos son diferentes, los personajes en esencia son los mismos. El héroe, las fuerzas oscuras o la bruja, la niña buena, la princesa, el príncipe azul, los personajes malos, el rey... el lobo, los cazadores..., etc. Pero diferentes vestuarios, diferentes espacios escénicos se adaptan a todo tipo de países y de gentes... “érase un vez”. Atemporal, su espacio es infinito. En épocas lejanas, pero también en la época actual. De ahí que sean las narrativas del cine animado , Walt Disney, o del cine fantástico como Harry Potter. Ejemplos que permanecen en la cultura y en el arte.

En la imaginación las historias de cuentos corren rápidamente en el tiempo, bien hacia delante o hacia atrás. En el “es” y en el “no es” como *Alicia en el país de las Maravillas* o *“A través del espejo*. Buscando siempre la belleza, lo bueno, la verdad.

Su característico empleo del diálogo ayuda a observar cada cosa desde varios puntos de vista e incluso a buscar trazas de verdad en los argumentos del héroe y en los de su adversario. Nunca consideran que la verdad sea algo estático, que alguien pudiera poseer, sino que entienden la búsqueda de la verdad como un proceso de acercamiento a la madurez.

La imagen animada como en los cuentos de hadas requiere de la geografía por un lado, y de la historia por otro. La imagen animada pronuncia un discurso hasta cuando está en silencio en nuestra imaginación.

Al materializar el cuento de hadas la imagen animada se hace fija, se deja adivinar, se deja visitar como en una exposición y se deja leer como un libro. La imagen animada a pesar de su enorme éxito en nuestra mente no deja mermar el poder de la imagen fija, pues esta resucita cada vez que la observamos, como hace lo escrito en cada lectura a sus personajes. La imagen fija del cuento de hadas suspende el tiempo, se podría incluso creer que lo detiene. La imagen puede hacer revivir a los difuntos.

Paradójicamente, para animar la imagen fija hay que multiplicarla, fragmentarla en instantáneas. La animación es una ilusión óptica, mental. Ocurre en nuestra mente antes de ser materializada. La imagen permanece fija, es el soporte material, el aparato el que la hace moverse. La velocidad es una serie de inmovilidades. Nuestra mente imagina se mueve, cabalga, nosotros permanecemos inmóviles.

La imagen animada en nuestra mente es prisionera de un tiempo que no le pertenece, el tiempo del lenguaje de los sonidos que la acompañan, de los colores, etc. Las artimañas de la imagen animada en nuestra mente para despegar su propio tiempo del tiempo de lo que se representa constituye buena parte de la historia.

Sólamamente la imagen plástica, la imagen fija, es decir, la imagen materializada de nuestra mente escapa a la duración de la lectura. Toma su tiempo. Por este hecho tiene un peso particular la imagen fija es global e inmediata. Lo cual no quiere decir que no esté impregnada de un largo pasado.

El tiempo está retenido en ella. El tiempo de la imagen fija no es ni el de los relojes ni el de la lengua. Aguarda almacenado en su superficie, a que una mirada venga a

despertarlo. Esa mirada posada en una imagen fija es el beso del príncipe azul en un cuento de hadas.

Las imágenes se suceden una tras otra para poder contarnos una historia a la imagen de un libro y su lectura. Pero podemos leer no sólo en una dirección, sino en muchas. También las imágenes se pueden leer colocadas de forma antigua, a modo de mosaico; si queremos también contarán una historia.

Sincronía entre la narración y la imagen.

Decimos que dos acontecimientos de cualquier tipo son sincrónicos cuando ambos se producen simultáneamente. Por lo tanto, parece que no hay duda en considerar que un sonido y una imagen son sincrónicos cuando se producen en coincidencia temporal exacta. Esta coincidencia, evidentemente, sólo puede darse en un instante único: ni una fracción de segundo antes ni después.

Siguiendo con la imagen pintada de un vaso roto vemos que esta sincronidad es exacta y no solo eso, sino que el pintor en su imagen ha retenido el sonido producido por esta al romperse, de manera permanente o perenne. El sistema que registra la sincronía entre sonido e imagen es la combinación de estímulos que a través del ojo y del oído son enviados al cerebro del espectador. Se habla de sincronía en términos absolutos a no ser que el receptor disponga de sistemas de medida perfectos que registren como no sincrónicos dos acontecimientos que incumplan las condiciones señaladas.

Los resultados de una buena sincronía pueden ser tan sutiles que pasarán inadvertidos para el observador de un cuadro o el oyente de una narración, aunque su efecto sea muy significativo.

Es en la articulación del sonido e imagen donde la sincronía se percibe en la narración de una historia. Es con el elemento sonoro con el que mejor podemos aprovechar para suavizar la sensación de sincronía.

¿Qué imágenes sonoras encontramos en la narrativa de un cuento de hadas?, ¿qué objetos?. ¿Qué espacio? En la naturaleza, en la ciudad, en la imaginación, en los sueños. ¿Qué forma tendría este espacio?. ¿Qué colores?.

¿Qué personajes y juegos encontramos en los cuentos de hadas?

El proceso narrativo de los cuentos de hadas contiene combinaciones y fusiones de elementos visuales y sonoros (sentir placer, angustia, miedo, alegría, sentimientos de lucha...).

Conciencia visual. El oído puede seleccionar un ruido entre otros varios sin tener una referencia visual de la fuente que los origina. Sin embargo en la selección visual es totalmente consciente, pues nos centramos fácilmente en aquello que queremos ver, la auditiva no lo es tanto, ya que normalmente se produce de forma subconsciente y automática en función de elementos que no dependen de nuestra voluntad.

Al hablar de fusiones la facilidad del oído para acostumbrarse a ciertos sonidos continuos y dejar de registrarlos -el tráfico, tictac del reloj...-. Si oímos el ruido de un

helicóptero el espectador registrará en su cerebro su imagen sin necesidad de verlo realmente; del mismo modo, el ruido de un tren genera sus respectivas imágenes, quizá no tan precisas como las visuales, pero sí con el mismo valor narrativo.

Espacio e imagen.

Cuando un fotógrafo selecciona una imagen, ¿selecciona también un espacio, una visión, un sonido para su narración fotográfica? (A. Rouillé, 1988).

Si analizamos una simple frecuencia de diálogo de dos personajes que hablan, la continuidad viene dada por la capacidad del cerebro de registrar como simultáneas dos imágenes que se presentan en la secuencia y que las une además de la pose visual un sonido que no podemos oír con la imagen pictórica. En ambos casos el espectador registrará en su cerebro, simultáneamente, dos auténticas imágenes: una, la del personaje que realmente ve y otra, la que genera la voz del que habla.

A esto hay que añadir que, además del entorno visual en el que se mueven los personajes, estaremos percibiendo simultáneamente todo un decorado sonoro que, envolviendo al decorado real.

Como vemos, una parte de la acción visual está compuesta por dos elementos de sonido extremadamente simples. El objeto que se rompe este sencillo estímulo sonoro ha bastado para crear en el espectador una imagen lo suficientemente precisa como para que el discurso pase al campo visual sonoro, percibiendo en la mayoría de las ocasiones muy sutilmente en la imagen el concepto de continuidad y de inteligibilidad

de la imagen pictórica. Esta posibilidad de crear imágenes sin mostrarla realmente, o lo que es lo mismo, la posibilidad de sugerir en vez de enseñar da excelentes resultados y ha sido utilizada magistralmente en los grandes maestros de la pintura, y de otras artes como la enseñanza, el cine, la literatura... (M. Melot, 2010).

Subjetividad.

¿Realmente al observar una pintura nos hacemos la pregunta estoy viendo sonidos ambientales de la naturaleza, de los ruidos urbanos, de la música, de los rumores, etc que rodean el espacio visual que el artista nos presenta? Incluso sugerencias que pueden provenir de puntos situados fuera de los límites de la pintura. ¿Qué parámetros de densidad y de color puedo establecer tanto como las dimensiones de ese espacio he abierto todo un cúmulo de posibilidades tanto expresivas como formales, que poco a poco se van incorporando al lenguaje pictórico o de las artes plásticas.

Como vemos, lo que hemos hecho ahora es utilizar como criterio lo que podríamos llamar realismo subjetivo, tratando de reproducir el proceso mental de percepción sonora de las imágenes de un cuadro al personaje que observa en función de sus emociones. O lo que es lo mismo describir sus emociones mostrando mediante lo que ve el proceso mental que desencadena.

El observador no percibe la realidad sonora objetivamente, sino que hace una selección subconsciente de los sonidos que se están produciendo a través de la mirada

en su proceso mental. Por ello, en este caso, deberíamos añadir el término realista al concepto de subjetividad.

Si el personaje que observa la secuencia, concentrado en su lectura no percibe el ruido del tráfico que fluye en su exterior o el que se produce con el resto de los observadores en un museo. El tenue sonido del reloj que observa en la pintura describirá perfectamente esa concentración que le mantiene aislado de la realidad. Un grito en la calle o algún elemento de alteración romperá el estado de aislamiento del personaje que se ve conectado de nuevo bruscamente al exterior.

. Síntesis.

La síntesis aparece nítidamente. El oído humano, o mejor dicho el cerebro humano ante un determinado acontecimiento selecciona, entre los estímulos auditivos que percibe, aquellos que están conectados directamente, bien con el proceso visual bien con el proceso emocional.

Si aceptamos que la realidad del proceso de observación se basa en un delicado sistema de observación y síntesis, llegamos a la conclusión de que una buena mezcla del concepto de realidad es aquella que más fácilmente reproduzca ese mismo sistema. Así, fondos de tráfico, de lluvia, de viento, motores de vehículos, trenes, el ruido del mar, de un río, el zumbido de una máquina... Una vez establecidos son relegados siempre mediante imperceptibles fundidos, a un segundo plano, e incluso sutilmente eliminados. Así, el sonido en el arte plástico es tratado dentro de criterios de síntesis y de lo que llamamos subjetividad y realismo subjetivo.

. Inteligibilidad.

Los distintos elementos de una obra artística son convenientemente combinados, aunque de forma conceptual para que sean inteligibles.

Lo primero que nos preguntamos ¿qué puede ser entendido? En el caso de las narraciones, cuentos de hadas y sobre todo en las artes plásticas nos preguntamos ¿qué quiere decir?, ¿qué puede ser entendido?, ¿cuándo podemos decir que una pintura es inteligible?. En el caso de los cuentos de hadas esto no ocurre, su estructura es tan estudiada que depende de la edad del lector el que encuentre en la lectura de ellos un significado u otro. El valor del código en el que está escrito es tan claro que ni siquiera nos lo planteamos.

Podríamos contemplar y analizar todos sus elementos en función del valor que en ellos queramos resaltar. Por ello podemos concluir que el elemento que podemos extraer de ellos un objeto, una secuencia será inteligible cuando pueda ser interpretado por el lector o el oyente, todos los códigos que contenga éste en su inteligencia emocional.

Los códigos estilísticos con los que se ha realizado marca claramente los criterios que se van a utilizar en el léxico y el tipo de sintaxis con el que se ha estructurado, fija las pautas que harán inteligible y fluida su lectura.

En otras narrativas tanto literarias como visuales por complejo y abstracto que sea este lenguaje no presentará problemas de inteligibilidad si se consigue proporcionar al

espectador desde el principio el código con el que pueda descifrar su contenido. Hasta el más absoluto caos utilizado con criterio inteligente se puede convertir en estilo.

Incluso sin llegar a casos de difícil legitimidad de las imágenes, el no establecer esta especie de pacto o romperlo caprichosamente o intencionalmente en algún momento de la narración puede dar lugar a las “salidas de situación” del espectador, sorprendido por algún elemento que no forma parte del “convenio” establecido. Y así, si hemos fijado un criterio formal clásico, ofreciendo encuadres ortodoxos, una planificación y un montaje convencionales, y mostrando siempre con planos generales el espacio en que va a transcurrir la acción, el espectador se sentirá sorprendido si, sin ningún tipo de justificación, comenzamos una secuencia con un plano de detalle sin haber mostrado antes con uno general la geografía del espacio escénico.

Lo mismo ocurriría si empiezan a aparecer aquí y allá encuadres con extraños ángulos de cámara que no obedecen sino a capricho esteticistas, no sustentados por una seria justificación. Es en el proceso de fusión donde tendremos la posibilidad de ver simultáneamente todos los elementos previstos de la manipulación y combinación de los mismos cuando deberemos fijar los criterios que con anterioridad hemos tenido previstos; las texturas de suavidad o de dureza, simplicidad o abigarramiento, brillantez o discreción, así como los niveles de realismo de los distintos aspectos, elementos u objetos que participan en una narración ya sea literaria o visual.

Secuencias.

La fusión de secuencias, una vez analizados los elementos que la componen, comienza su trabajo estableciendo el volumen de la narración y de la narración visual, consiguiendo que un diálogo, casi susurrado, se entienda sin dificultad, y no se trata de que se entienda más o menos. Para ello éste y no otro color y no otra textura... es lo adecuado.

Cada bloque pictórico tiene que aparecer con su color adecuado para producir el efecto que se espera no necesita necesariamente más color ni menos. La obra se puede perder lo mismo por exceso que por defecto. La pintura al igual que la línea crece y decrece para dar expresión a la obra que se pretende.

Los conceptos de síntesis, inteligibilidad y textura necesitan de un orden jerárquico en las fusiones y en las mezclas.

Para ello es necesario analizar minuciosamente cada uno de ellos, hasta tener claro qué códigos contiene y con qué grado de prioridad deben llegar al espectador para su mejor comprensión. Cuando existe un texto hablado como en el caso de los cuentos de hadas, este elemento será prioritario en el orden jerárquico a establecer, sin que por ello elimine códigos contenidos en otros elementos narrativos como las imágenes capaces de transmitir al espectador sensaciones y emociones. A partir de los análisis del resultado de estas interrelaciones establecemos el orden de importancia que cada elemento debe tener en la fusión final, descartando o eliminando aquellos no de poco o nulo contenido, sino por ajustar el tema elegido de forma prioritaria.

Articulación o sincronización con la imagen. Cuando el artista quiere plantear un tema necesita un sistema que le permita hacerlo con facilidad, flexibilidad y rapidez. Una imagen que sincronice con la siguiente, un elemento común que sirve como punto de partida a todos los procedimientos de sincronización, producción de unos bloques pictóricos con su lugar exacto. ¿Qué tiempo hace?, ¿qué noche? Cambiar de plano o espacio en una misma narración los datos se basan en puntos de sincronía muy precisos. Estas posibilidades son tenidas en cuenta cuando se considera un sistema de sincronización frente a otro.

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ORIENTADA A LA EDUCACIÓN Y A LAS ARTES PLÁSTICAS VISUALES

5.1. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Un paradigma, modelo o patrón en cualquier disciplina científica u otro contexto epistemológico, la epistemología: rama de la filosofía cuyo objeto de estudio es el conocimiento científico. Tradicionalmente, se ha considerado que la epistemología no estudiaba los métodos científicos, ya que estos eran objeto de una parte de la lógica llamada “metodología”; la epistemología en concreto tenía como objeto el estudio crítico de los principios, hipótesis y resultados de las diversas ciencias. Hoy difícilmente se considera admisible esta distinción. En la actualidad la metodología está dentro del campo de la epistemología no dentro de la lógica. El análisis de los métodos científicos y epistemológicos constituye una investigación difícilmente dissociable. La importancia de la estadística está fuera de discusión para el metodólogo, pues constituye un camino para construir nuevas hipótesis a partir de datos y muestras. En cambio, el epistemólogo a la vez podría cuestionar el valor de esos datos y muestras y de la misma estadística.

Para N. Gage (1963: 75) *Los paradigmas no son teorías, son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo de una teoría.* Thomas Kuhn (1970) utilizó alrededor de veinticinco usos diferentes de paradigmas en su libro *La estructura de las revoluciones científicas*. Por

su parte, L. Shulman (1986) prefiere hablar de programa de investigación para describir los géneros de indagación que se encuentran en el estudio de la enseñanza.

Todos los programas de investigación surgen de una determinada perspectiva que necesariamente ilumina parte del campo de la enseñanza. ¿Ignoran el resto?. Si así fuese el peligro reside en su potencial corrupción o trivialización por situarse en una visión paradigmática única. Se hace necesario elegir cuidadosamente el modelo de investigación puesto que la elección de un modelo tendrá posiblemente un compromiso del que tendremos que ser conscientes (A. Medina, 1989).

Destacamos, pues, como modelo de investigación “pensamiento del profesor”, J. L. Kincheloe (2001), H. Giroux (1990, 2005), J. Contreras Domingo (1985), W. Doyle, (1985), L. Stenhouse (1985), A. Villa Sánchez (1985), K. M. Zeichner (1985), ya que la intención fundamental es potenciar los contenidos del “espacio” para la mejora de las prácticas artísticas en la educación secundaria.

La elección de un determinado método de investigación determinará sensiblemente las cuestiones que se plantean para su estudio. La primera gran definición será la elección del paradigma o perspectiva de investigación porque cada enfoque general acostumbra a usar un conjunto de métodos definidos en el mismo (R. Marín, 2005).

El enfoque general elegido para la investigación es la fenomenología, que tiene como característica o idea principal la experiencia personal en la investigación. Este enfoque es propio del paradigma o teorías cualitativas que buscan la profundidad en los

procesos de investigación y las valoraciones interpretativas antes que las valoraciones de datos y resultados en números cuantitativos.

. Características de los paradigmas cualitativos y cuantitativos.

T. Husen (1988:53) se refiere a la complementariedad de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, argumentando que esta complementariedad es necesaria tanto en trabajos de muestreo en las investigaciones como en trabajos dentro de clase. Expone que los enfoques metodológicos no han de hallarse forzosamente en conflicto.

La dicotomía entre paradigma cualitativo y cuantitativo es analizado por M. Q. Patton (1984:10). El mismo lo resuelve con la utilización de “estrategias de investigación mixta” cuando plantea que la fase de análisis de datos, ante investigaciones cualitativas, con medidas cualitativas, se pueden convertir éstas en cuantitativas.

¿Por qué el enfoque cuantitativo?

El enfoque cuantitativo emerge desde el paradigma positivista y puntualiza lo evaluable y lo medible, preocupándose por conseguir la univocidad del dato o de la información que precisa para la fundamentación de su juicio de valor.

M. A. Casanova (1991) precisa que este enfoque es criticado, por su afán de indentificar relaciones universalmente generalizables entre variables pudiendo llegar a simplificar los fenómenos educativos. R. Weiss y M. Rein (1972) consideran las limitaciones del enfoque cuantitativo al no poder explicar ciertos problemas que surgen del ámbito de las ciencias sociales, y subrayan un interés no disimulado en las aportaciones desde la perspectiva cuantitativa.

CARACTERÍSTICAS	
CUANTITATIVO	CUALITATIVO
- Empleo de métodos cuantitativos	- Empleo de métodos cualitativos
- Positivismo lógico. Busca las causas de los fenómenos sociales, con escasa atención a lo subjetivo	- Fenomenologismo y comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa
- Medición muy controlada	- Observación naturalista y sin control
- Objetivo, al margen de los datos; perspectiva desde fuera	- Subjetivo, próximo a los datos, perspectiva desde dentro
- No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio	- Fundamento en la realidad orientado al descubrir, exploratorio, descriptivo
- Orientado al resultado	- Orientado a los procesos
- Fiable: datos repetibles	- Válido: datos reales, ricos y profundos
- Generalizable	- No generalizable
- Particularista	- No generalizable
- Asume una realidad estable	- Asume una realidad dinámica

Características cualitativo/cuantitativo (Cook y Reichardt, 1982)

Cuando abordamos un problema de investigación lo primero que determina la naturaleza es nuestra propia visión de la realidad, como personas implicadas en ella. La manera de “problematizar” el mundo que nos rodea varía considerablemente dependiendo de la forma tanto académica como extraacadémica de cada individuo, así como de los vínculos que establece entre los distintos factores que configuran la realidad a estudiar. Podríamos afirmar que existen, incluso, factores psicológicos que hacen que una persona estructure el mundo de una determinada manera y dentro de esta estructuración, que además de ser cultural es personal, se ubica el problema que

interesa abordar. Esto no quiere decir que dentro de una comunidad de estudiosos no existan coincidencias y puntos de acuerdo entre varios de ellos, pues de otro modo, la generación de nuevos conocimientos no existiría dentro del área. Tratamos de dejar claro que existen factores muy personales y casi íntimos, que hacen que un investigador se sienta cómodo o incómodo dentro de determinados paradigmas de investigación, y que esta comodidad o incomodidad viene determinada por múltiples factores que sobrepasan la realidad puramente académica.

Realizar un esfuerzo por “comprender para poder interpretar” desde las propias creencias, valores y reflexiones dentro del contexto natural de lo que está ocurriendo.

Investigamos en educación artística para realizar actividades que nos llevan a conocer nuevos espacios y la utilización de los mismos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este campo de estudio entrará en juego descubrir métodos, estrategias e instrumentos de investigación pertinentes para la mejora de la docencia.

La investigación cualitativa como forma legítima de hacer ciencia se adecua más a algunas áreas específicas que precisan de este tipo de tarea, como son las creencias sociales, la cultura de la comunidad, las teorías implícitas en el profesorado o la vida del aula (Mingorance, 1992). Por tanto, la naturaleza del campo de conocimiento en que nos movemos y el problema específico de investigación determinará el modelo más adecuado para afrontarlo. En el caso de educación artística aquellas preguntas de investigación relacionadas con lo que acontece en las aulas de cualquier nivel de enseñanza, o con procesos de enseñanza aprendizaje reglados o no reglados,

participan del grado de complicidad inherente a aquellos problemas de investigación que precisa de una interpretación cualitativa -cualitativa y estudio artístico.

Se está realizando un considerable esfuerzo por orientar las antiguas visiones de Educación Artística para acercarlas a nuestra realidad cultural presente. Todos estos cambios están movidos por la conciencia de que la identidad del fenómeno artístico contemporáneo está marcada por una serie de variables difíciles de interpretar si no es desde la óptica de la postmodernidad, atomizada esta en múltiples y numerosas realidades.

Efectivamente, a finales del siglo XX crece progresivamente la sensación de que valores como el cientifismo, la individualidad y el progreso –propios de la cultura moderna que nace con el proyecto ilustrado- se desvanecen para dar paso a lo que se quiere bautizar como la cultura de la “postmodernidad”. Este ámbito epistemológico sería, por tanto uno de los ejes que organizan las nuevas propuestas de educación artística (Aguirre, 2000).

Inmersos en la postmodernidad, el artista potsmoderno ¿considera el pensamiento global?, ¿y el arte como fusión intra y extra global?, ¿considera el pensamiento holístico?.

5.2. ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN: CONSTRUCTIVISTA E INVESTIGACIÓN – ACCIÓN

EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA EN LA INVESTIGACIÓN.

El enfoque constructivista dentro de lo que se ha denominado teoría de la construcción social y desde una perspectiva de paradigma ecológico, influido por el pensamiento de U. Bronfenbrenner (1987), entendiendo que la escuela es un contexto ecológico complejo, relacional, compuesto por elementos diversos espaciales, perceptivos, sociales y afectivos que se interconectan recíprocamente. La percepción desde la ecología profunda reconoce la interdependencia fundamental, entre todos los fenómenos y el hecho de que, como individuos y como sociedades, estamos todos inmersos en los procesos cíclicos de la naturaleza... El desarrollo es el producto de la interacción entre un organismo que crece y un ambiente que cambia. El aprendizaje del individuo es una construcción de sí mismo y del otro, ya que el ambiente actúa sobre el alumno, pero éste lo hace sobre el ambiente. En 1982, Contreras Domingo ponía de manifiesto lo que consideraba la deficiencia más notable en el campo de investigación de metodología pedagógica, que según él radicaba en la carencia de un modelo explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que situar los estudios del profesor. Esto hoy día ya no es discutible, abundando en nuestra aportación en la que la interacción con la figura del profesor artista y los procesos narrativos estamos proponiendo un modelo explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que situar los estudios del profesor. Las observaciones y descripciones no son independientes del observador y del proceso de conocimiento. En este sentido, conocer es una función primordial de los seres vivos, la mente es

intrínseca a la vida. La epistemología está dentro de la vida no fuera. La realidad es una red de relaciones y nuestras descripciones forman parte de esa red interconectada. Se parte del supuesto de que los conceptos, teorías y descubrimientos son limitados y aproximados. No hay un conocimiento absoluto, completo y definitivo de la realidad.

La visión ecológica global es holística. No sólo observa algo como un conjunto, sino también el modo en que ese conjunto se haya inserto en otros mayores.

El paradigma ecológico considera los valores y principios de cooperación, interconexión, sostenibilidad, responsabilidad social, espiritualidad y creatividad, intuición, conservación, síntesis, no linealidad, asociación, calidad, experiencia de vida.

Para realizar la investigación hemos optado por seguir un enfoque constructivista, como sistema básico de creencias o como perspectiva global que guía al investigador, no sólo en la elección del método, sino en las cuestiones ontológicas y epistemológicas fundamentales. E. Guba e Y. Lincoln sugieren cuatro paradigmas que han orientado la investigación, atendiendo a las diferencias ontológicas, epistemológicas y metodológicas y que denominan como positivista, postpositivista, crítico y constructivista.

El paradigma relativista. Se asume que las realidades son aprehendidas en forma de múltiples construcciones mentales intangibles, que están fundamentadas social y experiencialmente, que son locales y específicas en su naturaleza y que dependen en su forma y contenido de las personas individuales o los grupos que mantienen las construcciones. Estas construcciones no son más o menos verdaderas, sino más o

menos informadas, complejas y elaboradas. Las construcciones son alterables, así como son las realidades a las que están asociadas.

La epistemología es transaccional y subjetivista: el estudio de la producción y la validación del conocimiento científico evidencia que el investigador y el objeto de investigación están vinculados en un proceso de interacción, dado que los “resultados” son “literalmente creados” en el proceso de investigación. Es decir, se configura un escenario como espacio de lo que sucederá en ellos. De hecho, cuando se configura un contexto educativo basado en la creación y sus procesos -agrupaciones, tiempos, materiales, mobiliarios...-, para que se produzca un determinado estilo de aprendizaje, expresión artística es necesario que suceda lo que se esperaba. Esperábamos encontrarnos resultados deseados con los contextos dados.

La metodología es hermenéutica y dialéctica: la naturaleza variable y personal de las construcciones sociales sugiere que las construcciones individuales pueden obtenerse y redefinirse sólo mediante la interacción entre el investigador y los sujetos, objeto de investigación. La variedad de construcciones son interpretadas mediante la utilización de técnicas hermenéuticas y comparadas y contrastadas a través del intercambio dialéctico. El objeto final de la investigación es llegar a una construcción consensuada que sea más informada y compleja que las construcciones anteriores.

Orientarse por este paradigma, que sugiere direcciones hacia las que mirar y no que facilita descripciones de lo que hay que ver, tiene finalidad comprender el mundo complejo de la experiencia vivida desde el punto de vista de quienes lo viven (T.

Schwandt, 1994). Lo que significa que se dirige hacia el mundo de la experiencia vivida desde el interior del sistema, es decir, desde los “actores” que están vivenciando la situación. La finalidad es tratar de comprender el significado y captar la definición que hacen los protagonistas de la situación concreta, que es pensada y construida por ellos. Esto es lo que constituye el objeto general de la investigación. Esto quiere decir que son los sujetos-objeto de la investigación los que en lugares específicos, tiempos delimitados y condiciones concretas, forman significados a partir de eventos y fenómenos, a través de prolongados y complejos procesos de interacción social que implican historia, lugar y acción. Los que asumen esta posición tratan de comprender el mundo del significado y clasificar qué y cómo los significados están mediados en el lenguaje y en las acciones de los actores sociales.

Y no olvidan que una interpretación es en sí misma la construcción de una lectura de esos significados. Lo que quiere decir que el investigador lo que está haciendo es ofreciendo sus propias construcciones de los actores a los que estudia. Los investigadores que se vinculan al *paradigma constructivista* tienen una manera específica de responder a dos cuestiones básicas relacionadas con la investigación:

¿Cuál es el propósito y el objetivo de la investigación humana?. ¿Cómo podemos conocer el mundo de la acción humana?

A estas dos cuestiones claves para definir una posición paradigmática, se responde desde diferentes conceptualizaciones sobre qué y cómo investigar en el mundo de las ciencias sociales. El pensamiento constructivista se encuentra presente en el constructivismo radical de E. Glasersfeld, en el construccionismo social de K. Gergen, la

visión paradigmática de Guba y Lincoln mencionada anteriormente. Podemos encontrarlo también en la teoría de Clifford Geertz sobre La antropología interpretativa, y en el interaccionismo simbólico de H. Blumer y G. H. Mead. En estas dos últimas corrientes vamos a detenernos de forma especial, ya que consideramos que pueden servirnos para dar soporte ideológico a la investigación desarrollada en el trabajo que se presenta, especialmente el *interaccionismo simbólico*, que intentaremos exponer con más profundidad.

C. Geertz (2003), símbolo y etnografía, representa el método etnográfico, basado en el estudio descriptivo, la “descripción densa” e interpretativo de los sistemas culturales a través de pequeños grupos de individuos en su propio entorno. Geertz entiende la antropología como observación en profundidad, registro y análisis. Sus trabajos abordan los ámbitos del poder, el cambio político y económico, los mitos, la religión, la familia. Analiza la naturaleza simbólica de los rasgos culturales, esto es, los significados que tienen en el entorno donde se producen y tienen validez o constituyen identidad; lo que denomina las 'estructuras simbólicas'. Trata de romper con la observación distante y curiosa de antropólogo que analiza la escena desde fuera y propone la inmersión en el ambiente, la descubierta, a través de la vivencia humana y cercana de las texturas culturales, esto es, de las redes de significación tejidas por quienes a pertenecen a una cultura. Traza radiografías locales, huellas de la diversidad que se contrastan con otras estructuras simbólicas, con otros valores significantes de creencias y comportamientos. Geertz reformula el concepto de cultura, basado en una conjunción antropológica y semiológica (antropología simbólica), según la cual las

ideologías, las cosmovisiones, se constituyen a partir de los. sistemas culturales. La cultura aparece como una construcción en la que participan los distintos individuos de un conjunto humano localizado territorialmente, que comunican y transmiten su estructura simbólica a las generaciones que les suceden.

La corriente de la Interacción Simbólica refiere un proceso en el cual los humanos interactúan con símbolos para construir significados. Mediante las interacciones simbólicas adquirimos información e ideas, entendemos nuestras propias experiencias y las de los otros, compartimos sentimientos y conocemos a los demás. Sin símbolos nada de lo anterior podría ocurrir. Nuestro pensamiento y acción serían totalmente restringidos.

Las personas en general cuentan con la facultad de pensar, de reflexionar, distinto al resto de los animales que, generalmente, responden automáticamente ante un estímulo. La capacidad de pensarse a sí mismo y a los demás se constituye y se afina a medida que los seres humanos socializan. La socialización es un proceso dinámico en el que, el actor se acomoda y crea a medida que se relaciona con otro. Desde pequeños aprendemos el significado de ciertos objetos por medio del proceso de socialización. Los objetos están "fuera" de nosotros pero lo que más resalta el interaccionismo simbólico es el hecho de cómo los seres humanos otorgamos significado a esos objetos que están afuera. Aquí se podría entrar a postular el relativismo de los distintos significantes que varios actores pueden realizar ante un mismo objeto. El significado resulta del proceso de interacción y cómo las personas aprenden estos significados, todavía es una cuestión sin resolver aunque el interaccionismo simbólico intenta

desvelar éste enigma, proponiendo que se hace mediante la socialización. Para ésta escuela el lenguaje constituye el más grande sistema de símbolos, gracias a estos el ser humano no responde automáticamente ante algo, sino que es capaz de ser activo y de construir sus propios significantes. Estos permiten a los seres humanos relacionarse con el mundo social, mental y abstracto y material y dirigir su atención hacia lo que más llame la atención y signifique para sí mismo.

Según G. Ritzer (1993) *los símbolos aumentan la capacidad de pensamiento*. Además, los símbolos permiten que los seres humanos cuenten con la capacidad de anticiparse a las posibles consecuencias de sus actos, ya que por medio de estos se pueden valorar diversas funciones de las acciones antes de optar por una de ellas. Los símbolos permiten también que los seres humanos sean capaces de recordar el pasado e imaginar el futuro.

El interaccionismo - simbólico, influenciado por J. Dewey (2008) se interesó por la interacción del hombre y reconoció que la interacción social es un proceso, pues tiene por esencia el intercambio comunicacional. Además dio a conocer la importancia que posee la comunicación simbólica en cualquier interacción significativa entre los seres humanos. Posicionado en la inteligencia cualitativa, considera que la inteligencia se convierte en algo más que en una capacidad heredada al nacer, programada en los genes; se convierte en un modo de acción humana que puede crecer a través de la experiencia, siendo capaz de ampliarse a través de nuestra conciencia del mundo y del significado que el mundo nos puede ofrecer (tomado de E. Eisner, 2005).

El interaccionismo simbólico, partiendo de un método de estudio participante, capaz de dar cuenta del sujeto, concibe lo social como el marco de la interacción simbólica de individuos, y concibe la comunicación como el proceso social por antonomasia, a través del cual, se constituyen simultánea y coordinadamente, los grupos y los individuos, nos comunicamos a través de símbolos, escritura, sonido, imagen, color.

La metodología de investigación se basa en la interacción de los individuos y los grupos con el espacio físico y mental y el significado de los símbolos analizados mediante la observación participativa y los diferentes documentos recogidos: textos, libros, imágenes, dibujos. Es decir, todo lo que conforma la documentación.

Su diseño es mixto o fijo (longitudinal en sucesivas medidas de lo mismo y flexible) triangulación -varios métodos para lo mismo-, estudios de casos comparando cuestiones. Sus métodos de investigación preferentes son cualitativos -símbolos, contenidos y palabras-. Interacciones simbólicas entre personas en la acción social con una perspectiva o enfoque psicosociológico en el microclima de las comunidades típicas medias. Concretamente por ejemplo, efectúa análisis de contenido categorizando frecuencias en documentación -análisis de contenido de documentos variados: patrimonio artístico, libros, películas, periódicos y sobre todo literatura, cuentos de hadas...-. El tipo de método preferido es la observación participante con procedimiento empírico/inductivo con encuestas y entrevistas estructuradas, en períodos únicos sincrónico o varios diacrónico.

Blumer considera importante el hecho de que en la interacción, las personas pueden prever las consecuencias de las diferentes conductas y elegir entre una de ellas la más

adecuada a su parecer. Las personas al contar con la capacidad de estar autoevaluándose, son capaces de ir construyendo nuevas formas de interactuar y de significar los objetos. Los seres humanos se relacionan con el mundo a partir del significado que éste le atribuye.

El significado para Blumer se construye a partir de las distintas relaciones que el sujeto ha establecido con el objeto. Realizó un aporte significativo al tema de los métodos utilizados por los sociólogos. Éste autor criticaba constantemente los métodos cuantitativos atribuyendo a estos su poca eficacia al acercarse a las realidades sociales. Es decir, que el investigador sea capaz de comprender todo el mundo fenomenológico del otro para poder realizar un estudio de éste. Blumer consideraba que era necesario no realizar generalizaciones cuando se estuviera estudiando los actores de diferentes realidades sociales, ya que cada actor es diferente por sus formas de significar el mundo y vivir en él. Además, creía necesario emplear términos más sensibilizadores que los científicos empleados tradicionalmente para definir el mundo. Sus puntos principales y sobre los que fundamenta el marco teórico son: el sí-mismo, el actor, la interacción social, los objetos y la acción conjunta. Con ello establece un nexo entre los conceptos de "*self*" y estructura social a las que comprendía interrelacionadas y recíprocamente influyentes, partes inseparables de la realidad social.

Sus principales premisas son:

Las personas actúan sobre los objetos de su mundo e interactúan con otras personas a partir de los significados que los objetos y las personas tienen para ellas. El símbolo

permite, además, trascender el ámbito del estímulo sensorial y de lo inmediato, ampliar la percepción del entorno, incrementar la capacidad de resolución de problemas y facilitar la imaginación y la fantasía. Los seres humanos actúan hacia los objetos en base a los significados que estos tienen para ellos. Los seres humanos actuamos hacia las cosas sobre la base de los significados que estas tengan para nosotros. Las conductas de los individuos están sujetas al significado que tengan las cosas.

El signo es el objeto material que desencadena el significado, y el significado, el indicador social que interviene en la construcción de la conducta. El significado surge en la interacción social. Lo que signifiquen las cosas para el sujeto depende de su interacción social con otros actores de su entorno.

Las personas seleccionan, organizan, reproducen y transforman los significados en los procesos interpretativos en función de sus expectativas y propósitos. Los significados dependen de la experiencia social del sujeto. Los significados se modifican a través de un constante proceso de interpretación.

Según Blumer y otros interaccionistas simbólicos, el entendimiento del comportamiento humano debe buscarse en los significados que los seres humanos tienen para los fenómenos de sus propias experiencias. Los factores externos pueden existir, pero hasta no ser interpretados por una persona, éstos no tienen significado. Es la interpretación individual de los elementos externos la que crea un significado para los mismos. Este significado es utilizado por el individuo para guiar su comportamiento. No se puede entender la acción humana si se miran solamente los

factores externos o la sola conducta. En su lugar, se debe centrar la atención sobre los significados que los individuos atribuyen a los fenómenos externos, porque son estos significados los que guían la conducta.

G. H. Mead (1863-1931) es el otro autor del interaccionismo simbólico. Concibe la psicología como la ciencia del espíritu (influencia de Dilthey). También fue pragmatista siguiendo la huella de W. James, es lo que se llama conductismo social para Morris o interaccionalismo simbólico según Blumer.

Uno de sus principales postulados es el hecho de considerar el todo social por encima de los individuos; explica que la conducta organizada del sujeto se debe a la conducta organizada del grupo social y no al contrario, ya que según Mead la parte es expresada en términos del todo, no el todo en términos de la parte o las partes. En este autor es tan importante el marco de referencia social que llega hasta el punto de plantear que los procesos mentales que los sujetos poseen son imposibles de considerar fuera de un grupo social. Los conceptos claves de su teoría son:

Psicología del acto. El "acto" constituye la base para todo análisis ya que éste concepto según Mead, citado por Ritzer (1993) "es la unidad más primitiva" existen cuatro fases en el acto las cuales se interrelacionan.

La primera se llama *impulso*, y es la reacción inmediata de un actor ante un estímulo, aunque no se niega la influencia del ambiente sobre éste.

La segunda fase del acto es llamada la *percepción*, entendida como la capacidad que tienen los individuos de seleccionar y descartar muchos de los estímulos que brinda el ambiente.

La tercera fase: *manipulación*, se refiere a la acción que la persona emprende, es decir, un método por el cual primero se pueden realizar ciertas hipótesis de lo que sucedería si se actuara así o no, para después si accionar, sabiendo ya que consecuencias habrían.

La cuarta: *consumación*, cuando la acción se realiza para satisfacer el impulso inicial; todo este proceso es orgánico y existen una relación dialéctica entre las fases.

Otro concepto en su teoría es el de los gestos, estos entendidos como los múltiples movimientos y expresiones que las personas realizan. Llama a la interacción "conversación de gestos". El significado de los gestos depende del marco de significantes en el que se encuentre, es por eso que para éste autor los gestos son "símbolos significantes" ya que provocan una misma respuesta en el individuo que los recibe que en los demás, ritmos de una narración, de un dibujo, de una pintura, de una poesía. Los significados se encuentran en los símbolos, no en los actos. Considera que existen unos símbolos supraindividuales, que son los creadores de los significados de los objetos e insiste en que los objetos en sí existen por el significado que se les atribuye en un contexto de relaciones sociales; el lenguaje es el sistema simbólico por excelencia de los seres humanos, éste comunica tanto gestos como significados, es el sistema que posibilita la aparición de un objeto o de una situación.

Uno de los temas más abordados por Mead es el del self o del sujeto. Para este autor, los seres humanos somos la única especie en el reino animal capaces de pensarse a sí mismos. El concepto de sujeto para Mead está enlazado con lo social, ya que el sujeto por sí mismo es social, esto es entendido de dos formas, una simbólica y otra interaccionista. La primera hace referencia al sujeto como ser social por el uso que da a los símbolos como el lenguaje o los gestos con los otros sujetos (escultura, dibujo, sonido), creando en conjunto un significado que comparten en común. La dimensión interaccionista hace hincapié en el hecho que los seres humanos cuentan con la capacidad de adoptar actitudes de los demás y viceversa. El self surge en las relaciones sociales y con la experiencia que de esta interacción queda, después de que el self se ha constituido es capaz de mantenerse sin o con la interacción social. Para Mead, el self es un proceso mental que se da en un proceso social, para el desarrollo de éste es necesario que el individuo por medio de la reflexión adquiera la capacidad de ponerse en lugar de otros o que pueda ser capaz de pensar en cómo los otros actuarían.

Mead considera al self de dos unidades, una es el "yo" y la otra es el "mío". El "yo" está más involucrado en el proceso social, además es lo que busca la realización propia de self al igual que, en esta fase es donde se encuentran los valores más importantes para el sujeto y el "yo" es lo que nos posibilita la creación de una personalidad definida. Por otro lado, el "mi" es para Mead la adopción del "otro generalizado".

El individuo es un producto de la interacción entre el individuo y la sociedad, de la cual surge la "mente". Plantea que la mente surge cuando se da la comunicación (la conversación de gestos significantes) y en la experiencia social de las personas.

Considera que muchas de las acciones humanas se dan como respuesta a otras acciones del grupo, porque todo grupo tiene un sistema de signos que significan algo. Aquí es importante resaltar que los signos se pueden entender como elementos que representan otros elementos y que tienen dos categorías: las señales y los símbolos. Una señal es algo que se refiere directamente a alguna cosa específica, porque cada señal establece un significado preciso y único. Los símbolos son muy diferentes a las señales. Un símbolo es una designación arbitraria, ambigua y abstracta de algo (objeto, evento, personas, relación, condición o proceso),

Porque tanto las personas que los usan como las personas que los ven, lo pueden entender e interpretar de distintas maneras. Además, hay que tener en cuenta que los símbolos son abstractos y son usados para referir el mundo de cada persona y su percepción de las experiencias propias.

Palabras como libertad, honor, fe y lealtad son bastante abstractas. Existen acciones concretas, eventos y objetos que estos términos representan, pero los mismos términos son más amplios que cualquier particularidad característica de estas acciones o eventos que representan.

Mead escribe en *Mind, Self and Society* que el ser humano comienza el entendimiento del mundo social a través del "jugar" y del "juego". "Jugar" viene primero en el desarrollo de la niñez. Diferentes roles que observa en la sociedad adulta, y los juega de tal manera que trata de alcanzar un entendimiento de los diferentes roles sociales. A través de su participación en el juego, gana un entendimiento que debe tener sobre las normas relacionadas con él en el juego para que pueda ser aceptado como jugador.

EL ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA INVESTIGACIÓN.

Concepto que tiene sus orígenes en Kurt Lewin (1946). La describe como un proceso de peldaños en espiral que se compone de planificación, acción y evaluación de resultados de la acción.

En la práctica, el proceso empieza con la idea general de que es deseable alguna clase de mejora o cambio. Se decide dónde afrontar la lucha por un cambio educativo.

La investigación-acción es una investigación participativa, colaboradora, que surge de la clarificación de preocupaciones compartidas en un grupo. La investigación-acción significa planificar, actuar, observar y reflexionar de manera sistemática y rigurosa.

La investigación –acción de Stephen Kemmis y Robin Mc Taggart (1992). *Es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tiene lugar.*

En el terreno de la educación se utiliza en los programas de mejora escolar. El rasgo esencial de este enfoque es el sometimiento a la prueba de las prácticas de las ideas como medio de mejorar y de lograr un aumento del conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es una mejora en aquello que ocurre en el ámbito escolar, familiar y social. Es un vínculo para trabajar teoría y práctica en un todo único: ideas en acción.

El plan es una acción organizada que anticipa la acción. En este caso entrevistas, grupos de discusión y actuación artística. Debe ser flexible para adaptarse a los efectos imprevistos y a las limitaciones de la acción social. Debe servir para ayudar a comprender un nuevo potencial para la acción educativa. Debe ayudar a los profesionales a llegar más allá de las limitaciones actuales y capacitarlos para actuar más adecuadamente en una situación dada y resultar más efectivos como educadores.

La forma general de la cuestión que adopta un grupo de investigación-acción se presenta como una propuesta de hacer algo con objeto de mejorar una realidad. Esta cuestión da por supuesto que es posible controlar de algún modo la mejora, y enfoca una evolución de la comprensión concertada con la mejora de la práctica a medida que la acción colectiva se redefine a través de la práctica.

Es sistemática y colaboradora y recoge datos para la reflexión de grupo.

Implica el planteamiento de problemas y no sólo su solución. Busca mejorar y comprender el mundo a través de cambios y del aprendizaje de cómo mejorarlo a partir de los efectos de los cambios conseguidos.

