



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA

# TESIS DOCTORAL

**El Desarrollo de la Creatividad en la Expresión Plástica:  
Implicaciones en la Enseñanza y Aprendizaje del Proceso Artístico.**

*Octavio O'Shanahan Juan*

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Programa de Doctorado:

PROCESOS CREATIVOS DE LAS ARTES DEL SIGLO XX.

**D. JOSÉ DOMINGO NÚÑEZ HERNÁNDEZ, SECRETARIO DEL  
DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN GRÁFICA Y PROYECTOS  
ARQUITECTÓNICOS DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE  
GRAN CANARIA,**

**CERTIFICA,**

Que el Consejo de Doctores del Departamento, en su sesión de fecha 16 de noviembre de 2015, tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada "El desarrollo de la creatividad en la expresión plástica: Implicaciones en la enseñanza y aprendizaje del proceso artístico presentada por el doctorando D. Octavio O'Shanahan Juan y dirigida por los Doctores D. Enrique Solana Suárez y Dña. María del Carmen Mato Carrodegas.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 6 del Reglamento para la elaboración, defensa, tribunal y evaluación de tesis doctorales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a dieciséis de noviembre de dos mil quince



**UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA**

**DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN GRÁFICA Y PROYECTOS ARQUITECTÓNICOS**

Programa de Doctorado "Procesos creativos de las artes del siglo XX"

**TESIS DOCTORAL**

**EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN  
LA EXPRESIÓN PLÁSTICA**

**IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL  
PROCESO ARTÍSTICO**

Tesis Doctoral presentada por D. Octavio O'Shanahan Juan

Directores: Doctor D. Enrique Solana Suárez y

Doctora D<sup>a</sup>. María del Carmen Mato Carrodegua

El Director

La Directora

El Doctorando

D. Enrique Solana Suárez.

D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> del Carmen Mato Carrodegua.

D. Octavio O'Shanahan Juan

Las Palmas de Gran Canaria, a once de noviembre de 2015

*Yo no soy yo.  
Soy éste  
que va a mi lado sin yo verlo,  
que, a veces, voy a ver,  
y que, a veces olvido.  
El que calla, sereno, cuando hablo,  
el que perdona, dulce, cuando odio,  
el que pasea por donde no estoy,  
el que quedará en pie cuando yo muera.*

*Juan Ramón Jiménez*



*Dedicatoria*

*Este trabajo se lo dedico a mis Padres, que llenaron mi infancia de tanta belleza, bondad y verdad, que como valores hicieron florecer en mí el amor por la vida, el arte y la educación.*

*A mis alumnos pasados, presentes y futuros, por todos esos momentos de felicidad y aprendizaje vividos y que nos quedan por vivir.*



### Agradecimientos:

Gracias a mis directores María del Carmen Mato Carrodegua y Enrique Solana Suárez, por su capacidad y criterio, esfuerzo y, sincero apoyo.

A Francisco Robaina Palmés por trasmitirme su motivación y su ayuda desinteresada.

A Rosa Letelier por su incansable búsqueda de lo humano, su claridad y amor por el pensamiento vivo.

A Luis Bello Luján por su entusiasmo, empeño, y por creer en mí, reorientándome en el camino.

A Pepa Padrón León por su esfuerzo, claridad y entrega, por su nivel de excelencia en el trabajo, y su inmensa empatía y creatividad, gracias de todo corazón.

Gracias a todas las personas que de una manera u otra, han formado parte de este aprendizaje.



## ÍNDICE

Índice de tablas, imágenes y cuadros	xvii
--------------------------------------	------

### DATOS PRELIMINARES

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
------------------------	----------

### MARCO TEÓRICO

7

<b>2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>9</b>
---	----------

<b>2.1.</b>	<b>CREATIVIDAD</b>	<b>10</b>
2.1.1.	Complejidad	10
2.1.2.	Estudios, categorías y enfoques de la creatividad	12
<b>2.2.</b>	<b>CONCRECIONES EN LA CREATIVIDAD</b>	<b>20</b>
2.2.1.	Dimensión Persona	20
2.2.1.1	Las Aptitudes	20
2.2.1.2.	Las Capacidades	20
2.2.1.3.	Las Actitudes	22
2.2.1.4.	Las Operaciones mentales	22
2.2.2.	Dimensión Proceso	24
2.2.2.1.	Actitud en el proceso creativo	25
2.2.2.2.	Obstáculos en el proceso creativo	26
2.2.3.	Dimensión del contexto de la creatividad	30
2.2.4.	Dimensión Producto u objeto creado.	31
2.2.5.	Métodos creativos	31
2.2.6.	Técnicas creativas	32
<b>2.3.</b>	<b>ARTE Y EDUCACIÓN</b>	<b>33</b>
2.3.1.	Introducción al contexto histórico	33
2.3.1.1.	Arte, cultura y sociedad	35
2.3.2.	Del garabato a la representación y su transformación	37
2.3.3.	Aptitudes en la creatividad artística	41
2.3.4.	Creación artística y desarrollo humano	41
2.3.5.	Habilidades y creación artística	43
2.3.6.	Otros factores de la creatividad artística	45
2.3.6.1.	Valor imaginativo	45
2.3.6.2.	La actitud	46
2.3.6.3.	Observar y percibir	47

2.3.6.4.	Subjetividad	48
2.3.6.5.	Comunicación	48
2.3.6.6.	La expresión	48
2.3.6.7.	La materia	48
2.3.6.8.	Lo individual	49
2.3.7.	Conciencia y creatividad artística	49
2.3.8.	Condiciones a tener en cuenta en la enseñanza-aprendizaje	52

## MARCO EMPÍRICO

55

### 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

57

<b>3.1.</b>	<b>OBJETIVOS</b>	59
3.1.1.	Objetivos generales	59
3.1.2.	Objetivos específicos	59
<b>3.2.</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	59
3.2.1.	Diseño metodológico	59
3.2.2.	Población y muestra	62
<b>3.3.</b>	<b>MATERIAL DE INVESTIGACIÓN Y MÉTODO</b>	63
3.3.1.	Criterios para la elaboración del Diario	65
3.3.2.	El Diario y sus fases de construcción	67
<b>3.4.</b>	<b>HIPÓTESIS</b>	68
3.4.1.	Hipótesis general	68
3.4.2.	Hipótesis específicas	69

### 4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

71

<b>4.1.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE. CENTRO Nº 1</b>	73
4.1.1.	Población seleccionada	73
4.1.2.	Años impartidos	73
4.1.3.	Clases	74
4.1.4.	Horarios	74
4.1.5.	Materiales utilizados	74
4.1.6.	Metodología de trabajo seguida en el aula	75
4.1.7.	Características del espacio de trabajo	77
4.1.8.	Estado general de la situación artística del alumnado	78
4.1.9.	Identificación y análisis de la respuesta del alumnado ante la	78

	expresión artística	
4.1.10.	Factores limitantes de la creatividad encontrados	80
4.1.11.	Características generales de la clase de arte	82
4.1.12.	Criterios de evaluación y seguimiento	82
4.1.13.	Objetivos generales en el Dibujo, la Pintura y la Escultura	84
<b>4.2.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE. CENTRO N°2</b>	<b>85</b>
4.2.1.	Población seleccionada	85
4.2.2.	Años impartidos	85
4.2.3.	Clases	85
4.2.4.	Horarios	85
4.2.5.	Materiales utilizados	85
4.2.6.	Metodología de trabajo seguida en el aula	86
4.2.7.	Características del espacio de trabajo	88
4.2.8.	Estado general de la situación artística del alumnado	88
4.2.9.	Identificación y análisis de la respuesta del alumnado ante la expresión artística	89
4.2.10.	Factores limitantes de la creatividad encontrados	91
4.2.11.	Características generales de la clase de arte	92
4.2.12.	Criterios de evaluación, seguimiento y objetivos generales del Dibujo, la Pintura y la Escultura del Centro N° 2	93
4.2.13.	Objetivos generales en el Dibujo, la Pintura y la Escultura	94
<b>4.3.</b>	<b>DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS</b>	<b>95</b>
4.3.1.	Creación del Diario y sus características generales	95
4.3.1.1.	Los primeros datos del Diario	97
4.3.2.	Sobre la elección del Diario y sus características	98
4.3.3.	Estructura general del Diario	99
4.3.3.1.	Ítems que contiene la hoja de seguimiento de la Acción Creativa	99
4.3.3.2.	Ítems que contiene la hoja de seguimiento de Actividades	100
4.3.4.	Criterios para el análisis general del Diario	100
<b>5.</b>	<b>OBTENCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	<b>103</b>
<b>5.1.</b>	<b>ANÁLISIS DE LAS ACCIONES CREATIVAS DE AULA</b>	<b>105</b>
<b>5.2.</b>	<b>RESULTADOS A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE</b>	<b>163</b>
5.2.1.	Criterios para la obtención de la síntesis de factores encontrados	163
5.2.2.	Resumen de factores	163