Es una investigación acerca del propio trabajo con el fin de mejorar lo que se hace, incluyendo el modo en que se trabaja con y para otros. La investigación-acción considera a las personas agentes autónomos y responsables, participantes activos en la elaboración de sus propias historias y condiciones de vida colectivas. No considera a las personas como objetos de investigación, sino que las alienta a trabajar juntas como sujetos conscientes y como agentes del cambio y la mejora.

No es un método científico aplicado a la enseñanza. No se limita a someter a prueba determinadas hipótesis o a utilizar datos para llegar a conclusiones. Adopta la visión de una ciencia social en la que los sujetos de la investigación son parte de la misma. En la investigación-acción el investigador se preocupa por el cambio de las situaciones y no sólo por su interpretación. Es un proceso que sigue una evolución sistemática y cambia tanto al investigador como a las situaciones en las que éste actúa.

Los puntos clave de la investigación-acción son los siguientes:

Se propone mejorar la educación mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.

Es participativa: a través de ella, las personas trabajan por la mejora de sus propias prácticas.

Se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción (establecimiento de planes), observación (sistemática) y reflexión, y luego replanificación, nuevo paso a la acción, nuevas observaciones y reflexiones. Una forma de iniciar un proyecto de investigación-acción consiste en acopiar algunos datos iniciales en un área de interés general (una exploración), después reflexionar, y luego elaborar un plan para una acción cambiada; otro modo de empezar consiste en realizar un cambio exploratorio, recoger datos sobre aquello que sucede, reflexionar y luego preparar planes de acción más afinados. En ambos casos, los problemas y la comprensión, por un lado, y las prácticas mismas, por otro, se desarrollan y desenvuelven a través del proceso de la investigación-acción.

Es colaboradora: implica a los responsables de la acción a la mejora de ésta, ampliando al grupo colaborador tanto a las personas más directamente implicadas como al mayor número posible de personas afectadas por las prácticas que se toman en consideración.

Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación: la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Pretende crear comunidades de personas que se propongan ilustrarse acerca de la relación entre la circunstancia, la acción y la consecuencia de ésta en el marco de su propia situación y emanciparse de las restricciones institucionales y personales que limitan su capacidad de vivir sus propios valores legítimos, educativos y sociales.

Es un proceso sistemático de aprendizaje en el que las personas actúan conscientemente sin dejar, por ello, de abrirse a la posibilidad de sorpresas y conservando la posibilidad de responder a las oportunidades. Se trata de un proceso de utilización de la "inteligencia crítica" orientado a dar forma a nuestra acción y a desarrollarla de tal modo que nuestra acción educativa se convierta en una *praxis* (acción críticamente informada y comprometida) a través de la cual podamos vivir consecuentemente nuestros valores educativos.

Induce a las personas a teorizar acerca de sus prácticas, inquiriendo en las circunstancias, la acción y las consecuencias de ésta y comprendiendo las relaciones entre la circunstancia, las acciones y las consecuencias en sus propias vidas. Las teorías que desarrollan aquellos que se dedican a la investigación-acción pueden expresarse

inicialmente en forma del modo de ser y de operar de las prácticas. Podemos hacerlo tratando esas prácticas como si no fuesen nada más que racionalizaciones, aunque puedan ser nuestras mejores teorías vigentes acerca de cómo y por qué nuestra labor educacional es como es. A través del proceso de la investigación-acción sometemos estos supuestos iniciales a un examen crítico.

Exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones acerca de las instituciones sean sometidas a prueba, haciendo acopio de pruebas apremiantes que puedan convencer de que las prácticas, ideas y suposiciones previas eran erróneas y desatinadas.

Concibe de modo amplio y flexible aquello que puede constituir pruebas (o datos); no sólo implica registrar descriptivamente aquello que ocurre con la máxima precisión posible (en base a las cuestiones particulares que se investigan y a las circunstancias de la vida real en el curso de la obtención de datos) sino también recopilar y analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.

Propone el mantenimiento de un diario personal en el que se registrarán progresos y reflexiones en torno a dos series paralelas de aprendizaje: aquello que aprendemos acerca de las prácticas que estudiamos, el modo en que se desarrollan las prácticas, y aquello que se aprende acerca del proceso, el modo en que funciona el proyecto de investigación-acción.

Es un proceso político porque nos implica en la realización de cambios que afectarán a otras personas; por este motivo genera, a veces, una resistencia al cambio, tanto en nosotros mismos como en los demás.

Implica que las personas realicen análisis críticos de las situaciones (clases, escuelas, espacios artísticos, sistemas) con las que operan: estas situaciones están estructuradas institucionalmente. La pauta de resistencia con que se topa un investigador al cambiar sus propias prácticas es una pauta de los conflictos entre las nuevas prácticas y las prácticas aceptadas (prácticas aceptadas en torno a la comunicación, las toma de decisiones y el trabajo educativo, trabajo intelectual y artístico).

El investigador, mediante un análisis crítico de la institución, podrá comprender cómo se arraigan las resistencias en los conflictos entre series enfrentadas de prácticas, opiniones enfrentadas acerca de las perspectivas y valores educativos y opiniones enfrentadas en torno a la organización educativa y la toma de decisiones. Esta comprensión crítica ayudará al investigador a actuar políticamente ante las resistencias insuperables, por ejemplo, implicando a otras personas a colaborar en el proceso de investigación, invitando a otros a explorar sus prácticas u operando en el contexto más amplio de toda la escuela en busca de una comprensión educativa más racional, procesos más justos de toma de decisiones y formas más satisfactorias de trabajo educativo.

Empieza modestamente, operando con cambios que pueden ser intentados por una sola persona, y se desplaza hacia cambios más amplios, llegando incluso a críticas a

ideas o instituciones que, a su vez, pueden conducir a reformas más generales en la clase, la escuela en el arte o la política y las prácticas a escala de sistema.

Comienza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que pueden ayudar a definir problemas, ideas y supuestos con mayor claridad, de tal modo que las personas implicadas puedan definir por sí mismas problemas de mayor envergadura a medida que avanzan en su labor.

Se inicia con pequeños grupos de colaboradores, pero éstos expanden la comunidad de los participantes en programas de investigación-acción y abarcan gradualmente a un número cada vez mayor de personas concernidas y afectadas por las prácticas que se toman en consideración.

Nos permite crear registros de nuevas mejoras: registros de los cambios en nuestras actividades y prácticas, registros de los cambios en el lenguaje y el discurso con que describimos, explicamos y justificamos nuestras prácticas, registros de los cambios en las relaciones y formas de organización que caracterizan y limitan nuestras prácticas, y registros del desarrollo de nuestro dominio de la investigación-acción.

La investigación-acción en arte y educación nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa y artística ante otras personas porque podemos mostrar de qué modo las pruebas que hemos obtenido y la reflexión crítica que hemos llevado a cabo nos han ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos. Tras haber desarrollado tal argumentación, podemos, legítimamente, pedir a otras personas que justifiquen sus

prácticas en función de sus teorías y de las pruebas aportadas por sus propias reflexiones.

5.3. DISEÑO METODOLÓGICO BASADO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL ARTE

Visión artística en el proceso creativo.

El arte penetra y afecta a nuestras vidas. Se puede someter a un control intelectual si se ofrece para ello la educación adecuada.

El primer objetivo del profesor de arte ha de ser producir el mayor grado de correlación entre el temperamento de los estudiantes y sus modos de expresión.

Natalie Robinson (tomado de E. Eisner, 1972, 2005) concebía en el proceso-creativo al niño como un artista que se sumerge en el proceso, siendo éste en sí mismo más importante que el producto creado por el propio sujeto. Plantea que es preciso estimular la fantasía y el sentimiento para poder expresarlo a través de formas visuales. El interés del arte como desarrollo personal. Es la nota característica para V. Lowenfeld (2007). Aplicó sus ideas sobre el proceso-creativo en el proyecto de objetivos y métodos para la educación del arte. Su tesis principal consistía en el crecimiento creativo y mental del sujeto y concebía el arte como un vehículo para alcanzar dicho crecimiento. Considera al ser humano como sujeto que ve, piensa y crea. Green (2005) trasciende a la repercusión en el cambio social los logros de la imaginación. Y Popper (1989) justifica a través del arte la participación social.

La concepción del arte asentada en la sociedad. En esta perspectiva E. Eisner (1972:53) sugiere la educación artística en las escuelas públicas como mecanismo social por el cual pasa la herencia cultural a las generaciones más jóvenes.

Potencia el currículum artístico para afrontar las necesidades creadas en la sociedad. El enfoque de objetivos, contenidos y métodos de enseñanza en la educación del arte, dirigido principalmente al estudiante, éste ha de aprender a mirar y apreciar la obra de arte no por ser socialmente útil, sino porque las grandes producciones de la mente y del espíritu humano son el objetivo final de la educación artística.

Tom Barone y Elliot Eisner (1997) en sus investigaciones respecto al currículum artístico, político e institucional han estudiado el concepto y desarrollo de diferentes narrativas en arte, basado en la aproximación al contexto.

Describen las características básicas de la investigación basada-en-arte y la contrastan con la investigación más generalizada basada en la ciencia. Lo que distingue a la investigación-basada-en-arte es la multiplicidad de maneras de encontrar y representar la experiencia y el despliegue de formas de expresión que pueden comunicar eficazmente estos fenómenos.

Así, la intersubjetividad y la interactividad son vistos como agentes activos y no pasivos en la investigación. Aunque reclaman una gama más amplia de métodos de investigación, los defensores de la investigación-basada-en-arte señalan la necesidad de poner atención en el rigor necesario para realizar una investigación educativa. Los investigadores en práctica artística utilizan métodos de indagación propios de las artes

y las humanidades que resaltan las tradiciones literarias y por lo tanto la característica “artística” de la investigación es similar a la crítica de arte (H. Read, 2007) y al relato narrativo de P. Diamond y C. A. Mullen (1999), sobre sus investigación basadas en arte desde la perspectiva de la postmodernidad. Plantean una visión postmoderna de las enseñanzas-artísticas.

Elliot W. Eisner se propone definir los ámbitos y dominios del aprendizaje del arte con disciplinas estructuradas dentro del campo del saber, con unos objetivos, contenidos y metodologías coherentes, basados en las diferentes ciencias del arte, la estética y la comunicación. Nos hace saber que el mayor estudio global sobre artes visuales en las escuelas estadounidenses subraya que sólo uno de cada siete estudiantes en enseñanza secundaria decide estudiar arte. Además, menos de la mitad de las escuelas en secundaria ofrecen arte en su currículum (E. Eisner, 1972).

En el Proyecto Kettering de la Uiversidad de Stanford, en el cual participa, identifica en el currículum de las enseñanzas artísticas tres dominios en el aprendizaje del arte: el productivo, el crítico y el histórico. Una de las orientaciones a la que se le ha dado mayor importancia ha sido el desarrollo de la creatividad a través del arte. Considera como una de las premisas más creativas y a su vez que permiten una mayor libertad que el profesor hable a los estudiantes sobre la exploración del espacio, la vida en otros planetas o sobre los sueños o fantasías que tienen, sugiriendo posibles temas para pintar (E. Eisner, 2007 :150). Estos temas permiten un tratamiento mucho más creativo y libre al pintar. En la obra extensa del profesor E. Eisner encontramos como

característica esencial la voluntad implícita de ayudar a los profesores a mejorar su trabajo cotidiano en el aula, así como la intención de favorecer y potenciar la imagen o consideración de la educación artística.

Acaba otorgando a su obra el particular carácter que se traduce en una gran generosidad de recursos para los profesionales de la enseñanza artística tanto en el espacio teórico como en el espacio práctico.

Investigación educativa en las artes plásticas y visuales.

El “Arte Investigación Educativa” (ARTEinVED). Características y procedimiento:

- Estrategias de indagación para la investigación.
- Método de investigación
- Problema de investigación. Los problemas educativos en general y los de la Educación Artística en particular.
- Lenguajes y forma de representación.
- Criterios de calidad de las investigaciones, su objetividad, veracidad, validación... corresponden a los que se utilizan habitualmente para valorar la calidad de las investigaciones educativas y la calidad de las investigaciones artísticas en particular -fijarnos en las características de una obra de arte-.

ARTES PLÁSTICAS VISUALES Y NARRATIVA LITERARIA –LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL-

SÍNTESIS DE LA INVESTIGACIÓN en Etnografía-Escolar- Artística. Narrativas literaria y de las artes plásticas.

VALORACIÓN	Cuantitativo	Cualitativo	Artístico
<i>Núcleo básico de interés metodológico</i>	<i>Educación y arte</i>	<i>Ciencias Humanas y Sociales. Investigación y experiencia Personal.</i>	<i>L. de Tradición Oral. Narración “cuentos de hadas”</i>
<i>Principal estrategia demostrativa:</i>	<i>Técnica: Cuestionario Explicación medida. Estadística</i>	<i>Técnica: Entrevista Fenomenología</i>	<i>Método artístico: Narrativas –Literaria A. - Plástica Visual. “Impresión visual del cuento de hadas”</i>
<i>Disciplina modelo:</i>		<i>Etnografía escolar Modelo Pensamiento del profesor</i>	<i>Literatura M. Narrativo visual</i>
<i>Principal sistema de representación de datos y conclusiones:</i>		<i>Valoración interpretativa Método triangulación comparativa</i>	<i>Valoración: Dibujos y color</i>
<i>Períodos de vigencia:</i>	<i>Desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad</i>	<i>Desde finales de la década de 1960 hasta la actualidad</i>	<i>Desde comienzos de la década de 1990 hasta la actualidad.</i>

SÍNTESIS de los enfoques cuantitativo, cualitativo y artístico en la investigación educativa (adaptado de R. Marín, 2005)

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN BASADAS EN LAS ARTES VISUALES

DESDE LA INVESTIGACIÓN COMO "CIENCIA" A LA INVESTIGACIÓN COMO "ARTE":
RETRATO DE TRES FAMILIAS METODOLÓGICAS

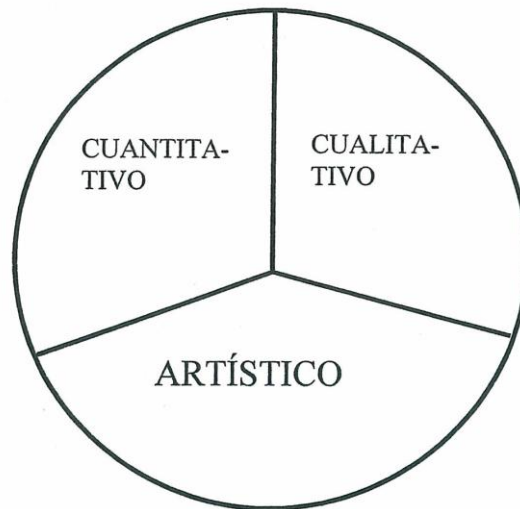


Imagen esférico-triangular de las tres familias de metodologías de investigación en educación "cualitativa", "cuantitativa" y "artística" (R. Marín, 2005).

5.3.1. CONFIGURACIÓN DE LA OPCIÓN METODOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN. DISEÑO DE TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN Y DE MEDIDA O ESCALAS, CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS.

ENTREVISTA. EL ESPACIO CREATIVO EN LOS CUENTOS DE HADAS: HANSEL Y GRETEL, EL GATO CON BOTAS, EL FALUTISTA DE HAMELIN Y LA PASTORA Y EL DESHOLLINADOR. CUESTIONARIO. EDUCACIÓN Y ARTE: LA ENSEÑANZA EN GENERAL Y LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA EN PARTICULAR. REFERENTE EN LA INVESTIGACIÓN

La configuración de la opción metodológica se ha desarrollado desde el carácter descriptivo (C. Selltiz, 1980) e interpretativo -análisis de datos-, E. Fox (1991); E. P. Navío (2008).

La metodología se conforma como una complementariedad de diversas técnicas, indagaciones, estrategias y métodos. Unificación e interpretación de datos, atendiendo a los procesos en profundidad de las valoraciones cualitativas. (R. Marín, 2005; E. Eisner, 1998). Queda configurada en una fundamentación fenomenológica mediante técnicas de observación, diseño y elaboración de las entrevistas: objetivos, metas, muestreo de los sujetos a entrevistar, formulación de las preguntas y dimensiones. Fiabilidad de la entrevista. Método: Sistema de jueces. Unificación de contenidos de las entrevistas: el espacio físico-histórico, el espacio emocional y el espacio creativo en la entrevista general: El Espacio Creativo en el Cuento de Hadas. Desarrollo de la entrevista, interacción, registro de la información, análisis e interpretación de los datos (A. Medina y C. Domínguez, 1991; A. Lázaro y J. Asensi, 1987).

Los enfoques de la investigación: el constructivista (E. Guba y Y. Lincoln, 1994) y la investigación-acción (S. Kemmis y R. McTagert, 1992); el método fenomenográfico, enfocado a la fenomenología (F. Marton, 1994; L. Vygotsky, 1982).

Definición de contenidos. Quedan configurados tanto en el marco teórico general como en el específico del núcleo de la investigación, proyectados en las técnicas y conformados los contenidos en categorías y subcategorías, entendidas como diferentes dimensiones en las que se recogen los cuestionarios y entrevistas (E. Martín y C. Coll, 2003; F. Marton, 1986; J. Bowden, 2005). Y en la idea principal, el espacio creativo, contenido de aprendizaje de la enseñanza artística.

Y por último, como referente en la investigación un Cuestionario General de Educación y Arte, conformado con los diferentes contenidos de los cuestionarios y sus diversas dimensiones: Liderazgo y Equipo Directivo, Organización y Planificación Académica, Currículum-Metodología, Acción tutorial-Atención a la diversidad, Ambiente o clima de aula, Participación de la familia y del alumnado, Evolución de las enseñanzas artísticas en la educación secundaria y El contexto geográfico-histórico de las enseñanzas artísticas. Expresadas las variables en porcentajes estadísticos. Funciones: medición de aspectos complejos.

Cálculo de fiabilidad del cuestionario mediante el método Alfa de Cronbach. Aplicación directa del cuestionario a una muestra representativa de ciento diez sujetos. Programa informático, tabulación SPSS.19 (C. Selltiz, 1980; A. Medina, 2003).

ENTREVISTA: EL ESPACIO CREATIVO EN LOS CUENTOS DE HADAS, HANSEL Y GRETEL, EL GATO CON BOTAS, EL FLAUTISTA DE HAMELIN, LA PASTORA Y EL DESHOLLINADOR.

Es importante el espacio físico – histórico para conocer el mundo en el que se desarrolla la acción humana, ¿por qué?: se consolidan los ritos y costumbres...; interactúa con el individuo...; es un espacio ecológico _en el cual se relacionan los seres vivos_.

Describe al menos con tres palabras como luminosa, oscura, pequeña, silenciosa... tu vivienda o espacio habitual.

Describe tu centro escolar, ¿qué forma geométrica espacial tiene? _la de un rectángulo, un cuadrado..._. ¿Qué color predomina? _Blanco, rosa, beig..._. ¿Cuál es su nombre, qué símbolo o escudo conlleva este nombre?.

Enumera al menos tres elementos o materiales que formen parte de la configuración de tu centro o espacio académico y describe sus respectivas texturas. _Plantas, árboles, azulejos, mármol, cristal, madera, tejidos, aluminios, hierro..._.

Elige los espacios interiores de tu centro escolar o académico que más te interesan y espacios externos próximos o no a él que consideres relevantes.

Describe con al menos dos líneas cómo es tu lugar de estudio, espacio creativo o artístico.

El método documental, - textos, dibujos, fotografías...-, ¿es idóneo para tus estudios en el proceso-creativo que conforman a las enseñanzas-artísticas?, porque nos aporta datos visuales...; datos para analizar... otros.

Para expresar un espacio creativo, ¿te interesa alguno de los siguientes lenguajes y expresiones artísticos?. _Música, literatura-cuento-, teatro, dibujo, pintura, fotografía..._.

Una vez que has finalizado un tema de estudio, ¿lo expresas en alguno de los lenguajes de las artes plásticas visuales o literarias?. _Pintura, dibujo, escritura, collage, fotografía, video..._.

Ante un espacio creativo de una obra artística, como puede ser una “pintura”, la emoción que sientes es intencional..., espontánea..., intuitiva....

Según el estado de ánimo en el que te encuentras, ¿qué gamas o texturas de colores eliges?. _ Grises, verdes, rojos, amarillos..._ Para la creación pictórica de uno de los espacios-escénicos en un cuento de hadas.

Si en un espacio-escénico en el que se proyectan imágenes de: sufrimiento, felicidad, fantasía, magia..., amor, odio, deseo. Son identificados mediante texturas visuales. ¿Por sus imágenes, su color, textos...?.

Consideras positiva tu predisposición para la lectura. ¿Cuáles son tus lecturas preferidas? Escribe el nombre de alguna de ellas.

A las obras literarias que te has referido anteriormente como tus lecturas preferidas, escribe por qué.

Si escribes microrrelatos, cuentos, poesía, diarios, cartas..., ¿reflejan espacios y escenarios de tu vida cotidiana?

Si escribes cuentos de hadas predomina en su narrativa el misterio, lo emocional y la fantasía.

Una vez escritos los cuentos o microrrelatos, ¿los expresas en alguno de los lenguajes de las artes plásticas?. _Dibujo, escultura, pintura, fotografía, videos..._.

Lees o narras en algunas ocasiones a otros _ Amigos, hermanos, primos_ cuentos de hadas u otras historias.

Describe al menos con tres palabras uno de los espacios-escénicos que puede presentar un cuento de hadas. _Fantástico, inocente, tenebroso, rosa, azul, multicolor, rugoso, liso, transparente, cuadrado, redondo, grande, diminuto... otros_.

El espacio-creativo descrito en un cuento de hadas, ¿qué significa o simboliza para ti?. _Mágico, lejano, fantástico, tradición, juego, calor de hogar, huella, color..._.

Si tuvieras que elegir de los siguientes cuentos tres ¿cuáles serían? -*La Bella durmiente, el Patito feo, la Reina de las nieves, Peter Pan, Caperucita Roja, Alicia en el país de las maravillas, la Lámpara maravillosa, la Cerillera, el Principito, el Gato negro, A través del espejo, el Soldadito de plomo, Barbazul, La Bella y la bestia, el Escarabajo de oro...*

De las siguientes narraciones del cuento de hadas, ¿con qué palabra implícita en ellas identificas su espacio-creativo?. _Ciudad, campo, bosque, árbol, lago, chimenea, molino, sol, luna, flauta..._.

Enumera personajes que aparezcan en el proceso-creativo de las narrativas en uno de los siguientes cuentos de hadas:

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

Elige actitudes o hechos de bondad, amor, venganza, malicia, astucia... con que actúan los personajes en los espacios escénicos de uno de los siguientes cuentos:

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

Identifica objetos que forman parte del proceso-creativo en las narrativas de uno de los siguientes cuentos de hadas:

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

En el espacio-creativo de las narrativas del cuento, ¿qué animales fantásticos o reales encontramos en uno de los siguientes cuentos de hadas?

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

En las narrativas del cuento para la representación o proyección del espacio-creativo (*Este configura los diferentes espacios-escénicos*), ¿Qué forma geométrica eliges?. ...Círculo..., triángulo..., otros_, para uno de los siguientes cuentos de hadas:

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

De entre los diferentes colores: ... Amarillo..., azul..., otros, ¿qué color eliges? para crear los tonos y las “texturas de color” en el espacio-creativo de uno de los siguientes cuentos de hadas:

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

Ante los siguientes elementos pictóricos: puntos; grandes, pequeños..., líneas; onduladas, verticales, oblicuas, circulares, horizontales, quebradas..., ¿cuáles eliges para dibujar o pintar las texturas del espacio-creativo en uno de los siguientes cuentos de hadas?

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

Para representar uno de estos cuentos de hadas en un espacio sonoro, ¿qué instrumento musical eliges?. _ Guitarra, piano, violín, viola, flauta, arpa, tambor..._.

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

En el espacio numérico del uno al quince, ¿qué número eliges para uno de los siguientes cuentos de hadas?

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

De las siguientes palabras que podemos encontrar en las narraciones del cuento, ¿cuál de ellas eliges como símbolo? de uno de los siguientes cuentos de hadas: Sol, luna, carbón, porcelana, ratón, árbol, chocolate, roca, cristal, cisne, agua, flauta, pelo, lana, molino..., otras. *Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.*

CUESTIONARIO: EDUCACIÓN Y ARTE. LA ENSEÑANZA EN GENERAL Y LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN PARTICULAR. REFERENTE EN LA INVESTIGACIÓN

El liderazgo desempeñado desde la dirección del centro educativo favorece la participación interactiva de la comunidad.

El Equipo Directivo favorece las relaciones y el clima de trabajo en el centro considerando los diferentes modelos de formación del profesorado.

El Equipo Directivo fomenta la interdisciplinariedad de la Educación Plástica con otras materias.

El Equipo Directivo ejerce el asesoramiento, la innovación e investigación en Educación Plástica.

El Equipo Directivo facilita las estrategias educativas in-extraescolares e identifica espacios y situaciones donde se producen las mismas.

El Equipo Directivo impulsa la colaboración con las familias, instituciones y organismos públicos y privados para la mejora de la Educación Artística.

La Jefatura de Estudios elabora los horarios del alumnado y profesorado de acuerdo con criterios que facilitan la Educación Artística.

¿Qué estilo de dirección has experimentado?: autoritario, reflexivo, flexible.

Narra la experiencia más gratificante que creas ha mejorado la función directiva. 9

El modelo de organización escolar en general, considerado por el profesorado, es abierto, o por el contrario, es rígido y cerrado.

El Departamento didáctico planifica de manera coordinada para mejorar la organización de los espacios intra –extraescolares de aprendizaje para la Educación Plástica del alumnado.

Se elaboran e identifican modelos para la formación del profesorado.

Los Departamentos didácticos proponen enfoques educativos para la investigación y las enseñanzas plásticas.

Se planifica el tiempo para el curso escolar: horarios, actividades, vacaciones...

Se planifican actividades multiculturales.

Se establecen directrices generales para la elaboración y actualización de las programaciones de la Educación Plástica.

Los Departamentos didácticos elaboran la prueba de evaluación inicial para Educación Artística.

Los Departamentos didácticos elaboran e identifican métodos eficaces para la investigación artística.

¿Cómo está distribuido el alumnado: por edades, por nivel, especialidades...?

¿Qué número de estudiantes hay en su clase de Educación Artística ?

de 5-10; de 10-20; 20-30; 30-40; más de 40

El proyecto educativo del centro establece la concreción del currículum en los siguientes aspectos: Objetivos generales, Competencias, Criterios comunes para la evaluación, promoción y titulación, La distribución del tiempo académico, El plan de convivencia, Competencia artística.

Los resultados de aprendizaje han sido presentados de forma elaborada.

El nivel alcanzado en la secuencia de aprendizaje de las competencias básicas ha sido suficiente.

Otros idiomas forman parte del currículum en el que se recogen las necesidades formativas de los estudiantes en Educación Plástica.

Se han formulado las competencias: comunicativa, social, artística, intercultural...

La metodología aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje es adaptada para la Educación Plástica.

Los medios y recursos didácticos recogidos en el curriculum facilitan el aprendizaje del alumnado en enseñanza Plástica.

El modelo de evaluación es adecuado para la valoración de los logros en Educación Plástica.

El departamento didáctico concreta el currículum en Educación Artística de acuerdo con la competencia artística.

Se identifica en la metodología qué libros de texto y otros materiales se utilizan en la enseñanza artística -apuntes, revistas, videos...-.

¿Contamos con la naturaleza para el aprendizaje y la inspiración en Enseñanza Plástica?

Identifica las corrientes educativas que consideres que más se aproximan a tus creencias y teorías: tradicional, escuela activa, crítica..., otras.

De los siguientes modelos de formación del profesorado identifica el que se desenvuelve tu actividad profesional: Desarrollo de la Competencia Artística..., Investigación-acción... otras.

El Centro incluye en su Proyecto Educativo el Plan de Orientación y Acción Tutorial.

La comunicación interactiva entre el tutor y los estudiantes es fluida.

Los espacios del centro educativo dedicados a la acción tutorial son adecuados.

Se presta especial atención a las estrategias de apoyo y refuerzo de las áreas o materias como: lengua extranjera, informática, medios audiovisuales.

La tutoría contempla el diseño de métodos y técnicas de investigación como estrategias de apoyo y refuerzo para la formación artística de los estudiantes.

La programación didáctica del profesor contempla la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales – multiculturalidad-.

Los espacios y horarios se han programado de forma adecuada para el desarrollo de medidas de atención a la diversidad en el aula.

El tutor establece medidas que permitan una organización flexible e individualizada para la asistencia del alumnado a la tutoría de las enseñanzas artísticas.

¿Cuál ha sido mi grado de interés, de dificultad y de asistencia a clase en Educación Artística?.

¿Cómo se realiza la tutoría con el alumnado? ¿Qué número de veces has asistido a la tutoría? ¿Cómo has sido atendido? ¿El espacio para la acción tutorial es adecuado?.

El clima de trabajo en las aulas y la implicación del profesorado y de los estudiantes en Educación Artística es adecuado.

Las familias del alumnado que presenta problemas de conducta y de aceptación de las normas académicas han suscrito con el centro el compromiso de colaboración.

El claustro de profesores recoge las evidencias sobre aquellas conductas contrarias a la convivencia.

El horario de trabajo vinculado al aula hace que el aprendizaje sea fluido.

Los valores, actitudes y normas para el alumnado -profesorado están presentes en el espacio educativo del aula.

Los valores intervienen en la selección de contenidos, en la metodología didáctica, en la organización del grupo de aprendizaje, incluso en la evaluación de las Enseñanzas Artísticas.

La Educación Artística favorece el clima de convivencia en las aulas y en todo el espacio escolar y social.

¿Qué conflictos son más frecuentes en los centros que imparten Educación Artística?: Horarios, alumnado, profesorado, económicos...

¿Cómo se resuelven los conflictos interpersonales en la enseñanza artística? -De forma reflexiva, autoritaria, participativa...-.

¿Qué papel desempeñan los padres, los profesores y la administración educativa en el tratamiento y resolución de conflictos?.

¿Qué estilo de negociación predomina para resolver los conflictos? Cooperativo, competitivo, de compromiso, evitativo...

¿Cuáles son las estrategias de negociación para la resolución de conflictos más efectivas? -mediación, arbitraje, compromiso....-.

Las familias se han implicado en la mejora del Centro y en la educación artística de sus hijos.

La cooperación entre las familias y las AMPAS -Asociaciones de Madres y Padres- y los equipos directivos del Centro es satisfactoria.

El proyecto educativo del centro evidencia la participación de la comunidad educativa.

El proceso de información al alumnado para la Educación Artística es adecuado.

El centro educativo cuenta con espacios para que las familias y estudiantes participen en actividades artísticas.

Las expectativas de los padres con respecto al progreso de los alumnos-as en la Enseñanza Artística son satisfactorias.

La Enseñanza Artística favorece la participación de las familias y la apertura a su espacio social y cultural.

De entre las siguientes obras de arte comparadas u otras que consideres marca, marca o escribe UNA para comentario de texto:

Platero y yo (J. R. Jiménez) /. Los Caprichos de Goya (Goya). // Romancero gitano (G. Lorca) /. El Cordero (Zurbarán). // La Tejedora de sueños (B. Vallejo)/. H. F. Hospital o La Cama volando (F. Hallo). // .Alicia en el País de las Maravillas (L. Carroll)/. Amapolas de G.K.O'Keffe. //El Lago de los cisnes (Tchaikovsky)/. Cisne de Kara Walker. //La Cabaña del tío Tom (H.B.Stowe)/. El grito de Munch (Munch) . //Doctor Zhivago (B. Pasternak). /El beso de G. Klint//.

La importancia concedida al espacio horario en la enseñanza artística es adecuado.

Para la enseñanza plástica la organización del centro es flexible.

Las actividades utilizadas en Enseñanza Plástica son integradoras, secuenciales y globales.

Las aulas de educación artística presentan en sus espacios educativos, una estética diferente al resto de las aulas.

El material utilizado en las artes plásticas visuales es el apropiado.

El material utilizado en las artes plásticas es reciclable y accesible.

Es necesaria la utilización de los siguientes materiales para la formación artística de los estudiantes: Informática, ordenadores, libros de texto, cine... otros.

Los libros de texto de educación artística responden a las necesidades actuales de esta formación.

La Enseñanza Artística educa en valores potenciando el desarrollo personal y social del alumnado.

La Educación Artística desarrollada en los Centros aumenta la sensibilidad de los estudiantes.

¿En todos los espacios podemos crear arte?.

El trabajo desempeñado por los centros educativos durante las últimas décadas ha sido adecuado para el desarrollo de la formación artística.

La Educación Artística fomenta la salud mental y física de los estudiantes.

“Arte y Naturaleza” es una constante presente siempre en el espacio de aprendizaje de las enseñanzas-artísticas.

La Consejería de Educación colabora con las universidades para la investigación en las enseñanzas artísticas.

Relata la experiencia que consideres que ha mejorado la vida de los profesores o estudiantes durante los últimos años en Educación Artística.

¿En tu formación académica has cursado el Bachillerato Artístico?. ¿El asesor del CEP dinamiza la formación del profesorado en educación plástica?.

La Educación Artística considera el arte desde una perspectiva global incluyendo la cultura, el ambiente y las diferencias individuales.

El espacio cultural en el que vive favorece el desarrollo de la Educación Artística.

La Educación Artística se adapta a la diversidad cultural. Multiculturalidad.

La Educación Artística ha ayudado a los estudiantes a entender su relación con la cultura -visitando museos, auditorios, teatros...-.

La Enseñanza Artística considera y valora los mitos, las leyendas y las tradiciones.

La Educación Plástica Visual desarrollada en los Centros tiene en cuenta los medios de comunicación social, televisión, radio, internet, cine...

Las aulas de plástica presentan un espacio y una estética acorde con la enseñanza que en ellas se imparte. -Escultura, dibujo técnico, fotografía, pintura..., otros-.

La Educación Artística despierta de nuevo nuestra conciencia hacia lo que hemos aprendido a no ver.

El contexto cultural y físico espacial que has experimentado te ha servido de estímulo para potenciar el aprendizaje del alumnado en la naturaleza y en educación artística.

Los profesores investigan sobre su trabajo con alumnos para un mejor aprendizaje artístico.

Los alumnos investigan sobre sus espacios más próximos para una mayor motivación y un mejor aprendizaje.

La Educación Artística conciencia de la forma y el espacio mediante las sensaciones y las percepciones procedentes de los sentidos, facilitando información sobre el mundo y favoreciendo nuestra adaptación al entorno.

El arte realizado en los centros educativos activa las sensaciones.

El arte realizado en los centros educativos estudia las percepciones.

El arte realizado en los centros favorece la igualdad de género en la convivencia, el juego y en la utilización de diversos lenguajes expresivo.

Con el arte creado en los Centros educativos se participa interculturalmente en la comunidad.

El arte creado por los estudiantes es educación y libertad para todos.

Un ser vivo es más arte que las mejores obras de arte hoy valoradas.

¿Estudiamos arte porque queremos aprender otras cosas...?

¿Estudiamos arte porque nos divierte?.

Las artes plásticas interactúan en las vidas de los estudiantes, con nuestras vidas y las de toda la comunidad.

Un proyecto de Educación Artística se ha de considerar un estudio de mejora para el aprendizaje de la educación plástica visual.

Describe las características de tu Centro educativo. ¿Existen espacios exclusivos para audiciones e interpretaciones de obras artísticas?

Sitúa temporalmente tus estudios de arte. ¿En qué Centro?. ¿Cómo es?

¿A quién pertenece el centro? ¿Quién es el propietario del edificio?

Se cuenta con viviendas o residencias para los docentes u otros cargos educativos. ¿Y residencias u otras clases de viviendas para estudiantes?

Cuenta la experiencia en relación con la educación artística donde hayan mejorado los espacios dedicados a esta enseñanza.

5.3.2. EL MÉTODO EN EL QUE SE CONFIGURA LA INVESTIGACIÓN: EL FENOMENOLÓGICO, ENFOCADO A LA FENOMENOLOGÍA

La fenomenología, fundada por E. Husserl, comprende un método y un programa de investigación denominado fenomenología trascendental. Por primera vez la presenta Husserl en su obra “Investigaciones lógicas”, publicada en 1901. En ellas desarrolla algunos conceptos heredados de F. Brentano, como el de vivencia intencional, que ocupa un lugar central en la fenomenología. La intencionalidad es descrita ahí como la propiedad de las vivencias de estar adheridas a algo. La vida de conciencia es necesariamente intencional, todas las vivencias se refieren necesariamente a objetos. Todos los objetos entendidos como correlatos necesarios de vivencias, los denomina Husserl objetos intencionales.

Los conceptos de la fenomenología sólo pueden ser comprendidos a partir de la experiencia propia. Este es uno de los sentidos del llamado ir a las cosas mismas, en contraposición a quedarse en meras construcciones de palabras. Otro de sus conceptos fundamentales es la evidencia o intuición que es una aplicación del concepto de percepción que se refiere a una verdad originaria. Esta verdad es la de lo que parece; es decir, la verdad última de las cosas en las experiencias evidentes que tenemos de ellas. Se considera en principio una forma radical de empirismo; sin embargo, en la medida en que asume el orden racional del mundo nace la experiencia intencional, considerándose también una forma de racionalismo.

Tanto la fenomenología como la fenomenografía tienen la experiencia humana como su objeto de estudio, sin embargo, la fenomenología: un método filosófico, en el que el filósofo está comprometido en la investigación de su propia experiencia. Por otro lado, adopta una orientación empírica y luego investiga la experiencia de los otros. El enfoque de la fenomenología interpretativa: la esencia del fenómeno, mientras que el foco de la fenomenografía: la diferencia entre la forma de percibir cada uno de los sujetos un fenómeno.

Es decir, la unidad de la investigación fenomenográfica es la forma de experimentar un fenómeno, ¿cómo concibo el espacio?; y el objeto de investigación es la diferencia entre las formas de experimentar los fenómenos, ¿cómo concibe el espacio?.

En la raíz de la fenomenografía se ubica un interés por describir un fenómeno del mundo como otros lo ven, y por revelar y describir la diferencia entre ellos, especialmente en un contexto educacional. Estas experiencias individuales pueden ordenarse jerárquicamente. Algunas pueden, desde el punto de vista adoptado en cada caso, considerarse más avanzadas, o más complejas, que otras. Sus diferencias son cruciales en términos educativos.

Ejemplo: fenómeno = espacio – experiencia individual-. ¿Cómo se percibe el espacio?.

Variable principal = diferencia entre unos sujetos y otros.

La forma de experimentar un fenómeno es consustancial a la manera en que se constituye el conocimiento acerca del mundo.

Un aspecto que se discierne y se vuelve centro de atención está asociado con una dimensión experiencial explícita e implícita. Cuando un aspecto no es discernido ni centrado en la conciencia se dan por sentado ciertas cualidades al no considerar cualidades alternativas.

La variedad de formas de experimentar un fenómeno, en consecuencia, deriva de que sean discernidas diferentes partes de la totalidad y de que sean objetos de conciencia focal simultáneamente. Si los objetos son tema de conciencia focal pueden separarse y experimentarse cada uno en secuencias. Una forma de experimentar un fenómeno es una relación interna entre el experimentado y lo experimentado. Ejemplo: relación interna entre el “yo” que experimenta y lo experimentado, el “espacio”. Una relación interna entre dos elementos implica que ni uno ni otro serían idénticamente los mismos sin la relación entre ellos. Obviamente, una persona no podría ser la misma sin el mundo que está experimentando, y si el mundo es entendido, en término de todas las posibles formas de experimentarlo -conociéndolo, viéndolo, estando en él, percibiéndolo o intuyéndolo de una forma u otra-, si la biografía de la persona es única y si la forma de experimentar el mundo refleja la biografía personal, entonces el mundo no podría ser exactamente el mismo sin la persona experimentándolo (F. Marton y S. Booth, 1997).

Fenomenografía: Encontramos a esta en el proceso de aprendizaje y en las estrategias de enseñanza. El desarrollo del estudio de las estrategias de enseñanza ha contribuido de manera importante el planteamiento constructivista de la escuela de Gotemburgo, cuya temática de estudio ha sido fundamentalmente la constitución del conocimiento

en la conciencia. En los años setenta, el objeto de estudio de este grupo de investigadores era el “proceso de aprendizaje”; actualmente el interés se ha hecho extensivo a la constitución del conocimiento en la “conciencia” de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza. Uno de sus principales exponentes, F. Marton (1996), incorpora las aportaciones de R. Sáijó (1976) acerca de las diferencias cualitativas del aprendizaje, desarrollado con los trabajos de otros investigadores en Suecia, Australia y Canadá.

Considera J. L. Álvarez-Gayou (2004:89) que el término fenomenografía fue utilizado por primera vez por Ulrico Sonneman en 1954. En lugar de fenomenología, Sonneman denomina fenomenografía al registro de una “experiencia subjetiva como la informa la persona”.

Esta perspectiva de investigación tiene raíces en el concepto de “intencionalidad” de F. Brentano (1838-1917) y en la psicología sociocultural de L. Vygotsky (1896-1934). Del primero, recoge el papel de la intencionalidad en la conciencia y en la constitución del conocimiento (Brentano 1973; Marton, 1994), así como la importancia de los estudios empírico-descriptivos para abordar su conocimiento. De Vygotsky (1982), incorpora la importancia del contexto sociohistórico en el cual se desarrolla el individuo, en la constitución de su pensamiento.

En esta perspectiva el conocimiento forma parte de la actividad, del contexto y de la cultura. La fenomenografía comparte con la fenomenología -una de sus vertientes- la experiencia como objeto de estudio.

La fenomenografía como método filosófico adopta una orientación empírica en el estudio de la experiencia de otros. Esta perspectiva de investigación se caracteriza porque:

Considera que el conocimiento se constituye en una relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento en un contexto determinado.

Tiene como centro de atención el estudio de las acciones en relación con las intenciones de los actores.

La diferencia o diversidad es objeto primordial de su interés, ya que recoge lo peculiar de las acciones. Por ejemplo: la dimensión personal de las concepciones y lo particular de la relación con el contexto. ¿Cómo concebimos el espacio?, ¿en qué contexto?, ¿desde la propia cultura, intercultural o multicultural?, ¿a partir de qué hecho o experiencia?, ¿en qué proyección es concebido el espacio?, ¿en una proyección abstracta, geométrica, abstracta y geométrica a la vez?, ¿de qué color necesita este espacio proyectado?, ¿podemos asociar colores a formas geométricas?, ¿el color necesita de un orden subjetivo para crear armonía o desarmonía en un determinado espacio?, ¿qué sucede si unimos en un espacio dos colores diferentes?. Se argumenta que es a través de la diferencia en las formas de ver o experimentar un fenómeno como se desarrolla la comprensión.

Tiene un carácter descriptivo y establece relaciones entre los elementos informativos obtenidos mediante trabajo de campo.

Reconoce que el significado de lo que se enseña está constituido intersubjetivamente por el profesorado y los estudiantes, aunque hay elementos diferentes que destacan en la conciencia individual.

Sostiene la idea de que el contenido enseñado refleja la comprensión del profesorado y de los estudiantes.

En la fenomenografía podemos identificar, formular y abordar cierto tipo de preguntas de investigación que está particularmente orientado a las cuestiones de relevancia para el aprendizaje y su comprensión en una organización educativa.

Como enfoque de investigación ofrece un marco alternativo para la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, centra la atención en las formas en que los profesores artistas y los estudiantes experimentan su mundo.

El enfoque fenomenográfico de investigación ha aportado la oportunidad de colocar la mirada en las relaciones entre la conciencia del profesorado acerca de su mundo profesional (F. Marton, 1993) y el proceso de enseñanza. Los reportes personales acerca de este enfoque de la enseñanza evidencian una fuerte relación lógica interna con las concepciones de enseñanza. En el enfoque fenomenográfico, el contenido de la enseñanza y el aprendizaje está en el espacio social del aula y en el mundo al cual pertenece el fenómeno, es compartido y es “objeto de las conciencias”, no es un objeto o fenómeno que resida exclusivamente en la mente de un profesor (F. Marton y S. Booth, 1997).

N. Entwistle y P. Walker (2002) sostienen la existencia de un paralelismo entre el desarrollo intelectual de los estudiantes y un proceso de conciencia creciente en los docentes, lo que establece un vínculo entre enseñanza y aprendizaje. Ya L. Shulman (1987) había reconocido una serie de bases del conocimiento que dan sustento a la enseñanza efectiva, y subraya el papel crucial, en el pensamiento docente, en el modelo de investigación pensamiento del profesor.

5.3.3. NÚCLEO DE LA INVESTIGACIÓN: IDEA CENTRAL. CARACTERÍSTICAS Y PROCEDIMIENTO EN EL NÚCLEO DE LA INVESTIGACIÓN

Idea central o propósito de estudio: el espacio creativo como aprendizaje de las enseñanzas artísticas e investigación en la acción educativa. Diseñar métodos de formación para el artista que participen y conformen el modelo de investigación Pensamiento del Profesor.