<b>5.3.</b>	<b>RESULTADOS POR CATEGORÍAS</b>	177
5.3.1.	Categoría: ALUMNO	178
5.3.2.	Categoría: CONTEXTO	179
5.3.3.	Categoría: DOCENTE	182
5.3.4.	Categoría: IDEAS	184
5.3.5.	Categoría: MATERIA	188
5.3.6.	Categoría: OBJETO	191
5.3.7.	Categoría: PROCESO	193
5.3.8.	Categoría: TÉCNICA	198
<b>6. DISCUSIÓN</b>		201
<b>7. CONCLUSIONES</b>		227
<b>ANEXOS</b>		231
Anexo I.	Resultado de factores encontrados a partir del primer análisis general del Diario.	233
Anexo II.	Análisis general del Diario. Títulos.	263
Anexo III.	Análisis general del Diario. Preguntas	267
Anexo IV.	Análisis general del Diario. Palabras	279
Anexo V.	Plantillas de Diario de Actividades y Diario de Fotos	283
Anexo VI.	Ejemplos de páginas del Diario	285
Anexo VII.	Listado de Diarios, Informes, Evaluaciones artísticas registradas. 1997- 2015	289
Anexo VIII.	Archivos de imágenes	295
Anexo IX.	Conclusiones sobre la enseñanza- aprendizaje con el profesorado de primara	299
Anexo X.	Aplicaciones de las categorías a trabajo de aula	303
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>		331

## INDICE DE FIGURAS POR CAPÍTULOS: CUADROS, ESQUEMAS Y TABLAS.

### MARCO TEÓRICO

#### 1. INTRODUCCIÓN

#### 2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACION TEÓRICA

Fig. 2.1.	Tabla. Objeto de estudio sobre la creatividad en Occidente A, De La Herrán	13
Fig. 2.2.	Esquema. Creatividad categoría persona	23
Fig. 2.3.	Tabla. Tipología de las barreras a la creatividad de Guilera LL. (2011)	27
Fig. 2.4.	Esquema. Fases del proceso creativo	29
Fig. 2.5.	Esquema. Actitudes necesarias en el proceso creativo	29
Fig. 2.6.	Esquema. Barreras u obstáculos del proceso creativo	29
Fig. 2.7.	Esquema. Obstáculos generales	29
fig. 2.8.	Tabla. Características del arte infantil	39
fig. 2.9.	Tabla. Sobre las etapas gráfico-plásticas que identifica Lowenfeld	39

### MARCO EMPÍRICO

#### 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Fig. 3.1	Tabla. Estructura de la hoja de seguimiento de la acción creativa	64
Fig. 3.2.	Tabla. Estructura de la hoja de seguimiento de actividades	65

#### 4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Fig. 4.1.	Tabla. Grupos de primaria seleccionados del Centro N°1	74
Fig. 4.2.	Tabla. Criterios de referencia en la docencia del Centro N°1	83
Fig. 4.3.	Tabla. Objetivos generales básicos. Dibujo	84
Fig. 4.4.	Tabla. Objetivos generales básicos. Pintura	84
Fig. 4.5.	Tabla. Objetivos generales básicos. Escultura-modelado	84
Fig. 4.6.	Tabla. Criterios de referencia en la docencia del Centro N° 2	93
Fig. 4.7.	Tabla. Objetivos generales básicos. Dibujo	94
Fig. 4.8.	Tabla. Objetivos generales básicos. Pintura	94
Fig.4.9.	Tabla. Objetivos generales básicos. Escultura-modelado	94

## 5. OBTENCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Fig. 5.1.	Foto. Categoría: Alumno	178
Fig. 5.2.	Foto. Categoría: Alumno	178
Fig. 5.3.	Foto. Categoría: Contexto	180
Fig. 5.4.	Foto. Categoría: Contexto	180
Fig. 5.5.	Foto. Categoría: Docente	182
Fig. 5.6.	Foto. Categoría: Docente	182
Fig. 5.7.	Foto. Categoría: Ideas	185
Fig. 5.8.	Foto. Categoría: Ideas	185
Fig. 5.9.	Foto. Categoría: Ideas	185
Fig. 5.10	Foto. Categoría: Ideas	188
Fig. 5.11	Foto. Categoría: Ideas	188
Fig. 5.12.	Foto. Categoría: Materia	190
Fig.5.13.	Foto. Categoría: Materia	190
Fig. 5.14	Foto. Categoría: Objeto	191
Fig. 5.15.	Foto. Categoría: Objeto	191
Fig. 5.16.	Foto. Categoría: Proceso	193
Fig. 5.17.	Foto. Categoría: Proceso	193
Fig. 5.18.	Foto. Categoría: Proceso	194
Fig. 5.19.	Foto. Categoría: Proceso	194
Fig. 5.20.	Foto. Categoría: Técnica	198
Fig. 5.21.	Foto. Categoría: Técnica	198

## 6. DISCUSIÓN

Fig. 6.1.	Esquema.	El triángulo de la vida	206
-----------	----------	-------------------------	-----

## **1. INTRODUCCIÓN**



La Creatividad es un valor de gran trascendencia que, como capacidad nos permite evolucionar como individuo y sociedad. Al vincular este término a la creación plástica y a la educación, cobra un valor aun mayor, ya que permite el desarrollo del pensamiento divergente como capacidad intelectual necesaria para la vida misma en su continuo devenir. “Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (Vygotskii, 1990, p. 9).

La creatividad artística permite imaginar, sentir y representar nuestras vivencias e interacciones, no solo con el entorno, sino también con nosotros mismos desde esa expresión o extroversión que la caracteriza. Una vivencia que se realiza con nuestras propias manchas de colores y formas y, con ello componer un todo, desde la necesidad de crear un equilibrio entre las partes compositivas de la obra.

Tanto como interiorización y/o exteriorización de cualidades, la creatividad artística necesita nutrirse del entorno a través de los sentidos. En la experiencia artística estos valores o cualidades necesitan del sentir del creador, como herramienta, para crear y producir los equilibrios plásticos necesarios y llegar a la síntesis, que depende de la intuición para componer la totalidad, desde las cualidades expresadas. Este es un acto de gran trascendencia ya que desde la libertad el niño/a o creador/a, no solo crea y transforma lo que plasma sino que establece un diálogo con el mundo, desde las cualidades que maneja.

Los obstáculos y las limitaciones provenientes del contexto, son importantes y éstas afectan directamente a la motivación, debilitando en gran medida, la espontánea iniciativa propia que todo niño/a posee. Partimos de aptitudes innatas en los niños y estas les permiten ser creativos por naturaleza. Teniendo en cuenta el marco de socialización y de conocimiento que es la escuela, se hace necesario que el alumno/a pueda hacer uso de esas aptitudes, y vivir experiencias creativas significativas, permitiendo el desarrollo de su intuición como capacidad necesaria en el desarrollo estético en la que el sentir, en la que el crear sintiendo, se hace fundamental para generar cualquier tipo de paisaje creativo. Una experiencia que lejos de ser un ejercicio aislado en el tiempo, le provee capacidades para la vida misma.

Este recorrido investigador reivindica la creatividad artística, como una actividad necesaria para el alumnado. Apunta a una serie de consideraciones donde, no solo es el producto físico u objeto creado lo que hay que tener en cuenta, sino que abarca otros factores y categorías que permiten al lector tener una mayor conciencia del significado de la Creatividad Artística desde el ejercicio del Dibujo, la Pintura y la Escultura y su influencia en el desarrollo del alumno como persona.

El término de creatividad artística y su proceso de enseñanza-aprendizaje, involucra y relaciona diferentes disciplinas para su comprensión, de ahí su complejidad desde esa interdependencia con otras disciplinas del conocimiento.

“En educación Artística los manuales de metodología de investigación no abundan y en todos los casos responden a iniciativas institucionales” (Marín 2011, p. 214).

En la conferencia mundial sobre Educación Artística celebrada en Seúl en el 2010, se establecen en sus conclusiones una serie de recomendaciones finales para la investigación en este área de estudios. Son quince las recomendaciones que se hacen al respecto de la investigación de la enseñanza de las artes y que cinco de ellas hacen especial énfasis en la metodología en la cual se apunta a la mejora de los métodos de enseñanza de la Educación Artística; sobre el cómo debe de evaluarse al alumnado en esta práctica; se pregunta sobre los intereses de investigación que tiene el profesorado y educadores de esta asignatura; sobre las bases teóricas en los que se fundamenta las mejores experiencias y prácticas actuales en Educación Artística y el cómo documentar esos resultados obtenidos.

Desde esta perspectiva entendemos el interés por Educación Artística que existe a nivel mundial, destacando organismos como la Sociedad Profesional Norteamericana de Educación Artística NAEA, (National Art Education Association), la UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, INSEA Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte , o la Asociación Americana de Investigación Educativa AERA, (American Educational Research Association ) son organizaciones a nivel mundial que trabajan e investigan en colaboración con otras organizaciones de los diferentes países. (Marín, V., 2011)

A pesar de los esfuerzos recientes en mejorar la docencia a través de los diferentes actores que conforman este contexto artístico-pedagógico la educación artística aún sigue constreñida y marginada. “Si echamos una mirada a nuestro alrededor sabremos cómo está la situación” ibídem.

Medina M. (2015) con sus alumnos en prácticas, estudió la realidad artística en las aulas de una manera directa y vivencial a través de un trabajo de fin de grado de la alumna Sanjurjo García (2012). La finalidad del estudio era contrastar la teoría aprendida y la realidad práctica del día a día de los docentes en sus aulas. Estas dificultades se manifestaron de manera reiterada y están relacionadas con condicionantes vinculados a la institución, lo social, educativo, y también motivacional del docente.

Por otro lado también se investigó sobre las dificultades encontradas por el docente de primaria en el contexto de la provincia de Las Palmas en el año 2003 (Anexo IX). Las conclusiones coinciden en gran medida con las expuestas por Medina al día de hoy.

Abordar una investigación sobre la creatividad artística y la enseñanza-aprendizaje desde la práctica con alumnado, es una labor que se hace necesaria, para aportar otros puntos de vista y, abordar la efectividad de la misma en contextos escolares de educación reglada.

“Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables, e innovadores y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación (...) La educación artística constituye asimismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. La utilización de estos recursos y este capital es vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al

potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados” (UNESCO, 2006, 4) encontrado en (Marín, V., 2011).

A nivel internacional se entiende la importancia no solo de la creatividad sino también y más específicos de todas las artes y la cultura en general. También a nivel de estado, como región, están las directrices en las propias competencias en la que se articulan estas enseñanzas. La realidad es que no se sabe llevar a cabo, ni se le da la importancia que merece.

Y es que: “El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura” (Eisner, E., 2004 p. 19). Esto significa tomar responsabilidad desde la experiencia en la que, el sentir, participa de esa toma de conciencia necesaria para evolucionar, no solo como individuos sino también como sociedad, ya que la creatividad es ecosistémica.

“La Educación Artística permite sentir, explorar, conocer y transformar la realidad a la vez que, facilita el desarrollo integral y armónico de las cualidades humanas. La presencia del arte en la educación favorece la comprensión y expresión de la belleza. Su propósito, por tanto, es el desarrollo de la sensibilidad estética, el despertar de los procesos creadores y la ampliación de los potenciales personales, posibilitando profundizar en el papel del arte como una esencial e irrenunciable forma de conocimiento” (B.O.C.126/2007, 24-05).

Por otro lado, “(...) la Educación Artística, ayuda a experimentar, aprender y desarrollar gran número de destrezas, habilidades y estrategias creativas que luego pueden ser transferidas a otros contextos y campos. Es importante, en este sentido, recordar que la creatividad ha de ser entendida como una cualidad inherente al ser humano que contribuye a su felicidad. No se trata solo de ser creativos en la resolución de problemas matemáticos o en la improvisación musical con un xilófono, sino de ser creativos en todas las facetas de la vida.

El arte humaniza al permitir a las personas avanzar socialmente” (B.O.C. 126/2007, 24-05).

Y es que “En educación artística los manuales de metodología de investigación no abundan y en todos los casos responden a iniciativas institucionales (Marín, V., 2011, p. 214).

Es por todo ello y, teniendo en cuenta las dificultades que engloba la enseñanza del arte del dibujo, la pintura y la escultura, que se hace necesario aportar algo más de luz a esta asignatura que aún sigue coexistiendo a la sombra de las demás sin la atención que merece.

En la primera parte, se narra el marco teórico general, sobre las diferentes aproximaciones que se han realizado sobre la creatividad en función de los intereses de los autores que la han investigado y la complejidad de la creatividad. Esto se hace a través de un recorrido por los diversos intereses que ha habido sobre la creatividad por parte de los investigadores, como

fue el interés biográfico de la genialidad y, el talento de ciertas personas, la capacidad creativa, el interés de entender el proceso, las capacidades y, las condiciones en las que se da la propia creatividad, las variables para identificar la creatividad, la propia enseñanza de la creatividad, creatividad al contexto y lo social desde esa relación de influencias. Un recorrido que nos lleva en el “para qué” de la creatividad. Se concluye con una serie de concreciones y, llegar a definir las principales categorías que conforman o componen la creatividad.

Se continúa con el Arte y Educación realizándose una introducción al siglo XX. Esta contextualización da paso a los impulsos artísticos que estaban irrumpiendo en el momento, así como el propio reconocimiento del arte infantil que surgía de manera paralela. Se sitúa al lector en aspectos concretos del arte de la época y, se les relaciona con el propio mundo creativo de los niños. Un recorrido que abarca el proceso gráfico-plástico del arte niño/a y sus diferentes etapas, hasta llegar a otras consideraciones más específicas atendiendo a los valores perceptivos y expresivos del arte, hasta llegar a las condiciones que facilitan o inhiben el proceso de enseñanza-aprendizaje de la creatividad artística desde los estudios de diversos autores.

En la segunda parte se diseña y se desarrolla la investigación y se describen los objetivos, la metodología, como punto de partida de la investigación en la enseñanza - aprendizaje de la creatividad artística. Una investigación que se enmarca dentro de la investigación en la acción.

El texto nos sitúa en los dos centros donde se desarrolla la investigación y el material y método utilizados en ambos centros. A partir de este punto, se describe las características de la población, los materiales de trabajo utilizados, tanto el pedagógico como el manual y artístico. Se continúa con las características del alumnado en su encuentro inicial con la creatividad artística, la metodología en el aula, los criterios de seguimiento etc.

A continuación se describe lo que sería el diseño del instrumento de recogida de datos, llamado Diario. Se explica sus características y se describen los diferentes apartados para la recogida de datos y sus significados. Se concluye con los criterios llevados a cabo para realizar un análisis del mismo Diario que nos lleva al siguiente apartado, el propio análisis de las cincuenta y cinco secciones del Diario. Este análisis de las acciones creativas de aula registradas produce una serie de factores que se resumen en cien aspectos destacados y diferenciados. A partir de esos valores encontrados se identifican una serie de categorías que permiten entender aún más el proceso de enseñanza- aprendizaje llevado a cabo y registrado en el Diario.

En la discusión se confirman algunos resultados, se descubren otros y vuelve el marco teórico a cobrar vida en la metodología, tanto confirmando los resultados, como desvelando nuevos aspectos, para generar ideas concretas sobre la metodología aplicada.

La conclusión hace referencias a esos aspectos metodológicos aplicados y que permitieron que el alumno viviera experiencias artísticas desde el dibujo, la pintura o la escultura.

## **MARCO TEÓRICO**



## **2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## **2.1. CREATIVIDAD**

Exploraremos inicialmente, el concepto creatividad desde diferentes ángulos, atendiendo a esa multiplicidad de definiciones, a las distintas personalidades que la han investigado y su interés particular desde la complejidad que la envuelve, para llegar a concretar algunos aspectos que se entienden con relevancia vinculados a las capacidades individuales y su trascendencia social.

### **2.1.1. Complejidad**

Es tan amplio y complejo el concepto de creatividad que constreñirla a una sola definición, sería como asfixiarla sin haberla visto en todo su esplendor.

Creatividad, vida, experiencia, satisfacción, contribución, verbo, capacidad, conciencia, vivencia, sociedad, materialidad, ideas, novedad, originalidad, individuo, naturaleza, son solo algunas de las palabras que podrían estar vinculadas a la creatividad, al proceso de concebir, de crear, a la propia persona y sus capacidades, a lo social desde esa complicidad recíproca desde la influencia que ejerce el contexto. Y es que las palabras no son suficientes para entender la creatividad en su totalidad ya que es un concepto amplio donde confluyen tanto sentimientos como razones, silencios, dudas, certezas, desatinos, o la misma pasión (Iñiguez, 2001). Se trata de un concepto amplio, profundo, resbaladizo y difícil de atrapar. Está en todas partes y en todas las áreas del conocimiento, de la ciencia, del arte y todas las actividades humanas derivan de la vida misma, con relevancia ahora en las nuevas tecnologías aplicadas a campos muy diversos. La creatividad no es algo estático, es dinámico, fluye, se transforma y muere, para volver a surgir, relacionarse, y crear; de naturaleza compleja, es tanto un sustantivo como un verbo o adjetivo que sentimos, y siempre nutriendo con nuevas e innovadoras ideas, pensadas con propósitos bien distintos tanto para crear una fregona, pintar un cuadro, como para un dispositivo técnico para invidentes. Lo que sí es cierto es que la percibimos, la pensamos, la expresamos a través de ideas, de conceptos, y la plasmamos también en objetos concretos. Como capacidad creativa en los individuos permite la autorrealización; expresarnos. Forma parte de la persona y de las estructuras sociales, influyendo en nuestro cada día relacionándolo todo.

La creatividad como capacidad va de la mano del ser humano tanto como hecho histórico, como un hecho cotidiano que manejamos a diario; la sentimos y pensamos como algo nuestro, vinculándose directamente con nuestro desarrollo personal y de la sociedad.

Como producto en sí, somos testigo de esas huellas que nos ha dejado en el pasado y, que aún siguen formando parte de la herencia cultural y social. En el arte, desde tiempos inmemoriales, aún tenemos obras que perduran en el tiempo. En sus inicios, la creatividad estaba ligada a lo divino, por lo que el ser humano era un mero mediador. Testigo de ello en Irlanda encontramos una construcción humana de hace unos cinco mil años, New Grange. En la entrada de esta construcción podemos apreciar una serie de grabados en piedra. Unos diseños muy particulares en forma de espirales, que con independencia de su significado mágico, refleja un acto creativo que señala un momento específico en el tiempo de la manifestación gráfico-creativa del ser humano. Otro ejemplo de creatividad es el invento de la rueda, algo tan concreto

y a pesar del tiempo transcurrido, sigue viviendo entre nosotros en aplicaciones y usos bien diferentes. Creaciones que hablan de cosas distintas donde en el primer caso nos vincula al simbolismo, a lo trascendente de la vida y la muerte en esa espiral, quizás construida con un significado vinculado al sol y su aparición cada año en el lugar. La espiral como tendencia dentro de cada uno de nosotros en el anhelo de crecimiento hacia la totalidad (Purce, J. 1974). En el segundo caso la rueda, como invento, se ha transformado en el tiempo y sigue formando parte de las sociedades actuales, haciendo referencia a la creatividad como un hecho original y único que ha transformado e influido en sociedades enteras y sigue formando parte de ella. Estos hechos de gran trascendencia o de primer orden, estarían catalogados como de creatividad extraordinaria, es la tercera categoría y la más influyente, la de segundo orden sería la sobresaliente, y la creatividad educativa, la de primer orden desde el grado de influencia que ejerce (A. de la Herrán, 1997).