Para el estudio de la idea central y sus diferentes contenidos como el espacio proyectado en las formas geométricas elementales, se han diseñado técnicas de medida o escalas, cuestionarios y de observación, entrevistas en diferentes dimensiones, considerando la observación y experimentación especialmente en el espacio físico-histórico, en el espacio emocional, y en el espacio creativo.

La idea central se contempla, fundamentalmente, en las siguientes cuestiones diseñadas e investigadas en las técnicas, estrategias y métodos establecidos para un resultado final en la investigación.

Valoramos, pues, la dimensión espacio creativo como estructura o categoría general. Y como subdimensión de estudio: el espacio geométrico, proyectado en sus formas elementales - cuadrado, triángulo, círculo...-. Y la subdimensión espacio y color. El color como transformación del espacio en sus diferentes texturas y tonalidades de colores fríos y cálidos junto a la polaridad del blanco y del negro.

CUESTIONES CENTRALES EN LA INVESTIGACIÓN:

En las narrativas del cuento para la representación o proyección del espacio-creativo (*este configura los diferentes espacios-escénicos*), ¿Qué forma geométrica eliges?. _..., círculo..., triángulo..., otros-, para uno de los siguientes cuentos de hadas: *Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.*

De entre los diferentes colores: ..., amarillo..., azul..., otros, ¿qué color eliges? para crear los tonos y las “texturas de color” en el espacio-creativo de uno de los siguientes cuentos de hadas: *Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.*

El resto de elementos que configuran las categorías y subcategorías en las entrevistas quedan como fondo y estructura de la misma.

Por tanto, las líneas generales que la conforman, objetos, símbolos, aspectos emocionales..., en la investigación, a priori, no son contenidos u objeto de estudio, pero sí necesarios y considerados en toda la investigación, incluso para la interpretación y valoración final de los resultados como patrón de fondo para una mayor comprensión y configuración de la misma.

En el arte, a menudo se emplean formas aisladas, sin vínculos aparentes, pero sus relaciones invisibles son sensibles = “visibles” (Kandinsky, 2003).

HIPÓTESIS, OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Si el espacio- creativo es estudiado como contenido académico en las enseñanzas artísticas... dará como resultado nuevos espacios que incluyan los procesos creativos en las enseñanzas artísticas para su configuración en los espacios-escénicos de las artes plásticas visuales, a la vez que emergen de la propia investigación los actores participantes, entendidos estos como profesores investigadores y estudiantes.

Si existen espacios específicos para cada materia a estudiar, a la vez que ecológicos en los centros de enseñanza... éstos favorecerán un mayor respeto a la naturaleza y un mejor desarrollo de la Educación Artística.

Existiendo visión artística y coherencia del profesorado y de los estudiantes en el uso que hacen de los espacios escolares... se evidenciará en el diseño, estructuración, transformación y organización del espacio académico.

Si la presencia en las aulas de elementos artísticos: libros, cuentos de hadas, dibujos, pinturas, esculturas, fotografías, mobiliario, focos de luz... construyen un paisaje favorable y una instalación artística, tomando el espacio del aula como parte de la obra, entonces se favorece el aprendizaje creativo y se contribuye a la creación en el arte contemporáneo de “nuevas formas artísticas”.

Si la evaluación del aprendizaje y la investigación artística es la función esencial para la mejora de la práctica docente, será necesario investigar nuevos métodos para la

formación del artista que conformen y amplíen el modelo de investigación Pensamiento del Profesor. Artista. Enfocado éste a la reflexión y autocrítica.

Si en los espacios escénicos se presentan con intencionalidad aspectos emocionales, impresiones y abstracciones por medio de texturas de líneas y color, diseñados desde la narrativa escrita y visual... se propicia la transformación en los espacios de las artes plásticas y visuales.

OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Identificar el “espacio creativo” como contenido y continente de la cultura escolar, y de la investigación en las artes plásticas visuales, así como de la experiencia profesional y artística.

Diseñar métodos de investigación en las artes plásticas visuales para la formación del profesorado, estudiantes y artistas.

Considerar y diseñar técnicas, estrategias y métodos apropiados en la investigación para mejorar y potenciar el aprendizaje en los nuevos géneros artísticos del arte contemporáneo.

Identificar espacios intra-extraescolares que faciliten la formación artística de los estudiantes en: valores, el respeto a la naturaleza, a los bienes patrimoniales y a las nuevas formas artísticas del arte contemporáneo, remitiendo a lo más esencial del arte, reducido a sus aspectos cromáticos formales y contextuales.

Proponer modelos artísticos en la acción de: “Action Painting”..., “Dripping”...; exposiciones de: L’Art concret, Collages...; Instalaciones, Performances... para activar la creatividad y la actitud artística en el profesorado, los estudiantes y la comunidad.

Colaborar para que el arte creado en el espacio académico sea educación y libertad para todos, potenciando la convivencia y el arte en las “aulas” y fuera de ellas desde el liderazgo escolar y artístico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: EXPERIENCIA PROFESIONAL Y ARTÍSTICA.

Conquistar intencionalmente el espacio espiritual y mágico del cuento de hadas en la literatura de tradición oral, expresado en los diferentes lenguajes de las artes plásticas visuales.

Propiciar el método artístico “narrativa literaria y artes visuales” a diferentes espacios del sujeto: internos, impresiones y tensiones abstractas; y externos, expresiones en la naturaleza, en la sociedad, escuela... para el aprendizaje individual y social.

Seleccionar el espacio narrativo de los cuentos de hadas como modelo artístico de interacción con las artes plásticas visuales, concibiendo la “acción artística” como modalidad de encuentro y confluencia en espacios escolares y sociales.

Identificar las diferentes formas de valorar el espacio creativo entre los participantes en la investigación en relación con el espacio en las formas geométricas elementales, tomando como modelo las narrativas del cuento de hadas expresado en el lenguaje de

las artes plásticas, y más concretamente, en el lenguaje del arte abstracto. L'Art concret.

Diferenciar desde una perspectiva fenomenológica entre los participantes en la investigación en qué color se contempla la narrativa de un cuento de hadas en el espacio creativo en la que ésta se ha configurado. Una forma geométrica elemental.

Encontrar el espacio abstracto, L'Art concret, que se esconde: en los numerosos objetos, elementos y personajes de un cuento de hadas, y la "impresión" que produce su narración en el alma del sujeto.

PROCEDIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN:

¿Cómo proceder en la investigación?. ¿Qué se argumenta en el núcleo de la investigación?

-Que la unidad en el núcleo de la investigación es la forma de experimentar un fenómeno = espacio.

-Que en el núcleo de la investigación LA IDEA CENTRAL U OBJETO DE ESTUDIO es la DIFERENCIA entre las formas de experimentar un fenómeno = espacio de cada uno de los sujetos, incluido el propio investigador.

¿Qué otras ideas principales se sostienen en la investigación?

Que el contenido u objeto de estudio refleja la comprensión del investigador y de los participantes. Es decir, la comprensión del profesorado y de los estudiantes para el aprendizaje. Interpretado a través de texturas culturales, es decir, de las redes de significación tejidas por quienes pertenecen a una cultura.

¿Con qué carácter? Con un carácter descriptivo e interpretativo, estableciendo relaciones entre los resultados obtenidos mediante técnicas de observación y medida, encuestas y entrevistas, así como la experiencia personal de la investigadora.

¿Con qué intención estudiamos el espacio?, ¿qué acción?, ¿qué diferencia?, ¿qué diversidad?, ¿qué métodos o estrategias de innovación para encauzar el aprendizaje artístico?, ¿qué diferentes métodos de formación debatimos, relacionamos y establecemos para la formación del estudiante artista y la investigación de la misma?.

¿Qué metas queremos alcanzar?

Nos proponemos en este estudio diseñar métodos de formación para la enseñanza y aprendizaje de la educación artística. Es decir, un método de formación para el artista, que sirva al profesorado para su quehacer diario, configurando y ampliando el modelo de investigación Pensamiento del Profesor. Artista.

Finalidad de la investigación. Este estudio pretende conformar y ampliar el modelo general de investigación educativa: Pensamiento del Profesor. Con el modelo de investigación particular derivado de éste: Pensamiento del Profesor Artista.

Debate metodológico:

¿Por qué el enfoque fenomenográfico en esta investigación?. Porque en él se contemplan dos vertientes relevantes para este estudio:

Primeramente, coincide con la “fenomenología” en su vertiente filosófica, teniendo ésta por objeto en la investigación la experiencia en la misma del investigador-a.

Así, tanto el investigador como los participantes en el estudio son parte activa en la investigación. Por lo que la valoración final contempla la interpretación de ambos actores.

En segundo lugar, el método fenomenográfico se ha tomado como estrategia en la investigación, debido a: en su parte empírica conlleva el método hipotético deductivo, mediante el cual se ha deducido y conformado de los contenidos y de las teorías implícitas en la investigación, las hipótesis, y de éstas los objetivos generales y específicos, propios de la experiencia personal y artística en la investigación.

CONFIGURACIÓN DE LA IDEA CENTRAL EN UN MÉTODO ARTÍSTICO DE INVESTIGACIÓN

Los procesos creativos en el espacio escénico de la narrativa del cuento de hadas darán como resultado final nuevos métodos para la formación e investigación del profesorado y estudiantes.

Procedimiento: Cómo diseñar un “método” de formación para el artista, estudiantes de artes plásticas en secundaria obligatoria, dentro del modelo de investigación general en educación Pensamiento del Profesor y del modelo de investigación particular pensamiento del profesor. Artista. Este “método narrativa literaria y arte plástico visual”, desde la perspectiva de la propia experiencia creadora tiene las siguientes características:

Espacio narrativo. Literatura de tradición oral. Modelo -Narrativa del cuento de hadas-.

Espacio narrativo. Artes plásticas y visuales. Modelo Patrimonio cultural y artístico.

Espacio Creativo. Modelo -Literatura de Tradición Oral. Narrativa del Cuento de Hadas-. Narraciones de cuentos de hadas realizadas o recopiladas de la tradición popular, mediante un informante, por los propios estudiantes o bien tomadas de otros autores como los H. Grim o H. C. Andersen.

Espacio Creativo. Modelo -Artes Plásticas y Visuales. Tomar del natural dibujos, fotografías ... del patrimonio cultural y artístico -edificios, esculturas, jardines, bosques, pinturas, tapices...-.

Ambos modelos confluyen en el espacio creativo para el nuevo método de educación artística o método de formación para el artista: “Método Narrativa Literaria y Artes Plásticas Visuales”.

Características que conforman la actividad creadora de este nuevo método. “Método Narrativa Literaria y Artes Plásticas Visuales”.

CARACTERÍSTICAS	
Narrativa literaria	Narrativa A. Plástica Visual
Saber espontáneo	Interpretación novedosa
Interacción activa	Belleza formal
Valor estético	Coherencia interior
Capacidad de evocación	Capacidad creadora
Superación de controversias culturales	Mantener activo el patrimonio cultural y artístico

Criterios de valoración: Objetividad, inteligibilidad, sincronización, intencionalidad.

NÚCLEO EXPERIMENTAL: La narrativa del cuento de hadas en la formación del artista.

Núcleo experimental de la investigación: El espacio creativo en la narrativa del cuento de hadas y las artes plásticas visuales.

Núcleo experimental: ¿Cómo definir el problema de investigación?

Conformando el objeto de estudio en los contenidos: narrativa literaria y arte plástico visual. Procedemos a encontrar el problema de investigación en el núcleo unificador “los cuentos de hadas” y más concretamente su espacio- creativo en las narrativas de los siguientes cuentos de hadas: *Hansel y Gretel*, *el Gato con Botas*, *el Flautista de Hamelín* y *la Pastora y el Deshollinador*.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: la impresión visual que proyecta en el alma del sujeto “la narración de un cuento de hadas”.

La idea principal que se sostiene o pregunta clave en el problema de investigación está centrada o dirigida al “espacio”, ¿con qué proyección geométrica en sus formas elementales, representada en un plano, configuras el espacio creativo de la narración de un cuento de hadas?

Técnica seguida en el experimento investigativo, entrevistas estructuradas. Estrategia fenomenográfica en sus dos vertientes: fenomenológica y experimental (hipotética deductiva).

Objetivos experimentales:

Identificar las diferentes formas geométricas de valorar el espacio-creativo entre los participantes en la investigación.

Identificar las diferentes formas de valorar el espacio-creativo entre los participantes en la investigación en relación con las formas geométricas y el color.

Objeto de estudio:

Diferentes formas de ver el espacio creativo que configura la narración de un cuento de hadas en sus formas geométricas elementales, cuadrado, triángulo y círculo... Y la diferencia en relación con las formas geométricas elementales y el color por los sujetos participantes en la investigación.

VALORACIÓN E INTERPRETACIÓN del problema de investigación, partiendo de la propia experiencia creadora.

La idea fundamental que se sostiene en el “problema de investigación” es que lo decisivo “en la narración de un cuento de hadas” no es el espacio creativo que lo conforma, los objetos, los aspectos abstractos y emocionales como el amor, la lucha, la pobreza, los celos, los símbolos, el color, la proyección a la vida real, la fantasía, la intuición..., sino que lo principal es “la intención con que es realizado”. O mejor aún, “la intención con que es narrado”. Intención del narrador. La narración proyectada en el alma del sujeto, ¿qué espacio, formas, color, texturas...? Contemplamos por ejemplo en el cuento de hadas *La Reina de las nieves* (H.C. Andersen, 2012).

La principal característica de la literatura de tradición oral consiste en: cada vez que se cuenta o relata una historia se interpreta de nuevo, añadiendo a la narración aspectos en los que se quiere fijar la atención, produciéndose interacciones entre el narrador y el que escucha y observa, entre el profesorado y los estudiantes. Para Rousseau se modela la inteligencia en las novedades, es decir, en las experiencias vividas. Nada más novedoso, sencillo, interactivo y profundo que un cuento de hadas

para interpretar la vida, y acariciarla con las manos, es decir, llevarlo todo y conformarlo en las artes plásticas y visuales, en algunos de sus lenguajes proyectados éstos en espacios físicos actuales del patrimonio cultural y artístico, o dejarnos llevar por la imaginación, fantasía a espacios mágicos nunca vistos, creados por nosotros.

Tolkien a lo largo de su obra creadora recoge espacios reales y los transporta a espacios llenos de fantasía y magia. Las torres de Perrott Folly y de Edgbaston, donde pasa su infancia y juventud aparecen en la literatura fantástica de su novela *El Señor de los anillos* (2003).

Podemos concluir preguntándonos: Un espíritu incapaz de concebir la estructura integrada de una totalidad, ¿podría hacer o comprender una obra de arte?. ¿Qué impresión visual proyecta la narración de un cuento de hadas en nuestra alma?. ¿Es real?. ¿Es abstracta?. ¿Qué colores?. ¿Qué formas?.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

6.1. INFORME O VALORACIÓN FINAL: EL ESPACIO CREATIVO EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS. DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PROCESOS - CREATIVOS EN LOS ESPACIOS - ESCÉNICOS DE LAS NARRATIVAS DEL CUENTO DE HADAS PARA LA FORMACIÓN DEL ARTISTA.

VALORACIÓN CUALITATIVA: Atendiendo en profundidad el proceso-creativo seguido en la investigación. Entendiendo el espacio creativo como contenido y cultura escolar. Las distintas proyecciones y los elementos que lo conforman interactúan entre sí; la forma en que se organiza el espacio y la dinámica que se genera por la relación entre sus diversos componentes definen el escenario de los diferentes espacios como objeto de estudio en la investigación.

Descripción, interpretación y valoración en la comparativa triangular de los resultados considerados en los siguientes contenidos:

Espacio Creativo.- Contenido académico de la enseñanza en general y de la enseñanza artística en particular.

Espacio Creativo.- Continente de las enseñanzas-artísticas. La narrativa en la literatura y en las artes plásticas visuales.

Espacio Creativo.- Continente de la experiencia e investigación profesional y artística. Perspectiva fenomenológica. Proyectado en la perspectiva del arte abstracto. Dibujo y color. Valoración en imágenes visuales.

JUSTIFICACIÓN DE HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y EXPERIENCIA PROFESIONAL Y ARTÍSTICA DE LA INVESTIGACIÓN, MEDIANTE UNA VALORACIÓN HIPOTÉTICA DEDUCTIVA E INTERPRETACIÓN TRIANGULAR DE LOS PLANTEAMIENTOS. EN LA FENOMENOLOGÍA PARA EL INFORME FINAL DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

Valoración intelectualista: en la que encontramos lo hipotético deductivo en la lógica a través de la didáctica conformada en la finalidad de objetos o metas generales, configurado el proceso en la “estética” como meta específica contemplada en la interpretación ideal o experiencia e intuición fantástica del artista.

Experiencia del artista haciendo acopio de la viva intuición que por medio de la fuerza de la fantasía nos alza como artistas incluso en contra de la voluntad (V. Lowenfeld, 2008). El mundo mental es el medio a través del cual nuestro organismo conecta con la realidad que nos rodea, en la que distinguimos los objetos como significados externos a la mente misma: lo que E. Husserl (1994) defiende en su tesis a partir de la experiencia propia, evidencia o intuición. Lo interno o emotivo, percepciones o sensaciones, pensamientos abstractos elaborados a partir de la experiencia propia, conocimiento interno de la esencia de los fenómenos, la verdad captada mediante la esencia del conocimiento aprendido por la abstracción en la experiencia. En definitiva, se trata de combinar varios planteamientos para llegar a un todo creativo artístico. Analizar los componentes de una narración y comprender las relaciones entre ellos, extraer detalles o abstracciones de un todo ya elaborado, reinventándolo de nuevo, ver las cosas de forma única y diferente.

HIPÓTESIS	OBJETIVOS	EXPERIENCIA PROFESIONAL Y ARTÍSTICA
1. Si el espacio- creativo es estudiado como contenido académico en las enseñanzas artísticas... dará como resultado nuevos espacios que incluyan los procesos creativos en las enseñanzas artísticas para su configuración en los espacios-escénicos de las artes plásticas visuales, a la vez que emergen de la propia investigación los actores participantes, entendidos estos como profesores investigadores y estudiantes	1. Identificar el “espacio creativo” como contenido y continente de la cultura escolar, y de la investigación en las artes plásticas visuales, así como de la experiencia profesional y artística.	1. Conquistar intencionalmente el espacio espiritual y mágico del cuento de hadas en la literatura de tradición oral, expresado en los diferentes lenguajes de las artes plásticas visuales.
2. Si existen espacios específicos para cada materia a estudiar, a la vez que ecológicos en los centros de enseñanza... éstos favorecerán un mayor respeto a la naturaleza y un mejor desarrollo de la Educación Artística.	2. Diseñar métodos de investigación en las artes plásticas visuales para la formación del profesorado, estudiantes y artistas.	2. Propiciar el método artístico “narrativa literaria y artes visuales” a diferentes espacios del sujeto: internos, impresiones y tensiones abstractas; y externos, expresiones en la naturaleza, en la sociedad, escuela... para el aprendizaje individual y social.
3. Existiendo visión artística y coherencia del profesorado y de los estudiantes en el uso que hacen de los espacios escolares... se evidenciará en el diseño, estructuración, transformación y organización del espacio académico.	3. Considerar y diseñar técnicas, estrategias y métodos apropiados en la investigación para mejorar y potenciar el aprendizaje en los nuevos géneros artísticos del arte contemporáneo.	3. Seleccionar el espacio narrativo de los cuentos de hadas como modelo artístico de interacción con las artes plásticas visuales, concibiendo la “acción artística” como modalidad de encuentro y confluencia en espacios escolares y sociales.

4. Si la presencia en las aulas de elementos artísticos: libros, cuentos de hadas, dibujos, pinturas, esculturas, fotografías, mobiliario, focos de luz... construyen un paisaje favorable y una instalación artística, tomando el espacio del aula como parte de la obra, entonces se favorece el aprendizaje creativo y se contribuye a la creación en el arte contemporáneo de “nuevas formas artísticas”.	4. Identificar espacios intra-extraescolares que faciliten la formación artística de los estudiantes en: valores, el respeto a la naturaleza, a los bienes patrimoniales y a las nuevas formas artísticas del arte contemporáneo, remitiendo a lo más esencial del arte, reducido a sus aspectos cromáticos formales y contextuales.	4. Identificar las diferentes formas de valorar el espacio creativo entre los participantes en la investigación en relación con el espacio en las formas geométricas elementales, tomando como modelo las narrativas del cuento de hadas expresado en el lenguaje de las artes plásticas, y más concretamente en el lenguaje del arte abstracto.
5. Si la evaluación del aprendizaje y la investigación artística es la función esencial para la mejora de la práctica docente, será necesario investigar nuevos métodos para la formación del artista que conformen y amplíen el modelo de investigación Pensamiento del Profesor. Artista. Enfocado éste a la reflexión y autocrítica.	5. Proponer modelos artísticos en la acción de: “Action Painting”, “Dripping”, exposiciones de L’Art concret..., collages..., instalaciones, performances... para activar la creatividad y la actitud artística en el profesorado, los estudiantes y la comunidad.	5. Diferenciar desde una perspectiva fenomenológica entre los participantes en la investigación en qué color se contempla la narrativa de un cuento de hadas en el espacio creativo en la que ésta se ha configurado. Una forma geométrica elemental.
6. Si en los espacios escénicos se presentan con intencionalidad aspectos emocionales, impresiones y abstracciones por medio de texturas de líneas y color, diseñados desde la narrativa escrita y visual... se propicia la transformación en los espacios de las artes plásticas y visuales.	6. Colaborar para que el arte creado en el espacio académico sea educación y libertad para todos, potenciando la convivencia y el arte en las “aulas” y fuera de ellas desde el liderazgo escolar y artístico	6. Encontrar el espacio abstracto, L’Art concret, que se esconde: en los numerosos objetos, elementos y personajes de un cuento de hadas, y la “impresión” que produce su narración en el alma del sujeto.

ESPACIO CREATIVO, CONTENIDO ACADÉMICO DE LAS ENSEÑANZAS EN GENERAL Y DE LAS ARTÍSTICAS EN PARTICULAR.

Es determinado en un cuestionario sobre educación y arte, en el que se representan y da respuesta a las categorías y subcategorías formuladas en las diferentes dimensiones: Liderazgo y equipo directivo, organización y planificación académica, currículum y metodología, acción tutorial y atención a la diversidad, ambiente o clima de aula, participación de la familia y del alumnado, evolución de las enseñanzas artísticas en la educación secundaria, y el contexto geográfico-histórico de las enseñanzas artísticas.

Configurados sus contenidos como teorías y creencias implícitas en dos principios fundamentales para la educación contemporánea: la “socialización” y la “individualización” de los propios estudiantes.

El hombre se define por naturaleza como un ser social y al mismo tiempo individual, que debe contar con otros para desarrollarse y sobrevivir.

Socialización.

En la socialización, la “comunicación” es elemento necesario y fundamental para la supervivencia, rasgo esencial de la Antropología Social y del modelo de Disciplina Etnográfica por derivación en Etnografía - Escolar - Artística.

La educación artística actual encara el problema de la socialización de los individuos, adaptando la metodología y las técnicas didácticas a las necesidades del individuo para que este pueda adaptarse socialmente y convivir de forma solidaria y creativa más que competitivamente con el grupo del cual forma parte como ser individual que es, participando como artista creativo en la sociedad del conocimiento (R. Florida, 2010).

Individualización.

Un conocimiento cada día mayor del individuo por las aportaciones de ciencias empíricas y filosóficas, psicología, antropología, sociología... fue creando gradualmente la necesidad de una enseñanza individualizada.

La educación-artística actual tiene en cuenta a cada individuo como persona con características diferentes a los demás.

Todos somos diferentes, física y mentalmente, y en el modo de aprender. No todos hemos aprendido de la misma forma (H. Gardner, 2002).

Desde este punto de vista la enseñanza, ha de estructurarse en función de las características individuales de cada estudiante, teniendo en cuenta los intereses y motivaciones personales, los procesos individuales de aprendizaje-artístico y el seguimiento continuo e individualizado de cada estudiante.

El aprendizaje, individual, va unido intrínsecamente a los principios de intuición y juego. Y en lo referente al aprendizaje del espacio creativo como contenido de las enseñanzas artísticas, Edward T. Hall (1989) sugiere que los espacios transmiten un

mensaje silencioso en el sentido de que cada espacio suscita y promueve conductas, acciones, relaciones y sensaciones diversas. Sin duda, hablar de espacio-ambiente en el ámbito escolar es también hablar de los valores, de la imagen, de los aprendizajes que se quieren promover y de las relaciones que se van a establecer. En su obra *La dimensión oculta* Hall (2003) describe el espacio como visual, auditivo y olfativo. Los entornos que nos rodean están cargados de mensajes visuales que nos hacen actuar de un modo determinado. El concepto ambiente es una gran fuerza cultural, un aspecto interdisciplinar que es necesario contemplar desde muchos aspectos: educativo, artístico, científico, ecológico, político, urbanístico...

Desde un enfoque educativo se trataría de algo que va más allá de organizar espacios, materiales y tiempos. Desde un enfoque artístico, de entre las muchas aportaciones que el arte realiza a la estética, al ambiente y, en definitiva, al currículum escolar, el concepto ambiente es determinado por A. Kaprow (2007) como espacios interiores transformados, a lo que más tarde unió el término arte temporal.

El ambiente o clima espacial en el aula respalda el proceso de aprendizaje- artístico al ofrecer intercambio, información y recursos. A través de la creación de ambientes se puede crear complejidad y diversidad, participación y acogida y posibilidades de relación; es un concepto vivo y cambiante. La planificación ambiental está sometida a un proceso de cambio, implica una constante actitud reflexiva y de apertura.

Un espacio se convierte en educativo - artístico por el solo hecho de ser utilizado con intencionalidad y esto es posible porque los adultos "educadores intencionales"

pueden prever las conductas de los estudiantes en los ambientes intra-extraescolares, de forma que promueva la acción estudiantil positivamente y la construcción de aprendizajes significativos.

El espacio físico es un potenciador del desarrollo, de las interacciones verbales. El lenguaje artístico surge de las interacciones alrededor de los objetos y de las situaciones cotidianas.

Poder moverse y actuar en un espacio determinado es muy importante para el sujeto porque no sólo le permite trasladarse sino expresarse, explorar, manipular. El individuo se convierte en agente activo, protagonista que procesa y categoriza la información que obtiene del ambiente mediante una exploración perceptiva. El concepto de actividad se transforma en un proceso de construcción de significados en los adolescentes, a partir de sus experiencias, interacciones, colaboración y participación con su grupo.

U. Bronfenbrenner (1985) diferencia dos tipos de contexto en función del desarrollo: Primarios y secundarios.

En contexto de desarrollo primario, el sujeto puede observar e incorporarse a patrones en uso de actividad progresivamente más compleja, conjuntamente o bajo la guía directa de personas que poseen conocimientos y destrezas.

Un contexto de desarrollo secundario, aquel en el cual se ofrecen al sujeto oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en las actividades que ha

aprendido en los contextos de desarrollos primarios, pero ahora sin la intervención activa o la guía directa de otra persona poseedora del conocimiento.

El espacio, contenido en la interrelación de un conjunto de elementos.

Elementos: Temporal, momentos en los que van a ser utilizados los espacios: actividad libre, planificada... ambiente en el que se realizan las actividades, relajado o estresante. Físico, estructura, delimitación de un espacio, dinamismo-estatismo: la transformación y organización espacial.

Relacional, las distintas interacciones que se establecen dentro del aula o del centro académico, distintos modos de acceder a los espacios, normas en que se establecen -impuestas o consensuadas. Funcional: Cómo se utiliza y para qué; modo de utilización de los espacios -pueden ser usados autónomamente o bajo la dirección del educador-. Sus transformaciones, distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico y el tipo de actividad a la que están destinados.

El arte contemporáneo aporta nuevas formas artísticas como los performance y las instalaciones en los que los espacios crean acciones, y las acciones crean espacios. Con toda su diversidad de mensajes nos ofrece ideas y sencillos materiales para crear espacios de juego donde los estudiantes puedan apropiarse de la realidad con interpretaciones creativas propias.

Artistas como R Horn (2002) elaboran propuestas de espacios para ser vivenciados. Estas escenografías para la participación se pueden visitar y utilizar eventualmente en

distintos espacios de arte, museos, exposiciones, escuelas... Existe la posibilidad de jugar e introducirse dentro de las instalaciones cuando forma parte del proyecto del artista que invita a ser usuario de su obra como espacio con posibilidades de juego y de interacción. Así, los estudiantes acceden al arte como experiencia cotidiana y como juego donde reconocen sus capacidades de transformación. De esta manera, están dentro de la obra, la instalación, la viven e interpretan como el actor que se mueve en un escenario creado para el desarrollo de una acción determinada.

Cada narración en su correspondiente perspectiva suscitará un nuevo paisaje en el centro académico, creando con su presencia física una perturbación en las rutinas y en los modos de relación de sus habitantes. En el espacio articulado a través de la presencia de la obra se producirán juegos, relaciones, situaciones, acontecimientos, narraciones y nuevas significaciones como proyecto compartido “arte proyecto” (A. Kaprow, 2007).

La instalación utiliza los objetos y los espacios como mediadores de comunicación y como portadores de significados en el intento de fijar una situación como presente continuo. Del centro académico podemos hacer una instalación permanente, la propia simulación de la realidad como metáfora.

Estética en el aula. El profesorado y los estudiantes, al igual que el artista, se identifican con el espacio como escenario para realizar un proyecto estético y para tomar opciones en la gestión de lugares y objetos. La relación con los objetos utilizados en las instalaciones se convierte entonces en una dinámica que permite el acceso a lo

simbólico, ya que no se describen hechos sino que se construyen significados. Por lo tanto, en la concepción espacial de una instalación como terreno de juego, el espectador está "dentro de la obra", la vive e interpreta como el actor que se mueve en el escenario creado para el desarrollo de una acción determinada.

Estas señas de identidad son compartidas por las teorías que pretenden crear un encuentro entre las corrientes educativas contemporáneas y el arte con el propósito común de transformar la escuela para cambiar la sociedad. En definitiva, para demostrar que existe una reciprocidad entre las ideas educativas de vanguardia y teorías educativas. Actualmente, todas las estéticas, lenguajes y opciones son lícitas, produciéndose un gran número de posibilidades que permiten la consecución de un rasgo eminentemente postmoderno (R. Calaf, 2003). La transformación intencional del espacio escolar y del aula facilita la elaboración de pensamiento, emoción en el descubrimiento y placer en la transformación.

ESPACIO CREATIVO.- CONTINENTE DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS. LA NARRATIVA, LITERATURA Y ARTES PLÁSTICAS

En esta dimensión están conformados sus contenidos en otros dos principios esenciales para la creatividad y educación artística: La "intuición" y el "juego" en el proceso creativo.

Intuición: Intueri, mirar hacia dentro o contemplar. Concepto de la teoría del conocimiento aplicado también a la epistemología que describe el conocimiento que es directo e inmediato, sin intervención de la deducción o del razonamiento, siendo

considerado como evidente. En la edad moderna ha sido estudiado por los racionalistas, los empiristas, Kant y el criticismo y por la fenomenología.

Las intuiciones suelen presentarse más frecuentemente como reacciones emotivas repentinas a determinados sucesos. Percepciones o sensaciones que como pensamientos abstractos elaborados y no relacionados con las creencias e ideologías.

En el lenguaje popular suele significar con frecuencia presentimiento.

La llamada filosofía tradicional ha justificado la verdad de los conceptos como conocimiento obtenido por abstracción del conocimiento singular de la experiencia, puesto que el entendimiento agente era capaz de "intuir las esencias" de los fenómenos.

Si tradicionalmente se admitía la intuición del conocimiento sensible de la experiencia como la intuición intelectual del entendimiento en la elaboración de los conceptos, tal planteamiento cambia radicalmente en la Edad Moderna.

Los empiristas en cambio no reconocerán más intuición que la intuición sensible de la experiencia como ideas en la conciencia; concibiendo la evidencia como representación en la conciencia. Es la postura fenomenológica de E. Husserl (1993), pretendiendo una "intuición de esencia" que recuerda la intuición tradicional platónico-aristotélica. Hoy día la intuición es considerada dentro del marco de investigación de las acciones cognitivas. Es un problema de transversalidad en el que intervienen multitud de ciencias tanto estrictamente positivas -neurofisiología,

biología molecular, genética, psicología...-, como filosóficas -antropología, sociología, lingüística, cultura...-

Jean Piaget en su obra *Seis estudios de psicología* (1985), considera la intuición como una de las etapas del desarrollo mental en la primera infancia. La define como una simple interiorización de las percepciones y los movimientos bajo la forma de imágenes representativas.

La intuición, comprensión sintética, primer indicio de una profunda unificación subjetiva. Una forma útil de desarrollar la intuición es mediante la interpretación de los símbolos.

Carl Gustav Jung (2002) sugiere que la intuición es una función psicológica que transmite percepciones por vía inconsciente. Todo puede ser objeto de esa forma de percepción, tanto objetos externos como internos. En la intuición un contenido cualquiera se presenta como un todo acabado, sin que al comienzo seamos capaces de indicar o averiguar cómo ha llegado a constituirse. Sus contenidos tienen, como los de la sensación, el carácter de lo dado, al contrario de los contenidos del sentimiento y el pensamiento que tienen el carácter de algo “derivado” o “producido”.

Se necesitan símbolos mágicamente efectivos, que contengan aquellos analogismos primitivos que hablan a lo inconsciente. Sólo mediante el símbolo puede lo inconsciente ser alcanzado y expresado.

La educación intelectual aplicada al principio de libertad considera la “intuición” como un juego obligatorio, mientras que el estudio debe de ser libre. Da preferencia a las

disciplinas que se refieren a fenómenos que requieren de los sentidos; ejemplo, prefiere el estudio de las lenguas vivas a las clásicas o muertas.

Todo se adquiere por el camino de la experiencia, ha de ser alcanzado mediante la observación y la sensación referido a los sentidos externos que nos ponen en contacto con el mundo exterior, y la reflexión o sentido interno en el que creamos las formas, colores, narraciones, que nos revelan cuanto acontece en nuestra intimidad, es decir, los fenómenos que se dan en nuestra conciencia y se pueden interpretar desde la fenomenología.

El proceso intuitivo, punto de partida esencial en todo conocimiento, hace que la educación y la enseñanza merezcan tal nombre. Se trata de pasar del ver al entender, para captar inteligentemente la realidad percibida. Para penetrar en el ser de los objetos necesitamos conocer su forma, esta también nos da de alguna manera su esencia.

En la intuición directa percibimos el objeto con una presencia inmediata, mientras que la indirecta, lo percibimos por su ausencia, hay que recurrir entonces a algo que lo represente y nos lo acerque.

La importancia de la experiencia del aprendiz está garantizada por su misma curiosidad intelectual. La enseñanza ha de partir de los objetos y de la observación para elaborar racionalmente los datos universales de forma, número y nombre. Parte de la idea de Rousseau: no se enseñará nunca nada a un niño si éste no puede ver su forma.

Gardner considera que es preciso enseñar a los estudiantes conceptos globales que contribuyan a su intelección general, antes que inculcarle los detalles; cuando los pormenores son enseñados primero, a menudo los estudiantes se confunden perdiendo el poder de la intuición y no logrando comprender el significado de lo que aprenden.

Rudolf Arnheim, psicólogo y filósofo del arte, contribuye de forma especial a la comprensión del arte visual y otros fenómenos estéticos.

Su pensamiento y muchas de sus investigaciones los podemos encontrar en sus escritos como *Arte y percepción visual* (2008) y *El poder del centro* (1993).

El juego en la narrativa del cuento de hadas.

En nuestros días el juego desarrolla un rol muy importante en la vida de los estudiantes. El juego en el cuento de hadas se encuentra como una estructura permanente; está siempre entre la poética del bien y la poética del mal en la narrativa fantástica. Su objeto inmediato son acciones que buscan su felicidad. Las tensiones del juego entre el bien y el mal es una de las constantes inevitables en la narrativa del cuento de hadas.

Cuanto mejor sea la razón mayores fantasías producirá, porque sin verdades percibidas por la razón, la fantasía languidece. La fantasía creadora se fundamenta en el conocimiento de los hechos. La poética del bien se consigue mediante las características positivas de los héroes, la belleza, el valor, la amistad, la lucha por la vida, la bondad y el perdón; mientras que la poética del mal las pinta con las asociadas

al espíritu negativo, el frío, la desolación, la sombra y la oscuridad, proyectada en los personajes antagónicos al héroe.

Las teorías evolutivas establecen en el juego los pasos indispensables para el adecuado desarrollo evolutivo de la persona. Sostiene en sus teorías la anticipación funcional en el juego como valor vital y esencial, preparación de las actividades futuras. Dan a sus teorías un acento predominantemente biológico.

En la filosofía actual, Arminda Aberasturi en su obra *El niño y sus juegos* (2008), al desarrollar la ontogenia del juego indica que el tambor fue utilizado en la historia de la humanidad en los rituales de fecundidad, luego se utilizó como medio de comunicación y más adelante en las ceremonias de guerra y de muerte.

Los juegos serían de edad en edad la reviviscencia de las actividades que en el curso de las civilizaciones se han sucedido en la especie humana.

Los psicoanalistas consideran que los juegos son expresiones de tendencias más o menos ocultas. Mantienen sólo aquellos juegos que le pueden ser útiles para el diagnóstico con vista a una curación psicoterapéutica.

Otras escuelas definen posturas diversas ante el juego: la escuela alemana y rumana ven el juego reglado como medio de socialización y de asimilación de actitudes colectivas. La escuela inglesa destaca el papel del juego en la Educación Física.

El juego en la escuela española y francesa ocupa una posición muy importante en la educación infantil, primaria y secundaria. En cambio, la escuela rusa separa el juego de la Educación Física ya que lo concibe como un medio de distracción popular.

Sugiere G. Rodari (1983), con las narraciones de cuentos y relatos jugamos; en otras palabras, hacemos con mayor entusiasmo lo que nos gusta, por lo tanto aprendemos con lo que nos causa placer, con la actividad que se hace por sí misma, mientras que el trabajo busca conseguir algo distinto al propio quehacer, algo que está fuera de nosotros mismos.

Jugar sirve de descanso, estimula el desarrollo, canaliza los intereses, motiva hacia el aprendizaje, ejerce de técnica evaluadora de comportamientos, fomenta la creatividad... Es principio y fin en el arte. Reproduce un proceso que responde a lo que suele llamarse incitación intuitiva-correr, caminar a solas, salpicar en el agua...-, que más que juegos son tendencias sujetas a un ritmo interno.

ESPACIO CREATIVO, CONTINENTE DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA.
PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA.

Se fundamenta este contenido en el principio básico para la educación y el arte: la creatividad.

Creatividad en el cuento de hadas.

En creatividad lo realmente importante es el concepto de continuidad. Ante cualquier naturaleza de talento creativo, las personas que reconocemos como creativas tienen esta aptitud en un grado más elevado no siendo en principio necesariamente excepcionales.

Dimensiones del concepto creativo: acto de inventar cualquier cosa, capacidad de encontrar soluciones originales y voluntad de modificar o transformar el mundo.

Estas características las podemos encontrar en las historias de los Cuentos de Hadas. Desinhiben y manifiestan sus opiniones, animan el espíritu humano y formulan cualquier idea que se les ocurra por extraña o disparatada que parezca. En ellos se identifica el planteamiento o la solución de un problema de manera relevante o divergente. Lo divergente en el ser humano es una actividad contenida en otra función del intelecto llamada imaginación, que encontramos en la narración fantástica, en la que partiendo de algo nuevo, desde cero o haciendo y contando lo mismo da como resultado algo distinto, desde el espacio más cotidiano y tradicional hasta espacio más abstracto.

Las teorías sobre pensamiento divergente que podemos encontrar en las narraciones fantásticas se pueden agrupar en cuatro ejes: proceso-creativo, características de la personalidad, producto-creativo y espacio o ambiente.

Carl Jung (2004) considera el proceso creador ubicado en el inconsciente. La creatividad se da cuando se establecen nuevos significados, no buscando las respuestas correctas. Hay potenciadores que operan sobre el sujeto facilitando u obstaculizando la actividad creativa, fuerzas que se establecen en lo social, en las que se encuentra el “super yo”, fuerzas del raciocinio; en la razón el “yo”; fuerzas de los instintos el “ello”, donde reside el pensamiento creador.

Los creadores interesados por el significado *abstracto* del mundo exterior desarrollan en gran medida la percepción sensitiva y, están liberados relativamente de prejuicios y convencionalismos, de los que la literatura de tradición oral nos libera ampliamente.

En la narración los personajes emocionalmente estables tienden a expresar su inconformidad con la vida, pero suelen ser estables en sus principios y en su trabajo. Como por ejemplo Cenicienta en el cuento de *Cenicienta*, le cuesta más entrar en las normas sociales, que nos entrenan para ver y pensar de una manera determinada, lo que nos da una visión limitada. El personaje central percibe el mundo que le rodea a la hora de actuar con claridad, amplitud y no de una forma limitada y reducida.

En estas narraciones encontramos la unión de elementos distintos y aparentemente irrelevantes, la generalización, análisis y síntesis de conceptos y la búsqueda de analogías hacen común lo extraño en el cuento *Hansel y Gretel* -una casa de chocolate

y caramelos- y hacen extraño lo común -no se abandonan los hijos en el bosque-. Los personajes emocionalmente vencen el miedo a hacer el ridículo y a equivocarse.

Los protagonistas principales –Hansel y Gretel- pueden tener una personalidad no del todo deseable. Es fácil que resulten tímidos, reservados, aunque poco inclinados a creer en todo momento en la palabra del personaje antagónico - la bruja-, prefiriendo seguir sus propias inclinaciones antes que atenerse a las limitaciones exigidas. Sin embargo, los personajes convergentes, de inteligencia no creativa se adecuan con facilidad al tipo de propuestas del personaje antagónico -como las hermanas - en *Cenicienta*.

En el cuento *El gato con botas*, el protagonista principal -el gato- es un tótem animal. En *Cenicienta* los elementos totémicos: la carroza –calabaza-, los ratones -caballos- y en *Hansel y Gretel*, el cisne que los pasa al otro lado del lago, los animales del bosque y los pajarillos que se comen las migas de pan.

Un componente importante del personaje creativo es la independencia respecto a las opiniones de los demás, como el flautista en el cuento del *Flautista de Hamelin*.

La forma de pensar en el conformista se debe no tanto a lo incapaz para el pensamiento original, como al temor de la posibilidad de parecer una persona extraña o rara, miedo a perder la aprobación de la sociedad, o una resistencia a fiarse de la intuición antes que de la razón.

Variables para codificar la creatividad que presentan las narrativas en un cuento de hadas y conformarla en el espacio- escénico de las artes pláticas y visuales:

Fluidez: capacidad para producir ideas y asociaciones de ideas sobre un concepto, objeto y situación (G. Rodari, 1983).

Flexibilidad: capacidad de adaptarse a las situaciones nuevas, acudiendo a anteriores experiencias y adaptándolas al nuevo entorno.

Originalidad: ver las cosas de forma única y diferente. Capacidad para construir narraciones partiendo de una información previa.

Curiosidad: deseo de “conocer” contenidos artísticos y de otras disciplinas científicas...

Sensibilidad: capacidad de captar problemas, apertura frente al entorno, cualidad que enfoca el interés hacia los seres vivos y la naturaleza, personas y situaciones internas del individuo.

Redefinición: habilidad para entender ideas, conceptos u objetos de manera diferente a como se había hecho con anterioridad hasta entonces, para fines completamente nuevos (J. M. García y V. Garrido, 1991).

Abstracción: capacidad de analizar los componentes de una narración y comprender las relaciones entre ellos; extraer detalles o abstracciones de un todo ya elaborado.

Síntesis: capacidad de combinar varios componentes para llegar a un todo creativo – artístico, científico, social, político, laboral, comunitario...

La respuesta en sí, la idea creativa y definitiva, surge casi siempre cuando el individuo no está concentrado en el problema, sino que se encuentra en un estado de abstracción.

La inspiración imaginativa puede darse a menudo en viajes, exposiciones, en el bosque, caminando..., es decir en situaciones de monotonía que producen un estado de ensimismamiento propicio al trance creativo.

En esos estados de conciencia las barreras que se oponen al inconsciente caen y se da rienda suelta a la fantasía y a la imaginación.

Graham Wallas (1978) en su modelo de proceso creativo explica los “insights” creativos e iluminaciones en cinco etapas:

Preparación: hay un problema en el cual se enfoca la mente y explora sus dimensiones.

Incubación: el problema es interiorizado y parece que nada pasa externamente.

Intimación: la persona creativa “presiente” que una solución está próxima.

Iluminación o insight: la idea creativa salta del procesamiento interior al consciente.

Verificación: la idea es conscientemente verificada, elaborada y aplicada

Investigaciones sobre la etapa de incubación explican que es un período de interrupción o descanso del problema, lo que ayudaría a la solución creativa del mismo. Demuestra que la incubación ayuda a “olvidar” falsas pistas.