Como ideas y productos la historia está repleta de hechos, objetos e ideas creados por personas con una capacidad creativa sobresaliente pero también la encontramos en cada uno de nosotros. Ya Fromm nos hablaba en este sentido de la creatividad como capacidad que nos pertenece a todos/as y no solamente a unos pocos dotados de esa capacidad. Una actitud que posee cada persona y, que permite responder a los hechos diarios. Y es que está presente en nuestras labores del día a día, en las que se tejen ideas, hechos, emociones, sentimientos, como respuesta a numerosas situaciones en las que nos vemos involucrados (Serrano, E., 2004). Y es que hay que entenderla como un potencial, una capacidad del ser humano como tal, que se puede desarrollar y no solo le pertenece a unos pocos elegidos o privilegiados (Vygotsky 1981). Por otro lado como potencial, tampoco se puede evitar. Y es que la creatividad es algo inevitable y no es algo a parte del conocimiento, ya que el pensar es en sí mismo, un acto creativo por lo que estamos en permanente contacto con la creatividad (De la Herrán, 2008).

Y en ese proceso de búsqueda de creatividad se producen los “insight”<sup>1</sup>, son esos momentos de iluminación que no solo tienen los científicos o creativos, ocurren a cualquier persona en situaciones determinadas que experimentan esa respuesta creativa a su problema o situación. Y es que De la Torre también apoya esa tesis, donde ya que no es un tesoro de unos pocos, nos pertenece a todos/as como capacidad latente, y como producto ya que influye en lo social, como riqueza colectiva.

Hacer referencia a la creatividad como capacidad humana, también se refiere a complejos procesos cognitivos del ser humano, y como inteligencia, su recorrido es circular o divergente (Romo 1987). “La producción divergente hace referencia a la capacidad para generar alternativas lógicas a partir de una información dada, cuya importancia se evalúa en función de la variedad, cantidad y relevancia de la producción a partir de la misma fuente” (Álvarez, E., 2010, p.16). Por otro lado, no solo son resultados que dejan una huella en el tiempo.

"Ser creador no es tanto un acto concreto en un momento determinado, sino un continuo 'estar siendo creador' de la propia existencia en respuesta original. Es esa capacidad de

---

<sup>1</sup> Insight es una de las palabras técnicas que se utilizan sin traducir en todas las lenguas. Su significado podría equivaler a intuición, visión, toma de conciencia.

gestionar la propia existencia, tomar decisiones que vienen 'de dentro', quizá ayudadas de estímulos externos; de ahí su originalidad" (Pereira (1997).

Aunque algunos autores ponen énfasis en el problema para iniciar el proceso creativo, entendemos que también una situación genera una necesidad de crear. "Capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados" (Guilford, 1971).

Como fenómeno, la creatividad genera una relación entre el individuo y lo social, una interacción obligada, desde esa retroalimentación de influencias, Csíkszentmihályi (1996). Atendiendo a ello la creatividad no es algo interno propio de cada uno y su capacidad de pensar, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural. "La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo", (Serrano, E. 2004, p.17). Es un fenómeno sistémico, más que individual.

"La cultura que creamos determinará nuestro destino (...) la supervivencia ya no depende sólo del equipamiento biológico, sino de los instrumentos sociales y culturales que decidamos usar" (Csíkszentmihályi, 1998, p. 360).

Desde esa variedad de posibilidades y manifestaciones e intereses exploratorios de lo que ha sido investigado, la creatividad también está siendo reconocida desde la complejidad evolutiva que incorpora lo personal, lo social, lo transpersonal, unidos desde la conciencia que le da validez como proceso de auto realización y concienciación hacia el progreso social, como fuente que valida, nutre e insufla los pulsos necesarios desde esa madurez personal y responsabilidad social en esa toma de conciencia.

Y finalmente destacar la creatividad desde lo complejo del término con esa multiplicidad de factores que la definen, en la que interactúa trascendiendo lo más personal para adentrarse en lo social, o desde el proceso mismo de creación donde interactúan las propias capacidades en un proceso quizás de autorrealización o desde la consideración del contexto como ámbito de influencias que interactúa con el propia persona. De la Torre (2006, 2008, 2009), nos habla de la creatividad como "(...) campos de energía transformadora, como un potencial y un valor humano transformador, social, y ético, todo ello acompañado de conciencia" (Cabrera, C. 2009, p.25).

Y en este contexto evolucionista de la creatividad: "La creatividad no nos sirve sin autoeducación y madurez personal, no sin desembocadura en la mejora social y en la posible evolución humana, comprendida como evolución de conciencia" (De la Herrán, 2008, p. 557-606).

### **2.1.2. Estudio, categorías y enfoques de la creatividad**

La creatividad ha sido y sigue siendo objeto de estudios en campos y disciplinas bien distintos. Se entiende que todas esas investigaciones son aportaciones e intereses específicos que conforman un cuerpo conceptual rico en información y lleno de complejidad.

Los intereses u objetos de estudio de la creatividad han sido muchos, así como los campos de estudio y sus descubrimientos. A. de la Herrán nos hace una relación muy orientativa en el cuadro siguiente que sigue una construcción cronológica.

Fig. 2.1. Tabla. Objeto de estudio sobre la creatividad en Occidente A. DE LA HERRÁN

<b>Objeto de estudio sobre la creatividad en Occidente</b>	
<b>Objeto de estudio</b>	<b>Periodo(desde el hito indicado a la actualidad)</b>
Base de la enseñanza (para la creatividad)	Desde J.A. Comedio (hacia 1632)
Realización didáctica con base en la creatividad	Desde F.W.A Froebel (1839)
Estudios Biográficos, históricos, filosóficos y psicológicos sobre talentos y genios	Desde Galton (1869)
Creatividad como parte de una capacidad general	Desde Galton (1879)
Creatividad desde un enfoque científico	Desde Galton (1883)
Imaginación	Desde Dearborn (1899)
imaginación en escolares	Desde E.A.Kirkpatric (1900)
Pensamiento creativo y educación	Desde Dewey (1910)
Creatividad en la escolaridad	Desde Chasell (1916)
Alta dotación intelectual	Desde Terman (1925)
Creatividad, desarrollo personal y autorrealización humana	Desde E. Fromm (1941)
Creatividad en la práctica artística	Desde V. Lowenfeld (1947)
Indicadores consensuados y observaciones de la creatividad	Desde Guilford (1950)
Producto creativo	Desde Newell, Shaw y Simon (1958)
Resolución de problemas y creatividad instrumental	Desde Torrance (hacia 1960)
Creatividad como recurso crítico para un cambio social desde la educación	Desde Freire (hacia 1967)
Creatividad en personas no excepcionales	Desde Torrance (hacia 1970)
Relevancia de la creatividad en educación y para los problemas de la humanidad	Desde Guilford (1978)
Complejidad y creatividad	Desde Morin (1980)
Estudios psicosociales de la creatividad	Desde Simonton (1981)
Creatividad e inteligencia	Desde Gardner (1983)
Componentes funcionales de la creatividad	Desde Amabile (1983)
Creatividad y pedagogía humanista	Desde R. Marín (1984)
Creatividad y neurofisiología	Actual
Creatividad como rama de la Educación en Valores	Actual
Creatividad aplicada avanzada	Actual
Creatividad comunitaria	Actual
Creatividad y Resiliencia	Actual
Creatividad y psicología transpersonal	Actual
Creatividad, complejidad y Didáctica	Actual (S. de la Torre)
Educación de la conciencia, creatividad formación del profesorado y Didáctica	Actual (A. de la Herrán)

Fuente adaptada de: HERRÁN, A. de la (2008). Creatividad para la formación. En J. C. Sánchez Huete (Coord.), Compendio de Didáctica General. Madrid: CCS. (pp. 557-606)

El educador europeo J.A. Comedio (hacia 1632) fue uno de los grandes humanistas. Dedicó su vida a la enseñanza, a promover la creatividad y a escribir sobre la educación. Vivió entre guerras pero eso no le impidió empeñarse en su labor docente. No es por casualidad que el

primero de la lista tenía un espíritu humanista, conciliador y por la paz. El congreso de Torun en 1645 fue un intento, desde ese deseo profundo de lucha por los valores humanos, de unir a todos los seres humanos. El primer libro ilustrado para niños fue escrito por este gran humanista. Así, el inicio de este cuadro lo encabezan las bases de la enseñanza, seguido de Fröebel, que también entra de lleno en la didáctica y la creatividad.

Sobre la imaginación y el interés de promover esta capacidad nos encontramos con autores que estudian casos concretos y biográficos tratando de entender el fenómeno de las personas con talentos, superdotados o los llamados “genios” a los cuales incluso se les adjudicaba una cierta patología por esa genialidad que poseían.

Sin salirnos del interés por el individuo nos encontramos con la psicodinámica, las teorías del psicoanálisis. C. G. Jung que nos acerca al inconsciente, a los arquetipos, al inconsciente colectivo hasta ahora invisible, donde la creatividad permite un encuentro y reconciliación entre el impulso individual y el colectivo.

El acercamiento a la creatividad ya no persigue a los superdotados ni en la patología, se centra ahora como competencia, abordando lo general en todas las personas en el propio proceso tratando de entender el pensamiento creativo, analizando los fundamentos biológicos, psicológicos y sociales; centrándose en:

- la solución de problemas
- la relación con la cognición y la creatividad
- definir la inteligencia creativa
- encontrar indicadores para la creatividad
- y otros.

Desde los inicios del estudio de la creatividad, encontramos una categorización que ha tenido un gran consenso a lo largo del tiempo.

Sobre la categorización de la creatividad y, que luego tuvo aceptación entre los estudiosos, encontramos como modelos de estudio el de Ross Mooney en 1957<sup>2</sup>, quien da vida a esta categorización inicial de la creatividad como *producto, proceso, persona, y ambiente*, que luego la respaldan otros investigadores como J. Sikora, 1979; MacKinnon en 1975, y la enriquecen con nuevas aportaciones (Cabrera C., 2009, p. 15-42).

En base a esta categorización inicial, tendríamos las siguientes categorías:

---

<sup>2</sup> Ross Mooney Este modelo de creatividad fue presentada por la autora en la Research Conference o the Identification of Creative Scientific Talent en 1957

- Producto creativo, que abarcaría la originalidad del producto en sí mismo, el invento o la idea como creación novedosa con un valor desde esa novedad, originalidad y complejidad que podría influir en contextos cercanos o amplios dependiendo del valor social, etc.
- Persona creativa, hace referencia entre otras cosas a la auto realización del individuo, las características de su personalidad, la capacidad de motivación, de auto-motivarse como impulso interior o como influencia externa, la expresión o impulso inconsciente y consciente, la estimulación del pensamiento, la medición de la propia creatividad, la inteligencia, etc.
- Proceso creativo, abarcaría esos otros aspectos que se manifiestan en el tiempo donde la pregunta-estímulo nos lleva a la fase de preparación, de incubación, iluminación, verificación; donde se busca información, transforma, evalúa, ejecuta, procesa, de manera intuitiva.
- Ambiente creativo, contexto físico que con-forma, el aspecto psicológico y social y, el espiritual o de valores como contexto de influencia que afecta la creatividad.

Al respecto de esta última categorización A. Gervilla le llama *clima* al referirse a ese *ambiente, situación*, aunque Sternberg lo denomina, *places*, y abarcaría a los *campos, dominios y contextos*. Con de la Torre encontramos una nueva denominación de ese *ambiente, situación, clima*, como *potenciación* al hacer referencia al contexto de desarrollo de ese medio de influencia. (Los cuatro pilares o las cuatro P de la creatividad). *Ibíd.*

Gardner nos propone que para comprender la creatividad hemos de tener en cuenta cuatro niveles de análisis:

- El Subpersonal de fundamento biológico
- El Personal, de ámbito cognitivo y psicosocial
- El Impersonal, que hace referencia a al contexto o campo
- El Multipersonal, donde hacer referencia a estudios sociológicos, (Gardner, 1995, p. 54).

Sobre la insistente pregunta de ¿qué es la creatividad?, se llegó a esta otra ¿dónde está la creatividad? Csíkszentmihályi (1988) identifica tres elementos o nodos que son centrales en cualquier consideración sobre creatividad: (1) persona o talento individual; (2) el campo o disciplina de la creatividad; y (3) el ámbito circundante que emite juicios sobre la calidad del individuo y productos. *Ibíd.*

También Gardner entendió que no todas las manifestaciones de la inteligencia se podían medir con los test de inteligencia que existían, de coeficiente intelectual (CI), vinculados a la inteligencia lógica-matemática, dado que había otras habilidades, capacidades, talentos, competencias cognitivas que se manifestaban en las personas, de ahí nacen las siete inteligencias múltiples:

- Inteligencia musical
- Inteligencia cinético-corporal

- Inteligencia lógico-matemático
- Inteligencia lingüística
- Inteligencia espacial
- Inteligencia interpersonal
- Inteligencia intrapersonal

Otros autores consideran que la creatividad no es medible desde esa idea inicial de constreñirla a una de las categorías ya que la manifestación de la inteligencia y de la creatividad es plural en este sentido.

Otro pionero del estudio de la creatividad fue Guilford, el cual hace una distinción entre inteligencia y creatividad, de ahí nace el pensamiento divergente, diferente al convergente. A partir de ese momento tanto la inteligencia como la creatividad serían habilidades homólogas (Serrano, M. T. E., 2004).

Guilford y otros autores como Lowenfeld, Torrance, o de la Torre, identificaron y enriquecieron una serie de indicadores de la creatividad y que reflejan aspectos esenciales del proceso creativo:

- La originalidad
- La flexibilidad
- La productividad o fluidez
- La elaboración
- El análisis
- La síntesis
- La apertura mental
- La comunicación
- La sensibilidad para los problemas
- La redefinición
- El nivel de inventiva

Otros enfocaron el estudio de la creatividad en lo artístico y educativo, en el desarrollo del niño:

Cada dibujo refleja los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, la aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético, e incluso el desarrollo social del individuo. Pero en los dibujos no solamente se reflejan todas estas propiedades, sino que también se perfilan en ellos todas las transformaciones que sufre el niño a medida que crece y se desarrolla (Lowenfeld, V. & Brittain, W. 1980, p.36).

Torrance (1965) nos dirige al problema para encontrar soluciones: Creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, a las deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos, lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis, a

modificarlas si es necesario además de comunicar los resultados (Serrano, M. T. E. 2004, p.17).

Para Bodem hubo dos aspectos a considerar, lo personal con independencia del impacto, y la creatividad desde la consecuencia histórica. En el primer caso, la persona con sus capacidades generaba una creatividad que podría estar limitada a su contexto más inmediato y en el segundo caso, la histórica trascendía esa inmediatez.

Con Rogers y Maslow nos encontramos con la creatividad humanista, donde la realización personal y el camino a la felicidad del individuo fue una máxima en el desarrollo o autorrealización para ambos autores.

De Bono explora otras formas de incentivar la fluidez de las ideas a través del pensamiento lateral con diferentes aproximaciones desde un pensamiento divergente y tratando de salir de las pautas pre-establecidas del pensamiento determinista o vertical con el que normalmente se opera y nos limita para ser creativos.

Teresa Amabile (1983), junto con otros autores, nos dirige hacia una concepción de la creatividad sistémica. La autora propone un modelo en el que intervienen tres destrezas o factores que han de estar desarrollados en la persona: ser especialista en algo, la propia capacidad creativa que ha de tener, así como la motivación intrínseca o pasión por lo que hace.

Con Sternberg (1999) nos encontramos con la creatividad desde una visión multidisciplinar en la que incluye aportaciones y categorizaciones ya consideradas por otros autores, dirigidas a lo individual, donde encontramos los procesos inconscientes, la solución de problemas, la medición y evaluación, el propio proceso cognitivo, las inteligencias, la interacción con lo social, etc, como parte de las consideraciones de creatividad, aglutinándolo y aumentando ese valor desde distintos ámbitos investigados.

Gardner y Csíkszentmihályi hacen planteamientos sociológicos. Relacionan el concepto a un fenómeno que influye y transforma, en esa interacción entre individuo y sociedad.

S. de la Torre nos acerca a la creatividad como fruto de las relaciones humanas en un contexto social donde intervienen situaciones cognitivas y emocionales como parte de un todo ecosistémico y transdisciplinar. “La creatividad es un potencial humano, una energía transformadora que lleva implícito valor y ética” (Torre, 2003). Y es que no todo vale si no es para el bien común; como potencial, la creatividad ha de ser validada por la sociedad desde su ética social.

Con A. de Herrán nos situamos en otro punto de la espiral que se expande aún más en ese movimiento de complejidad evolutiva, de toma de conciencia de la propia creatividad y nos vincula a la complejidad del fenómeno relacionando todos los momentos de la espiral en su recorrido, donde ahora el individuo se hace consciente de sus actos a través de la autorrealización, donde el mayor logro sería la aplicación de la creatividad para crearse a sí mismo tomando conciencia de esa relación del punto y la periferia, de lo total a lo parcial como una respiración entre la conciencia universal y la individual y de la que nos nutrimos.

Como concepto vinculado a la creatividad, la resiliencia es un término relativamente reciente que acuñó Stefan Vanistendael (2002), para definir la capacidad de enfrentarse y superar las situaciones adversas así como utilizarlas como material de aprendizaje para sus vidas. La creatividad y la resiliencia van de la mano como fuerza transformadora de situaciones límites a la que muchas personas se enfrentan y superan la adversidad.

Cuevas nos acerca de nuevo a la idea transdisciplinaria y la complejidad de la creatividad sobre la base de la pregunta ¿para qué de la creatividad? y nos sitúa en un espacio para la contemplación activa y tomar conciencia de la CREATIVIDAD con mayúsculas. Y es que ya no se puede crear sin tomar conciencia del para qué como valor fundamental en esa formación en valores, de lo humano en nosotros, donde lo más expansivo de la espiral nos lleva a la conciencia de la totalidad como principio formador espiritual; vivir, sentir y pensar nuestra pequeña creatividad aunque fundamental, para el cambio y la transformación. En la educación su valor cobra toda la relevancia ya que nos vincula con las propias aptitudes del alumnado.