E. P. Torrance en su obra *Creatividad y Educación* (1994) distingue cuatro factores de creatividad: Fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

La creatividad y la tradición son partes complementarias de la inventiva humana. La creatividad emana de la fantasía y de la imaginación, liberándose de la conformidad y

de lo convencional, para llenar los vacíos que la mente lógica no es capaz, de pensamientos e ideas más allá de la realidad.

R. Florida (2010) considera a científicos, artistas, diseñadores... y especialistas de la sociedad de la información los nuevos creadores de la sociedad del conocimiento.

El espacio creativo como continente de las enseñanzas artísticas, proyectado y recortado del espacio infinito (Heidegger, 2003), incluso como objeto artístico que contiene objetos, paisajes, emociones, miedos, etc. expresado en el lenguaje de las artes plásticas y visuales: fotografía, dibujos, pinturas...

El espacio creativo como espacio infinito, que todo lo contiene de manera abstracta, proyectado en la mente individual, para C. Jung también en la mente o inconsciente colectivo, pudiendo ser materializado y configurado por las artes plásticas en diferentes planos y materiales. Tolkien materializaba los espacios mágicos y remotos, creados por su mente o bien extraídos de elementos y geografías naturales, mediante la escritura y los dibujos que el mismo hace sobre sus narrativas fantásticas, como el *Hobbit* (2002) y el *Señor de los anillos* (2004).

La abstracción en la pintura se define por la desaparición del objeto, no así por las figuras geométricas; éstas por el contrario se potencian y se definen en diversas e infinitas composiciones y transformaciones, unidas en ocasiones a símbolos y signos y definidas con frecuencia sólo por el color (Kandinski, 2003; P. Klee, 2007).

Los conceptos geométricos en sus formas primarias definidos a lo largo de la historia, desde las encontradas con carácter abstracto y geométrico en las paredes de Gravinis (Francia), hace más de 5000 años, a las proyectadas en el Renacimiento por grandes maestros como L. da Vinci o Luca Paccioli, la exhaustiva comprensión de análisis y síntesis que de ellas hacen los cubistas como Braque y Picasso, hasta las teorías de Paul Klee y Kandinsky, parecen estar configuradas en el inconsciente individual o colectivo, transmitidas por contextos próximos en los que se desenvuelve nuestra vida, tejidas en redes, que de forma simbólica y estructurada presenta la cultura a la que pertenecemos (Geertz, 2003).

Estos símbolos culturales en los cuales estamos inmersos, se identifican de igual forma en los sujetos estudiados. Es aquí donde necesitamos de técnicas e instrumentos de medida, encuestas, entrevistas, estrategias y métodos a debatir para la investigación en los que encontramos el apoyo suficiente para definir e interpretar ideas, hipótesis, objetivos... definiendo lo que es el núcleo de la investigación.

Espacio contextual.

La primera dimensión de la entrevista referente al espacio físico-histórico, en la que se les cuestiona a los estudiantes sobre los espacios dentro de su centro académico que más le interesen, señala los más relevantes, la mayoría coincide en el espacio del aula, seguido de los patios de recreo, gimnasio y de forma menos relevante en la biblioteca, aula de plástica, de religión, tutorías y dirección del centro. La gran mayoría coincide en la forma exterior que tiene el centro. Tres grandes cubos con cuatro plantas

uniéndose dos cubos formando una L, o bien una forma rectangular unida a otra cuadrada formando una L. Predomina el color rojo de los ladrillos de la fachada y el blanco en el interior.

Respecto a las texturas sobre las que se les pregunta diferencian muy bien cada una de las que señalan, como los árboles, el mármol o el cristal describiendo sus respectivas características. En lo referente a la pregunta sobre un espacio más íntimo, como en el que dibuja, escribe, estudia... dentro de su ámbito familiar, lo describen bien en pocas palabras. La mayoría de ellos le da importancia al equipo de música, a la luz, escritorio, estanterías y posters, sobre todo en lo referente a cómo decoran su habitación. Algunos diferencian entre un espacio de trabajo y un espacio de descanso.

Con respecto a la pregunta es importante el espacio físico-histórico para conocer el mundo en el que se desarrolla la acción humana, la mayoría contesta que sí, porque se consolidan los ritos y las costumbres.

Cuando se les pregunta sobre su vivienda, la forma que tienen de describirla es precisa y clara: tiene jardín, luz, silenciosa, sonidos agradables... Es lo que predomina, pero curiosamente al no preguntarle sobre su forma espacial ninguno de los entrevistados la describe de esta manera, contrariamente a lo que sucede en la siguiente cuestión que explícitamente se pregunta esta cuestión.

Espacio emocional.

En esta dimensión el centro de interés es la emoción que sentimos en determinados momentos a la hora de visualizar o leer una obra artística. Así, al hacer la pregunta ¿estás interesado en alguno de los lenguajes artísticos?, la mayoría contesta que le gusta mucho la música, leer historias fantásticas o de miedo y también los cuentos de hadas. Lo segundo más significativo es que les gusta dibujar y pintar. Dos de ellos expresan que les gusta mucho el dibujo y que van a estudiar arquitectura.

Al hablar de fotografía, la respuesta a la pregunta correspondiente es que a la mayoría de ellos les gusta hacer fotografías sobre todo cuando van de viaje o hacen alguna excursión, pero no lo hacen de forma consciente y sistemática pensando en documentar algún tipo de actividad a no ser que el profesorado considere que deben hacer una actividad que requieran de imágenes fotográficas.

Cuando se les pregunta por la emoción que pueden llegar a sentir al estar contemplando una obra de arte, como puede ser una pintura, contestan que si no les interesa lo que ven pasan de ello; si son pinturas como por ejemplo *Saturno devorando a sus ojos* o *las pinturas negras de Goya* les provoca curiosidad y una especie de miedo. Otros contestan que o bien están distraídos o que no las entienden. En lo referente a la cuestión sobre colores a elegir según el estado de ánimo, contestan: los negros y los grises cuando suelen estar más bien tristes o hace frío; los verdes y los amarillos cuando están más alegres; otros sencillamente contestan me gustan los azules o los blancos o que su color preferido es el negro.

Para la cuestión referida al espacio escénico de sufrimiento, felicidad, fantasía o magia contestan: para la felicidad, imágenes que expresen tranquilidad; para el sufrimiento imágenes desagradables, bélicas...

Como la entrevista fue aplicada en diferentes sesiones haciendo las preguntas en el grupo, las primeras veces que la aplicamos y que aún no estaban configuradas definitivamente si empleábamos alguna palabra más técnica a la hora de comentar y no se entendía por parte de algún estudiante, o bien con la intencionalidad de insistir en el término o en el concepto, se comentaba, se opinaba y se debatía. Esto ocurrió con la palabra texturas, entre otras, por lo que a la hora de analizar para valorar la entrevista y primeramente para configurarla hemos observado que la mayoría del grupo entendía bien el contenido de dicho concepto o palabra. Esta dimensión y la siguiente son en las que más se han debatido sus contenidos.

Espacio creativo.

Cuando preguntamos a los estudiantes cuáles son sus lecturas preferidas, la mayoría contesta sobre libros que han leído como actividad en la disciplina de lengua y literatura; así observamos que conocen a grandes autores como a F. G. Lorca, casi todos han leído a *Platero* de J.R. Jiménez desde pequeños. Muchos, cuando hablamos de cuentos, refieren *los Cuentos de la Alhambra* de W. Irving, y cómo con sus profesoras de literatura e historia en actividades extraescolares han visitado, en ocasiones, la Alhambra y el Albayzin. Estas actividades las realizamos también el grupo de investigación con la intención de observar espacios relevantes y diferentes.

Contemplamos las casas peculiares de este barrio y alguno de ellos comenta las historias de miedo o de príncipes que suceden en algunas casas antiguas como la “Casa de las tres estrellas”.

Al preguntarles si escriben en su diario, la mayoría lo tiene porque se lo han regalado, expresan que escriben en él no de forma sistemática, sino sólo a veces.

Lo ilustran con dibujos aunque no siempre, y una minoría contesta que también pega fotos, recortes de revistas, sellos...otros. Cuando le preguntamos si escriben cuentos ninguno lo hace de forma sistemática, sino más bien como actividad de aula, partiendo de hechos que les han sucedido y, en ocasiones, inventados.

En esta dimensión el centro de interés es la creatividad y la individualidad de cada uno de los entrevistados, aunque a través de las diferentes cuestiones y otros hechos observados, presentan una notable sociabilidad, por su participación y colaboración entre el grupo y en lo referente a esta investigación.

En lo referente a cómo sería un espacio fantástico y mágico en el cuento de hadas contestan: multicolor, tradicional, lejano, de juego; y algunos contestan redondo, con grandes rocas y cavernas.

Ante la pregunta que les hacemos: qué cuentos elegirían para leer, los más elegidos son *Caperucita Roja*, *La Cenicienta*, *Peter Pan*, *La Bella y la Bestia*, *el Patito feo* y *la Cerillera*. El cuento de la *Cerillera*, uno de los preferidos en los adolescentes, sin embargo, considerando las características que sobre el cuento nos presentada V.

Propp, la *Cerillera* no está en su teoría de lo que es un cuento de hadas al no cumplir una de las características esenciales del mismo: todo cuento de hadas ha de tener un final feliz, con el que no acaba la cerillera... la pequeña niña muere de frío viendo a su madre en el cielo una vez que se le apaga la cerilla.

Uno de los cuatro cuentos elegidos con intencionalidad en la investigación, *El Flautista de Hamelin*, para su análisis interpretativo por los participantes en la misma, tampoco es un cuento de hadas. Curiosamente, difiere del resto de los cuentos en la forma geométrica elemental e incluso en el color. Los sujetos que lo eligen proyectan el espacio creativo en la forma geométrica elemental del círculo y la transforman únicamente mediante el color, rojo en una ocasión y tres en amarillo.

En los ítems sobre los que preguntamos que identifiquen con una palabra el espacio-escénico o bien personajes que forman parte de este espacio y sus determinadas actitudes: astucia, miedo, malicia, amor, o bien objetos: flauta, casa de chocolate, molino, botas... y animales o plantas, nos han servido, en parte, para comprobar la capacidad de análisis y síntesis que tienen los estudiantes que participan en la investigación.

Estas cuestiones son parte importante del núcleo de investigación porque definen el esqueleto del mismo, así como las referentes a identificar el cuento con un número, con una palabra, como “bosque” para identificar el cuento de *Hansel y Gretel*, o incluso cuando preguntamos qué líneas verticales, horizontales... eligen a la hora de

dibujar o pintar una textura, pero las cuestiones que realmente configuran el núcleo de la investigación son formas geométricas elementales y color.

La primera premisa al determinar el núcleo de la investigación es la referente al espacio-creativo proyectado según cada individuo en una forma geométrica elemental, configurada en la narrativa de un cuento de hadas. La cuestión es:

.En las narrativas del cuento para la representación o proyección del espacio-creativo (*éste configura los diversos espacios-escénicos*), ¿qué forma geométrica elemental eliges?... – ...triángulo... círculo..., otras -, para uno de los siguientes cuentos de hadas: *Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.*

Y la siguiente cuestión:

.De entre los diferentes colores, ...amarillo..., azul..., otros, ¿qué color eliges? para crear la textura de color en el espacio-creativo de uno (*el elegido anteriormente*) de los siguientes cuentos de hadas: *Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.*

La idea central formulada con la intencionalidad de valorar desde la fenomenología la diferente visión que sobre el espacio proyectado en las formas elementales tenemos cada uno de nosotros, participantes en la investigación y la diferencia entre cada sujeto de la transformación que a través del color haría cada uno con respecto a la estructura o forma elemental geométrica elegida con anterioridad.

De los treinta y siete participantes, dieciséis sujetos eligen el cuadrado, nueve el rectángulo y el resto queda distribuido en las formas elementales de triángulo y círculo.

La segunda intencionalidad, conformando el centro de interés, es la cuestión referente al color, mediante el cual transformaría el espacio de una forma geométrica elemental en el que se ha identificado el espacio escénico de uno de los cuatro cuentos de hadas. El color más elegido es el verde en dieciséis ocasiones para representar a *Hansel y Gretel*; en esta narrativa se elige también el azul, aunque se presenta en minoría: sólo lo eligen dos sujetos, transformando el espacio creativo en estructura y color. El segundo color más representado es el azul, en diez ocasiones, de ellas ocho en el cuento del *Gato con Botas*. Seguido del negro, amarillo y rojo en el *Flautista de Hamelin* y la *Pastora y el deshollinador*...

En las narraciones del cuento de hadas, formas geométricas y color se identifican plenamente en los símbolos. “Representación perceptiva de una idea”, con rasgos asentados en redes sociales y en los contextos en los que acontecen.

Con estas cuestiones centrales formuladas con la intencionalidad de encontrar solución al problema de investigación definido anteriormente en el núcleo de ésta, y las respuestas obtenidas, nos conducen a un “espacio-creativo”, proyectado en el espacio abstracto, conformado éste en las formas geométricas elementales y el color. ¿Cómo se define la abstracción? y ¿el arte abstracto?. Estas cuestiones nos responden al problema planteado en la investigación: La impresión visual que en el alma del

sujeto proyecta la narrativa de un cuento de hadas. ¿Esta impresión o sentimiento es abstracta o por el contrario, es real?. La intencionalidad del artista es planteada hacia una impresión abstracta, espiritual e inmaterial en primer término. En las narrativas de hadas aparecen todo tipo de objetos, elementos y figuras humanas con valores positivos o no, de amor, justicia, lucha, astucia, o de maldad... de animales o plantas, elementos totémicos: el gato en el *Gato con botas*, protagonista del cuento con un valor simbólico de guardián de la casa y la fortuna, referente de éste podemos considerar a la diosa egipcia Bast, simboliza alegría de vivir, armonía y felicidad, a la que acompaña siempre un sistro como amante de la música. *El gato* de P. Picasso (2006: 160), *el gato* de P. Klee (1924), *Niña con gato* (1889), B. Morisot (2012: 70). Otros como ratones, pajarillos, agua, flores, luna, bosque, agua... o cisnes en Hansel y Gretel. El cisne asociado a Apolo, dios de las artes, o a Venus, convertido en Zeus, se une a Leda. Simboliza amor y buen augurio. *Leda y el cisne* (L. da Vinci), o en Dalí, *Leda y el cisne* (1949). En la historia del arte, ya sea como el elemento central de una pintura o bien como detalle, que a primera vista tal vez nos pasa inadvertido, pero que puede llegar a ser fundamental para la adecuada interpretación de una obra.

Los símbolos, específicamente humanos, unidos a la mitología, la mística o la ciencia... se diferencian de los signos, éstos pueden ser comprendidos por los seres humanos y algunos gestuales, incluso por animales, lo cual no ocurre con el símbolo.

En el ámbito científico y técnico nos encontramos con gráficas o letras, símbolos químicos como el del agua; políticos, monedas, libra, dólar y euro... Su fin principal es

simplificar la escritura en la transmisión de ideas y del conocimiento. Dan lugar al estudio de la semiótica, considerando la función de éstos en el proceso de comunicación y el lugar en el que se encuentra el símbolo. En escritura jeroglífica se expresa el arte, la ciencia y la cultura egipcia. Encontramos también la asiria, la fenicia, la hindú o las indoeuropeas como la grecolatina, en las que impera el símbolo, asociado a fenómenos de la naturaleza –el dios de la mar o la diosa Ceres- con personajes mitológicos que terminaron encarnando los valores de la sociedad.

El arte figurativo adopta estos símbolos y los representa, en ocasiones, desprovistos ya de este carácter mitológico o místico aunque aún permanece en las redes de lo que constituye el patrimonio cultural común.

Otras culturas como la judía o la musulmana no necesitan las imágenes como símbolo de adoración. En lugar de ello subrayan la palabra. Muchas representaciones de ideas abstractas mediante símbolos (letras sacadas de su contexto, geometrías, colores...) son de origen oriental. Los antiguos cristianos los utilizaban como unión o reunión: peces de bronce o cristal, identificaban monedas partidas como símbolo que dejaba el peregrino en la casa que había sido hospedado por si volvían a encontrarse él o su descendencia. En ocasiones se prohibían escribir o llevar símbolos y sólo existían en la memoria como contraseña, contemplados en la literatura de tradición oral.

Los símbolos simples o complicados, eficaces o inútiles, obvios u oscuros. Nos pueden dar una información real extraída del entorno, fácil de conocer en el tiempo y en el contexto físico histórico por sus formas, colores, texturas... el color verde propio del

islán, el azul, persa o el rojo y blanco egipcio; son ejemplo de ello, así como el color expresado en símbolos en las banderas de todos los países, éstas junto a las figuras, elementos y formas en sus diferentes escudos son los símbolos más representativos.

Justificación y obtención de metas y objetivos.

Identificar el espacio creativo como contenido y cultura escolar en la investigación de las enseñanzas artísticas, queda justificado y comprobado mediante el presente estudio, así como diseñar métodos de investigación para el artista, justificado con el método de investigación original “literatura de tradición oral y artes visuales”. Igualmente, se cumple el objetivo en el que se proponen técnicas apropiadas para la mejora de la enseñanza artística, consolidada ésta en las encuestas y entrevistas diseñadas y aplicadas en la investigación, obteniendo buenos resultados.

El cuarto objetivo se justifica en actividades realizadas en el aula y en espacios relevantes de la ciudad, salidas en las que se han expuesto modelos narrativos y comparativos tanto en narrativa visual como escrita. Los cuentos de hadas y como referente los *Cuentos de la Alhambra* de W. Irving, espacios en la narrativa visual entendidos como lugares e instalaciones artísticas permanentes donde el espacio está incluido en la propia obra (A. Kaprow, 2007).

La Alhambra, lugar en el que confluyen diferentes espacios en el tiempo como el Renacimiento con el palacio de Carlos V junto a los palacios y Alcazaba árabes del s. XIV; otros espacios relevantes, el barrio del Albayzin. Sus calles, aljibes y casas árabes, contrastan con el resto de la ciudad, calles, palacios como la Madraza,

Catedral, plazas públicas y jardines como los de la Plaza del Triunfo... Estas actividades presentes en la investigación se contemplan en las entrevistas, realizadas a los estudiantes.

El espacio creativo, entendido como ecológico y lugar donde se consolidan los ritos y las costumbres, así como la formación artística de los estudiantes depende de los ecosistemas, la relación entre los seres vivos y el respeto a la naturaleza (U. Bronfenbrenner, 2005). Es evidente en algunas de las premisas teóricas planteadas en el cuestionario sobre educación y arte y expresadas sus variables en porcentajes. Ante la cuestión: Un ser vivo es más arte que las mejores obras de arte hoy valoradas. Un 73.7% de los sujetos, más de la mitad de la muestra responde afirmativamente. La educación y especialmente la educación artística dependen del ambiente y estructura del entorno en el que se desarrolla. De ahí la necesidad de diseño artístico que toma el espacio general del centro o del aula.

El arte está unido a lo más íntimo del alma humana; de ahí, contar con él como recurso para algo tan importante en los seres humanos como una buena convivencia con nosotros mismos y con los demás de la que nuestra sociedad, en alza para el consumo y en baja de valores éticos, está tan necesitada (J. Baudrillard, 2007); Juana Escabias en su obra *Interiores. Un diálogo teatral*, tiene como argumento las relaciones entre padres e hijos en la década de los sesenta (J. Escabías, 2010).

Se han de hacer cada vez más ricos los espacios escolares en valores, participando interculturalmente en la comunidad, respetarnos, reconocer y asumir sentimientos,

emociones (D. Goleman, 2008; J. Roldán, *emociones reconocidas* en R. Marín, 1998). Mediante las enseñanzas artísticas aprendemos a ver lo invisible. A la pregunta: Las aulas de educación artística presentan un espacio-aprendizaje y una estética diferente al resto de las aulas del centro escolar. Un 37.6% responde que las aulas de educación artística presentan en sus espacios una estética muy diferente al resto de las aulas, frente a un 57.8% que dice que no o que se presenta de forma deficiente. Un 4.6% no contesta.

No siempre los espacios son adecuados ni respetan lo natural y la naturaleza; de ahí la necesidad de proyectos de investigación en los que se valoren diferentes espacios escénicos para una buena convivencia, modelos narrativos en los que intervengan diferentes artes y ciencias, y métodos como el etnográfico que nos lleven a procesos artísticos e interculturales, diálogos con el “otro”. Así lo expresa Barceló: *con los viejos dogones dibujamos en el suelo la casa que quieren construirme* (M. Barceló, 2003:91).

Conquistar intencionalmente espacios espirituales y mágicos, lecturas de cuentos, leyendas, mitos, danzas o canciones de forma individual o en sociedad desde diferentes perspectivas y paradigmas. Para mejorar la actitud artística del profesorado y de los estudiantes, algo de lo que estamos deseosos y abiertos a introducir cambios (B. Betelheim, 1983; R. Horn, 2000). En la cuestión planteada con anterioridad, el arte realizado en los centros favorece la igualdad de género en la convivencia, el juego y en la utilización de diversos lenguajes expresivos, un 53.7%

considera que el arte realizado en las escuelas favorece la igualdad de género en la convivencia y el juego, utilizando diversos lenguajes expresivos, mientras que el 33.6% considera que es deficiente. El resto no contesta. Dada la importancia del ítem en la sociedad actual, estimamos que el dato negativo ha de ser mejorado.

Igualmente a la cuestión: la enseñanza artística considera los mitos, leyendas, tradiciones... Contrariamente a lo que podría suponerse, más de la mitad de los sujetos de la población estudiada contesta que la Enseñanza Artística no considera ni valora los mitos, leyendas y tradiciones, o que se hace de manera deficiente, frente a un 42.7% que responde que sí. De lo que se deduce que hemos de mejorar esta categoría tomándola como parte del núcleo en el que se ha desarrollado esta investigación, debido a artes plásticas y narrativas de literatura oral, cuentos de hadas.

Preguntarnos el por qué de las cosas y consensuarlo con los demás nos lleva a seguir hacia adelante. De aquí la necesidad de encuestas y entrevistas en las investigaciones de educación y arte con técnicas y metodologías unificadoras en un proceso global que aúna diferentes partes de la investigación para posteriores evaluaciones de los resultados (E. Fox, 1981; R. Marín, 2005; M^a I. Jociles, 2008; E. Pérez Navio, 2008)).

El aprendizaje en las enseñanzas artísticas no solo necesita de ideas, técnicas, métodos, hipótesis, objetivos... de alta calidad estética y técnica que de hecho es bien recibida, sino que, por el contrario, necesita de otras disciplinas para mejorar el nivel de acogida. Tiene que conformarse todo ello en el currículum académico (E. Eisner, 2004). Necesita de la confluencia de diferentes inteligencias (H. Gardner, 2002) que

conlleva múltiples disciplinas en las que se definen las aptitudes y las actitudes, percepciones e intuiciones (R. Arnheim, 1998).

Repasando la historia de la educación más reciente en este país, comprobaremos que las artes, las enseñanzas de régimen especial, como se les llamaba hasta hace poco o las enseñanzas artísticas siguen estando relegadas a un segundo plano. Por motivos, generalmente, económicos y culturales han sido privilegio de unos pocos. Con la LOGSE y la LOE se han reconsiderado e impulsado estas enseñanzas (J. Pérez y J. M. García, 1992; A. Efland, 2002; F. Maeso, 2003).

Hagamos del arte desde sus diferentes perspectivas una base para el liderazgo. El líder al igual que el arte "nace" y se "hace". Es un deber y una obligación desde nuestra posición de profesores y artistas, ser líderes en el fomento de la educación artística que desde siempre tanto contribuye al espíritu del ser humano y de su historia (V. Lowenfeld, 1999; Lara, 2005 y Aguirre, 2005).

En la dimensión familias y alumnado se recoge una cuestión referente a relación de obras artísticas literarias y de las artes plásticas visuales desde el punto de vista personal de la investigadora. De entre las relacionadas, la obra en narrativa literaria *Platero y yo* comparada con la narrativa visual de Goya *los Caprichos* es la más elegida con un 26.4%, seguida de *Alicia en el país de la maravillas* con las *Amapolas* de G. OKéfi, un 17.3%. Para un comentario de "texto" en familia a modo de ejemplo, donde sacar valores favorables y otros no tanto, pero que presentan una ayuda de diálogo

entre padres e hijos, bases de la institución familiar, académica y más ampliamente de la sociedad.

Son muchos los artistas aquí citados que han sido y siguen siendo líderes en el camino y en los hitos del arte, pero no se puede dejar de pensar en F. G. Lorca, el poeta que retrata la cultura popular de este pueblo que es Andalucía, sus tradiciones y costumbres transgreden y traspasan fronteras *Un poeta en Nueva York* (1967), trata la creación de forma excepcional, incluso de la yerma, lo estéril que esta conlleva, lo intercultural y étnico que subyace en los campos andaluces, contemplado a lo largo de su obra (*Romancero gitano*, 1978). Junto a un líder, otro, el premio Nóbel, J. R. Jiménez, poeta universal, de extensa creación literaria, con su obra popular más conocida, poesía en prosa *Platero y yo*; *Poemas agrestes* o *La realidad invisible...* por citar algunas, pinta con palabras los espacios blancos y verdes, vacíos o confluidos de sus lugares más cercanos, así como los más lejanos impresos en su alma de artista poeta.

Como referente en artes plásticas y visuales el atemporal romántico del s. XIX, pintor y líder universal F. de Goya, que en su obra recoge la vida y los desastres de la clase social imperante en *los Retratos de corte*, lo mitológico en pinturas como *Saturno devorando a sus hijos* y la fuerte huella de la cultura popular reflejada en su obra, sobre todo en los grabados *Brujas volando*, *La razón crea monstruos*; otras escenas costumbristas de su pintura como *Majas*, *Arlequines*, *Feriantes*, *la Fiesta del toro*, juegos populares, *Niños jugando con aro* y las pinturas negras, *Aquelarre*. Su

influencia se extiende a otros movimientos artísticos como el surrealista, cuyo líder por excelencia es el fantástico y genial S. Dalí, o G. Klimt en el simbolismo. Para los artistas simbolistas el mundo es un misterio por descifrar. No podemos dejar de hacer referencia al suprematismo y liderazgo de M. Malevich, y qué decir de lo espiritual y abstracto del arte en V. Kandinsky, entre otros muchos líderes representados en diferentes corrientes artísticas. Su liderazgo es excepcional en las artes, la enseñanza y la investigación, su obra pictórica y sus textos escritos marcan un hito en la historia del arte, permaneciendo vivos en la actualidad. Precedente del expresionismo abstracto, representa como ningún otro la abstracción pura. Se puede sugerir en lo referente a la abstracción pura:

El arte abstracto remite a lo esencial del arte, es opuesto al concepto de arte figurativo, remitido a sus aspectos cromáticos formales y contextuales.

Desde sus comienzos ha tendido hacia dos polos, uno cuyos orígenes se remonta al fauvismo, es libre y lírico; otro, inspirándose más en el cubismo, es riguroso y geométrico. La abstracción existe con cierta graduación. Incluso en el arte que pretende verosimilitud del más alto grado puede ser abstracto, al menos en teoría, pues la representación perfecta es extremadamente imposible. La obra de arte que se toma libertades, alterando por ejemplo, el color y la forma de maneras evidentes, puede decirse que en parte es abstracta. La abstracción total no conserva ninguna traza de referencia a nada reconocible.

El arte figurativo y la abstracción total son casi mutuamente excluyentes, pero el arte figurativo y el representativo -o realista-, a menudo contiene algo de abstracción parcial. Entre los muy diversos movimientos artísticos que personifican una abstracción parcial estaría, el fauvismo, en el que el color está intencionalmente alterado en relación con la realidad, y el cubismo que claramente altera las formas de la vida real en los objetos que representa.

APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Distinguir en esta investigación entre aportaciones a nivel personal y de carácter social.

A nivel personal, han sido muy numerosas. Destacar el desarrollo como investigadora en las enseñanzas artísticas. En segundo lugar, considerar que la investigación en la acción educativa sirve para la planificación y diseño de nuevos espacios creativos, potenciando el aprendizaje de las enseñanzas artísticas. En tercer lugar considerar como modelo de formación permanente del profesorado la investigación en la acción-artística y el aprendizaje de las enseñanzas artísticas. Y por último, la incorporación de un nuevo método artístico: narrativa literaria y artes plásticas visuales.

Las aportaciones a nivel social más relevantes consisten en: el estudio realizado forma parte ya de los estudios que componen el conjunto de saberes de la comunidad investigadora. Por su carácter implícito mantiene y reaviva el patrimonio cultural y artístico, y de forma más concreta, la literatura de tradición oral en su contenido específico de la narrativa del cuento de hadas. Así como en el patrimonio artístico escrito, formulado y experimentado por artistas de las artes plásticas visuales sobre teorías implícitas proyectadas en sus formas geométricas elementales. Dibujo, líneas, forma y color, símbolos claves en la expresión de las artes plásticas visuales y del arte abstracto, L'Art concret.

Se han vinculado los procesos de creación artística contemporánea con las obras de patrimonio y, de forma más concreta y específica afirmar que narrar cuentos de hadas

y tomar del patrimonio elementos del espacio artístico como edificios, jardines... o del patrimonio museístico, libros, pinturas, esculturas... es volver a reconocerlo, interpretarlo, valorarlo, conservándolo e integrándolo en la dinámica de la cultura contemporánea.

El interés específico de la narrativa del cuento de hadas, su identidad en lo colectivo e individual, describiendo ritos y creencias en la vida y en un espacio lejano “érase una vez” son identificables en la actualidad y transformables en espacios cercanos, actuales de nuestro entorno, narrativos de las artes plásticas y visuales.

Metodología. Es una investigación basada en la educación y el arte. Tendrá como resultado final una valoración interpretada desde la fenomenología. Un informe basado en los contenidos y en el proceso de la investigación en la acción educativa. Y unos resultados de la acción artística en imágenes basados en el proceso creativo de contenido artístico. Ambas interpretaciones conforman la valoración final.

VALORACIÓN EN IMÁGENES VISUALES: EL ESPACIO CREATIVO PROYECTADO EN LA PERSPECTIVA DE L'ART CONCRET, ARTE ABSTRACTO. DIBUJO Y COLOR.

Valoración e interpretación artística. El espacio creativo proyectado en la perspectiva de L'Art concret, arte abstracto. A partir del problema de investigación y de la propia experiencia creadora.

LA "IMPRESIÓN VISUAL" que proyecta en el ALMA DEL SUJETO la narración de un cuento de hadas.

La idea principal que se sostiene en el problema de investigación: lo decisivo en la narración de un cuento de hadas no es el espacio creativo que lo conforma, los objetos..., aspectos abstractos y emocionales como el amor..., la lucha, la pobreza, los celos, los símbolos..., el color, la proyección de la vida real..., la fantasía, la intuición; sino que lo principal es "la intención con que ha sido narrado". Intención del narrador, del artista. Cada vez que se cuenta o dibuja una historia se interpreta de nuevo, incorporándose a la dinámica del arte contemporáneo, añadiendo a la narración aspectos en los que se quiere fijar la atención, produciendo interacciones entre el artista y el espectador.

La intención del artista predomina ante cualquier forma exterior, entendida como experiencia propia, conciencia, evidencia o intuición (E. Husserl, 1994); su lenguaje visual de líneas y color, crea composiciones que pueden existir con independencia de referentes visuales al mundo real. La idea preexiste en el ánimo del artista,

independientemente del obrar o sea de la ejecución. La forma geométrica es innata al espíritu. (J. Shlosser 1976).

El término “abstracto” evolucionó a “absoluto” y finalmente Kandinsky adoptó el de “concreto”. *L’ Art concret. En la pintura se puede emplear el objeto o no. Será siempre imposible crear un cuadro sin “color” o sin “dibujo”,* escribe Kandinsky en *De lo espiritual en el arte* (2010: 13). Considera elementos esenciales en la composición artística la línea en sus diferentes formas y el color. *Exteriormente, toda forma gráfica o pintura es un elemento; interiormente, no es ya la forma, es la tensión viva, intrínseca, la que constituye el elemento* (M. Henry, 2008). Pretende despertar la capacidad de captar lo espiritual de las cosas materiales y abstractas, capacidad absolutamente necesaria en el “futuro”, que hace posibles innumerables experiencias.

Diferentes formas de ver el espacio creativo configuran la narración de un cuento de hadas en sus formas geométricas elementales, cuadrado, triángulo y círculo... La diferencia en relación que con las formas geométricas presenta el color produce transformaciones en el espacio, entendido éste como lugar, provoca un juego de entrelazamiento entre arte y espacio. El espacio se hace como sugiere M. Heidegger (2003). Pensamos en espacio, ¿hacemos espacio?. Espaciamos, espaciar, despejar...

El color azul distante y concéntrico, el brillo del amarillo, la fuerza cálida del rojo, el equilibrio silencioso del gris, la mezcla óptica del verde con la naturaleza crea paz y armonía, la dulzura y luz del rosa... o lo particular del negro y el blanco... (V. Kandinsky,

2003), son temas de estudio en las clases de la Bauhaus abstracción y color en las que P. Klee y Kandinsky comparten y alternan la creación artística con la enseñanza.

Pero la abstracción pura, en la que no hay referencia alguna a realidades naturales surgió alrededor de 1910. El fauvismo y el impresionismo liberaron el color que ya había comenzado con Claude Monet en *Impresión soleil levant* (1874), y *El montón de heno* (1891), mediante la captación de la luz que contemplan los impresionistas, lo que derivó hacia la abstracción lírica o informalismo. Otra vía fue la del cubismo, que hizo hincapié en la conceptualización de la forma y de la composición, lo que llevó a otro tipo de abstracción, las diferentes abstracciones geométricas y constructivistas.

El arte occidental había estado desde el Renacimiento hasta mediados del siglo XIX sometido a la lógica de la perspectiva y a un intento de reproducir una ilusión de realidad visible. El arte de culturas distintas a la europea se hizo accesible y mostró formas alternativas de describir experiencias visuales a los artistas. A finales del s. XIX muchos sintieron la necesidad de crear un nuevo modelo de arte que sumiría los cambios fundamentales que se estaban produciendo en tecnología, ciencias y filosofía. Las fuentes de las que los artistas individuales tomaban sus argumentos teóricos eran diversas, reflejaban las preocupaciones intelectuales y sociales en todas las áreas de la cultura occidental de aquella época, siendo en la actualidad base referente de la postmodernidad en la que estamos inmersos.

Valoración en: “imágenes visuales”, para el informe final de la presente investigación.

Idea principal que se sostiene: Intencionalidad del artista al narrar visualmente el espacio creativo de un cuento de hadas en el lenguaje del arte abstracto, L’Art concret.

IMPRESIÓN VISUAL QUE PROYECTA EN EL ALMA DEL SUJETO LA NARRACIÓN DE UN CUENTO DE HADAS,

L’Art concret (V. Kandinsky, 2010). Si el arte abstracto es “concreto” y las formas geométricas elementales son concretas, entonces las formas geométricas elementales son abstractas. Preexisten antes de ser proyectadas, es decir, materializadas.

El arte *a menudo emplea formas aisladas, sin vínculos aparentes, pero sus relaciones invisibles son sensibles = “visibles”*. L’Art concret (V. Kandinsky, 2003).

Tema: L’Art concret... Arte abstracto

Título:

Espacios invisibles.

LAR del cuento de hadas

I Los espacios narran: relaciones invisibles

II Los espacios narran: relaciones invisibles.

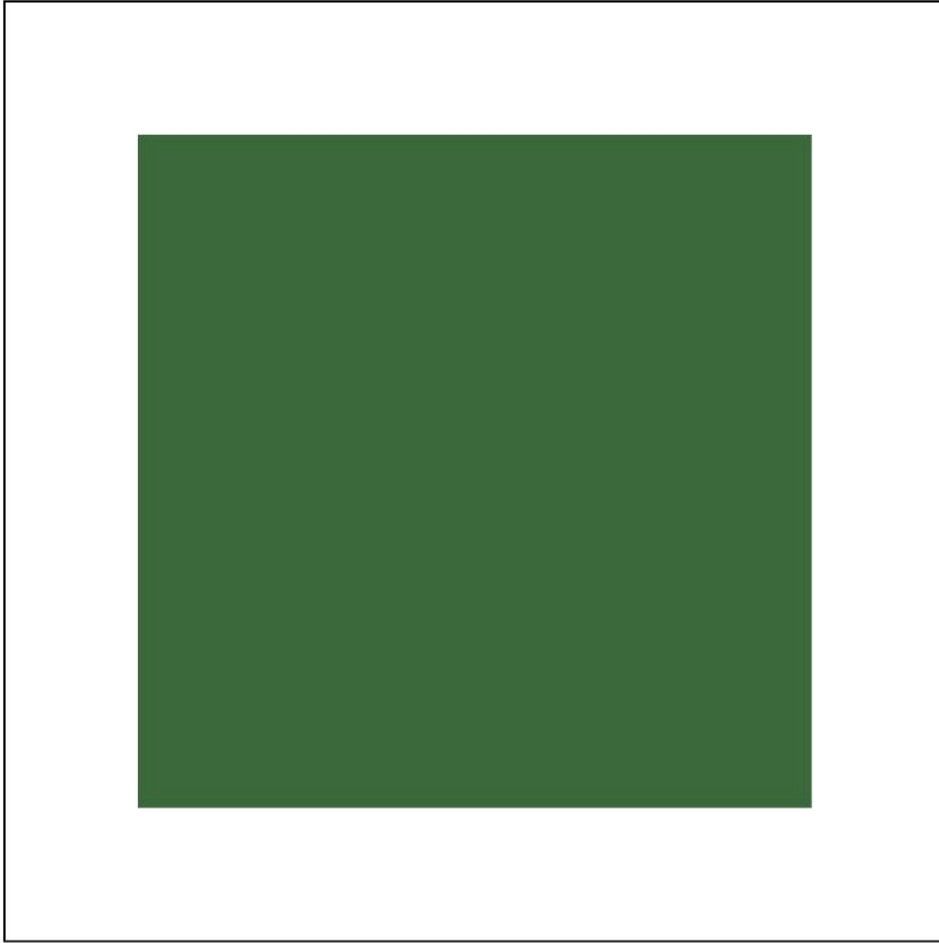
ESPACIOS INVISIBLES

LAR DEL CUENTO DE HADAS

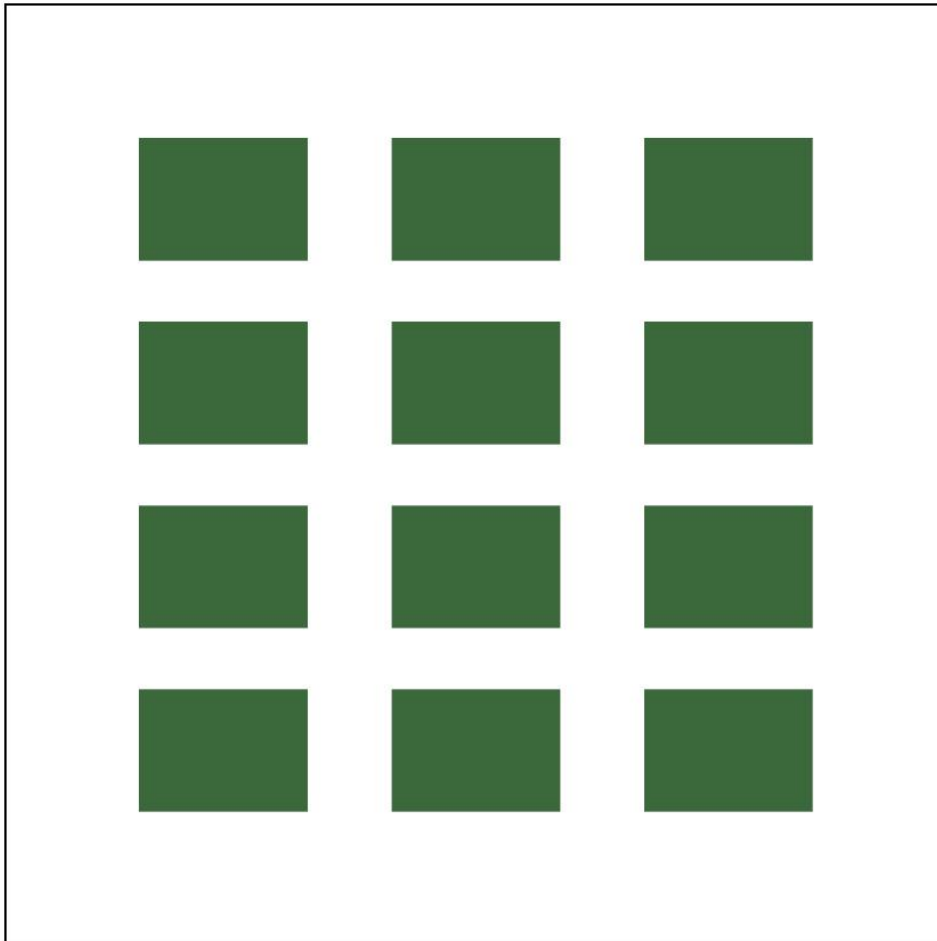
IMPRESIÓN VISUAL QUE PROYECTA EN EL
ALMA DEL SUJETO LA NARRACIÓN DE UN
CUENTO DE HADAS

I. LOS ESPACIOS NARRAN

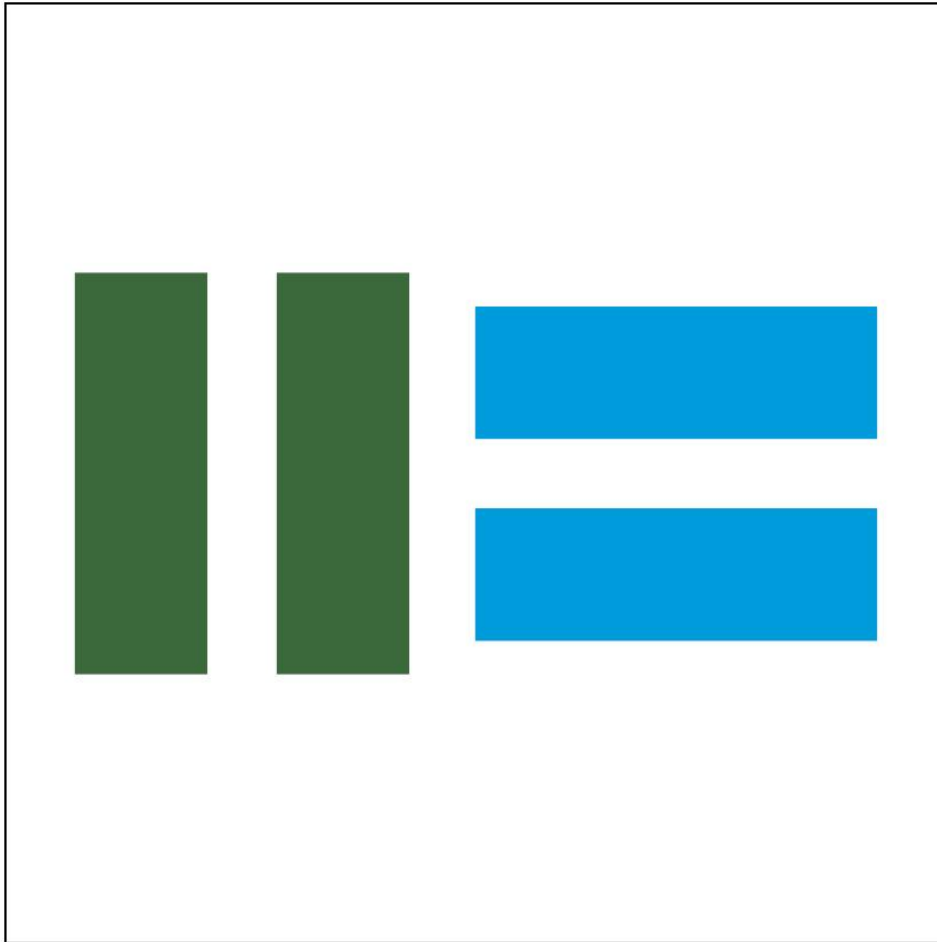
I. RELACIONES INVISIBLES



ESPACIO. CUADRADO VERDE BOSQUE. 2013. FCM.