La aseveración de M. Bodem en que la creatividad es una capacidad humana, también se sitúa en la libertad no determinada como uno de sus pilares universales, independiente de su realidad biopsicológica individual, es educable, enseñable como capacidad. Si solo la vemos como una capacidad instrumental, la espiral se pierde en el propio ombligo del ser humano. La dimensión persona que integra lo más universal como aptitudes creativas así como capacidad individual, se unen en un movimiento que toma conciencia del todo como energía universal que nos abre a una complejidad necesaria, (Cuevas 2009) en su análisis.

Dentro de las operaciones mentales y funcionamiento cognoscitivo de las que nos habla Guilford en su estructura tridimensional del intelecto, la inclusión de la producción divergente, como afirma Passow (1994), implica la participación de la creatividad, por lo que la inteligencia y la creatividad están muy unidas aunque sigue abierto el debate de esa relación. En cualquier caso, al ser incluido el pensamiento divergente, las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional como parte de esa estructura del conocimiento, nos planteamos el valor de la emoción, del sentir, como parte de la estructura y vinculado a la creatividad. El concepto del sentipensar al que hace referencia S. de la Torre entendemos que va en esa dirección.

Y es que la construcción del conocimiento cobra aun mayor valor en esa continuidad de la espiral de la creatividad. Ya Vygotsky nos lo decía al vincular el desarrollo psicológico al entorno social donde las emociones formaban parte de esta fluctuante fecundación de términos por lo que no se pueden separar y es que son elementos que se afectan y se transforman uno al otro. En otros términos, desde la idea de influencias Csikszentmihályi 1996 nos decía: “La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en otro nuevo” (Serrano, M. T. E. (2004).

Y es que no solo es el acto creativo, el campo o producto, sino también incluye la pregunta como hecho significativo formulándola consciente del contexto en la que se ha formulado. Getzels y Csikszentmihályi (1976) elaboran un modelo de descubrimiento de problemas y argumentan que la característica más importante de la solución creativa de problemas es que hay un desafío que propone el contexto y necesita de una respuesta por lo que hay ser

consciente y formular ese sentimiento como un problema e intentar solucionarlo diseñando métodos apropiados (Álvarez, E. 2010).

Tenemos en este recorrido de la creatividad mayor conciencia ahora en lo social. El movimiento en espiral se expande desde lo más personal a consideraciones de capacidades hasta relaciones sociales desde el propio planteamiento de las preguntas que surgen como parte de ese proceso vinculado al contexto social. Para ello habría que llenarse y sentir el contexto con el que se interactúa; el sentir desde la inteligencia divergente, fecundar el saber desde la sabiduría vital a la que pertenece, y eso es una responsabilidad vital necesaria en todos los contextos.

Vinculado al propio proceso de desarrollo del niño, Piaget (1954) “Todo comportamiento sea cual sea, contiene necesariamente estos dos aspectos, cognitivo y afectivo”, y es que la inteligencia y la afectividad son factores que forman parte de ese proceso de enseñanza-aprendizaje que no se deben ni se pueden separar desde esa idea de la creatividad multifactorial y transdisciplinar, por lo que la creatividad es un ejercicio de responsabilidad desde el ejercicio de conciencia. El para qué de la enseñanza creativa ha de estar impregnado del sentir de lo emocional, desde la toma de conciencia sentida no solo como parte del propio aprendizaje sino como una reflexión del pensar, del hacer. Con todo ello nos podemos imaginar un gran círculo y un punto en el centro.

Si nos imaginamos un círculo, el centro representaría al individuo aparentemente aislado sosteniendo el valor creativo desde ese potencial de capacidades propias como experiencia cognitiva, productor de creatividad, de ideas, viviendo procesos creativos propios vinculados a sus propias impulsos, donde el inconsciente y el consciente se dan cita como contexto inmediato de creatividad en la que se aprecian inteligencias diversas que, dependiendo del individuo variarían, contando con ese potencial como capacidad inherente de todas las personas. Unos con un impacto de su creación centrada más en su persona, otros creando un impacto en su contexto más inmediato, en el social y finalmente en lo transpersonal y en ese punto estaríamos ya en la periferia del proceso creativo en el mismo círculo que da existencia al punto. Dos momentos diferentes que se viven en uno solo como experiencia de la creatividad.

Y es que: la vida es siempre un ahora y consiste en lo que ahora se es. El pasado de su vida y el futuro de la misma solo tienen realidad en el ahora, “(...) En este sentido la vida es pura actualidad, es puntual, es un punto –el presente- que contiene todo nuestro pasado y todo nuestro porvenir (Ortega y Gasset, 1966, p.35).

En esta imagen del punto y el círculo podría apreciarse la espiral como trazo que une los dos momentos de la imagen; no hay una línea recta, entre el punto y la esfera distante que nos engloba, tampoco hay espacio ni tiempo, ya que es atemporal.

## 2. 2. CONCRECIONES EN LA CREATIVIDAD

Desde esa idea de la espiral donde caben todos los términos y definiciones hasta ahora nombradas, se hace necesario llegar a una mayor concreción sobre la misma. Para ello hemos de tener en cuenta varios aspectos o pilares que hacen posible que se dé la creatividad. Sin perder de vista el todo desde la complejidad evolucionista de la misma, se ha creído necesario concretar. Este reduccionismo se ha realizado en base a los cuatro pilares que caracterizan la creatividad, esto es: la dimensión Persona, Proceso, Contexto y Producto.

### 2.2.1. Dimensión Persona

En la dimensión Persona encontramos una serie de Aptitudes, Capacidades, así como una serie de Operaciones Mentales, de Actitudes y Bloqueos que inhiben o restringen la creatividad, que nombraremos a continuación.

2.2.1.1 **Las Aptitudes**, como factores innatos de la persona y con las que partimos.

La creatividad es una capacidad humana y no sobrenatural, nos pertenece a todos independientemente de la profesión o contexto donde se desarrolle. La intencionalidad y la significación son propios de la creatividad del ser humano, y que la inteligencia artificial no podría suplantar, M Boden. Dentro de lo heredado, como apunta la biopsicología, la creatividad va unida al sujeto creativo, entendida como una combinación compleja de atributos en la que se pueden destacar:

- La Motivación, intrínseca y extrínseca
- La implicación
- La constancia

2.2.1.2. **Las Capacidades**, como definición las capacidades se aprenden, por lo que no son necesariamente innatas. Como capacidad, dos autores nos amplían el concepto de inteligencia y creatividad: Gilford y Gardner.

- **Inteligencia.** Abarca algo más que la capacidad lógica matemática. Gardner (1993) descubre los siguientes sistemas básicos de inteligencia:
  - Inteligencia interpersonal
  - Inteligencia intrapersonal
  - Inteligencia espacial
  - Inteligencia lógico-matemático
  - Inteligencia musical
  - Inteligencia lingüística
  - Inteligencia cinético-corporal

Entendemos como *inteligencia interpersonal* aquella que permite relacionarte, comprender y trabajar con los demás, leyendo las intenciones y deseos de los demás, aunque éstas estén ocultas, y como *inteligencia intrapersonal*, aquella que permite comprenderse y trabajar con uno mismo desde el conocimiento de los aspectos internos, donde habitan sentimientos y emociones profundas. Dicha inteligencia intrapersonal, como inteligencia privada, necesita de alguna forma de expresión para comunicarla o hacerla visible, el arte, la expresión plástica, es una manera.

Por otro lado, otro investigador que también ha influido en la concepción de la inteligencia es D. Goleman (1996), que identifica la Inteligencia emocional, de las emociones y los sentimientos, los cuales formarían parte de la inteligencia desde la capacidad de encontrarnos con las emociones, conocerlas, tratarlas, manejarlas y crear relaciones.

- **Creatividad.** Como capacidad parece algo obvio, pero no siempre ha sido así. La capacidad de crear nos pertenece a todas las personas. Como concepto sí es relativamente reciente. En la antigua Grecia la naturaleza era la perfección a la que había que imitar por lo que la creatividad estaba vinculada a esa capacidad de reproducir naturaleza por lo que la técnica era lo importante. En la edad media ya San Agustín hizo referencia a la fantasía como un aspecto menor del arte, aunque la técnica seguía teniendo mucho valor. En el renacimiento el artista se reconoce como creador independiente.
- **Imaginación.** Según el profesor Dawes Hicks, “el proceso de imaginar es, en verdad, similar al proceso de percibir (...), la principal diferencia radica en que la imaginación implica una proporción relativamente mayor de factores revididos” (Read H., 1991, p. 61).
- **Inventiva.** Como capacidad de producir novedad, de generar originalidad.
- **Insight o intuición.** Tiene que ver con la capacidad de entender sin hacer uso de un razonamiento deductivo, simplemente lo entiendes pero no logras explicarlo de una forma elaborada. La intuición nos viene desde dentro por eso también se le llama insight.
- **Capacidades intelectuales divergentes.** Aquí encontramos a Guilford (1991) que nos propone una serie de indicadores de la creatividad vinculadas a las capacidades intelectuales divergentes como son:
  - La originalidad
  - La flexibilidad
  - La productividad o fluidez
  - La elaboración

- El análisis
- La síntesis
- La apertura mental
- La comunicación
- La sensibilidad para los problemas
- La redefinición
- El nivel de inventiva

2.2.1.3. **Las Actitudes.** Son muchas las actitudes que intervienen y facilitan el proceso creativo:

- El asombro hacia lo que nos viene, nos permite ver las cosas con frescura y volver a encontrarnos con aspectos diferentes incluso sobre algo parecido.
- La apertura, estar abierto a lo que nos llega, no importa su aparente insignificancia o grandilocuencia.
- Tener inteligencia.
- Estar abierto sin restricciones estereotipadas de pensamientos concretos.
- Tener sensibilidad estética.
- Ser flexible para cambiar de puntos de vistas o encontrar nuevas relaciones.
- Estar entregado/a a la acción de la creación por amor a la acción y no por algo a cambio necesariamente.
- Sin restricciones para los nuevos retos o preguntas ni desafíos.

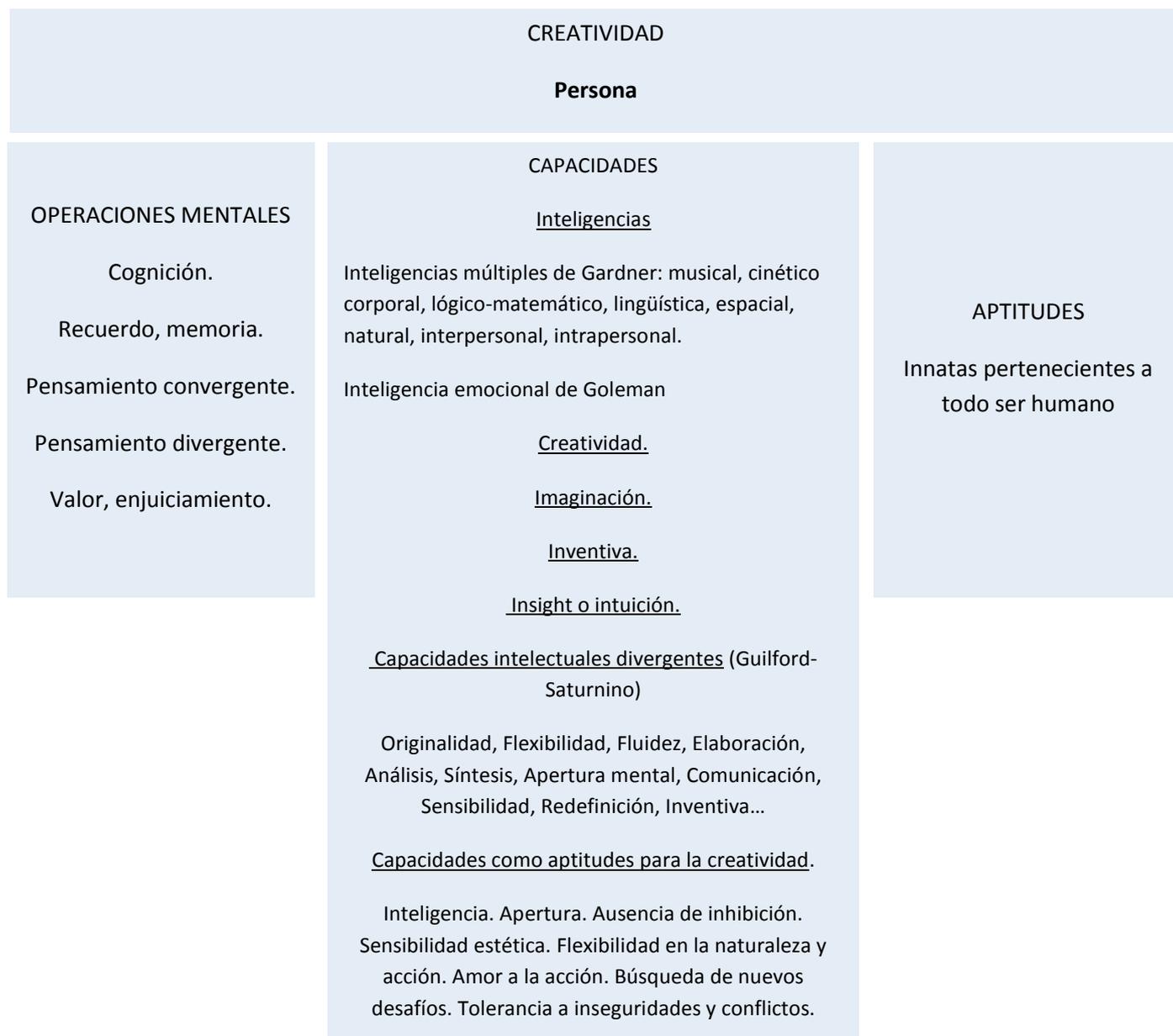
2.2.1.4. **Las Operaciones mentales.** Guilford nos plantea, con su estructura tridimensional del intelecto, una serie de operaciones mentales necesarias para que se dé la creatividad. No necesariamente han de darse todas a la vez sino la combinación necesaria, y eso como aspecto individual de la persona creadora. En esos tres ejes de la estructura tridimensional del modelo encontramos las operaciones mentales, los contenidos mentales y los productos mentales (M. García, 2000).

Podemos destacar las siguientes capacidades mentales:

- Cognición. Tiene que ver con la capacidad de comprender, por lo que hace referencia a lo que la persona conoce o ha comprendido. La capacidad de descubrir o planificar tiene que ver con la capacidad de entender.
- Recuerdo y memoria. Si no hay memoria sobre el campo específico difícilmente se podrá crear. El crear implica el uso de la memoria. Guilford apunta a la especialización de esa memoria en el campo específico sea de la música u otro campo.
- Pensamiento divergente. Con una misma cantidad de información o a partir de una misma idea la persona creativa genera información variada, diversa, distinta y divergente.

- Pensamiento convergente. La capacidad de ordenar, de describir, enmarcar o situar un descubrimiento desde la lógica deductiva y valorarlo desde esa lógica.
- Valoración y enjuiciamiento. Guilford apunta a esta característica como necesaria en cada paso al que hay que valorar durante el proceso creativo. Digamos que es una condición previa.

Fig. 2. 2. Esquema. Creatividad categoría Persona



Fuente adaptada de Marín G. T., (2000) Teoría sobre creatividad

### 2.2.2. Dimensión Proceso

Partimos de la base de que el proceso creativo es el resultado de un proceso mayor de un sistema de procesos cognitivos que combina diferentes capacidades que dependen de la persona.

Independientemente de en qué disciplina se desarrolle el proceso creativo para esa creación, existe una unanimidad generalizada de criterios sobre los propios momentos diferentes que se dan en un proceso creativo. No solo en los ámbitos de la disciplina, también si se trata de un proceso individual o social; en ambos casos, los procesos siguen un mismo patrón aunque la secuencia no es estricta y puede ser simultánea.

Con J. Dewey en el año 1910 se iniciaron estos descubrimientos de identificación de las fases del proceso creativo, G. Wallas en 1926 definió un modelo teórico para explicar las cuatro fases del proceso creativo, que posteriormente concretaría Poincaré en 1939, como un proceso intuitivo donde encontramos: La preparación, incubación, iluminación, y verificación.

Con Csíkszentmihályi (1998) las fases se amplían, integrando la *elaboración* como la quinta fase del proceso creativo:

- Preparación. En esta fase se establece el primer contacto con la situación o el problema. Se produce una interacción con los datos que se encuentran aunque no necesariamente se sabe si tendrán una utilidad directa. Hay una apertura consciente e inconsciente hacia el fenómeno. En esta fase hay que gestionar la frustración, el desánimo, para que la disposición hacia esa búsqueda produzca los resultados deseados. Todo es importante.
- Incubación. Una vez realizada esta recopilación de información y una serie de preguntas que se han establecido, la fase de incubación es el momento de dejar que el proceso interno de crear se produzca, por lo que no podemos forzar; su propio nombre lo indica, incubar, dejar que se produzca la iluminación. Y es que aquí se incorpora cualquier dato aunque nos parezca anecdótico. Un momento de espera, donde hay que alejarse y liberarse de cualquier objetivo o rigidez que nos marque de alguna manera. Las relaciones que se pueden realizar en este proceso son inesperadas y asombrosas por su posible originalidad. Es por ello que la actitud de apertura y receptividad es esencial para este momento.
- Intuición, iluminación o también llamada *insight*. Es el momento del *flash* que produce el entendimiento, y da sentido a lo que observábamos como problema o situación.
- Evaluación. Es el momento de verificar la intuición vivida, si lo que hemos concebido tiene valor. Un periodo de autocrítica, de complejidad personal, que nos lleva a la introspección para su validación.
- Elaboración. Ahora toca darle forma a la idea y presupone trabajo y tiempo para su desarrollo. Elaborar y construir la idea lleva obviamente mayor tiempo que las demás fases. En la elaboración hay que estar atento y tener las actitudes de entrega, apertura y

escucha sobre la propia pregunta, ya que nos pueden asaltar otras intuiciones paralelas a la primera, que seguiría aportando nuevas ideas al proceso.

**2.2.2.1 Actitud en el proceso creativo.** Entendamos la actitud creativa desde el cómo nos colocamos en el proceso mismo. Un valor que impulsa o paraliza un proceso, ya que la podemos entender como una fuerza motora que dinamiza o inhibe, de ahí su trascendencia.

Consideremos algunas actitudes que se dan en un proceso creativo.