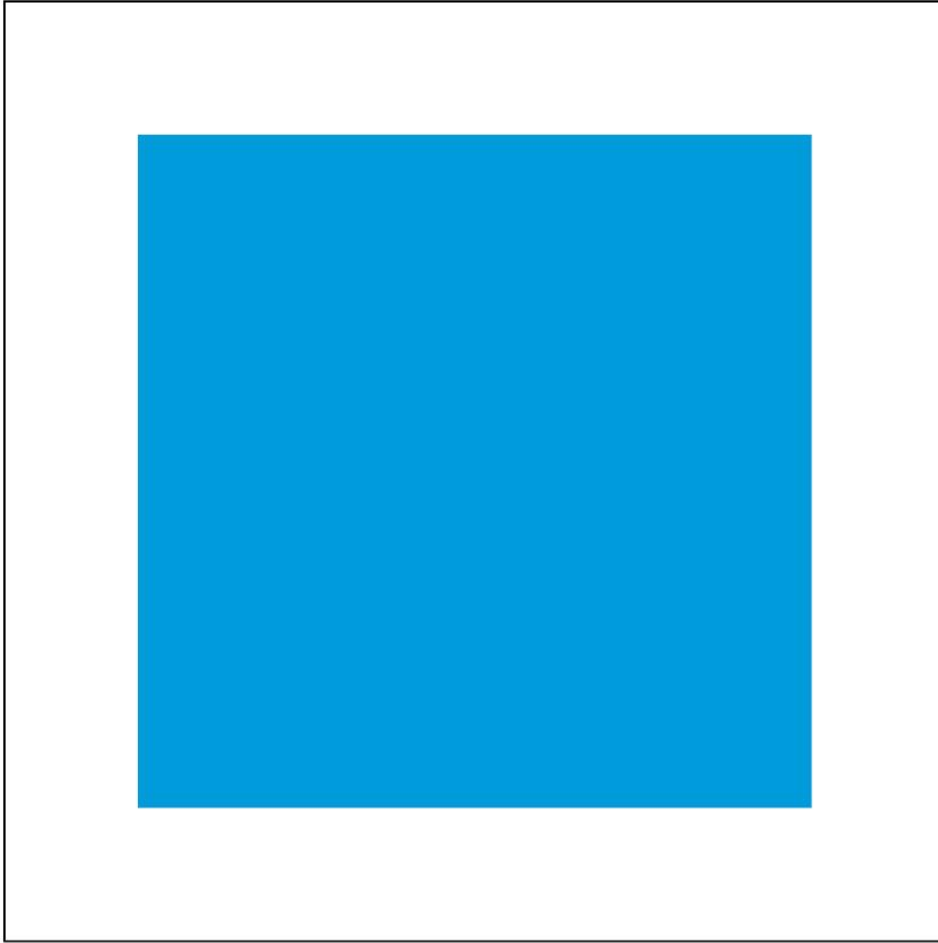


ESPACIAR. 12. VERDE BOSQUE. 2013. FCM.

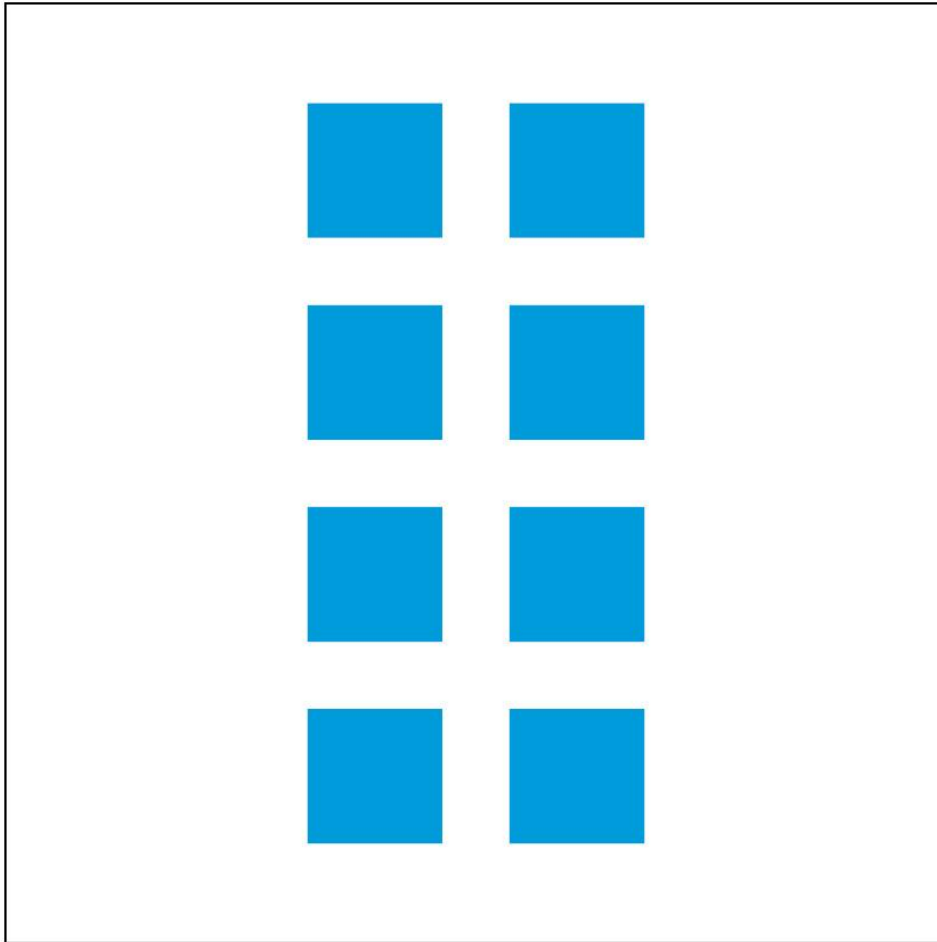


TRANSFORMACIÓN. DOS RECTÁNGULOS VERDES. DOS RECTÁNGULOS AZULES.

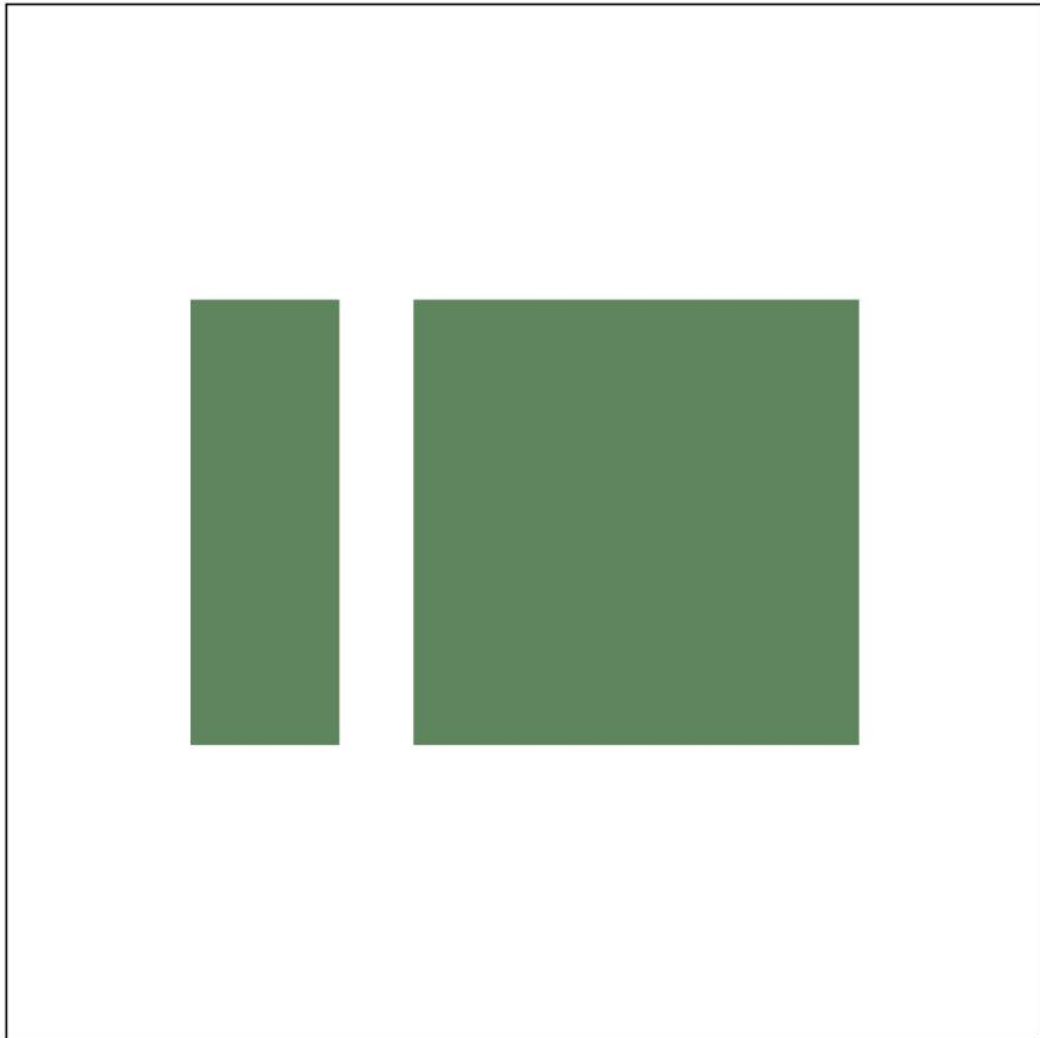
2013. FCM.



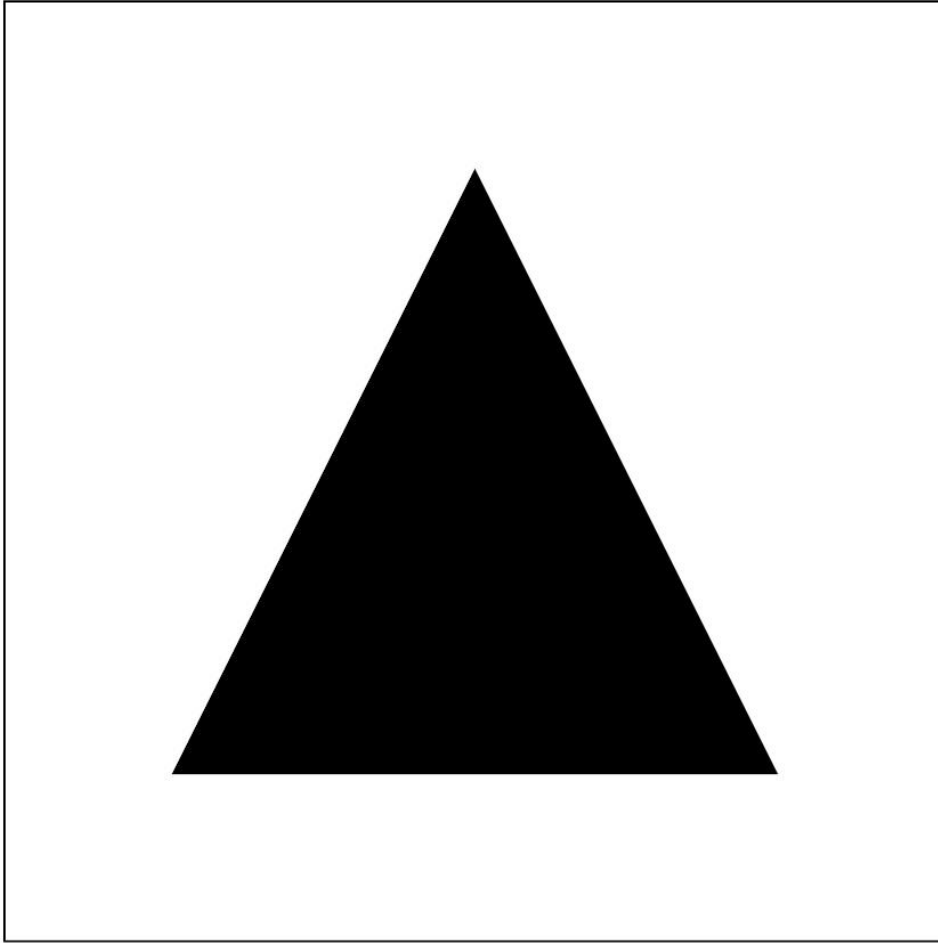
ESPACIO. CUADRADO AZUL. TOTEM. 2013. FCM.



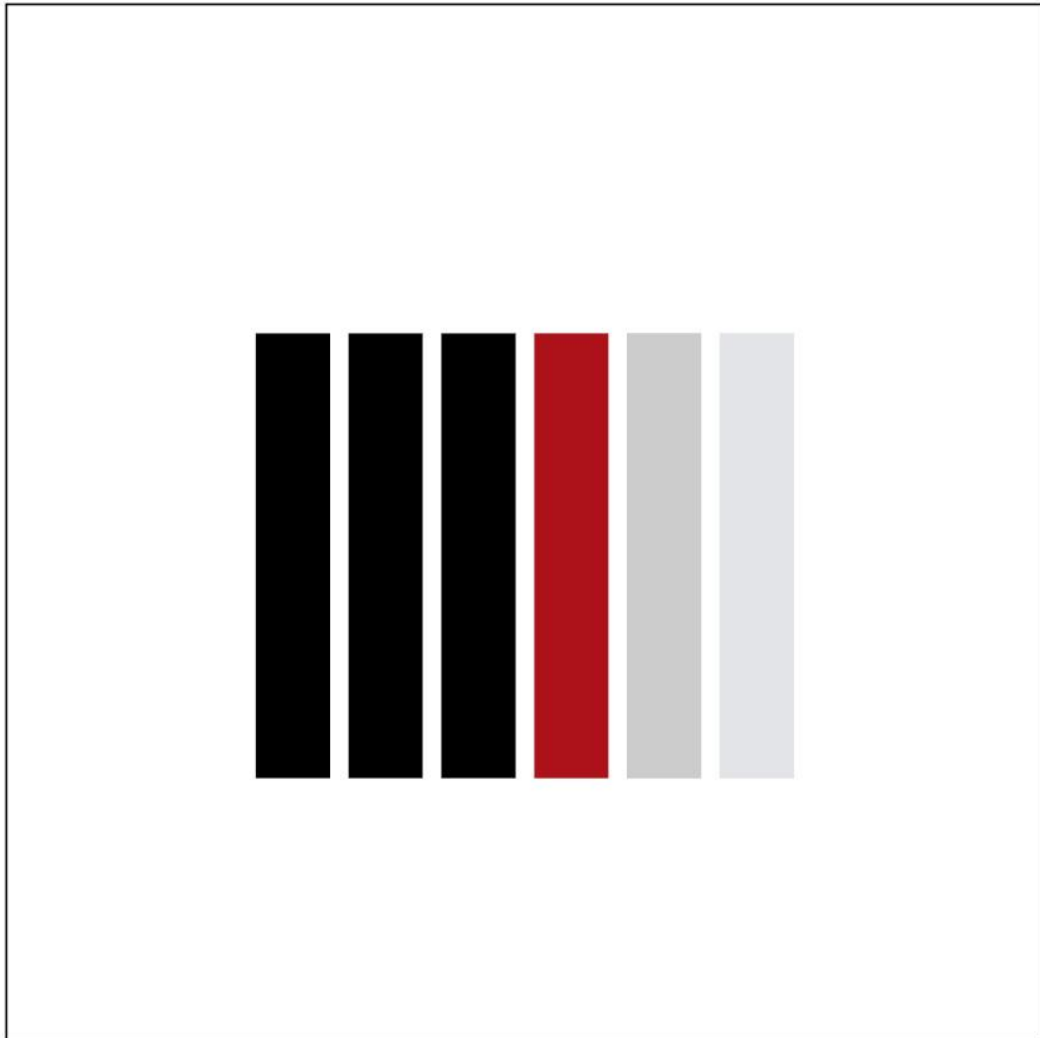
ESPACIAR. 8. AZUL TOTEM. 2013. FCM.



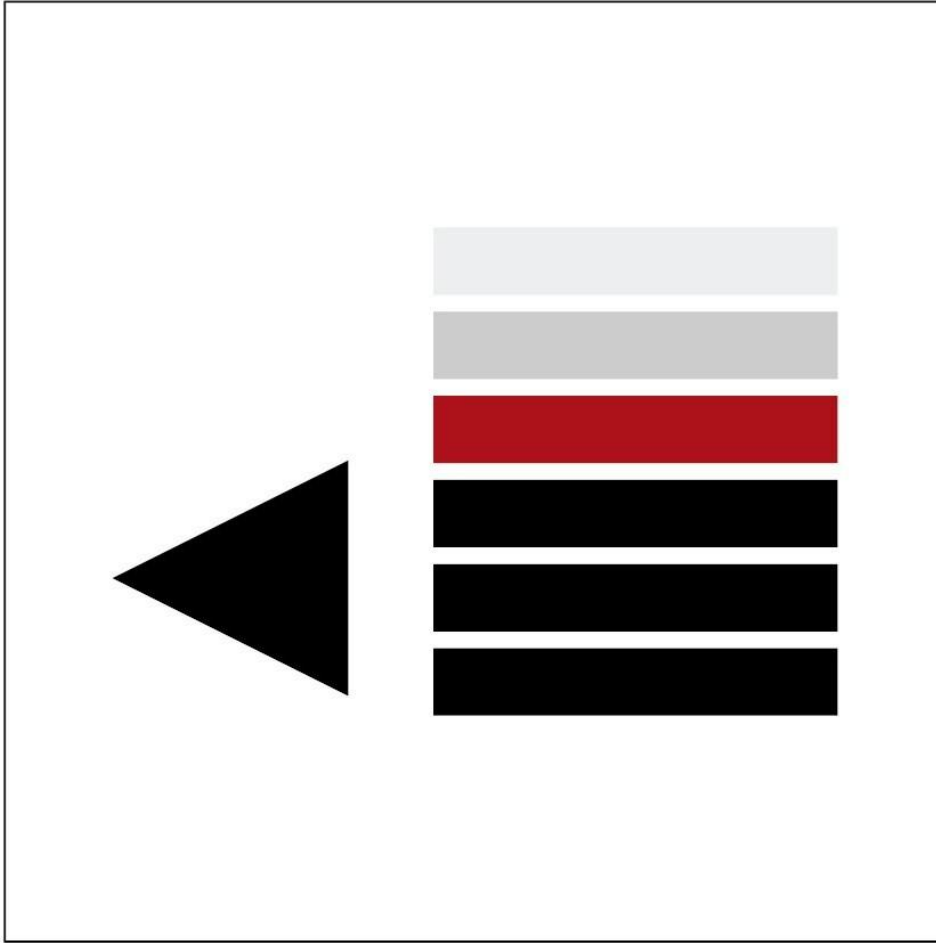
TRANSFORMACIÓN. RECTÁNGULO VERDE. CUADRADO VERDE. 2013. FCM.



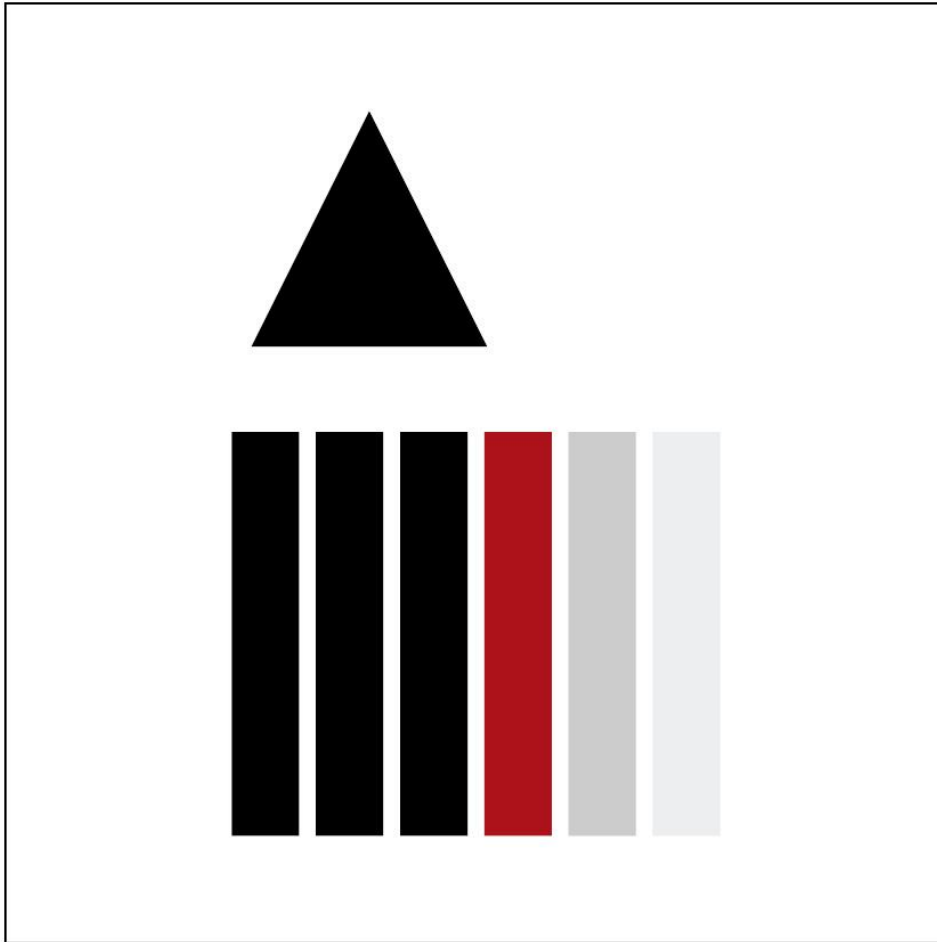
TRIÁNGULO NEGRO. CREATIVO. 2013. FCM.



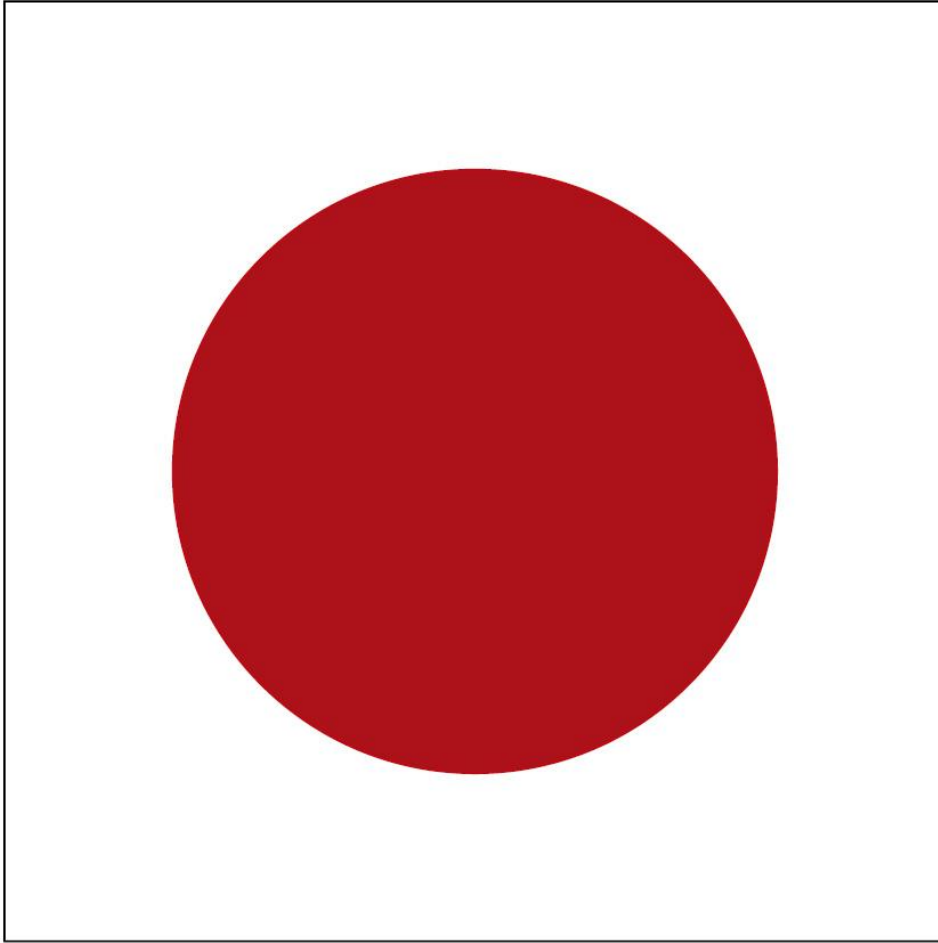
ESPACIO. RECTÁNGULOS NEGROS, GRIS, BLANCO. 2013. FCM.



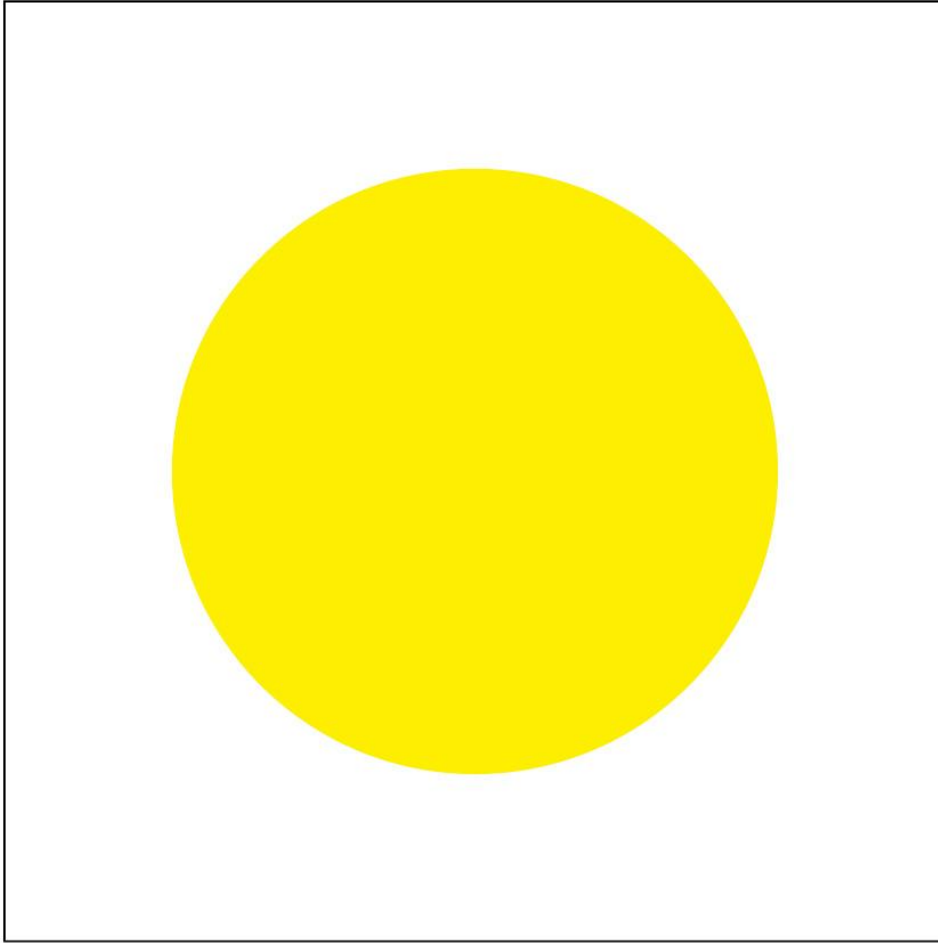
ESPACIO. 1 TRIÁNGULO. 6 RECTÁNGULOS. 2013. FCM



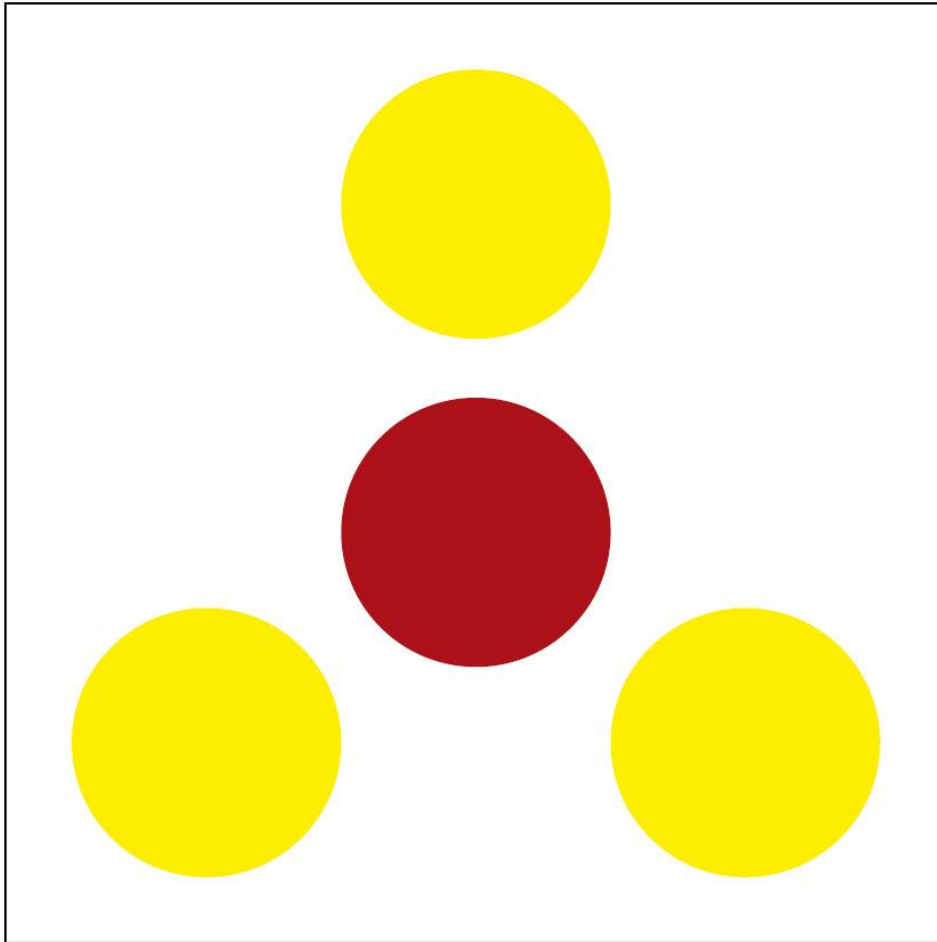
ESPACIO. EMOCIONAL. 2013. FCM



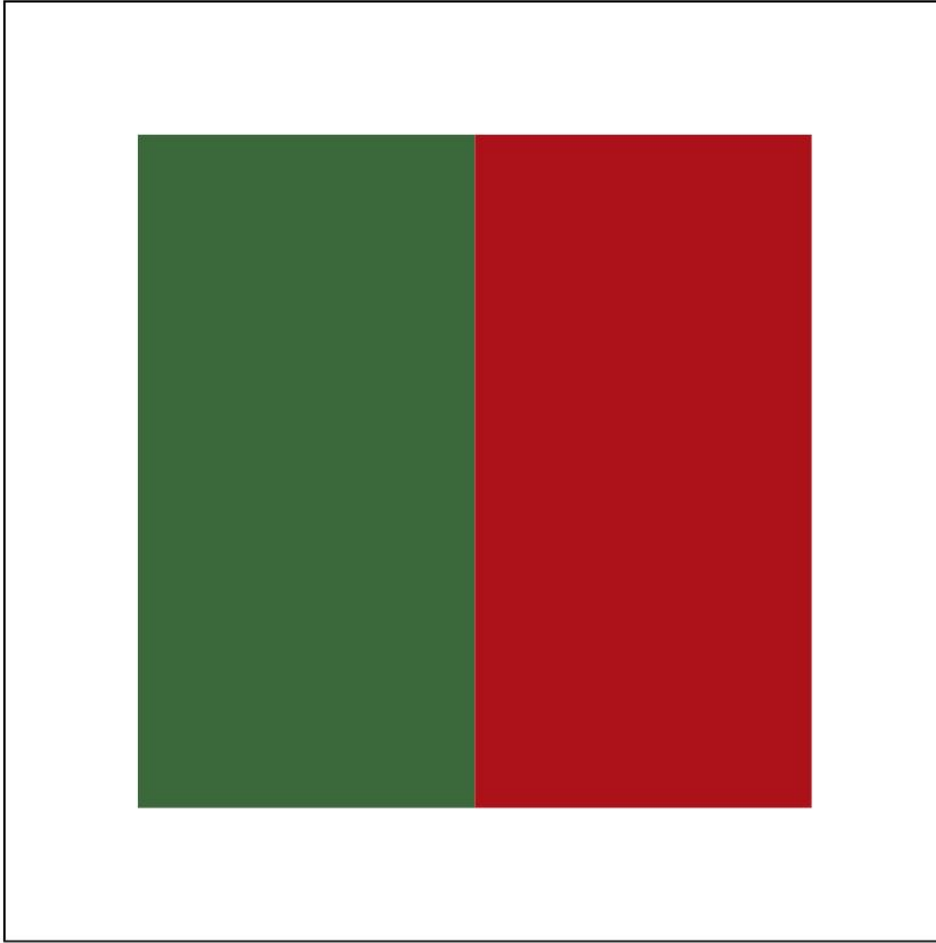
HAMELIN . 2013. FCM



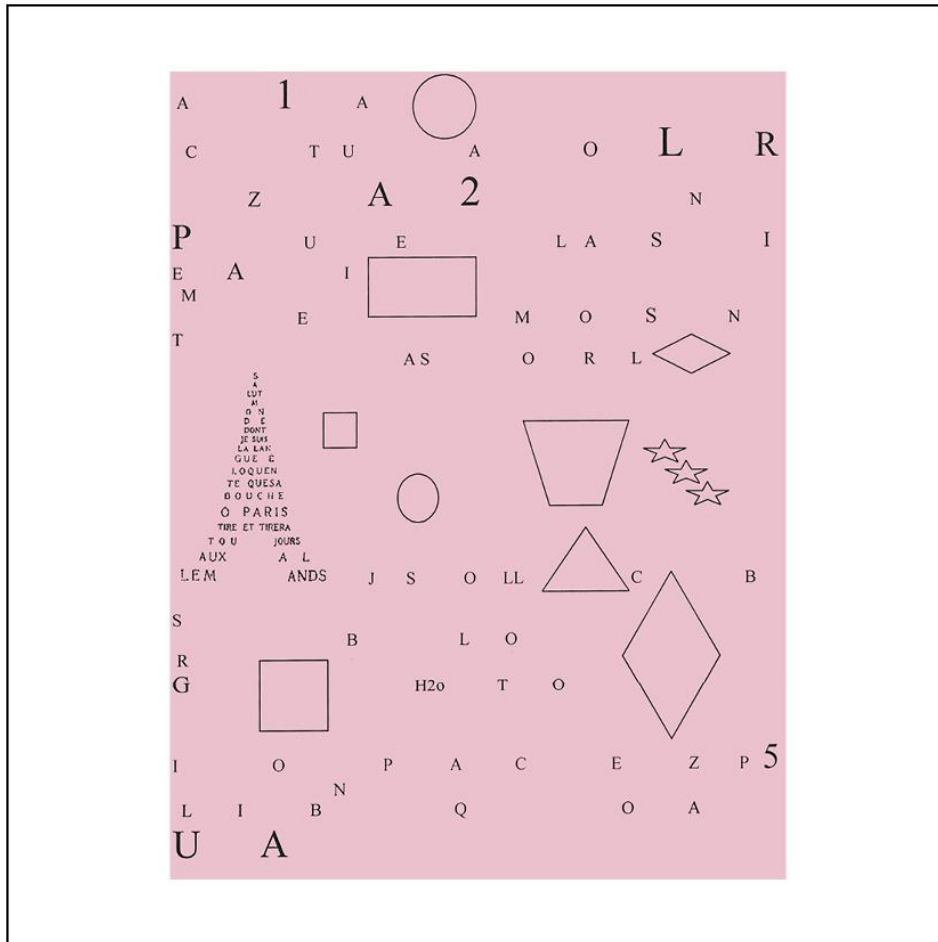
FLAUTISTA. 2013. FCM



EL FLAUTISTA DE HAMELIN. INTUICIÓN. JUEGO. CREATIVIDAD. 2013. FCM



ESPACIO VERDE ROJO. 2013. FCM



COLLAGE. TEXTURAS ROSAS. ESPACIAR. 2013. FCM

II. LOS ESPACIOS NARRAN

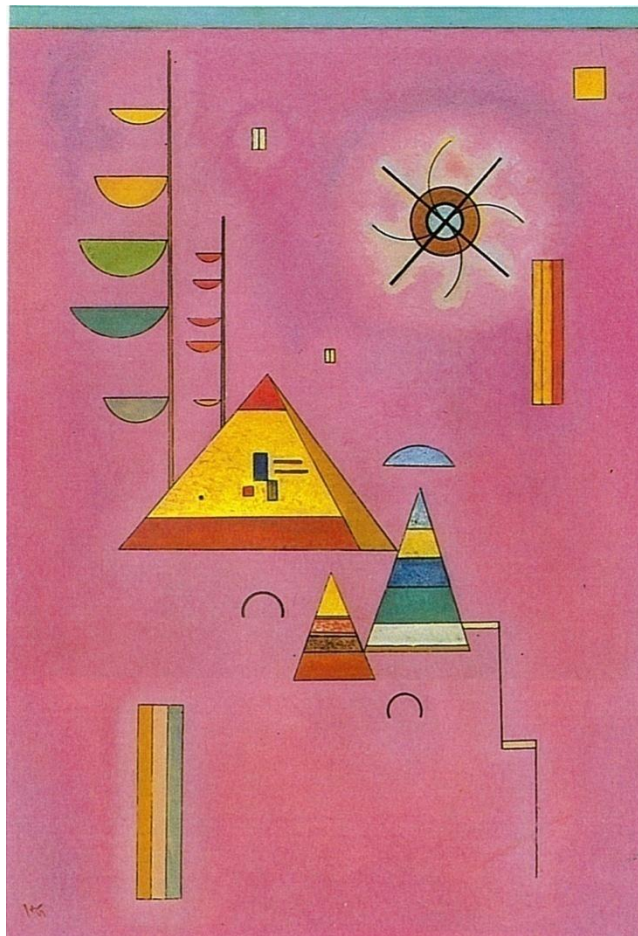
II. RELACIONES INVISIBLES



PAREJA A CABALLO, 1906. VASILY KANDINSKY. ÓLEO SOBRE LIENZO.

55 X 50.5 cm. MUNICH, STÄDTISCHE GALERIE IM LENBACHHAUS.

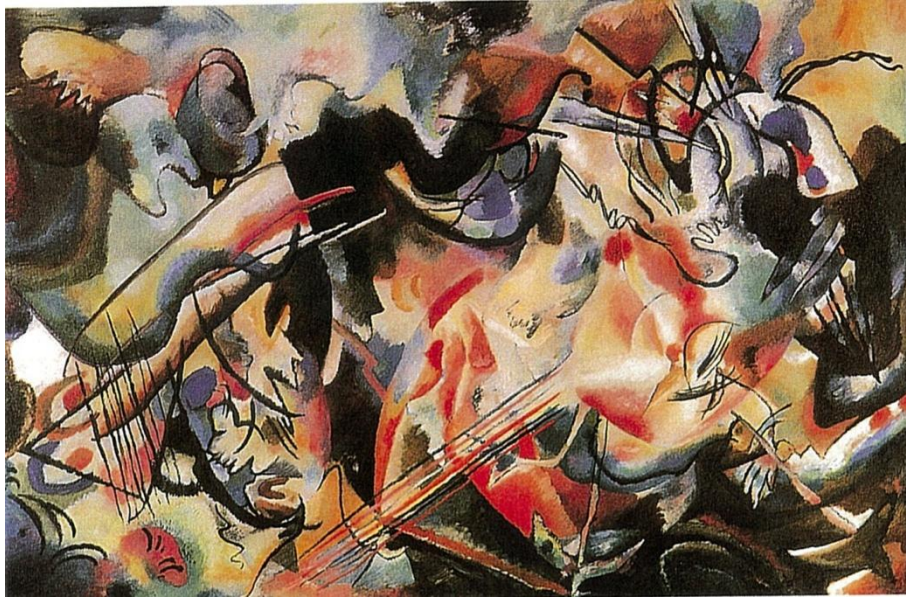
Kandinsky evoca el Moscú mágico de sus recuerdos juveniles en sus cuadros románticos de los primeros años en Munich. Sus temas están tomados del mundo de las leyendas y los caballeros. La pareja a caballo hace alusión a un antiguo cuento ruso: el caballo lleva a casa a la bella Elena después de haberla liberado de las garras del Pájaro de Fuego. Magnífico colorido y carácter poético-simbólico.



ROSA DULCE, 1929. VASILY KANDINSKY. ÓLEO SOBRE
CARTÓN. 70 x 48 cm. MUSEO DE SOLOMON R.
GUGGENHEIM, NUEVA YORK.



VARIOS CÍRCULOS, 1926. VASILI KANDINSKY. ÓLEO SOBRE TELA.
140.3 X 140.7 cm. MUSEO DE S. R. GUGGENHEIM, NUEVA YORK.

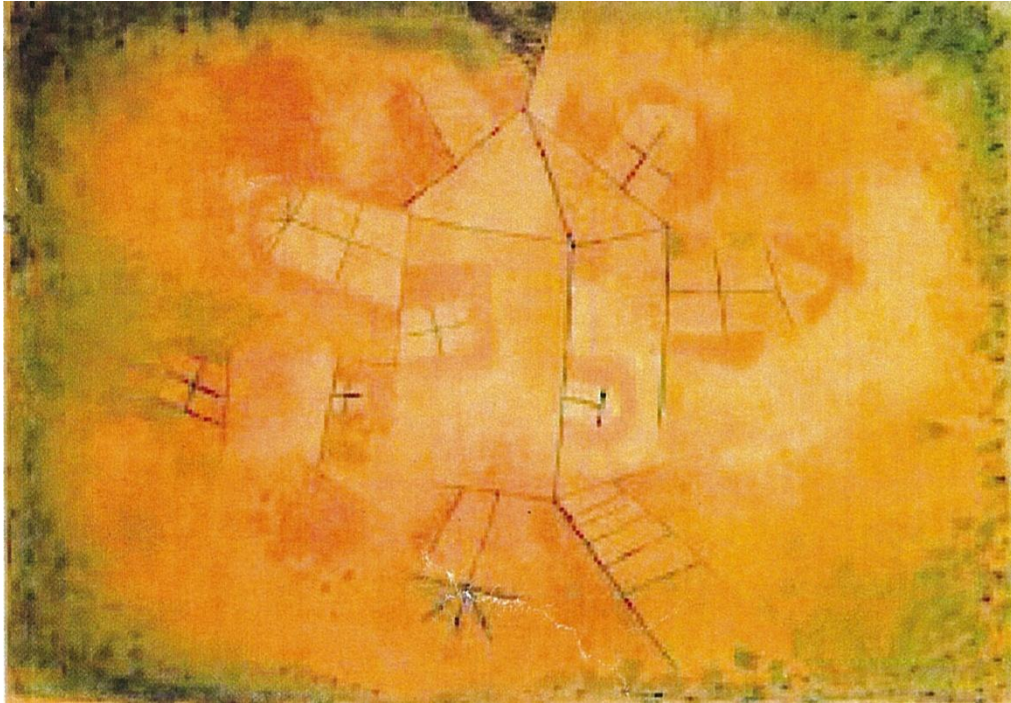


COMPOSICIÓN VI, *MIRADA RETROSPECTIVA*, 1913. V.KANDINSKY (1866-1944).

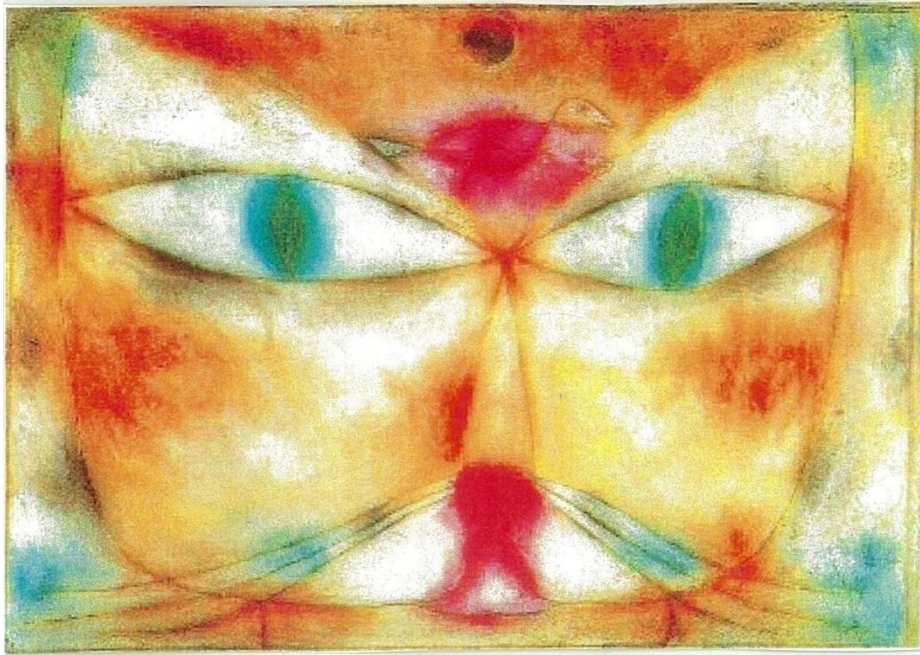
ÓLEO SOBRE LIENZO. 195 X 300 cm. MUSEO DEL HERMITAGE, SAN PETESBURGO.



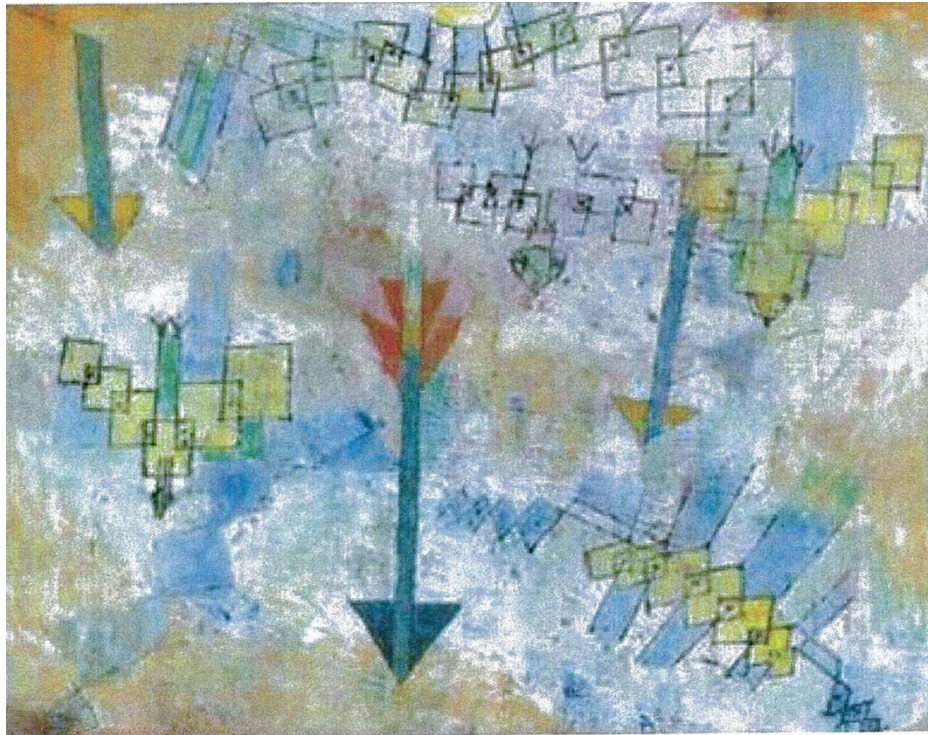
ÓVALO ROJO, 1920. VASILY KANDINSKY. 71.5 X 71.2 cm. MUSEO DE
DE SOLOMON R. GUGGENHEIM, NUEVA YORK.



CASA GIRATORIA. PAUL KLEE, 1921. ÓLEO Y LÁPIZ SOBRE ESTOPILLA DE ALGODÓN ADHERIDA A PAPEL. 38.8 X 53.4. MUSEO THYSSEN –MADRID.



GATO Y PÁJARO. PAUL KLEE, 1924. ÓLEO Y TINTA SOBRE GASA ADHERIDA A AGLOMERADO. 38.8 X 53.4 Cm. MUSEO DE ARTE MODERNO DE NUEVA YORK.



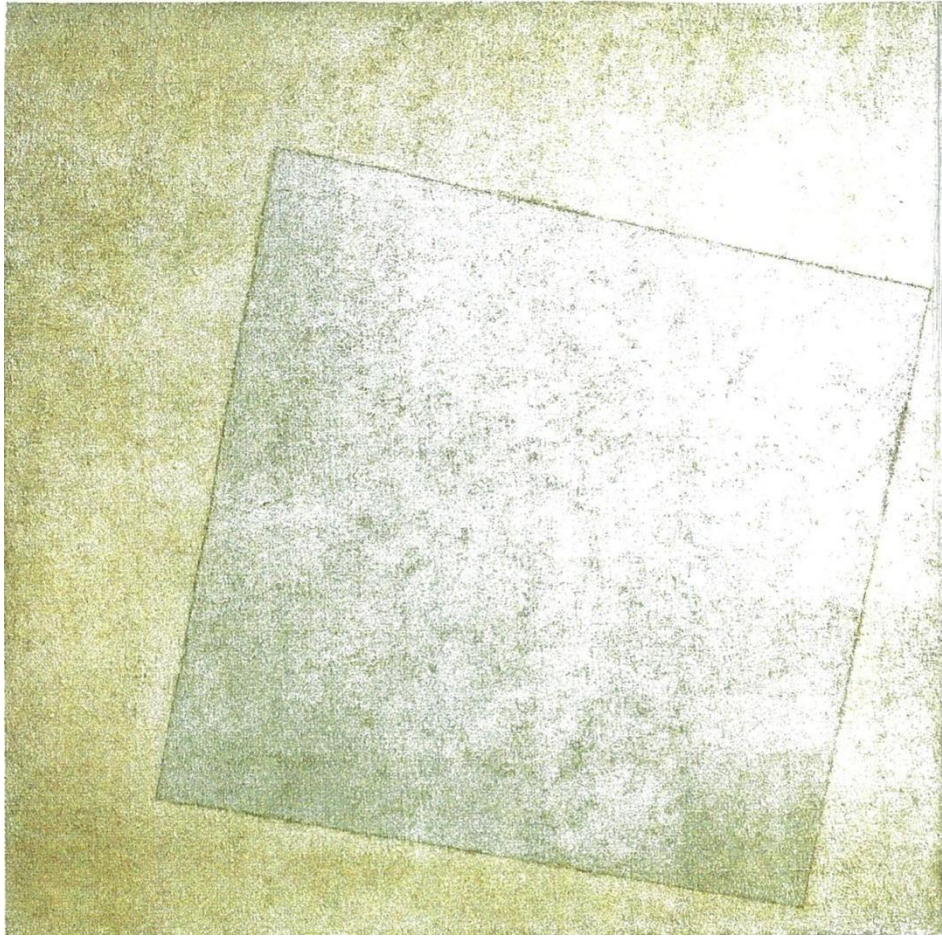
PÁJAROS TIRÁNDOSE EN PICADO. PAUL KLEE, 1919. CALCO DE OLEO Y ACUARELA SOBRE CAPA DE LÁPIZ GRASO PAPEL SOBRE CARTÓN. 21.3 X 26.7 cm. MUSEO METROPOLITANO DE ARTE DE NUEVA YORK.



LEYENDA DEL NILO. PAUL KLEE, 1937.

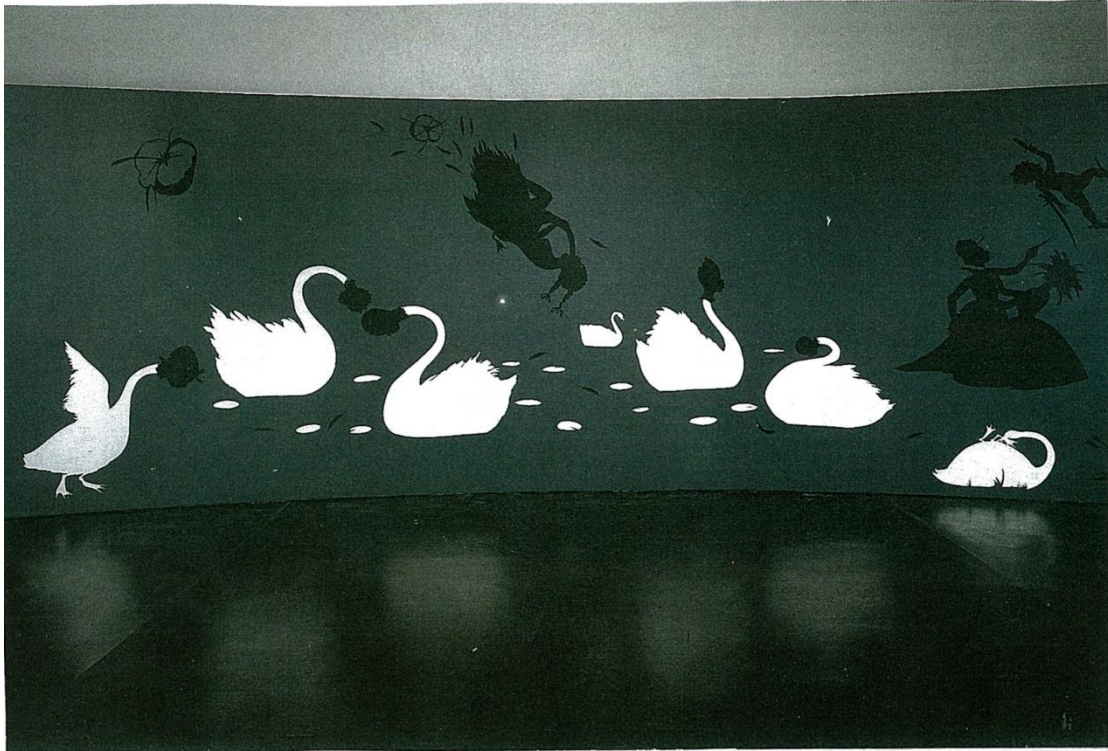


PIRÁMIDES DE AGUA. PAUL KLEE (1879-1940)



KAZIMIR MALEVICH: CUADRO BLANCO SOBRE FONDO BLANCO, 1918.

ÓLEO SOBRE LIENZO. 78.7 X 78.7. MUSEO DE ARTE MODERNO DE N. YORK



NO MERE WORDS CAN ADEQUATELY REFLECT THE REMORSE. KARA WALKER. 1999

3X19 m. Papel recortado sobre pared pintada. En esta representación de cisnes K.ara Walker (1969, California) expresa en su título que ninguna palabra puede reflejar adecuadamente el remordimiento. Esta artista afroamericana explora temas de origen étnico, derivados del colonialismo y del esclavismo. En sus "collage art" expresa lo abstracto de las impresiones y tensiones internas que quiere transmitir al espectador. Se inspira en relatos, tradiciones y en la literatura de esclavos (2000). En la actualidad ejerce una gran influencia en el mundo del arte.



CISNES. BERTHE MORISOT. 1885. PASTEL SOBRE PAPEL. 30X47 cm. MUSÉE MARMOTTAN MONET. PARIS.

Catálogo Berthe Morisot. Museo Thyssen - Bornemisza. Exposición del 15 de noviembre de 2011- 12 de febrero de 2012. Madrid.

6.2. PROPUESTAS DE MEJORA Y PERSPECTIVAS DE FUTURO. LIMITACIONES E IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y EN LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

Para la presentación de las conclusiones nos basamos, principalmente, en la investigación de la acción artística, en el análisis de resultados, en las referencias bibliográficas y en la realidad de la comunidad educativa.

Este estudio, en el que convergen dos temas complejos, Educación y Arte, nos lleva a plantear lo siguiente:

Los espacios multidimensionales y su complejidad, así como el cuidado de los escenarios intra-extra escolares propician actitudes favorables tanto en los estudiantes como en los docentes en el desarrollo de la formación artística.

La implicación de las familias y demás miembros de la comunidad educativa, evidencian mejoras en la enseñanza secundaria y en la investigación de la acción artística. El escenario áulico nos sirve de plataforma de unión de la comunidad educativa con los centros de secundaria de nuestro país para poder así incentivar, fomentar o iniciar una cultura de la colaboración tan necesaria en el siglo XXI. El arte creado en nuestros centros educativos ha de ser educación y libertad para todos.

El espacio, dimensión creativa, no sólo como continente de la acción educativa y contenido, sino lugar de convivencia y ámbito estético. M. Lorenzo (1999), A. Ovejero (2003), A. Medina (2006), lugar que puede adaptarse a la complejidad de las tareas que realiza el ecosistema escolar.

S. Antúnez (1998) resalta como factores claves de las escuelas efectivas, el sentido de misión compartido por directivos y profesorado, un compromiso nítido del equipo docente en torno a las metas acordadas -especialmente las de aprendizaje-, un liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas. En relación con el aprendizaje se señala una actitud positiva frente a las posibilidades de logro del alumnado y una actitud evaluativa permanente. Motivan la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos.

Con respecto a potenciar la Educación Artística desde el liderazgo escolar podemos decir que en los centros de la muestra hemos encontrado un liderazgo participativo, que favorece las relaciones y el clima de trabajo, sin embargo, sólo potencia, en parte, la educación artística del alumnado. Este sería un aspecto a mejorar.

El profesorado trabaja de manera coordinada para mejorar la organización de los espacios de aprendizaje para la educación artística. Es preciso resaltar que se debe mejorar la organización de los mismos y que sería deseable establecer directrices generales para la elaboración y actualización de las programaciones y proyectos didácticos en educación- artística. Como por ejemplo, elaborar modelos y propuestas artísticas de acuerdo con las nuevas acciones del arte contemporáneo: exposiciones de L'Art concret, arte abstracto..., collages..., otras; instalaciones, performance..., y nuevas propuestas del arte en la modernidad, acción de : "Action Painting", Dripping" para el diseño de espacios formativos que mejoren las actitudes artísticas del

profesorado y de los estudiantes, en confluencia de espacios escolares y sociales, contemplando como meta el arte en la creatividad y multiculturalidad social.

En cuanto a competencia artística, los resultados son más bajos. Sería conveniente profundizar en modelos que favorezcan y mejoren las actitudes artísticas.

Otro aspecto a mejorar sería métodos y técnicas apropiados para la mejora de la investigación y enseñanzas artísticas en los centros de Secundaria, aunque nos sentimos complacidos por los resultados que al respecto se han obtenido en este estudio, con el método artístico narrativa literaria y artes plásticas visuales.

La participación de las familias es escasa, aunque aceptable y la del alumnado está bien. La existencia de espacios para que las familias participen en actividades es mejorable. Sería importante conseguir espacios para que los alumnos y las familias participen en actividades escolares y de artes plásticas visuales de forma permanente, más espacios. Los museos con sus contenidos y exposiciones, en la mayoría de los casos, son lejanos y no permanecen al alcance diario de todos.

Finalmente, podemos decir que favorecer que “Arte y Naturaleza” sea una constante presente siempre en el espacio de aprendizaje de las enseñanzas artísticas, es una aspiración que debemos seguir buscando.

Nuestra actuación debe tender a propiciar que el arte creado en el espacio escolar sea educación y libertad para todos.

La investigación pone de manifiesto la incidencia de escenarios áulicos en el desarrollo de actitudes artísticas y en la mejora de la conciencia del profesorado para decorar y estructurar los espacios institucionales.

La implicación de la familia y de la comunidad local en el desarrollo de la sensibilidad artística se evidencia cada vez con mayor incidencia para conseguir resituar la educación artística como eje de la formación integral de los estudiantes.

El desarrollo de la capacidad artística de los discentes incide en la mejora del espacio ambiente y de la cultura institucional, ampliando la sensibilidad de los mismos y potenciando su rendimiento integral en los centros educativos.

¿Qué esquemas de organización y funcionamiento se han de emplear para obtener un aprovechamiento óptimo en la educación artística?

¿Qué condiciones mínimas debe exigirse al espacio escolar?

¿Qué factores condicionan el uso adecuado del espacio?

¿Cómo potenciar el espacio-creativo en sus múltiples dimensiones?

Se considera como estudio de futuro la continuación del trabajo realizado para profundizar en los resultados y obtener nuevas respuestas. La deducción hipotética junto a la interpretación y valoración de las pruebas que se ha obtenido han contribuido a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente.

Seguir debatiendo métodos de investigación útiles en las enseñanzas-artísticas, así como técnicas de indagación sobre el aprendizaje y las enseñanzas visuales (R. Marín, 2005). ¿Medir los resultados o comprender los procesos?. Finalmente, propiciar el diseño de métodos y técnicas apropiadas para la mejora de la investigación y enseñanzas artísticas en los centros de secundaria, así como en elaborar un programa de formación del profesorado.

Continuar relacionando la literatura de tradición oral y la narrativa del cuento de hadas como escenario de las artes plásticas visuales, implicando en la investigación a los agentes de la comunidad educativa, tanto los sujetos más directamente implicados, los estudiantes y sus familias como el mayor número posible de personas afectadas por las propuestas ofrecidas. Promoviendo la participación y la colaboración en todas las fases del proyecto de investigación, planificación, acción, observación y reflexión crítica con la finalidad de mejorar la educación secundaria y promover cambios en su espacio-aprendizaje-artístico.

Proponer el acercamiento del arte contemporáneo y de sus contextos a las narraciones personales o bibliográficas de estudiantes y profesores del arte, incorporando esta experiencia al desarrollo habitual, vital y profesional, integrando el arte en el espacio de vida y aprendizajes para la creación artística intra-extraescolares con propuestas sencillas y accesibles, diversificando registros y opciones para facilitar estos procesos que promueven una actitud estética en la escuela, reflejada ésta en el cuidado, diseño y preparación de los espacios ambiente.

Proyectar espacios de arte desde la perspectiva ecológica que concibe el desarrollo artístico como el producto de la interacción de individuos que crecen y un ambiente que cambia, atendiendo a la diversidad y complejidad de las acciones e interacciones multiculturales en las que se desenvuelve el grupo de estudiantes o adolescentes, teniendo una buena actitud de respeto y escucha a la identidad de la cultura estudiantil y adolescente. Promoviendo una actitud estética en su espacio académico que se vea reflejada en el cuidado, diseño y la preparación de los espacios-ambiente, en los que se desenvuelven sus vidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAO RUÍZ, M. L.; LÓPEZ GARCÍA, F.; MAESO RUBIO, F. (1996) *Educación Plástica y Visual*. León: Everest.

ABBOTT, J. & RYAN, T. (1999), "Constructing Knowledge and Shaping Brains" en <http://www.21learn.org>.

ABOUHAMAD, J. (1965), *Apuntes de métodos de investigación en ciencias sociales*. Instituto de Investigaciones. Universidad Central de Venezuela: Caracas.

ACASO, MARÍA (2006), *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.

AGRA, M^a J. (2005), *El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación*, en Marín, R. (ed.) (2005), "Investigación en Educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales". Granada, Universidad de Granada, págs. 127-150).

AGUIRRE, I.: (2005), *Teorías y prácticas en educación artística*. Ediciones OCTAEDRO/eub-Universidad Pública de Navarra.

AKERLIND, G. (2005), "Variación y uniformidad en los métodos de investigación fenomenográfico". *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 321-334.

ALBERS, J. (1993) [1975], *La interacción del color*. Madrid, Alianza Editorial.

ALBERT, M. J. (1996), La biografía y autobiografía como modalidades metodológicas de la investigación cualitativa. En E. López-Barajas (Coord.). *La historia de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 187-197). Madrid: UNED.

ALCINA FRANCH, J. (1982), *Arte y antropología*. Madrid: Alianza.

ALTAMIRANO, G. (1994). "Metodología y práctica de la entrevista". En G. de Garay (Coord.). *La historia con micrófono*. (pp. 62-78). México: Instituto Mora.

ÁLVAREZ –GAYOU, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.

ALVARIÑO, C. et al. (2000) *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*. *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43.

ALVIRA, J. (1983), *Perspectiva cualitativa/perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica*. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75.

AMORIN, D. (2008), *Apuntes para una posible psicología evolutiva*. Cuadernos de Psicología Evolutiva 1. Colección Curricular. Serie Psicología Evolutiva. Montevideo: Psicolibros waslala.

ANDER-EGG, E. (1989), *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.

ANDERSEN, H. C. (2005), *Cuentos completos*. Madrid: Anaya.

ANDERSEN, H. C. (2012), *Los mejores cuentos de Andersen*. Madrid: Verbum.

ANGUERA, M. (1997), *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.

ANTÚNEZ, S. (1998), *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Ed. Horsori.

APPLE, M.W. (1996), *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

ARAÑO, J. C. (2003), "Educación artística en el siglo XXI: hacia una mirada ciborg", en Domínguez Toscano, Pilar M^a (coord.) *Educación plástica y visual, hoy*. (pp 17-24). Sevilla: Oceano.

ARENDT, H. (2004) [1947], *La tradición oculta*. Barcelona: Paidós.

ARNHEIM, R. (1993) [1982], *El poder del centro. Estudio sobre la composición en las artes visuales*. Madrid: Alianza.

ARNHEIM, R. (1993) [1971], *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Paidós: Barcelona.

ARNHEIM, R. (2008), *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza.

ATKINSON, P. Y HAMMERSLEY, M. (2009), *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

AYALA, R. (1998), *Mitos y leyendas de los indios americanos*. Barcelona: Edicomunicación. SA.

AZNÁREZ LÓPEZ, J. P. (2007b), "Melancolías del cuerpo, el tacto y el espacio", en *Combinarte. Reflexiones sobre arte moderno y contemporáneo*. Actas de las Jornadas. (pp. 51-68). Alcalá de Guadaira (Sevilla), Ayto. de Alcalá de Guadaira

AZNÁREZ LÓPEZ, J. P. (2007), "Nuevas posibilidades para la Educación Artística" En *Red Visual*, nº 8 <http://www.redvisual.net/pdf/a6.pdf>

AZNÁREZ LÓPEZ, J. P. (2008), "Visualidad expandida y construcción de narrativas. Nuevas posibilidades para la Educación Artística". En *Red Visual*, nº 8. <http://www.redvisual.net/pdf/a6.pdf>.

AZNÁREZ LÓPEZ, J. P. (2009), "Una vida de relatos e imágenes. Realidad, narrativas y miedo a ser". En *Red Visual*, nº 9-10. En <http://www.redvisual.net/pdf/9-10/a6.pdf>.

AZNÁREZ LÓPEZ, J. P. (2010), *La forma en el espacio distinto*. Tesis doctoral.

AZNÁREZ LÓPEZ, J.P. & CALLEJÓN CHINCHILLA, M.D. (2008) "Conocimiento complejo y narrativas visuales", en *Actas del II Congreso de Educación de las Artes Visuales*. (pp. 156-162), Barcelona: COLBACAT.

AZUA, FÉLIX DE (2005), *Artista*, en <http://www.laopinionpublica.com/tribazua01.htm>

BALAGUER, V. (2008), *Hermenéutica y fenomenología. Husserl, Heidegger y Gadamer*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

BALÁN, J. (1974), *Las historias de vida en ciencias sociales: teoría y técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BARAÑANO, K. M. (1990), *Chillida- Heidegger-Husserl. El concepto de espacio en la filosofía y la plástica del siglo XX*. Universidad del País Vasco.

BARQUÍN, J. (1995), La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, 306, 7-65.

BARONE, T. (2011), *Arts based research*. Whashington.

BARONE, T. & EISNER, E. (1997) *Arts-based educational research*. En J. Green, et al (Eds.), *Complementary methods for Research in Education*. American Educational Research Association, Washington, 71-116.

BAUCH, P.A. (1984), *The Impact of Teachers' Instructional Beliefs on their Teaching: Implications for Research and Practice*, paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. New Orleans.

BAUDRILLARD, J. (2007) [1978], *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.

BAYER, R. (1979, *Historia de la estética*. México: F.C.E.

BEARSLEY, M. C. & HOSPERS, J. (1997), *Estética, historia y fundamentos*. Madrid: Cátedra.

BEAUDOT, A. (1980), *La creatividad*. Narcea: Madrid.

BEAUVOIR, D. de (2009), *La mujer rota*. Barcelona: Público.

BECKER, S. (1975), *¿Dicen la verdad las fotografías?*. En COOK y REICHART, C. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

BECKS-MALORNY, U. (2003), *Kandinsky*. Colonia: Taschen.

BELTRÁN, J. (1996), *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

BENNETT, S.M. (1989). *Arquitectura de los espacios abiertos*, Enciclopedia Internacional de la Educación Tomo I. Barcelona: Vicens-Vives- MEC.

BERCIANO, M. (1996) "Vattimo, El pensamiento débil y Heidegger", en Vattimo, G. et al. *Filosofía, política, religión. Más allá del pensamiento débil*. Oviedo: Nobel.

BERGER, J. (2007= [1968 y 1969], *Sobre las propiedades del retrato fotográfico*. Barcelona: Paidós.

BERGER, J. (2004), *Durero*. Colonia: Taschen.

BERGER, J. (2005), *Algunos pasos hacia una pequeña teoría de lo visible*. Madrid: Árdora Ediciones.

BERGER, P. L. & KATHLEEN S. (2004), *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Médica Panamericana.

BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. (1986), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BERQUE, A. (1997), "En el origen del paisaje", en *Revista de Occidente* nº 189 (pp. 7-21)

BERTELEY & BUSQUETS, M. (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

BETTELHEIM, B. (1983), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Ed. Crítica.

BETTELHEIM, B. (2001), *Aprender a leer*. Madrid: Crítica.

BETTELHEIM, B. (2010), *No hay padres perfectos*. Madrid: Crítica.

BIDDLE, B. J., GOOD, L. T. & GOODSON, F. I. (2000), *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós.

BLANCHET, A., GHIGLIONI, R. G. et al. (1989), *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Datos. Observación. Entrevista. Cuestionario. Madrid: Narcea.

BLUMER, H. (1982), *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora DL.

BODENMAMM-RITTER, C. (1995), *Joseph Beuys: cada hombre, un artista*. Madrid: Ed. Antonio Machado.

BOLÍVAR, A. (1995): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía bibliográfica*. Granada: Force.

BOLÍVAR, A. (1998), Tiempo y contexto del discurso curricular en España. Profesorado Revista de Currículum y formación del Profesorado, 2. Recuperado de <http://www.ugr.es/-recfpro/rev22ArT4.pdf>.

BOLÍVAR, A. (2003), Didáctica y currículum. Trabajo presentado en la reunión de Área Didáctica y Organización Escolar. Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres. Valencia.

BONAS, M. (2007) "El arte del pintor de paisajes. Algunas reflexiones en torno a la documentación". *Revista Infancia, septiembre-octubre*.

BORGES, J. L. (1997) [1935], *Historia universal de la infamia*. Madrid: Alianza.

BOSCH, E. (1998), *El placer de mirar*. Barcelona : Actar.

BORRIAUD, N. (2006), *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

BOSING, W. (2004), *El Bosco*. Colonia: Taschen.

BOWDEN, J. (2005), "Reflexiones sobre el proceso de investigación fenomenográfico". En Bowden, J. Green, P. (Eds.), *Métodos de Investigación Cualitativa*. Melbourne, Victoria: RMIT University Press.

BOZAL, V. (1987), *Mimesis: las imágenes y las cosas*. Madrid: Visor.

BOZAL, V. (2000) [1996], *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Tomo I. Madrid: Visor.

- BRASSAI, G. (2006) [1964], *Conversaciones con Picasso*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- BREA, J. L. (2005) (ed) *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal
- BREA, J. L. (2010), *Las tres eras de la imagen. Imagen-materia, film, e-image*. Madrid: Akal.
- BRENTANO, F. (1973), *Psychology from and Empirical Standpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BRIHUEGA, J. (1993), *Claude Monet. Historia 16*. Madrid.
- BRONFENBRENNER, U. (1987), *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós, Barcelona.
- BRUNER, J., (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata: Madrid.
- BRYSON, N. (1991), *Visión y pintura. La lógica de la mirada*. Madrid: Alianza Editorial.
- CABRERA, J. (1987), Una aplicación informática para el estudio de casos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* Nº 40, 161-176.
- CABRERA, F. A. & ESPÍN, J. V. (1986), *Técnica de encuesta (entrevista)*. En “Medición y evaluación educativa”. Barcelona: Narcea.
- CALABRESE, O. (2001), *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid: Cátedra.
- CALLEJÓN, M^a D. (2008) “Contándonos en la escuela”, en *Red Visual* nº 8, junio 2008. Sevilla, COLBAA. <http://www.redvisual.net/pdfa8.pdf>.
- CAMACHO ROSALES, J. (1998), *Estadísticas con SPSS para Windows*, Madrid: Ra-Ma.

- CANTÓN, I. (1996), *Manual de organización de centros educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- CAO, MARIAN L. F. (1998), "La retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen", en *Arte, individuo y sociedad* nº 10. (pp 39-62). Madrid: Universidad Complutense.
- CARLIN, J. (2007), "La fotografía de la pesadilla ", en *El País*, 18-03-2007.
http://www.elpais.com/artículo/paginas/fotografía/pesadilla/elppor/20070318Belpespag-_10/Tes.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRETERO, A. E. (2008), "Lo imaginario social. El entrecruce pedagógico de la creación y de la institución social", en Coca, J. R. (ed.), *Las posibilidades de lo imaginario (pp.11-38)*. Barcelona: del Serbal.
- CARROLL, L. (2005), *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Edimat.
- CARROLL, L. (2005), *A través del espejo. Y lo que Alicia encontró allí*. Madrid: Edimat.
- CASTORIADIS, C. (1983) [1975], *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I. Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets.
- CENNINI, C. (1988), *El libro del arte*. Madrid: Akal.
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (1995), *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- CLARK, K. (1987), *El desnudo. Un estudio de la forma ideal*. Madrid: Alianza.
- COCA, J. R. ed. (2008), *Las posibilidades de lo imaginario*. Barcelona: del Serbal.

COLOM CANELLAS, A. J. (2006), "Complejidad y teoría del caos en educación", en COOK, T. D. & REICHARD, C. S. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1985), "¿El pensamiento o el conocimiento del Profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del Profesorado". En Revista de Educación, nº 277, pp. 5-28. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1985/re277/re277_01.html

CORDERO RUÍZ, J. (1996) *Fundamentos para una gramática de la visión y de la representación*. Sevilla, Real Academia de Bellas Artes de Santa Isabel de Hungría

CORDERO RUÍZ, J. (2007), "Percepción visual", en <http://www.personal.us.es/cordero/PERCEPCION/cap01.htm>.

CORTÉS, J. M. (1987), *Orden y caos. Un estudio cultural sobre lo monstruoso en el arte*. Barcelona: Anagrama.

CHION, M. (1998). *La audiovisión: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.

CHIRINOS, M. P. (1994), *Intencionalidad y verdad en el juicio. Una propuesta de Brentano*. Pamplona: EUNSA.

DANTE ALIGHIERI (2002), *Divina Comedia Ilustrada por Miquel Barceló*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

DE GRANDIS, L. (1985), *Teoría y uso del color*. Madrid: Cátedra.

DELGADO, J. & GUTIÉRREZ, J. (Coords.) (1999), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Síntesis, S.A.

DE PABLO, P. & TRUEBA, B. (1999), *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil*. Barcelona: Praxis.

DESCHARNES, R. & NERET, G. (2001), *Dalí. La obra pictórica*. Colonia: Taschen.

DEWEY, J. (1995), *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

DEWEY, J. (2008, 1934) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós

DIAMOND, C.T.P. (1993), *Writing to reclaim self: the use of narrative in teacher education*. Teaching and Teacher Education, 9 (5/6): 511-17.

DIAMOND, P. & MULLEN C. A. (Eds.) (1999), *The postmodern educator: arts-based inquiries and teacher development (El educador postmoderno: indagaciones basadas en arte y desarrollo del profesorado)*. Nueva York: P. Lang.

DÍAZ, A. (1991), *La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos*. Tramas nº 3. 161-178. México: UAM

DÍAZ ARCE, T. & DRUKER, S. (2010), *La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad*. Universidad Austral de Chile. Versión On-line ISSN 0718-0705.

DÍAZ-BARRIGA, F. & HERNÁNDEZ, R. (2005), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

DÍAZ-BARRIGA, F. & RIGO, M. A. (2003), Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre evaluación. *Revista de la Educación Superior*. Vol XXXIII (3), Nº 127. México: ANUIES, 53-61.

DONDIS, D. A. (1995) [1975], *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.

DOYLE, W. (1985), "La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado". En *Revista de Educación*, nº 277, pp. 29-42. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros- anteriores/1985/re277/re277_02.html

DROSTE, M. (1984), *Bauhaus*. Londres: Taschen.

DUMÉZIL, G. (1977), *Mito y epopeya*. Barcelona: Seix Barral.

ECO, H. (2005) [2004], *Historia de la belleza*. Barcelona: Lumen.

EFLAND, A. (2002) [1990], *Una historia de la Educación Artística. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona, Paidós

EFLAND, A. (2004) [2002], *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículo*. Barcelona, Octaedro

EFLAND, A. et al. (2003) [1996], *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, Paidós.

ELGER, D. (2004), *Dadaismo*. Bon: Taschen

EINSENSTEIN, S. M. (1974), *El sentido del cine*. Buenos Aires: Siglo XXI.

EISNER, E. W. (1971), *Curriculum development: sources for a foundation for the field of curriculum*. Boston: Little, Brown and Co.

EISNER, E. W. (1981), "On the differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research." [Sobre las diferencias entre las aproximaciones científica y artística a la investigación cualitativa] *Review of Research in Visual Arts Education* 13, 1-9. [Reimpreso en 2003 en *Visual Arts Research* 29 (57) 5-11].

EISNER, E. W. (1987), *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.

EISNER, E. W. (1989), *Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?*. En GIMENO, J. "La enseñanza: su teoría y su práctica". Madrid: Akal, pp. 257-264.

EISNER, E. W. (2005) [1972], *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós.

EISNER, E. W. (1998), *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

EISNER, E. W. (2004) [2002], *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

ENTWISTLE, N. & WALKER, N. (2002), *Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions on teaching*. En Hativa, N. y P.Goodyear. (Eds.) "Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education". Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

ERICKSON, E.H. (1979), *Historia personal y circunstancias históricas*. Madrid: Alianza.

ESCABIAS, J. (2010), *Historia de un imbécil. Interiores*. Madrid: Huerga y Fierro Editores.

ESCAÑO GONZÁLEZ, C. (2003), "Lágrimas en la lluvia. Debate sobre la Educación Artística y la Postmodernidad", en MARÍN VIADEL, R. *Didáctica de la Educación Artística para Primaria* .(pp. 395-444). Madrid, Pearson Educación

ESCAÑO, C. & VILLALBA, S. (2009), *Pedagogía crítica artística*. Sevilla, Diferencia.

ESCOLANO, A. (1994), *La investigación histórico-educativa y la formación de profesores*.
Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación,
ISSN 0210-9581, Nº 157, 1994, págs. 55-70.

ESCOLANO, A. (2000). *El espacio escolar como escenario y como representación*.

Recuperado de

[http:// www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view38/40](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view38/40)

FOUCAULT, M. (2008)[1970], *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets

FABRETI, C. (2007) [2000], *Malditas matemáticas. Alicia en el país de los números*. Madrid,
Alfaguara

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994), *Las preocupaciones de los profesores según los ciclos vitales*.
En VILLAR: *Enseñanza reflexiva para los cambios educativos*. Barcelona:PPU

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995), *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: Force.

FERNÁNDEZ Díez, F. (2006), *Goya y Dalí. Del capricho al disparate*. Madrid: Fundación
Universitaria Iberoamericana.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989), *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.

FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2006), *Las competencias en el marco de la convergencia europea:
un nuevo concepto para el diseño de programas educativos*. *Encounters on Education*, 7, 131-
153.

FISHER, W. R. (1985), *El paradigma narrativo: análisis detallado*. En "Comunicación Monografías 52. Diciembre, Pp 347-367.

FLORIDA, R. (2010), *La clase creativa. La transformación de la cultura del trabajo y el ocio en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

FOX, D. (1981), *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

FREEDBERG, D. (1992) [1989], *El poder de las imágenes*. Madrid, Cátedra.

FREEDMAN, K. (2006) [2003], *Enseñar la cultura visual. Currículo, estética y la vida social del arte*. Barcelona, Octaedro

FREELAND, C. (2006) {2001}, *Pero, ¿esto es arte?*. Madrid, Cátedra

FREIRE, P. (2002) [1969], *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.

FREIRE, P. (2003) [1970], *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

FUNDACIÓN JUAN MARCH (2007), *La destrucción creadora. Gustav Klimt, el Friso de Beethoven y la lucha por la libertad del arte*. Madrid.

GALLARDO GONZÁLEZ, S. (2004), *Sobre la pasividad y la actividad de la voluntad según Franz Brentano*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. & GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1999), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta.

GARCÍA, F. & LÓPEZ, J. (2005), *Cambiar los espacios y los tiempos en la escuela*. El país.com.

Recuperado Mayo 10, 2009, de

www.otraescuela.com/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1&Itemid=

5

GARCÍA GARCÍA, J.M. & GARRIDO ALCALDE, V. (1991), *Literatura de Tradición Oral en Sierra Mágina*. Jaén: Delegación Provincial de Educación.

GARCÍA LORCA, F. (1995), *Yerma*. Madrid: Cátedra

GARDNER, H. (1987), *La teoría de la inteligencias múltiples*. México: FCE.

GARDNER, H. (1997), *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (1998), *Inteligencia múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (2002), *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (2002) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (2003), *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (2005), *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (2008), *El proyecto Spectrum (III)*. Madrid: Morata.

GÄRTNER, P. (2000), *Arte y arquitectura*. Museo de Orsay . Colonia, Könemann

GEERTZ, C. (1973), *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GEERTZ, C. (2002), *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona, Paidós.

GERGEN K. J., (2007): Construccinismo social, aportes para el debate y la práctica / Kenneth Gergen; traductor y compilador, Ángela María Estrada Mesa, Silvia Diazgranados Ferráns — Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.

GERGEN K. J., (1992) *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.

GERGEN K. J., (1998) *Realidades y relaciones, aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.

GERGEN K. J. Y McNAMEE, S. (comps.) (1992) *Therapy as social construction*. New York: Sage.

GIRALT, D. (1997), *Breve historia del arte*. Madrid: Globo.

GOETZ, J. & LECOMPTE, M. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.

GONZÁLEZ, L. D. (2007), *El equipamiento como edificio público. El caso de la escuela*. Recuperado de <http://www.ciudad-derechos.org/espanil/pdf/gaj.pdf>

GHYKA, M. C. (1983), *Estética de las proporciones en la naturaleza y en las artes*. Barcelona, Poseidón.

GIBSON, J. J. (1974) [1950], *La percepción del mundo visual*. Buenos Aires, Ediciones Infinito.

GIEDION, S. (1981)[1961], *El presente eterno: los comienzos del Arte*. Madrid: Alianza.

GIMÉNEZ, J. (1998), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO, J. y Pérez, A. I. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GIROUX, H. (1990), *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

GIROUX, H. (2001), *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

GIROUX, H. (2003a), *La inocencia robada*. Madrid: Morata.

GIROUX, H. (2003b), *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*. Barcelona: Paidós.

GIROUX, H. (2005), *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Madrid: Popular.

GLUCKSMANN, A. R. (2008), *Mayo del 68*. Madrid: Taurus.

GOETHE, J. W. (1993), *Máximas y reflexiones*. Barcelona: Edhasa.

GOETHE, J. W. (2010), *Escritos de arte*. Madrid: Síntesis. Traducción, edición y notas de Miguel Salmerón.

GOETZ & LECOMPTE, M. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

GOLEMAN, D. (1996) [2008], *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

GOLEMAN, D.; KAUFMAN, P. & RAY, M. (2000) [1992], *El espíritu creativo*. Barcelona, Javier Vergara Editor.

GOMBRICH, E. H. (1991) [1982], *La imagen y el ojo. Nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid: Alianza Editorial.

GOMBRICH, E. H. (1995) [1994], *La Historia del Arte contada por E. H. Gombrich*. Madrid: Debate.

GOMBRICH, E. H. (2007) [1971], "La máscara y la cara. La percepción del parecido fisonómico en la vida y en el arte", en Gombrich, A. H.; Hochberg, J. y Black, M., *Arte, percepción y realidad* (PP. 13-65). Barcelona: Paidós.

GÓMEZ, L. F. (2003), *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*. Ponencia presentada en el Séptimo Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara (México).

GONZÁLEZ, A. M. (2009), *Ficción e identidad. Ensayos de cultura postmoderna*. Madrid: Rialp

GONZÁLEZ, M. T. & ESCUDERO, J. M. (1986), *El pensamiento del profesor: un estudio de caso*. Revista de Innovación e Investigación Educativa. 1, 91-108.

GRAVES, R. (1996) [1948], *La diosa blanca (The White Golden)*. Madrid: Alianza Editorial.

GREENE, M. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao.

GRIMM, J. & GRIMM, W. (2012), *Todos los cuentos de los Hermanos Grimm*. Madrid: R. Steiner

GROSENICK, U. (ED.) (2002) *Mujeres artistas de los siglos XX y XXI*. Colonia, Taschen.

GUASCH, A. M^a. (2001). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza.

GUBA, E. G. (1989), *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), (1989), "La enseñanza: su teoría y su práctica". (3ª ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1999), *Fourth generation evaluation*. (2ª ed.). London: Sage.

GUILFORD, J. P. (1983) *Creatividad y educación*. Barcelona, Paidós.

GUTIÉRREZ, R. (1998), *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*. Barcelona, Oikos-Tau.

GUTIÉRREZ, M^a T. (2004), *La significación del juego en el arte moderno y sus implicaciones en la educación artística*. Madrid: Universidad Complutense.

HABERMAS, J., BAUDRILLARD, J., SAID, E., JAMESON, F. et al. (2003) *La posmodernidad*.

HARGREAVES, A. (1999), *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

HARRIS, A. & BENNETT, N. (Eds.) (2001) *School Effectiveness and School Improvement. Alternative perspectives*. London, Continuum.

HEIDEGGER, M. (2003), *Bemerkungen zu Kunst –Plastik-Raum. Die Kunst und der Raum*. (“Observaciones relativas al arte-la plastica- el espacio”. “El arte y el espacio”). Pamplona: UPN.

HELLER, E. (2008), *Psicología del color*. Barcelona: Gustavo Gili.

HERNÁNDEZ, F. (2000), *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, F. (2002), “La importancia de ser reconocido como sujeto”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 319 (pp. 28-33).

HERNÁNDEZ, F. (2004), “¿Qué puede aportar un profesor de artes visuales a la escuela del siglo XXI”, en *Actas del VII Simposio de Profesores de Dibujo y Artes Plásticas*, (pp. 11-17). Sevilla, COLBAA.

HERNÁNDEZ, F. (2007), *Espigadoras de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, F. (2008), "La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación", en *Educatio Siglo XXI*, nº 26 (pp.85-118): Universidad de Murcia.

HENRY, M. (2008), *Ver lo invisible*. Madrid: Siruela.

HERSCHEL, B. CH. (2005), *Teorías del arte contemporáneo*. Madrid: Akal.

HIGGINS, M.D. (2006), *Quantitative Textural Measurements in Igneous and Metamorphic Petrology*. Cambridge University Press, Cambridge, UK. ISBN 052113515X.

HUBER, G. L. & GÜRTLER, L. (2004) AQUAD Six. Manual for the Analysis of Qualitative data. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.

HUSEN, T. (1988), "Paradigmas en la investigación en la educación". En DENDALUCE, I. (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

HUSSERL, E. (1959), *Fenomenología de la conciencia del tiempo inmanente*. Editado por M. Heidegger. Buenos Aires: Nova.

HUSSERL, E. (1994), *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Madrid: Alianza.

HUSSERL, E. (2013) [http:// www://es.wikipedia.org/wiki/Edmund_Husserl](http://www://es.wikipedia.org/wiki/Edmund_Husserl).

HUYGHE, R. (1968), *Los poderes de la imagen*. Barcelona: Labor.

IMPELLUSO, L. (2005), *La naturaleza y sus símbolos. Plantas, flores y animales*. Barcelona: Electa.

JACKSON, P. W. (1982), *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.

- JACKSON, P. W. (1982), *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- JIMÉNEZ, J. R. (1999), *La realidad invisible*. Madrid: Cátedra.
- JOCILES, M^a. I. (1999), *Observación participante y distancia antropológica*. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LIV: 5-58.
- JOCILES, M^a I. y FRANZÉ, A. (2008), *¿Es la escuela el problema?. Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.
- JOYCE, B. R. (1980), Toward a theory of information processing in teaching. *Educational Research Quartely*, 3 (4), 66-67.
- JUANOLA, R. (1992) *Reforma educativa y educación artística*. Cuadernos de Pedagogía, 208.
- JUANOLA, R. (2005) *Cultura(s) en arte y educación*. Aula de Innovación Educ. 35, 5-10.
- JUNG, C. (1985) [1964], *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Paidós.
- JUNG, C. (2009), *Arquetipo e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.
- KAKU, M. (1996), *Hiperespacio: una odisea científica a través de universos paralelos*, distorsiones del tiempo y la décima dimensión. Barcelona: Crítica.
- KANDINSKY, V. (1994) *En camino hacia la abstracción*. Colonia, Taschen.
- KANDINSKY, V. (2000) *De lo espiritual en el arte*. Barcelona, Paidós.
- KANDINSKY, V. (2002) *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona, Paidós.
- KANDINSKY, V. (2002) *La gramática de la creación. El futuro de la pintura*. Barcelona, Paidós.
- KANDINSKY, V. (2002), *Mirada retrospectiva*. Barcelona: Planeta.
- (2003), *Cursos de la Bauhaus*. Madrid: Alianza.
- KAPROW, A. (2007), *La educación del desartista*. Madrid: Ardora Ediciones.

KEMMIS, S. & McTAGGART, R. (1992), *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.

KERLINGER, F. R. (1975) [1985], *Investigación del comportamiento: Técnicas y metodología*. Méjico: McGraw-Hill.

KERLINGER, F. N. & LEE, H. B. (2002), *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. (4ª ed.). Méjico: McGraw-Hill.

KETTENMANN, A. (1999), *Frida Kahlo*. Taschen. ISBN 3-8228-6548-6

KINCHELOE, JOE L., (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

KLEE, P. (2007), *Teoría del arte moderno*. Buenos Aires: Cactus.

KLEE, P. (1993), *Diarios 1898-1918*. Madrid: Alianza Editorial.

KOJÈVE, A. (2007), *Kandinsky*. Madrid: Abada Editores.

KUNHN, T. S. (1971), *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).

LANGER, S. K. (1958), *Nueva clave de la filosofía. Un estudio acerca del simbolismo de la razón, del rito y del arte*. Buenos Aires: SUR.

LANGER, S. K. (1967), *Sentimiento y forma*. México: UNAM.

LAURIALA, A. (1992), The impact of innovative pedagogy on teacher thinking and action. A case study of an in-service course for teacher in integrated teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8, (5-6), 523-536.

LÁZARO, A. & ASENSI, J. (1987), *La entrevista*. En “Manual de orientación escolar y tutoría”. Madrid: Narcea.

LÉVI-STRAUSS, C. (1991), *Histoire de lynx ((Historia de lince)*. Barcelona: Anagrama.

LÉVI-STRAUSS, C. (1958), *Anthropologie Structurale*. Paris: Librairie Plon.

LORENZO, M. (Coord.): (2007) *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de Casos Prácticos*. Madrid, Universitas

LOWENFELD, V. & BRITTAİN, W.L. (1980) *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.

LURIE, A. (1998), *No se lo cuentes a los mayores: literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

LYON, D. (2000) *Postmodernidad*. Madrid, Alianza Editorial.

MARCELO, c. (1987), *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

MARÍN VIADEL, R. (1986), *¿Medir los resultados o comprender los procesos?. Dos alternativas para la investigación y la evaluación artística*. “Icónica”, 9, 41-62.

MARÍN VIADEL, R. (1991) *La enseñanza de las artes plásticas*. En Hernández, F., Jódar, A. y Marín, R. *¿Qué es la educación artística?*. Barcelona, Sendai Ed.

MARÍN VIADEL, R. (1998), “El espacio de la IENA”. *¿Qué es la investigación en arte y cuál es su función entre las investigaciones de Bellas Artes?*. En Marín, R. De Laiglesia, J. F. y Tolosa, J. L., *La investigación en Bellas Artes. Tres aproximaciones a un debate*. Granada, Grupo Editorial Universitario.

MARÍN VIADEL, R. (2005), *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las Artes Visuales*. Granada: Universidad de Granada.

MARÍN VIADEL, R. et al. (1998) *La Investigación en Bellas Artes. Tres aproximaciones a un debate*. Grupo Editorial Universitario, Granada.

MARRERO, J. (1993), Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo. A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 203-241). Madrid: Visor.

MARTÍN-MORENO, Q. (1996) *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid, Ed. Sanz y Torres.

MARTON, F. (1986), "Fenomenografía – Un enfoque de investigación-". *Revista de Pensamiento*, 21 (2), 28-49.

MARTON, F. & BOOTH, S. (1997), *Aprendizaje y conocimiento*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

MARTON, F. & SÁIJÓ, R. (1976), *On qualitative differences in learning-I: Out come and process*, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

McNIFF, S. (2004), *Art-based research*. Londres, Jessica Kingsley

MEAD, G. (1968), *Mind, Self and Society (Espíritu, persona y sociedad)*. Buenos Aires: Paidós.

MEAD, G. (2009), *Escritos políticos y filosóficos*. Buenos Aires: FCE.

MEDINA RIVILLA, A. (1988) *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel

MEDINA RIVILLA, A. (1991) *Teoría y metodología de la evaluación*. Madrid, Cincel.

MEDINA RIVILLA, A. (2005) *De la experiencia profesional a la sabiduría didáctica*. Enseñanza. Anuario Universitario de Didáctica. Vol. 23, pp. 269-285. ISSN: 0212-5374.

MEDINA RIVILLA, A. (2006) *El reto de la interculturalidad: Adaptaciones de Centro y del Currículum*. Revista Currículo. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa. Vol. 19, pp. 17-57. ISSN 1130-5371 D.L. 497-90.

MEDINA, A. & CASTILLO, S. (Eds.) (2003) *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid, Universitas.

MEDINA, A. & DOMÍNGUEZ GARRIDO, M.C. (1991) *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Cincel.

MEJÍA MORENO, R. (2006), *El simbolismo en la obra de Frida Khalo "Frida el ser doble o rebis la piedra filosofal"*. "Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal". Universidad Autónoma de México.

MELOT, M. (2007), *Breve historia de la imagen*. Madrid: Siruela.

MIRZOEFF, N. (2003), *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

MOLINS, M. (1993), *Edouard Manet. Historia 16*. Madrid.

MONTERO-SIEBURTH, M., (2006), "La Auto etnografía como una Estrategia para la Transformación de la Homogeneidad a favor de la Diversidad Individual en la Escuela", *Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar*, Universidad de Educación a Distancia, Madrid, del 15 al 17 de marzo. Disponible en <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural>.

MORENO MONTORO, M^a I. (2007), "Educar espectadores: propuestas expositivas y dinamización", en *Comunicar*, 28, 2007, *Revista Científica de Comunicación y Educación*: ISSN 1134-3478, 221-228.

MORIN, E. (2001b) [1956], *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós.

MURILLO, F.J. (2005) *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona, Octaedro. NIETO, C. (2004), "La imagen como manipuladora de masas", en *Red Visual*, nº 2, Diciembre 2004. <http://www.redvisual.net/n5/n2/art2.htm>

NIETO, C.; COSTAS, A. M. y AZNARES, J. P. (2004), "Cultura visual en la postmodernidad. Paradigmas visuales y educación artística", en *Actas del VII Simposio de profesores de dibujo (CD Rom)*. Sevilla, COLBAA.

OCDE (1991), *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC.

ODERO, J. M. (1987), *J. R. R. Tolkien: cuentos de hadas: la poética tolkiana como clave para una hermenéutica sapiencial de una literatura de ficción*. Pamplona: EUNSA.

ORTÍ, A. (1986), La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación social* (pp. 171-203). Madrid: Alianza.

PACIOLI, L. (1991), *La divina proporción*. Madrid: Editorial Akal.

PAEZ, L. (2005), *Enseñar en la ciudad: entre el tiempo y el espacio*. Kairós, Revista de temas sociales, (16), 1-6. Recuperado de <http://www.revistakeiros.org/16-archivos/Microsoft%20Word%20-%20Liliana%20Paez.pdf>.

PANOFSKY, E. (1989) [1962], *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza.

- PANOFSKY, E. (1995) {1927}, *La perspectiva como forma simbólica*. Barcelona: Tisquets.
- PAPERT, S. (1993), *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books.
- PAPERT, S. (1981), *Desafío de la mente. Computadoras y educación*. Buenos Aires: Ed. Galápagos.
- PARCERISAS, P. (2009), *Duchamp en España*. Madrid: Siruela.
- PARIS, J. (1967), *El espacio y la mirada*. Madrid: Taurus.
- PARSONS, M. J. (2002) [1987], *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- PATERT, S. (1995), *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona: Paidós.
- PASTOUREAU, M. & SIMONNET, D. (2005), *Le petit livre des couleurs*. Paris: Éditions du Panama.
- PATTON, M.Q. (1990), *Qualitative evaluation and research methods*. 2ª ed., Newbury Park, CA: Sage.
- PEÑUELAS, M. (1965), *Mito, literatura y realidad*. Madrid: Gredos.
- PÉREZ, J., GARCÍA, J. M. et al. (1992) *El Proyecto de Centro, Orientaciones para su elaboración y evaluación*. Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Granada. Granada: ALSUR.
- PÉREZ, M. & TORRES, J. A. (2000), *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- PÉREZ N., E. (2008), *Asesoramiento al profesorado en la tarea evaluadora de los estudiantes y su enseñanza*. Jaén: Universidad de Jaén.

- PERRAULT, CH. (2008), *Cuentos de hadas de Charles Perrault*. Madrid: Rey Lear S. L.
- PERRAULT, CH. (2010), *Cuentos de Perrault*. Madrid: Anaya.
- PIAGET, J. (1985), *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- POPPER, F. (1989), *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*. Madrid: Akal.
- PROPP, V. J. (1987), *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- READ, H. (1982) *Educación por el Arte*. Barcelona: Paidós.
- READ, H. (2007), *El significado del arte*. Buenos Aires: Losada.
- REISZ, K. (1960), *Técnicas de montaje*. Madrid: Taurus.
- RIFÁ, M. (1996), "El currículum como telenovela: relaciones, identidades y saber en la Educación Visual y Plástica de la ESO". Curriculum 12-13. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- RINTOUL, K. & THORNE, K. (1982) *Organización abierta en el centro escolar*. Madrid: Anaya.
- RODARI, G. (1983), *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Argos.
- RODRÍGUEZ, A. (1991), *Psicología Social*. Méjico: Trillas.
- RODRÍGUEZ, G., Gil, F. J. Y García, J. E. (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ROGER, A. (2007) [2005], *Breve tratado del paisaje*. Madrid: Editorial Nueva.
- ROMÁN, J. M^a & PASTOR, E. (1984), *Técnicas para la entrevista*. En "La tutoría". Barcelona: CEAC.
- ROMANO, E. (Director) (2005), *Van Gogh*. Madrid: Unidad Editorial.
- ROMANO, E. (Director) (2005), *Picasso*. Madrid: Unidad Editorial.

ROMANO, E. (Director) (2005), *Gauguin*. Madrid: Unidad Editorial.

ROSKOS-EWOLDSEN, D.R. & MONAHAN, J. (Eds.) (2007) *Comunicación y cognición social: teorías y métodos*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ROUILLE, A. (1988), *Historia de la fotografía*. Madrid: Martínez Roca.

ROUSSEAU, J.J. (1980), *Ensayo sobre el origen de las lenguas*. Madrid: Akal editor.

ROUSSEAU, J. J. (2007), *Julia o la nueva Eloísa*. Madrid: Akal.

ROYO, M. (1975), *Diseño industrial y juguete educativo: algunas contradicciones en "Cuadernos de Pedagogía" nº 1*, pp. 15-17.

RUTTER, B. M., MORTIMORE, P., OUSTON, J. & Smith, A. (1979), *Fifteen Thousand Hours: Secondary School and their Effects on Children*; Harvard University Press, Cambridge, Mass.

SAINT-EXUPÉRY, A. (2011), *El principito*. Barcelona: Salamandra.

SAMMONS, P. (1999) *School Effectiveness. Coming of age in the twenty-first century*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

SAMMONS, P., HILLMAN, J. y MORTIMORA, P. (1999). *Características clave de las escuelas efectivas*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública. [traducción al español de la obra de 1995, *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSED and Institute of Education.

SANTOS, M. A. (2003), *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla.

SAVIN-BADEN, M. y MAYOR, C. (2013), *Investigación cualitativa: la guía esencial a la teoría y la práctica*. Londres y Nueva York. Routledge ISBN 978-0415674782.

SATUE ÁLVAREZ, A. (1961), *La doctrina de la intencionalidad en Franz Brentano*. Barcelona: CSIC.

SCHILLER, F. (2005), *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Aguilar.

SELLTIZ, C. et al. (1980) [1974], *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.

SHULMAN, L. (1987), Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. "Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.

SHAKESPEARE, W. (2003), *Obras completas. Tragedias*. Madrid: Aguilar.

SHAVELSON, R. J. & Stern, P. (1983): Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor: sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, M.A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 372-419.

SCHLOSSER, J. (1994) [1976], *La literatura artística*. Madrid : Cátedra.

STAKE, R. (1999), *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1985), "El profesor como tema de investigación y desarrollo". En Revista de Educación, nº 277, pp. - . Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1985/re277/re277_03.html

STENHOUSE, L. (1997) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1998) [1981], *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

TABACHNICK, B. R. y ZEICHNER, K. M. (1988): *Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos*

profesores principiantes de Estados Unidos, en VILLAR, L. M. (Ed.): “Conocimiento, creencias y teorías de los profesores”, Alicante, Marfil, pp. 135-148.

TOLKIEN, J. R. (2002), *El Hobbit*. Barcelona: Minotauro.

TOLKIEN, J. R. (2004), *El Señor de los Anillos*. México: Planeta.

TOLSTOI, L. (2010), *Diarios (1862-1919)*. Barcelona: Alba.

TORRANCE, E. P. (1994), *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.

TORRES, J. A. (1999), *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Archidona: Aljibe.

TORRES, J. A. et al. (2000), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

TORRES, R. M. (1998), *Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?*. “Perfiles Educativos”. 82 (XX), 6-23.

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado de

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaration

VELASCO, H. & DÍAZ DE RADA, A. (1997), *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

VILLA SÁNCHEZ, A. (1985), “La evaluación del Profesor: Perspectivas y resultados”. En Revista de Educación, nº 277, pp. 55-94. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1985/re277/re277_04.html

- VIQUEIRA, J. V. (2007), *Psicología contemporánea*. Barcelona: Labor.
- WEIDINGER, A. (2007), *Klimt. Catalogue Raisonné*. New York: Prestel.
- WHITE, J. (1994) [1987], *Nacimiento y renacimiento del espacio pictórico*. Madrid: Alianza.
- WICK, R. (1986), *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza.
- WITTGENSTEIN, L. (1994), *Observación sobre los colores*. Barcelona: Paidós.
- WITTGENSTEIN, L. (2008) [1921], *Tractatus lógico-Philosophicus*. Madrid: Tecnos.
- WITTROCK, M. C. (1977), *El cerebro humano*. Buenos Aires: Ateneo.
- WOODS, P. (1987), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- WOOD, P. & HAMMERSLEY, M. (comps.) (1995), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós /MEC.
- WORRINGER, W. (1983), *Abstracción y naturaleza*. México: FCE. [“Abstraktion und Einfühlung”. Munich, 1908].
- YINGER, R. J. (1986), *Investigación sobre el conocimiento y pensamiento. Hacia una concepción de la actividad profesional*. En L. M. Villar (Ed.), “Pensamiento de los profesores y toma de decisiones”. (pp. 113-141). Universidad de Sevilla.
- ZABALZA, M.A. (1991) *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.

ZAGALAZ SÁNCHEZ, M^a. L. y AYALA HERRERA., I. M^a (2008). *Innovación en educación física a través de las otras materias instrumentales: música, gesto y artes plásticas*. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación. Sevilla. Secretariado de Publicaciones.

ZEICHNER, K.M. (1985), "Dialéctica de la socialización del Profesor". Educación, nº 277, pp. 95-126. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1985/re277/re277_05.html

ZUMTHOR, P. (1994) [1993], *La medida del mundo. Representación del espacio en la Edad Media*. Madrid: Cátedra.

APÉNDICES

FICHAS DE RECOPIACIÓN EN ARTES PLÁSTICAS Y LITERATURA DE
TRADICIÓN ORAL. DATOS: ENTREVISTAS Y CUESTIONARIOS

FICHA TÉCNICA

FICHA DE RECOPIACIÓN EN ARTE. ESPACIO CREATIVO. MODELO: TOMAR DEL NATURAL. DIBUJOS, FOTOGRAFÍAS DE: Edificios, jardines, pintura, escultura, etc.

CLASIFICACIÓN.....

TÍTULO.....

ACOMPaña A UN TEXTO..... TÍTULO DEL TEXTO

Nº PARTICIPANTES..... LUGAR DONDE SE REALIZA.....

DESARROLLO.....

NOMBRE DEL AUTOR..... EDAD.....

LOCALIDAD.....(.....)

LUGAR.....

REALIZADO POR

EN.....(.....)FECHA.....

Cobo, F. (2012)

FICHA TÉCNICA

FICHA DE RECOPIACIÓN EN TRADICIÓN ORAL. ESPACIO CREATIVO. MODELO DE: CUENTO DE HADAS

CLASIFICACIÓN.....

TÍTULO.....

ACOMPaña A UN TEXTO.....TÍTULO

Nº PARTICIPANTES..... LUGAR DONDE SE REALIZA.....

DESARROLLO.....

NOTAS (VARIANTES, OBJETOS UTILIZADOS, TÉRMINOS EMPLEADOS, ETC.).....

NOMBRE DEL INFORMANTE..... EDAD.....

LOCALIDAD.....(.....)

LO APRENDIÓ DE LUGAR.....

RECOPIADO POR

EN.....(.....)FECHA.....

Tomada de García, J. M. y Garrido, V. (1991)

DISEÑO DE TÉCNICAS DE MEDIDA O ESCALAS, CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS

De las diferentes entrevistas que se pueden presentar: estructurada, semiestructurada y abierta, se ha elegido la estructurada por abordar directamente las cuestiones centrales que anhelamos conocer (A. Medina y C. Domínguez, 1989).

Diseño y elaboración de las entrevistas, siguiendo el “modelo estructurado” (A. Lázaro y J. Asensi, 1987; A. Medina y C. Domínguez, 1989), estructuradas sobre cuentos de hadas. /Narrativas y experiencias personales, entrevistas a cincuenta sujetos entre profesorado y estudiantes. Validación y selección de las entrevistas. Sistema de jueces. /Grupos de trabajo (experiencias colectivas), treinta y seis entrevistas a estudiantes de cuarto de Educación Secundaria. /Grupo de trabajo. Estudio de “caso múltiple”. Entrevista en profundidad a cinco estudiantes voluntarios del grupo general de investigación y la investigadora. / Programa informático para la valoración de las entrevistas, AQUAD 6 –Programa de análisis de datos cualitativos-. /Recogida de datos de las entrevistas. Valoración e interpretación de los datos. /Valoración cualitativa y descriptiva de los resultados finales. Procedimiento: Método triangular de datos, comparación e interpretación de los resultados: Cuestionarios, Entrevistas, Experiencia profesional y artística.

Se ha diseñado la entrevista en el “modelo estructurado” para ser aplicada de forma individual, tomada como base para exponer las cualidades que conlleva una investigación en un estudio cualitativo (Fraenkel y Wallen, 1996).

Procedimiento: Primeramente se ha aplicado a diez estudiantes como prueba piloto para configurar la entrevista definitiva. Posteriormente, se ha aplicado en grupo de forma parcial y en diferentes sesiones, revisando enunciados o palabras concretas que los estudiantes no entendían, rediseñando la entrevista de nuevo hasta obtener su estructura definitiva del “modelo estructurado” de entrevista, diseñada en tres dimensiones: Dimensión Espacio físico-histórico (*seis ítems*); Dimensión Espacio mental-emocional (*seis ítems*); Dimensión Espacio creativo (*veinte ítems*). Configurando éstas diferentes entrevistas aplicadas, primeramente, por separado, hasta dar lugar a la aplicación de la entrevista definitiva: El espacio creativo en los cuentos de hadas.

Se han ido recogiendo datos durante el proceso de elaboración de la entrevista. Mediante la observación y formulación de la misma se interfiere y se observa (tomar notas en el cuaderno de campo) continuamente durante el proceso. Para su valoración se han reformulado los resultados a medida que se van interpretando los datos recogidos de todo tipo de información producida en una determinada situación o escenario en el aula y fuera de ella en actividades propias de la investigación, obteniendo, a veces, relevancia en muchos aspectos subjetivos difíciles de cuantificar o medir objetivamente. Una de las estrategias ha sido repetir las entrevistas varias veces de forma parcial (sólo determinados ítems reformulados de forma diferente), individual y colectiva. Cabrera y Espín (1982: 229) hace un intento por agrupar todos los factores que recoge la entrevista y la definen como *comunicación “cara a cara” entre dos o más personas que se llevan a cabo en un espacio temporal concreto y entre las que se da una determinada intervención verbal y no verbal con unos objetivos y metas previamente establecidos.*

ENTREVISTA: EL ESPACIO CREATIVO EN LOS CUENTOS DE HADAS: HANSEL Y GRETEL, EL FLAUTISTA DE HAMELIN, EL GATO CON BOTAS, LA PASTORA Y EL DESHOLLINADOR.

Dimensión espacio físico-histórico.

P – Es importante el espacio físico-histórico para conocer el mundo en el que se desarrolla la acción humana, ¿por qué?: se consolidan los ritos y costumbres...; interactúa con el individuo; es un espacio ecológico..._en él se relacionan todos los seres vivos_.

R - / Porque se consolidan los ritos y costumbres. / R - Sí, porque es un espacio ecológico

P – Describe al menos con tres palabras como luminosa, oscura, pequeña, silenciosa... tu vivienda o espacio habitual.

R - / Luz, jardín, silencioso, sonidos agradables / R –Luz, amplio, campo. / R –Luminosa, amplia, con vistas y terraza.

P – Describe tu centro escolar, ¿qué forma geométrica espacial tiene? –la de un rectángulo, un rombo..., etc_, ¿qué color predomina? -blanco, rosa, beig..., etc., ¿ cuál es su nombre, qué símbolo o escudo conlleva este nombre?

R - / Su forma espacial es la de dos grandes rectángulos con cuatro plantas, formando una L con patio – jardín a ambos lados. Predomina el color rojo –en las paredes exteriores- y blanco –en el interior-. Su nombre es SAFA y el símbolo es un escudo con las letras entrelazadas SF.

P – Enumera al menos tres elementos o materiales que formen parte de la configuración de tu centro o espacio académico y describe sus respectivas texturas _plantas, árboles, azulejos, mármol, cristal, madera, tejidos, aluminios, hierro...

R - /Árboles, textura rugosa en el tronco y suaves en las hojas. / Mármol, lisa y fría. /
/ Cristal, textura fría, lisa y translúcida./

R - / Cristal, es fino, liso y transparente. / Hierro, textura fría y pesada. / Azulejos, textura fina, lisa y resbaladiza. / Madera con textura suave y cálida./

P – Elige los espacios interiores de tu centro escolar o académico que más te interesan y espacios externos próximos o no a él que consideres relevantes.

R -/ Aula, salón de actos, patios de recreo, gimnasio, Dirección, tutorías, biblioteca, sala de informática, aseos, comedor. Extraescolares: Campus universitario Fuentenueva, jardines del Triunfo, Plaza de la libertad, el Arco y la calle de Elvira, Sacromonte, Alhambra, Catedral, Conservatorio S. de Música “Victoria Eugenia”, Corral del Carbón, Facultad de BB. AA., Parque de las Ciencias.

P - Describe con al menos dos líneas cómo es tu lugar de estudio, espacio creativo o artístico

R -/ Luminoso, un escritorio para estudiar y dibujar (lápices, ceras, acuarelas), equipo de música, flauta dulce. Posters, dibujos, juegos, ajedrez, diana... En otro ambiente, un gran espejo, estanterías, armarios con libros y muchas otras cosas en los cajones, cama y mecedora. En otro espacio piano, televisión y playstation.

Dimensión espacio-emocional.

P – El método documental _ textos, dibujos, fotografías, etc._ es idóneo para tus estudios en el proceso-creativo que conforman a las enseñanzas artísticas, porque nos aporta: datos visuales...; datos para analizar... otros.

R – /Datos visuales y datos para analizar. /R Datos visuales

P – Para configurar tu espacio creativo, ¿te interesa alguno de los siguientes lenguajes y expresiones artísticos?... – música, literatura-cuento-, teatro, dibujo, pintura, fotografía, etc.

R – / Música, cuentos, lectura de historias fantásticas y teatro. /R El cine, la música, la arquitectura y el dibujo/.

P – Una vez que has finalizado un tema de estudio, ¿lo expresas en alguno de los lenguajes de las artes plásticas, visuales o literarias? _pintura, dibujo, escritura, collage, fotografía, video..._.

R –/ A veces, cuando el tema es de biología o geología, y en otras asignaturas si lo propone el profesor como actividad. Sobre todo cuando hacemos excursiones o salidas culturales utilizamos la fotografía y el dibujo.

R –/ Fotografías y collage cuando hacemos murales, como en clase de religión o de ciencias naturales.

P – Ante un espacio creativo de una obra artística, como puede ser una “pintura”, la emoción que sientes es: intencional, espontánea, intuitiva...

R -/ No sé si siento una emoción, pero algunas obras de arte, pinturas, esculturas, monumentos me gustan muchísimo... aunque no sé... La mayoría de ellas no, quizá porque esté distraído o no las entienda...

R -/ Generalmente, es una emoción positiva y espontánea. En algunas ocasiones también desagradable y muy negativa como en las *Pinturas Negras*, el *Coloso*, *Saturno devorando a sus hijos* de Goya.

R -/ Más que emociones... lo que hago es observar mucho si me interesa lo que estoy viendo, pintura, escultura, arquitectura... Si no es así, paso.

P – Según el estado de ánimo en el que te encuentras, ¿qué gamas o texturas de colores eliges _ grises, verdes, rojos, amarillos...?_ para la creación pictórica de uno de los espacios-escénicos en un cuento de hadas:

R - / Melancólico: texturas grises, rosas y blancas. / Relajado: texturas o gamas de colores verdes y azules. / Alegre: texturas de amarillos, blancos, naranjas, rojos y verdes. / R - Me gusta mucho el color negro, es mi preferido. También los grises, el rosa y el amarillo.

P – En el espacio-escénico que se pueden proyectar imágenes de sufrimiento, felicidad, fantasía, magia..., amor, odio, deseo..., ¿puede ser identificado mediante texturas visuales .

R -/ Para la felicidad: imágenes que expresen amor, deseo, tranquilidad, naturaleza.
Para el sufrimiento: imágenes desagradables, accidentes, imágenes bélicas, hambre, enfermedad, campo de refugiados.

R -/ Los colores alegres nos muestran imágenes muchas veces tristes. De hambre, escasez y sufrimiento... en países africanos y otros.

R - / Prefiero los paisajes o espacios nevados, aunque son fríos a mí me resultan cálidos y hogareños.

Dimensión espacio-creativo.

P - Consideras positiva tu predisposición para la lectura, ¿cuáles son tus lecturas preferidas? Escribe el nombre de alguna de ellas.

R - / En el aula en el horario de lengua y literatura hemos leído *Cuentos de la Alhambra* de Washington Irving/

R -/ *Impresiones y paisajes* de García Lorca, y también *Platero y yo*, uno de los más preferidos/

R -/ *Las Mil y una noches* de Abu abd-Allah, / *Los Juegos del Hambre* de Suzanne Collins / *El Señor de los anillos* de R. Tolkien-/

R - /*Rimas y leyendas* de Bécquer / *Azul* de Rubén Darío/

P - A las obras literarias que te has referido anteriormente como tus lecturas preferidas, escribe por qué.

R – / Basándome en estas lecturas (“Cuentos” de W. Irving) y como actividad de clase propuesta por la profesora yo escribí un cuento de princesas. Estas vivían en una casa del Albayzin muy antigua que hoy todavía existe, aunque restaurada: la “casa de las tres estrellas”.

R - / Porque a través de los ojos negros de Platero puedo ir viendo todos los paisajes y las gentes de Moguer que el poeta describe. Juan Ramón en diálogos con Platero, unas veces, en su compañía; otras, va captando la belleza de la realidad exterior por un lado; por otro, la belleza de la relación entre el hombre y su amigo Platero.

R - / Bécquer en *Rimas y Leyendas* expresa la vida, lo infinito, la grandeza de la naturaleza y todo lo que hay en ella, lo abismal, la libertad, el amor, el deseo, la felicidad, la tristeza y la muerte.

R - / En los juegos del hambre, la autora cuenta los hechos no en pequeños relatos, sino en tres grandes relatos _novela_, en la que la protagonista y su hermana se quedan sin padre que muere en una mina debido a una explosión. Katniss es cazadora, y su hermana curandera como la madre. En dos ocasiones, enfrentándose al Capitolio, Katniss gana los juegos del hambre por su bondad y astucia. En la primera salva a su compañero y en la segunda destruye un campo de fuerza. Es perseguida, pero consigue vivir y crear su familia.

P – Si escribes microrrelatos, cuentos, poesía, diarios, cartas..., ¿reflejan espacios y escenarios de tu vida cotidiana?

R - / A veces sí. Hechos que me han preocupado o impresionado. Otros que de forma sencilla me gusta escribirlos plácidamente.

R - / Generalmente, cuando tengo que escribir un cuento como actividad escolar parto de algunos hechos o elementos conocidos; otros son inventados, pero también relato lo que me preocupa o me ha ocurrido alguna vez.

R - / A veces sí, pero más que escribir me gusta pintar

R - / Generalmente, no. Me gusta fijarme en cosas extravagantes y fantásticas.

P - Cuando escribes cuentos de hadas, ¿predomina en su narrativa el misterio, lo emocional, y la fantasía?.

R - / Escribo en mi diario no todos los días y, a veces, también escribo alguna poesía. Cuando era más pequeña escribía a mis amigas “cartas de olor”, sobre todo las de olor a rosas, “rosa” y también las coleccionaba, lo sigo haciendo, pero actualmente prefiero, sobre todo cuando estoy de viaje, escribir postales a mis amigos y amigas.

R - / Escribo en mi diario, aunque no muy seguido y mando correos por internet y con el móvil a mis amigos.

R - / Me gustaría escribir poesía y casi siempre escribo en mi diario, aunque solo sea la fecha

R - / Escribo poco, sobre todo cuando hace frío o llueve en invierno y primavera, siento que necesito escribir, tejer o hacer alguna otra labor creativa que recojo en mi cuaderno de pastas negras en el que tengo escrito bastantes disparates y fantasías.

P – Una vez escritos los cuentos o microrrelatos, ¿ los expresas en alguno de los lenguajes de las artes plásticas? _dibujo, escultura, pintura, fotografía, videos..._

R – / En algunas ocasiones hago dibujos sobre lo que escribo. También recorto o pego fotografías

R – / En collage con fotografías y todo tipo de recuerdos -postales, papel de seda, personajes de cuentos hadas, cromos, etc-.

R – / En algunas ocasiones los he ilustrado con dibujos y pegatinas

R - / Prefiero hacer una pintura y, a veces, más adelante escribir un cuento o una historia corta a partir del nombre que he elegido para ella. En otras ocasiones, a la pintura o al dibujo únicamente les pongo un número.

P – ¿Lees o narras en algunas ocasiones a otros – amigos, hermanos, primos – cuentos de hadas u otras historias?

R - / Antes de más pequeños jugábamos a contar cuentos de hadas y también otras historias que nos causaban mucho miedo y terror. Seguimos jugando, sobre todo en las noches de verano o en vacaciones de Navidad. Nos gusta mucho a esta edad ir al cine y ver películas de terror y fantasía, como *Alicia en el país de las maravillas* o *Los juegos del hambre*.

R - / En algunas ocasiones contamos historias de miedo o películas que hemos visto en el cine o televisión.

R - / Contar cuentos de hadas e historias fantásticas y de miedo nos gusta desde siempre y reunarnos en casa de los amigos a ver “pelis” de miedo o a jugar con juegos de terror u otras historias en la playstation.

R – / Hace tiempo con mis amigos del barrio – y en el colegio- jugábamos a contar cuentos y a otros muchos juegos como la “gallinita ciega”, la rayuela, al elástico, a la comba...

P - Describe al menos con tres palabras uno de los espacios escénicos que puede presentar un cuento de hadas. Espacio-escénico: _ fantástico, inocente, tenebroso, rosa, azul, multicolor, rugoso, liso, transparente, cuadrado, redondo, grande, diminuto... otros _.

R – / Fantástico, inocente, rosa, diminuto. / R Misterioso, con grandes rocas y cavernas. / R Multicolor, redondo, lejano/.

P – El espacio-creativo descrito en un cuento de hadas, ¿qué significa o simboliza para ti?. _espacio mágico, lejano, fantástico, tradición, juego, calor de hogar, huella, color..., etc._

R – / Lejanía, huella, tradición. / R Bosques, flores, ríos, montañas, bondad, amor. / R Tenebroso, inocente, azul, blanco./

P – Si tuvieras que elegir de los siguientes cuentos tres ¿cuáles serían? -*La Bella durmiente, el Patito feo, la Reina de las nieves, Peter Pan, Caperucita Roja, Alicia en el país de las maravillas, la Lámpara maravillosa, la Cerillera, el Principito, el Gato negro, A través del espejo, el Soldadito de plomo, Barbazul, La Bella y la bestia, el Escarabajo de oro..., etc-*.

R – / *La Bella durmiente, el Patito feo, La Reina de las nieves.* / R *La Bella y la bestia, Barbazul, el Soldadito de plomo.* / R *Caperucita roja, el Gato con botas, la Cerillera/.*

P - De las siguientes narraciones del cuento de hadas, ¿con qué palabra implícita en ellas identificas su espacio-creativo? _ ciudad, campo, bosque, árbol, lago, chimenea, molino, sol, luna, flauta....

A. Hansel y Gretel / B. El Flautista de Hamelin / C. El gato con botas / D. La pastora y el deshollinador

P. Hansel y Gretel ... / R – Bosque. Lo eligen dieciséis sujetos

P. El Flautista de Hamelin... / R – Ciudad. Lo eligen cuatro sujetos

P. El gato con botas / R – Campo. Lo eligen diez sujetos

P. La pastora y el deshollinador... / R - Chimenea, sala. Lo eligen siete sujetos

P – Enumera personajes que aparezcan en el proceso - creativo de las narrativas en los siguientes cuentos de hadas:

A. Hansel y Gretel / B. El Flautista de Hamelin / c. El gato con botas / D. La pastora y el deshollinador

P. Hansel y Gretel... / R - Padre, madrastra, Hansel y Gretel

P. El Flautista de Hamelin... / R - Flautista, alcalde, niños, ciudadanos

P. El gato con botas... / R - Padre, tres hermanos, rey, princesa, ogro, campesinos

P. La pastora y el deshollinador ... / R- Abuelo, niños, comandante, postora, deshollinador

P – Elige actitudes o hechos de bondad, amor, venganza, malicia, astucia... otros, con que actúan los personajes en los espacios escénicos de los siguientes cuentos:

A. Hansel y Gretel / B. El Flautista de Hamelin / C. El gato con botas / D. La pastora y el deshollinador

P. Hansel y Gretel ... / R - Malicia, astucia, bondad, amor

P. El Flautista de Hamelin ... / R - Venganza, avaricia, miedo, creación estéril

P. El gato con botas... / R - Astucia, soberbia, felicidad

P. La pastora y el deshollinador... /R - Amor, creación, ilusión

P – Identifica objetos que forman parte del proceso-creativo en las narrativas de los siguientes cuentos de hadas:

A. Hansel y Gretel / B. El Flautista de Hamelin / C. El gato con botas / D. La pastora y el deshollinador

P. Hansel y Gretel... /R - Casa de chocolate, caramelos, migas de pan

P. El Flautista de Hamelin... / R - Flauta, río, comida, oro

P. El gato con botas... / R - Botas, carroza, molino, castillo

P. La pastora y el deshollinador... / R - Sala, chimenea, armario con flores, espejo.

P - En el espacio creativo de las narrativas del cuento, ¿qué animales fantásticos o reales encontramos en los siguientes cuentos de hadas?: A. *Hansel y Gretel* / B. *El Flautista de Hamelin* / C. *El gato con botas* / D. *La pastora y el deshollinador*

P. Hansel y Gretel ... / R - Pájaros, cisne, animales del bosque

P. El Flautista de Hamelin... / R - Ratas, ratones, gatos, perros

P. El gato con botas... / R - Burro, caballos, ogro y la mayoría elige gato

P. La pastora y el deshollinador... / R - Ovejas, cabras, ciervos

P – En las narrativas del cuento para la representación o proyección del espacio – creativo (*configura los diferentes espacios – escénicos*), ¿qué forma geométrica eliges?... – ...círculo..., triángulo..., otros - , para uno de los siguientes cuentos de hadas:

A. *Hansel y Gretel* / B. *El Flautista de Hamelin* / C. *El gato con botas* / D. *La pastora y el deshollinador*

P. Hansel y Gretel... / R – Cuadrado. Es elegido doce veces y el rectángulo, cuatro

P. El Flautista de Hamelin ... / R - Círculo. Es elegido cuatro veces

P. El gato con botas ... / R - Cuadrado. Es elegido ocho veces y el rectángulo una

P. La pastora y el deshollinador.../ R-Rectángulo en seis y el triángulo en una

P – De entre los diferentes colores, ... amarillo..., azul..., rosa..., otros, ¿qué color eliges? para los tonos y las “texturas de color” en el espacio- creativo de uno de los siguientes cuentos de hadas:

A. Hansel y Gretel / B. El Flautista de Hamelin / C. El gato con botas / D. La pastora y el deshollinador

P. Hansel y Gretel... / R - Verde en catorce ocasiones, el amarillo en tres y una el rojo

P. El Flautista de Hamelin... / R – Amarillo, tres veces y uno el rojo

P. El gato con botas... / R – Azul, ocho ocasiones y dos el verde

P. La pastora y el deshollinador... / R – Blanco, gris y rojo, una vez, y negro, tres

P – Ante los siguientes elementos pictóricos: puntos; grandes, pequeños..., líneas; onduladas, verticales, oblicuas, circulares, horizontales, quebradas..., ¿cuáles eliges para dibujar o pintar las texturas del espacio-creativo en uno de los siguientes cuentos de hadas?

A. Hansel y Gretel / B. El Flautista de Hamelin / C. El gato con botas / D. La pastora y el deshollinador.

P. Hansel y Gretel... / R - Líneas verticales y en menor número, horizontales

P. El Flautista de Hamelin ... / R - Puntos y en una ocasión líneas onduladas

P. El gato con botas ... / R - Líneas horizontales. En menor número, verticales

P. La pastora y el deshollinador... / R - Líneas verticales

P – Para representar uno de estos cuentos de hadas en un espacio sonoro, ¿qué instrumento musical eliges? _ guitarra, piano, violín, viola, flauta, arpa, tambor..._

A. Hansel y Gretel / B. El Flautista de Hamelin / C. El gato con botas / D. La pastora y el deshollinador

P. Hansel y Gretel... / R - Violín, en cuatro ocasiones. En mayor número la flauta

P. El Flautista de Hamelin ... / R - Flauta, en cuatro ocasiones

P. El gato con botas... / R – Tambor, flauta y guitarra

P. La pastora y el deshollinador... / Piano, flauta y arpa.

P – En el espacio numérico del uno al quince, ¿qué número eliges para representar a uno de los siguientes cuentos?: *A. Hansel y Gretel / B. El Flautista de Hamelin /C. El gato con botas / D. La pastora y el deshollinador*

P. Hansel y Gretel... / R – Cinco, siete y ocho

P. El Flautista de Hamelin ... / R – Tres y uno

P. El gato con botas... / R – Siete y nueve

P. La pastora y el deshollinador... R – Quince y dos

P – De las siguientes palabras que podemos encontrar en las narraciones del cuento, ¿cuál de ellas eliges como símbolo de uno de estos cuentos de hadas? _ sol, luna, carbón, porcelana, ratón, árbol, chocolate, roca, cristal, cisne, agua, flauta, pelo, lana, molino..., otros_.

A. Hansel y Gretel / B. El Flautista de Hamelin / C. El gato con botas / D. La pastora y el deshollinador

P. Hansel y Gretel... / R – Cisne, es el elegido

P. El Flautista de Hamelin .../ R - Agua, niños, ratones

P. El gato con botas... / R - Lana, molino, ogro y botas

P. La pastora y el deshollinador... / R - Sol, luna, estrellas

Cada participante en la investigación elige uno de los cuatro cuentos, y del elegido tiene que escoger una forma geométrica elemental y un color. El espacio creativo se transforma a través de la estructura o del color.

El color que más se elige es el verde en la forma geométrica elemental del cuadrado en *Hansel y Gretel*. De los cuatro que eligen rectángulo dos eligen el color azul por lo que cambian estructura y color, y otros dos que eligen rectángulo y color verde, por lo que cambia la estructura, pero no el color. Diferencia: doce cuadrados verdes, dos rectángulos verdes y dos rectángulos azules. El color verde lo eligen catorce sujetos, mientras que el color azul sólo dos.

En el cuento de *El Gato con botas*, ocho sujetos eligen cuadrados azules, un cuadrado verde y otro sujeto rectángulo verde. Por lo que el color más elegido es el azul, seguido del verde que sólo lo elige uno de los sujetos.

Diferencia: un rectángulo verde que cambia en estructura y en color y en un cuadrado verde que mantiene la estructura, pero la transforma en verde a través del cambio de color en verde.

De los siete sujetos que eligen la *Pastora y el deshollinador*, seis eligen rectángulo y un triángulo. Seis coinciden en estructura y la transforman en color. En sólo un caso se cambia de estructura y coincide con el color negro que lo elige la mayoría (tres).

Los cuatro sujetos que eligen el *Flautista de Hamelin* coinciden en la forma elemental geométrica del círculo por lo que coinciden en la estructura del espacio creativo y sólo transforman la estructura a través del color.

Todos los sujetos que eligen *Hansel y Gretel*, eligen el cisne como animal preferido.

En el *Gato con botas*: el gato, en mayoría. En la *Pastora y el deshollinador*: tres eligen chivo, dos cordero, una oveja y ciervos, y en el *Flautista de Hamelin*: tres eligen ratones y uno rata.

Podemos seguir analizando conceptos y símbolos, aspectos diferentes y actitudes, pero nuestro objetivo es la proyección del espacio creativo en sus formas geométricas elementales, dibujo y color. En la narrativa del cuento de hadas.

ENTREVISTA: EL ESPACIO CREATIVO EN LOS CUENTOS DE HADAS, HANSEL Y GRETEL, EL GATO CON BOTAS, EL FLAUTISTA DE HAMELIN, LA PASTORA Y EL DESHOLLINADOR.

Es importante el espacio físico – histórico para conocer el mundo en el que se desarrolla la acción humana, ¿por qué?: se consolidan los ritos y costumbres...; interactúa con el individuo...; es un espacio ecológico _en el cual se relacionan los seres vivos_.

Describe al menos con tres palabras como luminosa, oscura, pequeña, silenciosa... tu vivienda o espacio habitual.

Describe tu centro escolar, ¿qué forma geométrica espacial tiene? _la de un rectángulo, un cuadrado..._. ¿Qué color predomina? _Blanco, rosa, beig..._. ¿Cuál es su nombre, qué símbolo o escudo conlleva este nombre?.

Enumera al menos tres elementos o materiales que formen parte de la configuración de tu centro o espacio académico y describe sus respectivas texturas. _Plantas, árboles, azulejos, mármol, cristal, madera, tejidos, aluminios, hierro..._.

Elige los espacios interiores de tu centro escolar o académico que más te interesan y espacios externos próximos o no a él que consideres relevantes.

Describe con al menos dos líneas cómo es tu lugar de estudio, espacio creativo o artístico.

El método documental, - textos, dibujos, fotografías...-, ¿es idóneo para tus estudios en el proceso-creativo que conforman a las enseñanzas-artísticas?, porque nos aporta datos visuales...; datos para analizar... otros.

Para expresar un espacio creativo, ¿te interesa alguno de los siguientes lenguajes y expresiones artísticos?. _Música, literatura-cuento-, teatro, dibujo, pintura, fotografía..._.

Una vez que has finalizado un tema de estudio, ¿lo expresas en alguno de los lenguajes de las artes plásticas visuales o literarias?. _Pintura, dibujo, escritura, collage, fotografía, video..._.

Ante un espacio creativo de una obra artística, como puede ser una “pintura”, la emoción que sientes es intencional..., espontánea..., intuitiva....

Según el estado de ánimo en el que te encuentras, ¿qué gamas o texturas de colores eliges?. _ Grises, verdes, rojos, amarillos..._ Para la creación pictórica de uno de los espacios-escénicos en un cuento de hadas.

Si en un espacio-escénico en el que se proyectan imágenes de: sufrimiento, felicidad, fantasía, magia..., amor, odio, deseo. Son identificados mediante texturas visuales. ¿Por sus imágenes, su color, textos...?.

Consideras positiva tu predisposición para la lectura. ¿Cuáles son tus lecturas preferidas? Escribe el nombre de alguna de ellas.

A las obras literarias que te has referido anteriormente como tus lecturas preferidas, escribe por qué.

Si escribes microrrelatos, cuentos, poesía, diarios, cartas..., ¿reflejan espacios y escenarios de tu vida cotidiana?

Si escribes cuentos de hadas predomina en su narrativa el misterio, lo emocional y la fantasía.

Una vez escritos los cuentos o microrrelatos, ¿los expresas en alguno de los lenguajes de las artes plásticas?. _Dibujo, escultura, pintura, fotografía, videos..._.

Lees o narras en algunas ocasiones a otros _ Amigos, hermanos, primos_ cuentos de hadas u otras historias.

Describe al menos con tres palabras uno de los espacios-escénicos que puede presentar un cuento de hadas. _Fantástico, inocente, tenebroso, rosa, azul, multicolor, rugoso, liso, transparente, cuadrado, redondo, grande, diminuto... otros_.

El espacio-creativo descrito en un cuento de hadas, ¿qué significa o simboliza para ti?. _Mágico, lejano, fantástico, tradición, juego, calor de hogar, huella, color..._.

Si tuvieras que elegir de los siguientes cuentos tres ¿cuáles serían? -*La Bella durmiente, el Patito feo, la Reina de las nieves, Peter Pan, Caperucita Roja, Alicia en el país de las maravillas, la Lámpara maravillosa, la Cerillera, el Principito, el Gato negro, A través del espejo, el Soldadito de plomo, Barbazul, La Bella y la bestia, el Escarabajo de oro...*

De las siguientes narraciones del cuento de hadas, ¿con qué palabra implícita en ellas identificas su espacio-creativo?. _Ciudad, campo, bosque, árbol, lago, chimenea, molino, sol, luna, flauta..._.

Enumera personajes que aparezcan en el proceso-creativo de las narrativas en uno de los siguientes cuentos de hadas:

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

Elige actitudes o hechos de bondad, amor, venganza, malicia, astucia... con que actúan los personajes en los espacios escénicos de uno de los siguientes cuentos:

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

Identifica objetos que forman parte del proceso-creativo en las narrativas de uno de los siguientes cuentos de hadas:

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

En el espacio-creativo de las narrativas del cuento, ¿qué animales fantásticos o reales encontramos en uno de los siguientes cuentos de hadas?

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

En las narrativas del cuento para la representación o proyección del espacio-creativo (*Este configura los diferentes espacios-escénicos*), ¿Qué forma geométrica eliges?. ...Círculo..., triángulo..., otros_, para uno de los siguientes cuentos de hadas:

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

De entre los diferentes colores: ... Amarillo..., azul..., otros, ¿qué color eliges? para crear los tonos y las “texturas de color” en el espacio-creativo de uno de los siguientes cuentos de hadas:

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

Ante los siguientes elementos pictóricos: puntos; grandes, pequeños..., líneas; onduladas, verticales, oblicuas, circulares, horizontales, quebradas..., ¿cuáles eliges para dibujar o pintar las texturas del espacio-creativo en uno de los siguientes cuentos de hadas?

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

Para representar uno de estos cuentos de hadas en un espacio sonoro, ¿qué instrumento musical eliges?. _ Guitarra, piano, violín, viola, flauta, arpa, tambor..._.

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

En el espacio numérico del uno al quince, ¿qué número eliges para uno de los siguientes cuentos de hadas?

Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.

De las siguientes palabras que podemos encontrar en las narraciones del cuento, ¿cuál de ellas eliges como símbolo? de uno de los siguientes cuentos de hadas: Sol, luna, carbón, porcelana, ratón, árbol, chocolate, roca, cristal, cisne, agua, flauta, pelo, lana, molino..., otras. *Hansel y Gretel, El Flautista de Hamelin, El Gato con botas, La Pastora y el deshollinador.*

DISEÑO Y ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA O ESCALAS. CUESTIONARIOS.

Diseño y elaboración de un cuestionario de Educación y Arte. Para su configuración: Consulta a expertos -Sistema de jueces-. /Cálculo del índice de fiabilidad (cuestionario), método Alfa de Cronbach /Aplicación directa del cuestionario a una muestra representativa -ciento diez sujetos-. /Aplicación indirecta on line. Idem. /Programa informático, tabulación (SPSS.19), análisis de datos gráficos e interpretación. /Valoración de los resultados obtenidos como datos de fondo para la configuración y comparación en la interpretación de los resultados finales.

Este estudio pretende un sondeo para ver cómo está considerada la educación artística en la actualidad, evaluado desde diferentes perspectivas en las siguientes dimensiones: Liderazgo y Equipo Directivo; Organización y Planificación Académica; Currículum-Metodología; Acción tutorial-Atención a la diversidad ; Clima de aula; Participación del alumnado y las familias; Evolución de las enseñanzas artísticas en la educación secundaria; El contexto geográfico-histórico de las enseñanzas artísticas.

Finalmente, los cuestionarios quedaron configurados para el proceso de recogida de información en un cuestionario general (Pérez Navío, E., 2008).

Validez y fiabilidad de los cuestionarios.

Se entiende por fiabilidad de un instrumento de medida de datos, la capacidad del mismo para ofrecer análogos resultados, cuando se aplica en diversas ocasiones y en condiciones semejantes (López-Barajas, 1988).

Método utilizado para medir la fiabilidad: Alfa de Cronbach

El resultado obtenido en la fiabilidad del cuestionario nos ha arrojado un coeficiente de 0'95, Alfa próxima a la unidad que sería la correlación perfecta.

VALORACIÓN ESTADÍSTICA E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

En la tabla de frecuencias de cada uno de los ítems, las frecuencias aparecen en función de los valores de la escala: Mal, Deficiente, Bien, Muy Bien, No.

Para analizar los datos hemos ido agrupando las respuestas de los sujetos de la muestra a las variables o ítems por intervalos. Las respuestas Bien y Muy Bien constituyen un intervalo. Mal y Deficiente constituyen otro. La respuesta "No" se incluye en este segundo intervalo y, a veces, cuando el porcentaje es considerable se analiza aparte.

A continuación se exponen los resultados del cuestionario interpretados en porcentajes estadísticos, seguidos de un comentario analítico y globalizado de cada una de las dimensiones.

CUESTIONARIO: EDUCACIÓN Y ARTE. LA ENSEÑANZA EN GENERAL Y LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN PARTICULAR.

Liderazgo y Equipo Directivo:

El 60'9% de los sujetos de la muestra asegura que el liderazgo desempeñado desde la dirección del centro favorece la participación interactiva de la comunidad, frente a un 29'1% que estima que favorece poco la participación. Un 8'2% sostiene que no es nada participativa. Un 1.8% no contesta.

El 70'9% entiende que favorece mucho la relaciones y el clima de trabajo; por otra parte, un 26'4% entiende que lo hace mal o deficientemente. Un 1.8% no contesta.

Un 19.1% de la muestra estima que no se favorece en absoluto la interdisciplinariedad en la Educación Artística. Un 33'6% entiende que se hace mal o deficiente y un 44'6% afirma que sí se fomenta dicha educación.

El 60'9% entiende que la tarea de asesoramiento se hace muy bien o bien, lo que pone de manifiesto que si bien el equipo directivo desarrolla dicha tarea sería deseable insistir más en la misma para mejorar lo que ya es bueno y transformarlo en óptimo. Un 38'2 entiende que dicha tarea no se realiza o se realiza mal, por lo tanto, siempre puede ser mejorada.

Un 72% entiende que dentro de las posibilidades de los órganos de gobierno del centro se facilitan las estrategias educativas intra escolares; no así las extraescolares, que sólo es contestada afirmativamente por un 23%.

Hemos que destacar que el 51% de los sujetos de la muestra entiende que no se impulsa la colaboración con las familias ni con otros organismos públicos o privados o se hace de forma deficiente. Solo un 17'3 % sostiene que esta tarea se hace de manera muy satisfactoria.

Un 42'7% asegura que los horarios se elaboran de modo que facilitan la educación artística. El mismo número de sujetos ha afirmado que no elaboran los horarios o se hace de manera deficiente.

Estos datos nos arrojan una importante consideración a tener en cuenta en la Educación Artística; existen discrepancias entre jefatura de estudios y los docentes porque no llegamos a entender que el mismo número de sujetos afirme estar de acuerdo (Equipo Directivo) y el otro grupo (docentes) afirme no estarlo.

El 50% de los sujetos contesta que es autoritaria frente al 30% que la considera participativa. Hemos de señalar, no obstante, que la frecuencia de respuesta varía dependiendo de los tramos de edad de los sujetos, así hemos observado del análisis de resultados de la muestra que a partir de los años 80 la mayoría de los sujetos contesta que la dirección que conocen es abierta, participativa a todos los sectores, democrática, donde predomina la comunicación y el consenso, el diálogo y la colaboración. Es destacable indicar que la dirección participativa coincide con la democracia en nuestro país y la autoritaria se enmarcaría antes de los años 80.

La experiencia profesional de la muestra se encuentra en :

De 1-5- años: 30%; De 5-15 años: 40%; De 15-30 años: 16%; Más de 30 años: 14%

Organización y planificación académica:

El 51'8 % contesta que el modelo de organización es flexible o muy flexible, frente al 43'6% que afirma que es poco flexible o nada.

Un 63'7% de los sujetos participantes entiende que el departamento y equipo docente trabaja coordinadamente. Un 32'7% considera que no se trabaja de manera coordinada o se hace deficientemente. En cualquier caso, a la vista de los resultados, la organización de espacios para la educación artística debe ser mejorada.

Un 62.7% de los sujetos manifiesta que no se elaboran modelos de formación del profesorado; sólo un 22.7% dice que sí se identifican modelos de formación; si bien sigue predominando el modelo de formación tradicional.

Casi la mitad de los sujetos de la muestra dice que no se hace, que se hace mal o de forma deficiente (45.5%), frente a un 44.6% que contesta que sí.

Un 66% de los sujetos de la muestra sostiene que se planifica el tiempo escolar y que se hace bien. Por el contrario un 27% entiende que se hace por las autoridades educativas y que se cumple sólo en parte; sobre todo se incumple lo referente a las actividades a realizar fuera del centro.

Para el 57% se planifican pocas actividades multiculturales. Para el 26.7% no se planifica ninguna.

Casi la mitad de los sujetos de la muestra dice que no se hace, que se hace mal o de forma deficiente (45.5%), frente a un 44.6% que contesta que sí.

Las respuestas a esta cuestión indican lo siguiente: Sólo un 27.3% de los sujetos de la muestra entiende que los Departamentos didácticos/Equipos de Ciclo elaboran la prueba de evaluación inicial para la Educación Artística. Un mayor porcentaje (30.9) afirma que esta tarea se realiza mal o muy mal, mas lo más destacable es que un 30% dice que no se hace nada. Estos resultados nos llevan a afirmar que la actuación en este punto es francamente mejorable.

Un 62% de los sujetos responde que no o que se hace escasamente. Sólo un 27% responde que sí, predominando en las respuestas el método de investigación en la acción.

De los datos se desprende que el número de alumnos por clase se sitúa en el intervalo de 20-30 en un 60% de los casos.

Currículum-Metodología:

Un 44% de los sujetos, no conteste la pregunta. Sólomente un 34.5% responde que en el proyecto educativo se concreta en el currículum la competencia artística.

Un 29.1% no contesta. Un 42% entiende que los resultados de aprendizaje se han presentado de forma elaborada.

Para un 46.4% de los sujetos ha sido suficiente, frente a un 37.3% que responde que no o que el nivel alcanzado en la secuencia de aprendizaje de las competencias básicas es malo o deficiente. Un 16.4% no contesta.

Un 72% de los sujetos resalta la importancia de los idiomas, sin embargo, esto contrasta con la realidad que describen: el nivel de inglés, francés o alemán es bajo.

Un 86% contesta que en el proyecto educativo y en las programaciones didácticas se formulan las competencias, sin embargo, sólo para un 46.4% de los sujetos el nivel de aprendizaje alcanzado en las secuencias de aprendizaje de las competencias ha sido suficiente, frente a un 37.3% que responde que no o que el nivel alcanzado es malo o deficiente.

Un 50% de los sujetos responde que la metodología aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje se hace mal o de forma deficiente. Este dato debe hacernos reflexionar e incidir en este aspecto tan importante. Por otra parte, un 27% responde que el nivel de consecución de los objetivos es bajo o muy bajo.

Aproximadamente, para la mitad de los sujetos de la muestra (48.7%), los medios y recursos didácticos recogidos en el curriculum facilitan el aprendizaje del alumnado en enseñanza Plástica. Un 32.7% entiende que no o que lo hace de manera deficitaria.

Un 49.1% contesta que no se hace o que se hace mal o deficientemente, frente a un 35.4% que contesta que el modelo de evaluación es adecuado para la valoración de los logros en Educación Plástica.

Sóamente un 28.1% de los sujetos responde que sí, que el departamento didáctico concreta el currículum en Educación Artística de acuerdo con la competencia artística, frente a un 42.7% que afirma no se hace o que se lleva a cabo mal.

Para un 48% de los sujetos se identifica en la metodología qué libros de texto y otros materiales se utilizan en la enseñanza artística (apuntes, revistas, videos...). Un 27.7% señala que sólo en parte.

Encontramos un porcentaje considerable de encuestados (46%) que señala que se cuenta con la naturaleza para el aprendizaje y la inspiración en Enseñanza Plástica. Señala la mayoría, no obstante, que sería deseable tener más en cuenta la misma.

Un 34.1% de los sujetos manifiesta identificarse con la corriente activa; un 26% con la constructivista; un 18.7% con la crítica y muy pocos con la tradicional (4.2%) y técnica (4%). Un 12% no contesta.

Un 46% se inclina por el modelo de formación pensamiento del profesor; un 21% expresa que su actividad educativa se desenvuelve en el modelo de formación narrativa y biografía. Un 22% no contesta.

Acción Tutorial:

De las respuestas de los sujetos de la muestra, podemos decir que un 45.5% de los mismos contesta que el Centro incluye en su Proyecto Educativo el Plan de Orientación y Acción Tutorial, frente a un 20.9% que contesta que no o está mal incluido.

Destaca que un 73% contesta que sí, que es fluida o muy fluida, frente a un 24% que responde que no existe o que se realiza de modo deficiente.

El 60.9% de los sujetos responde que los espacios no son adecuados para la acción tutorial; (35.5%), que están mal adecuados (9.1%) o son deficientes (16.4%).

Un 69.2% de la muestra responde que se presta especial atención a las estrategias de apoyo y refuerzo de áreas o materias como lengua extranjera, informática, medios audiovisuales. Un 28% expresa que se hace mal o que no se hace.

Un 65.5% de los sujetos contesta que la tutoría no contempla el diseño de métodos y técnicas de investigación como estrategias de apoyo y refuerzo para la formación artística de los estudiantes. Sólo un 27.3% contesta que sí.

Un 66.3% contesta que en la programación didáctica del profesor se contempla la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales (multiculturalidad), frente a un 26.4% que afirma que o no se hace o se realiza de forma deficiente.

Los espacios y horarios se han programado de forma adecuada para el desarrollo de medidas de atención a la diversidad en el aula para un 46.2% de los sujetos de la muestra.

Con respecto a si tutor establece medidas que permitan una organización flexible e individualizada para la asistencia del alumnado a la tutoría de las enseñanzas artísticas, un 65.5% de los sujetos de la muestra responde que no (28.2%), que se hace mal (17.3%), o que se lleva a cabo de manera deficiente (20%). Esto es un detalle más de la poca importancia que se le ha venido concediendo en los centros a la educación artística. Hemos de decir, no obstante, que esta atención ha ido aumentando a medida que la edad de los sujetos es menor.

A la pregunta ¿Cuál ha sido mi grado de interés, de dificultad y de asistencia a clase en Educación Artística?, un elevado número de sujetos 56% contesta que ha asistido con gran interés y frecuencia. Por lo que al grado de dificultad se refiere, las respuestas varían más: para un 36% el grado de dificultad ha sido aceptable; sólo el 8% responde que ha sido difícil.

Cómo se realiza la tutoría con el alumnado? Los datos arrojan que la tutoría se realiza de modo similar a la del resto de las áreas. Un 26.4% de los sujetos manifiesta que no se realiza tutoría o que no asiste a la misma. Por otra parte, un considerable porcentaje (38.2%) no está satisfecho con la tutoría que ha recibido.

Clima o Ambiente de aula:

La mayoría de los sujetos (69.1%) contesta que el clima de trabajo en las aulas y la implicación del profesorado y de los estudiantes es bueno o muy bueno, frente a un 24.6% que contesta que es deficiente o malo.

Para un 48.2% de los encuestados, las familias del alumnado que presenta problemas de conducta y de aceptación de las normas escolares no han suscrito con el Centro el compromiso de colaboración, frente a un 41.9% que responde que sí.

El claustro de profesores recoge las evidencias sobre aquellas conductas contrarias a la convivencia en un elevado porcentaje (70%), frente a un 20% que responde que no o se lleva a cabo de manera deficiente.

Para un 61 % de la muestra el horario de trabajo vinculado al aula permite llevar a cabo un aprendizaje fluido.

Para un 54.5% de la muestra los valores, actitudes y normas para el alumnado - profesorado están presentes en el espacio educativo del aula, frente a un 36.4% que contesta que no están presentes o lo están mal o deficientemente.

Un 53.6% de los sujetos contesta que los valores intervienen en la selección de contenidos, en la metodología didáctica, en la organización del grupo de aprendizaje, incluso en la evaluación de las Enseñanzas Artísticas, frente a un 39.1% que afirma que no, o se hace de manera insuficiente.

A la pregunta La Educación Artística favorece el clima de convivencia en las aulas y en todo el espacio escolar y social, un 53.6% responde que no cumple esta función o lo hace de manera insuficiente. Un 37.2% contesta que facilita bien o muy bien el clima de convivencia.

¿Qué conflictos son más frecuentes en los centros que imparten Educación Artística?: Horarios, alumnado, profesorado, económicos... Con respecto al tema conflicto, los resultados ponen de manifiesto que para la mayoría de los sujetos los conflictos más frecuentes son los interpersonales debidos a discusiones o peleas. Los conflictos intergrupales existen, pero son más esporádicos. Las respuestas referidas a acoso o agresiones son muy escasas (2.7%).

Las respuestas a la solución de conflictos interpersonales están muy igualadas en uno u otro sentido; esto es, el número de respuestas que consideran las estrategias coercitivas es similar a las que reflejan una estrategia basada en la cooperación, la persuasión y el diálogo. Esto sucede tanto a nivel general del centro como en Educación Artística.

Por lo que al papel que desempeñan los padres en el tratamiento y resolución de conflictos se refiere, sólo un 41.8% responde que es importante, frente a un 29.1% que dice que es francamente mejorable.

¿Qué estilo de negociación predomina para resolver los conflictos? Cooperativo, competitivo, de compromiso, evitativo... Es curioso que el mismo número de sujetos conteste a esta pregunta. Un 19.1% responde que las estrategias y tácticas de carácter autoritario y competitivo, frente a un 19.1% que contesta que las de índole cooperativa (win-win) basadas en el diálogo y la cooperación.

Un 56% de los sujetos contesta que la estrategia de negociación para la resolución de conflictos más efectiva es la mediación. Para un 26.7%, la mejor táctica es el arbitraje.

Participación del Alumnado y las Familias:

De las respuestas de los sujetos podemos decir que un considerable porcentaje de respuestas (47.3%) afirman que la implicación de las familias en la escuela y en la educación de sus hijos ha sido escasa o nula.

Un 58,2% responde que La cooperación entre las familias y las AMPAS -Asociaciones de Madres y Padres- y los equipos directivos del Centro es satisfactoria, frente a un 36.4% que dice que no es satisfactoria.

El proyecto educativo del centro evidencia la participación de la comunidad educativa. Para un 59.1% de la muestra se evidencia dicha participación en el proyecto educativo, frente a un 32.7% que contesta que no existe o se hace mal.

Para un 60% de los sujetos de la muestra el proceso de información al alumnado para la Educación Artística es malo o no existe.

A destacar que un 63.6% de los sujetos responde que el sistema de tutoría utilizado para informar a las familias acerca del proceso de aprendizaje de la formación artística es malo, deficiente o nulo. Asimismo, es bajo el porcentaje de respuestas favorables a la existencia de espacios para que las familias participen.

Otro dato interesante: el 61.8% de la población entiende que las expectativas de los padres con respecto al progreso de los alumnos/as en la enseñanza artística son bajas o muy bajas.

El 60% de la muestra responde que la Enseñanza Artística no favorece la participación de las familias y la apertura a su espacio social y cultural o lo hace de forma deficiente. Por otra parte, un 66.4% responde que no participa frente a un 30% que contesta que sí. Un 30.9% no contesta.

La obra en narrativa literaria “Platero y yo” comparada con la narrativa visual de Goya “los Caprichos” es la más elegida con un 26.4%, seguida de “Alicia en el país de las maravillas” con las “Amapolas” de G. OKéfi, un 17.3%. Para un comentario de texto en familia donde sacar valores favorables y otros no tanto, pero que presentan una ayuda de diálogo entre padres e hijos, bases de la institución académica y de la sociedad.

Evolución de la Enseñanza Artística en la Educación Secundaria:

Un 75.5% de los sujetos de la muestra responde que la importancia concedida al espacio horario en la enseñanza artística no es la adecuada, frente a un 22.7% que considera que dicha atención ha sido buena o muy buena.

Para un 62.7% de la muestra en la enseñanza artística la organización de la escuela ha seguido un modelo poco o nada flexible. Para un 33.6% dicha enseñanza ha seguido un modelo flexible.

Para un 65.5% las actividades utilizadas en Enseñanza Plástica no son integradoras, secuenciales ni globales. Un 15.4% contesta que son integradoras.

Un 79.6% responde que las aulas de educación artística presentan en sus espacios una estética muy diferente al resto de las aulas, frente a un 18.6% que dice que no o que se presenta de forma deficiente. Un 1.8% no contesta.

El 62% de los sujetos responde que el material utilizado en educación artística es apropiado.

Para un 36% el material utilizado no es reciclable ni accesible .

Un 49.1% está a favor de la tecnología de la información y la comunicación. Un 42.8% es favorable a los libros de texto.

Nos llama la atención poder comprobar que un escaso 25.5% de la población considera que los libros de texto de Educación Plástica responden a las necesidades actuales de esta formación, frente a un 65.5% que responde que no o lo hacen mal y deficientemente.

Para más de la mitad de los sujetos, 65.4%, la Enseñanza Artística educa en valores favoreciendo el desarrollo personal y social del alumnado.

La Educación Artística desarrollada en los Centros aumenta la sensibilidad de los estudiantes. Un 47.3% de la muestra sostiene que sí.

Un 27.3% contesta que no, sin más; un 22.7% responde que mal o deficientemente, frente a un 43% que dice que sí.

Con respecto al trabajo desempeñado por los centros educativos durante las últimas décadas, el 62.7% de los sujetos contesta que no ha sido adecuado para el desarrollo de la formación artística. Sólo un 28.2% contesta favorablemente.

La Educación Artística fomenta la salud mental y física de los estudiantes. Esta cuestión es compleja, sin embargo un elevado porcentaje de sujetos (60%) entiende que sí.

Un 80% de los sujetos responde que “Arte y naturaleza” no es una constante presente siempre en el espacio de aprendizaje de las enseñanzas artísticas, o se hace de forma deficiente.

Para un 47.3% la Consejería no colabora o lo hace de manera francamente mejorable. Sólo un 24.6% contesta que sí colabora con las universidades para la investigación en las enseñanzas artísticas.

A la siguiente cuestión “relata la experiencia que consideres que ha mejorado la vida de los profesores o estudiantes durante los últimos años en Educación Artística” es curioso que, a pesar de que muchos sujetos tienden a no contestar, el número de sujetos que lo hace sea idéntico en un sentido y en otro. Para unos es la posibilidad de comunicación de emociones, ideas; para otros la capacidad de la educación artística para la autoestima, el reconocimiento y el desarrollo psicológico.

Un 48% de los sujetos contesta que en su formación académica no ha cursado el Bachillerato Artístico. Por otra parte, la dinamización de la formación del profesorado por parte del CEP es francamente mejorable: sólo un 18% dice estar satisfecho con la misma.

No siempre se ha contemplado el arte considerando la cultura, el ambiente y las diferencias individuales. El 40'9% de los sujetos responde que la educación artística ha considerado el arte desde una perspectiva global mal o deficientemente. Solamente un 39.1% contesta afirmativamente.

El espacio cultural en el que vive favorece el desarrollo de la Educación Artística. Todo indica que no. Es revelador que un 62.7% conteste que no o que lo ha hecho de

manera deficiente, frente a un 36.4% que considera que el espacio cultural favorece el desarrollo de dichas enseñanzas.

De acuerdo con las respuestas de los sujetos, la Educación Artística se ha adaptado de forma deficiente a la diversidad cultural. Un 51.8% así lo considera, frente a un 46.4% que contesta que se ha adaptado bien.

La mitad de los sujetos, 50.4%, entiende que la Educación Artística ha ayudado a entender su relación con la cultura.

Contrariamente a lo que podría suponerse, más de la mitad de los sujetos de la población estudiada contesta que la Enseñanza Artística no considera ni valora los mitos, leyendas y tradiciones, o que se hace de manera deficiente, 54.5%; frente a un 42.7% que responde que sí.

La mayoría contesta que sí (61.8%), que se hace bien o muy bien. Un 35.5% entiende que no tiene en cuenta los medios de comunicación social o lo hace de forma deficiente.

Un 36.5% de los sujetos contesta que las aulas de plástica presentan en su espacio de aprendizaje una estética diferente al resto de las aulas del centro.

Un 51.3% de la población estudiada responde afirmativamente, un 8.2% contesta que no.

Para un 40.9% de la muestra el contexto cultural y físico espacial experimentado ha servido de estímulo para potenciar el aprendizaje del alumnado en la naturaleza y en educación artística, frente a un 14.5% que contesta que no.

Los profesores investigan poco sobre su trabajo con el alumnado para un mejor aprendizaje artístico. Un 60% contesta que no se hace.

Un 65.5% de las respuestas indican que los alumnos no investigan sobre sus espacios más próximos para una mayor motivación y un mejor aprendizaje. Sólo un 31.8% contesta afirmativamente.

Para un 50% la respuesta es favorable. Un 34'6% da la respuesta “deficiente” a lo cuestionado.

El arte realizado en los centros educativos activa las sensaciones. Un 49.1% de la población estudiada responde que sí, frente a un 46.4% que contesta que no o que se hace de manera insuficiente.

Un 51.8 % contesta que el arte realizado en los centros educativos no estudia las percepciones, que se hace mal o deficientemente. Para un 40.9% de la muestra el arte realizado en las escuelas estudia las percepciones.

Un 53'7% considera que el arte realizado en las escuelas favorece la igualdad de género en la convivencia y el juego, utilizando diversos lenguajes expresivos, mientras que un 33'6% considera que es deficiente. Dado la importancia de la pregunta en la

sociedad actual consideramos que el dato negativo hay que tenerlo en cuenta y mejorarlo.

Un 46'4% cree que el arte creado en los centros participa interculturalmente en la comunidad, frente a un 48'2% que contesta que no. Dado que los datos son similares, hemos de incidir en la conveniencia de potenciar una enseñanza intercultural.

El 58'2% considera que el arte creado en nuestras escuelas es educación y libertad para todos todos, frente a un 35.5% que opina que no o que se hace de manera insuficiente.

Para un 78.7% un ser vivo es más arte que la mejor obra de arte hoy valorada.

Este dato llama la atención. Nos da el porcentaje más alto de todas las preguntas realizadas.

Un 67'3% afirma que estudia arte porque quiere aprender otras cosas. Hemos de considerar que están de acuerdo con la interdisciplinariedad del arte con respecto al resto de las materias de los programas educativos. Un 20% afirma que se hace mal o de forma deficiente.

Un 59'1% considera que estudia arte porque le divierte. Lo destacado, a considerar de las respuestas de la muestra es que lo importante en arte es el sentimiento del artista. Encontrarnos bien es lo que importa.

Un 60% considera que las artes plásticas interactúan en las vidas de los alumnos/os con nuestras vidas y las de toda la comunidad, frente a un 27'3% que no está de acuerdo. Solo 6 sujetos no contestan.

Cualquier proyecto de Educación Artística hemos de considerarlo un estudio de mejora para la enseñanza plástica. Un 40% responde que sí, frente a un 50.9% que contesta que no.

Un elevado porcentaje de sujetos no responde, 52'7%. Al referirse a las aulas de enseñanza artística, un 33'6% afirma que su aula es espaciosa, agradable, con escenarios y paisajes artísticos, etc.

Un 45'5% afirma que su centro es grande, espacioso, agradable, con aula de plástica, salón de actos, biblioteca, campos de deporte, etc, pero no hay espacios específicos para el juego, tampoco existen espacios para danza y que sí existe un aula de música para todo el centro.

Un 25'5% de la muestra sitúa sus estudios de arte en la década de los 80. Un 11'8% los ubica en la década de los 70; un 29'1% la sitúa entre los años 50 y 60. Por último, un 14'5% en los años 90. Se aprecia en las respuestas de los sujetos una mejora en los aspectos materiales de los edificios.

Para 43'6% son entes públicos que pertenecen a los Ayuntamientos y a la Consejería de Educación. Para un 23'6% es de carácter privado, pudiendo ser privado o privado concertado

El 46´4% afirma que no existe vivienda o residencias para los docentes, discentes u otros miembros de la comunidad escolar. Debido a que el profesorado estaba obligado a residir en el lugar de trabajo hasta los años ochenta existía una amplia red de viviendas y residencias. Hoy día existen residencias para alumnos/as con unas características especiales como Escuelas Hogar, Residencias Escolares o casas de acogida.

La experiencia más gratificante en relación con la educación artística es contestada por un 30´9% de forma satisfactoria; un 13´6% afirma que no es gratificante.

CUESTIONARIO: EDUCACIÓN Y ARTE. LA ENSEÑANZA EN GENERAL Y LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN PARTICULAR. REFERENTE EN LA INVESTIGACIÓN

El liderazgo desempeñado desde la dirección del centro educativo favorece la participación interactiva de la comunidad.

El Equipo Directivo favorece las relaciones y el clima de trabajo en el centro considerando los diferentes modelos de formación del profesorado.

El Equipo Directivo fomenta la interdisciplinariedad de la Educación Plástica con otras materias.

El Equipo Directivo ejerce el asesoramiento, la innovación e investigación en Educación Plástica.

El Equipo Directivo facilita las estrategias educativas in-extraescolares e identifica espacios y situaciones donde se producen las mismas.

El Equipo Directivo impulsa la colaboración con las familias, instituciones y organismos públicos y privados para la mejora de la Educación Artística.

La Jefatura de Estudios elabora los horarios del alumnado y profesorado de acuerdo con criterios que facilitan la Educación Artística.

¿Qué estilo de dirección has experimentado?: autoritario, reflexivo, flexible.

Narra la experiencia más gratificante que creas ha mejorado la función directiva. 9

El modelo de organización escolar en general, considerado por el profesorado, es abierto, o por el contrario, es rígido y cerrado.

El Departamento didáctico planifica de manera coordinada para mejorar la organización de los espacios intra –extraescolares de aprendizaje para la Educación Plástica del alumnado.

Se elaboran e identifican modelos para la formación del profesorado.

Los Departamentos didácticos proponen enfoques educativos para la investigación y las enseñanzas plásticas.

Se planifica el tiempo para el curso escolar: horarios, actividades, vacaciones...

Se planifican actividades multiculturales.

Se establecen directrices generales para la elaboración y actualización de las programaciones de la Educación Plástica.

Los Departamentos didácticos elaboran la prueba de evaluación inicial para Educación Artística.

Los Departamentos didácticos elaboran e identifican métodos eficaces para la investigación artística.

¿Cómo está distribuido el alumnado: por edades, por nivel, especialidades...?

¿Qué número de estudiantes hay en su clase de Educación Artística ?

de 5-10; de 10-20; 20-30; 30-40; más de 40

El proyecto educativo del centro establece la concreción del currículum en los siguientes aspectos: Objetivos generales, Competencias, Criterios comunes para la evaluación, promoción y titulación, La distribución del tiempo académico, El plan de convivencia, Competencia artística.

Los resultados de aprendizaje han sido presentados de forma elaborada.

El nivel alcanzado en la secuencia de aprendizaje de las competencias básicas ha sido suficiente.

Otros idiomas forman parte del currículum en el que se recogen las necesidades formativas de los estudiantes en Educación Plástica.

Se han formulado las competencias: comunicativa, social, artística, intercultural...

La metodología aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje es adaptada para la Educación Plástica.

Los medios y recursos didácticos recogidos en el currículum facilitan el aprendizaje del alumnado en enseñanza Plástica.

El modelo de evaluación es adecuado para la valoración de los logros en Educación Plástica.

El departamento didáctico concreta el currículum en Educación Artística de acuerdo con la competencia artística.

Se identifica en la metodología qué libros de texto y otros materiales se utilizan en la enseñanza artística -apuntes, revistas, videos...-.

¿Contamos con la naturaleza para el aprendizaje y la inspiración en Enseñanza Plástica?

Identifica las corrientes educativas que consideres que más se aproximan a tus creencias y teorías: tradicional, escuela activa, crítica..., otras.

De los siguientes modelos de formación del profesorado identifica el que se desenvuelve tu actividad profesional: Desarrollo de la Competencia Artística..., Investigación-acción... otras.

El Centro incluye en su Proyecto Educativo el Plan de Orientación y Acción Tutorial.

La comunicación interactiva entre el tutor y los estudiantes es fluida.

Los espacios del centro educativo dedicados a la acción tutorial son adecuados.

Se presta especial atención a las estrategias de apoyo y refuerzo de las áreas o materias como: lengua extranjera, informática, medios audiovisuales.

La tutoría contempla el diseño de métodos y técnicas de investigación como estrategias de apoyo y refuerzo para la formación artística de los estudiantes.

La programación didáctica del profesor contempla la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales – multiculturalidad-.

Los espacios y horarios se han programado de forma adecuada para el desarrollo de medidas de atención a la diversidad en el aula.

El tutor establece medidas que permitan una organización flexible e individualizada para la asistencia del alumnado a la tutoría de las enseñanzas artísticas.

¿Cuál ha sido mi grado de interés, de dificultad y de asistencia a clase en Educación Artística?.

¿Cómo se realiza la tutoría con el alumnado? ¿Qué número de veces has asistido a la tutoría? ¿Cómo has sido atendido? ¿El espacio para la acción tutorial es adecuado?.

El clima de trabajo en las aulas y la implicación del profesorado y de los estudiantes en Educación Artística es adecuado.

Las familias del alumnado que presenta problemas de conducta y de aceptación de las normas académicas han suscrito con el centro el compromiso de colaboración.

El claustro de profesores recoge las evidencias sobre aquellas conductas contrarias a la convivencia.

El horario de trabajo vinculado al aula hace que el aprendizaje sea fluido.

Los valores, actitudes y normas para el alumnado -profesorado están presentes en el espacio educativo del aula.

Los valores intervienen en la selección de contenidos, en la metodología didáctica, en la organización del grupo de aprendizaje, incluso en la evaluación de las Enseñanzas Artísticas.

La Educación Artística favorece el clima de convivencia en las aulas y en todo el espacio escolar y social.

¿Qué conflictos son más frecuentes en los centros que imparten Educación Artística?: Horarios, alumnado, profesorado, económicos...

¿Cómo se resuelven los conflictos interpersonales en la enseñanza artística? -De forma reflexiva, autoritaria, participativa...-.

¿Qué papel desempeñan los padres, los profesores y la administración educativa en el tratamiento y resolución de conflictos?.

¿Qué estilo de negociación predomina para resolver los conflictos? Cooperativo, competitivo, de compromiso, evitativo...

¿Cuáles son las estrategias de negociación para la resolución de conflictos más efectivas? -mediación, arbitraje, compromiso...-.

Las familias se han implicado en la mejora del Centro y en la educación artística de sus hijos.

La cooperación entre las familias y las AMPAS -Asociaciones de Madres y Padres- y los equipos directivos del Centro es satisfactoria.

El proyecto educativo del centro evidencia la participación de la comunidad educativa.

El proceso de información al alumnado para la Educación Artística es adecuado.

El centro educativo cuenta con espacios para que las familias y estudiantes participen en actividades artísticas.

Las expectativas de los padres con respecto al progreso de los alumnos-as en la Enseñanza Artística son satisfactorias.

La Enseñanza Artística favorece la participación de las familias y la apertura a su espacio social y cultural.

De entre las siguientes obras de arte comparadas u otras que consideres marca, marca o escribe UNA para comentario de texto:

Platero y yo (J. R. Jiménez) /. Los Caprichos de Goya (Goya). // Romancero gitano (G. Lorca) /. El Cordero (Zurbarán). // La Tejedora de sueños (B. Vallejo)/. H. F. Hospital o La Cama volando (F. Hallo). // .Alicia en el País de las Maravillas (L. Carroll)/. Amapolas de G.K.O'Keffe. //El Lago de los cisnes (Tchaikovsky)/. Cisne de Kara Walker. //La Cabaña del tío Tom (H.B.Stowe)/. El grito de Munch (Munch) . //Doctor Zhivago (B. Pasternak). /El beso de G. Klint//.

La importancia concedida al espacio horario en la enseñanza artística es adecuado.

Para la enseñanza plástica la organización del centro es flexible.

Las actividades utilizadas en Enseñanza Plástica son integradoras, secuenciales y globales.

Las aulas de educación artística presentan en sus espacios educativos, una estética diferente al resto de las aulas.

El material utilizado en las artes plásticas visuales es el apropiado.

El material utilizado en las artes plásticas es reciclable y accesible.

Es necesaria la utilización de los siguientes materiales para la formación artística de los estudiantes: Informática, ordenadores, libros de texto, cine... otros.

Los libros de texto de educación artística responden a las necesidades actuales de esta formación.

La Enseñanza Artística educa en valores potenciando el desarrollo personal y social del alumnado.

La Educación Artística desarrollada en los Centros aumenta la sensibilidad de los estudiantes.

¿En todos los espacios podemos crear arte?.

El trabajo desempeñado por los centros educativos durante las últimas décadas ha sido adecuado para el desarrollo de la formación artística.

La Educación Artística fomenta la salud mental y física de los estudiantes.

“Arte y Naturaleza” es una constante presente siempre en el espacio de aprendizaje de las enseñanzas-artísticas.

La Consejería de Educación colabora con las universidades para la investigación en las enseñanzas artísticas.

Relata la experiencia que consideres que ha mejorado la vida de los profesores o estudiantes durante los últimos años en Educación Artística.

¿En tu formación académica has cursado el Bachillerato Artístico?. ¿El asesor del CEP dinamiza la formación del profesorado en educación plástica?.

La Educación Artística considera el arte desde una perspectiva global incluyendo la cultura, el ambiente y las diferencias individuales.

El espacio cultural en el que vive favorece el desarrollo de la Educación Artística.

La Educación Artística se adapta a la diversidad cultural. Multiculturalidad.

La Educación Artística ha ayudado a los estudiantes a entender su relación con la cultura -visitando museos, auditorios, teatros...-.

La Enseñanza Artística considera y valora los mitos, las leyendas y las tradiciones.

La Educación Plástica Visual desarrollada en los Centros tiene en cuenta los medios de comunicación social, televisión, radio, internet, cine...

Las aulas de plástica presentan un espacio y una estética acorde con la enseñanza que en ellas se imparte. -Escultura, dibujo técnico, fotografía, pintura..., otros-.

La Educación Artística despierta de nuevo nuestra conciencia hacia lo que hemos aprendido a no ver.

El contexto cultural y físico espacial que has experimentado te ha servido de estímulo para potenciar el aprendizaje del alumnado en la naturaleza y en educación artística.

Los profesores investigan sobre su trabajo con alumnos para un mejor aprendizaje artístico.

Los alumnos investigan sobre sus espacios más próximos para una mayor motivación y un mejor aprendizaje.

La Educación Artística conciencia de la forma y el espacio mediante las sensaciones y las percepciones procedentes de los sentidos, facilitando información sobre el mundo y favoreciendo nuestra adaptación al entorno.

El arte realizado en los centros educativos activa las sensaciones.

El arte realizado en los centros educativos estudia las percepciones.

El arte realizado en los centros favorece la igualdad de género en la convivencia, el juego y en la utilización de diversos lenguajes expresivo.

Con el arte creado en los Centros educativos se participa interculturalmente en la comunidad.

El arte creado por los estudiantes es educación y libertad para todos.

Un ser vivo es más arte que las mejores obras de arte hoy valoradas.

¿Estudiamos arte porque queremos aprender otras cosas...?

¿Estudiamos arte porque nos divierte?.

Las artes plásticas interactúan en las vidas de los estudiantes, con nuestras vidas y las de toda la comunidad.

Un proyecto de Educación Artística se ha de considerar un estudio de mejora para el aprendizaje de la educación plástica visual.

Describe las características de tu Centro educativo. ¿Existen espacios exclusivos para audiciones e interpretaciones de obras artísticas?

Sitúa temporalmente tus estudios de arte. ¿En qué Centro?. ¿Cómo es?

¿A quién pertenece el centro? ¿Quién es el propietario del edificio?

Se cuenta con viviendas o residencias para los docentes u otros cargos educativos. ¿Y residencias u otras clases de viviendas para estudiantes?

Cuenta la experiencia en relación con la educación artística donde hayan mejorado los espacios dedicados a esta enseñanza.

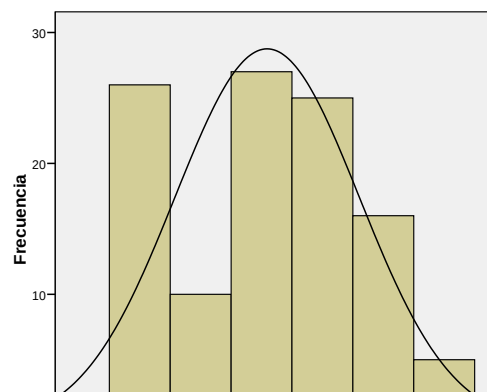
Pregunta D75: Las aulas de Educación Artística presentan en sus espacios educativos, en general, una estética diferente al resto de las aulas.

Un 37.6% responde que la estética es bastante o muy diferente al resto de las aulas, frente a un 57.8% que dice que no o que se presenta de forma deficiente.

D75

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	26	23,6	23,9	23,9
	Mal	10	9,1	9,2	33,0
	Deficiente	27	24,5	24,8	57,8
	Bien	25	22,7	22,9	80,7
	Muy bien	16	14,5	14,7	95,4
	No contesta	5	4,5	4,6	100,0
	Total	109	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,9		
Total		110	100,0		

D75



Histograma

DIMENSIÓN 7: EVOLUCIÓN DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA. SÍNTESIS GLOBAL DE LA DIMENSIÓN.

Gran parte de los sujetos da respuestas negativas a las variables D71 (75.5%), D72 (63%), D73 (60%), D715 (64%). Los resultados evidencian que:

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los siguientes componentes artísticos: Dibujo Artístico, Dibujo Técnico, Música, Dramatización o Danza no ha sido satisfactorio.

La importancia concedida a la enseñanza artística no ha sido la adecuada (75.5%)

En la enseñanza artística la organización ha seguido un modelo poco flexible.

Las actividades utilizadas en enseñanza artística, en general, no son vistas como integradoras, secuenciales ni globales.

Para más de la mitad de los sujetos (56%) la enseñanza Artística educa en valores favoreciendo el desarrollo personal y social del alumnado.

El material utilizado en educación artística no se considera apropiado (60%, D76). Se recicla poco material.

Y los libros de texto utilizados parecen no responder a las necesidades actuales de formación (65.5%).

Para un 64% de los sujetos de la muestra “Arte y naturaleza” no es una constante presente en las enseñanzas artísticas.

Pregunta D818: Un ser vivo es más arte que la mejor obra de arte hoy valorada.

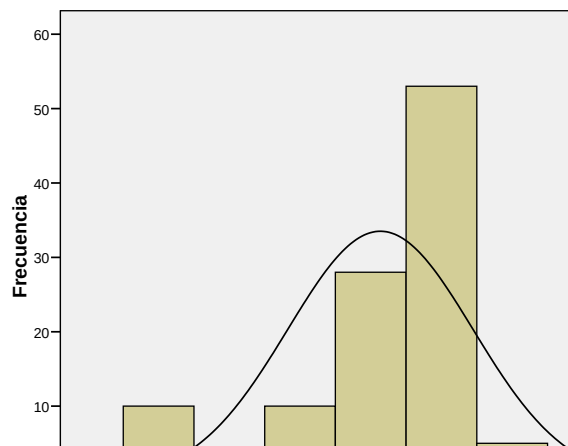
Para un 73.7% un ser vivo es más arte que la mejor obra de arte hoy valorada.

Este dato llama la atención. Nos da el porcentaje más alto de todas las preguntas realizadas.

D818

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	10	9,1	9,1	9,1
	Mal	4	3,6	3,6	12,7
	Deficiente	10	9,1	9,1	21,8
	Bien	28	25,5	25,5	47,3
	Muy bien	53	48,2	48,2	95,5
	No contesta	5	4,5	4,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

D818



Histograma

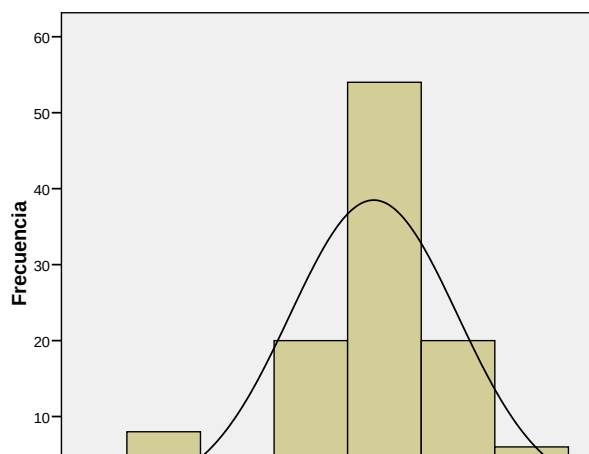
Pregunta D819: Estudiamos arte porque queremos aprender otras cosas.

Un 67'3% afirma que estudia arte porque quiere aprender otras cosas. Hemos de considerar que están de acuerdo con la interdisciplinariedad del arte con respecto al resto de las materias de los programas educativos. Un 20% afirma que se hace mal o de forma deficiente.

D819

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	8	7,3	7,3	7,3
	Mal	2	1,8	1,8	9,1
	Deficiente	20	18,2	18,2	27,3
	Bien	54	49,1	49,1	76,4
	Muy bien	20	18,2	18,2	94,5
	No contesta	6	5,5	5,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

D819



Histograma