De la Torre (2001), en una conversación con J. Sternberg nos habla de la creatividad y de las actitudes necesarias para desarrollarla y las resumimos:

- Lo cognitivo en la creatividad no como primer factor sino como uno más al que se le ha enfatizado en exceso,
- del conocimiento para el campo de trabajo en el que se crea,
- la personalidad creativa,
- la toma de decisiones y superación de las dificultades en ser proactivo,
- la tolerancia a la ambigüedad como parte del proceso,
- la motivación, o estado emotivo positivo, donde la emoción nos conmueve,
- el compromiso, la vinculación personal desde esa determinación necesaria, y no ver el toro desde la barrera.

Así mismo hay otras actitudes consensuadas en las que también se hace referencia a las anteriores con diferente énfasis:

- No tener miedo por tomar decisiones que impliquen riesgo, de asumir lo desconocido como parte del proceso. No da por hecho las reglas, siendo preferible preguntarse sobre las mismas y reinventarlas buscando alternativas y no adaptándose a lo conocido.
- Ser perseverante en la actividad y vivirlo como carrera de fondo y se aproxima al obstáculo sin desfallecer.
- Es necesario dominar el campo en el que se trabaja, sea el que sea, y con la constancia y el buen saber, recoger frutos del trabajo.
- Tener confianza y creer en las propias capacidades de uno mismo y de esta manera superar los vientos de las críticas que pudieran surgir del entorno, manteniendo la autoestima necesaria.
- Ser curioso, estar abierto y atento, estar alerta a las oportunidades que pudieran surgir durante el proceso desde esa curiosidad generosa.
- El fracaso asumirlo como una fase posible del proceso donde las dificultades, los contratiempos o los errores son parte de la creatividad y de ellas también se aprende.

- El atender la complejidad de la cuestión y abrirse a los contextos y las consideraciones a explorar en todos los sentidos.
- Para ello hay que tener flexibilidad, no sujetarse a normas estrictas y ser rápido y resuelto en esa toma de decisiones.
- Para lo que hay que ser proactivo.

**2.2.2.2. Obstáculos en el proceso creativo.** Por otro lado hemos de tener en cuenta los bloqueos u obstáculos que pueden limitar, restringir o impedir la creatividad.

Los obstáculos que frenan la creatividad están relacionados con bloqueos que dificultan la resolución de problemas. Estos bloqueos pueden ser identificados como presiones, interferencias, desvíos de atención o malos hábitos en la práctica de los procesos creativos. En cualquier caso todas estas circunstancias nos hace perder fuerzas creativas, limitan nuestra capacidad inventiva o de imaginación e impiden que nuestra voluntad permita desarrollar y activar nuestras capacidades (M. García 2001, p. 44).

Destacamos los siguientes obstáculos:

- Respuestas correctas
- Excesivo pensamiento lógico
- Rigidez en seguir las reglas
- Insistencia en pragmatismo.
- Jugar es una frivolidad
- Especialidad, eso no es mi área
- Temer al ridículo
- Evita la ambigüedad
- Equivocarse es un error
- No ser creativo/a

Los bloqueos u obstáculos los podemos clasificar en las siguientes categorías: ambientales, perceptivos, emocionales, cognitivos, mentales, expresivos y socio-culturales.

Fig. 2.3 Tabla. Tipología de las barreras a la creatividad de Guilera LL. (2011)

<b>Barreras</b>	<b>Descripción</b>
Ambientales	Son las barreras externas al creador que provienen del entorno en que debe desenvolverse.
Perceptivas	Son debidas a errores, desviaciones o limitaciones en la percepción de la situación o problema. Si no percibimos el problema o lo hacemos de manera incorrecta, difícilmente vamos a solucionarlo de manera útil y novedosa.
Emocionales	Nos la autoimponemos (de manera normalmente inconsciente) por rechazo a experimentar emociones negativas.
Cognitivas	Son las barreras intrínsecas debidas al propio funcionamiento del cerebro racional y planificador.
Bloqueos mentales	Son una serie de bloqueos estadísticamente muy comunes que nos dificultan el acceso al concepto clave, atribuibles a la escasa (o mala) educación recibida en pensamiento y resolución de problemas.
Bloqueos expresivos	Son dificultades para hallar las herramientas de representación adecuadas, para visualizar el problema y poder conceptualizar posibles soluciones.
Socio-culturales	Son las barreras provenientes del entorno social y cultural que el creador ha interiorizado y hecho suyas.

Fuente adaptada de Guilera, L. (2011)

Aunque todos los tipos de obstáculos son importantes y hay que tenerlos en cuenta, en el proceso creativo cabe mencionarse más detalladamente los siguientes:

- **Obstáculos Perceptuales**

- Dificultad para aislar el problema y separarlo del resto de la situación que se da, y no pudiendo separar el trigo de la paja.
- La excesiva atención al problema nos impide ver la totalidad y la ubicación del problema o situación en el todo.
- El no tener suficiente capacidad en delimitar la situación y comprenderla.
- El dejar de lado mucho de los sentidos necesarios para enriquecer la observación y situarnos en la riqueza de su manifestación, impidiendo o limitando tener una ubicación real de la situación a causa de la limitación del uso de los sentidos.
- No poder ver las relaciones entre las partes de manera extensa o remota.
- No atender a lo más inmediato y obvio.
- El no cuestionar la situación dada con su razonamiento, el no desafiar esa lógica de causa efecto.

- **Bloqueos emocionales**

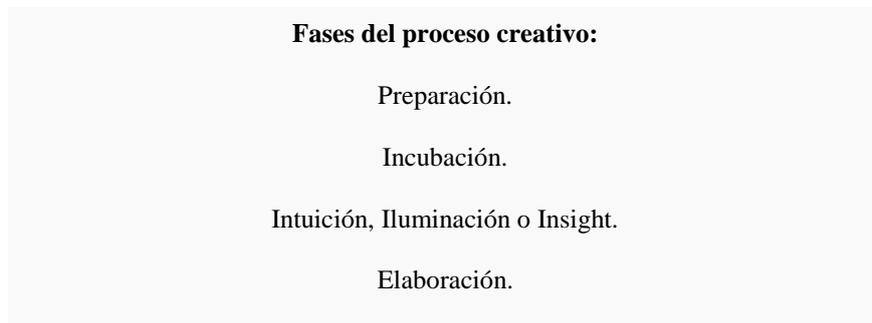
- Temor al ridículo, a equivocarse.
- Aferrarse a la primera idea y no darle importancia al proceso de búsqueda y atención a otras perspectivas o ideas.
- No hay cambio sino rigidez donde las ideas no fluyen sino se fijan.
- La exaltación o sobre motivación de un descubrimiento sin la necesaria espera en la incubación lleva a una posible interrupción del proceso de incubación.
- El no arriesgar por el exceso de seguridad de lo conocido.
- El exceso de inseguridad genera desconfianza en el contexto y el propio proceso.

- **Obstáculos culturales**

- La adaptación a normas establecidas socialmente correctas.
- El exceso de querer ser prácticos sobre lo ideal de una situación. Un consejo muy extendido de orientarte en adaptarte a las situaciones sociales de trabajo desde una orientación profesional en detrimento de una verdadera vocación.
- El no cuestionar las normas o procedimientos de una situación en un contexto, donde predomina lo formal y bien visto negando la curiosidad y la duda sobre el hecho.
- Exceso de inteligencia lógica en cualquier contexto.
- El excesivo apego a nuestros descubrimientos o ideas y no tener la suficiente flexibilidad para encontrar otras vías u otros términos.
- El no saber suficiente sobre el tema a tratar, sobre la técnica o material con el que se lidia.

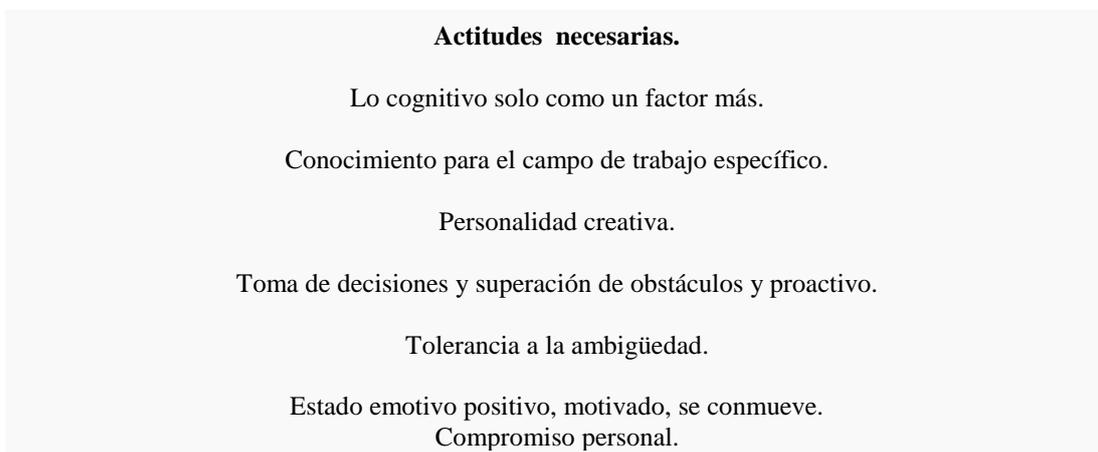
El no darse la posibilidad a idealizar o soñar y considerarlo una pérdida de tiempo.

Fig. 2.4 Esquema. Fases del proceso creativo



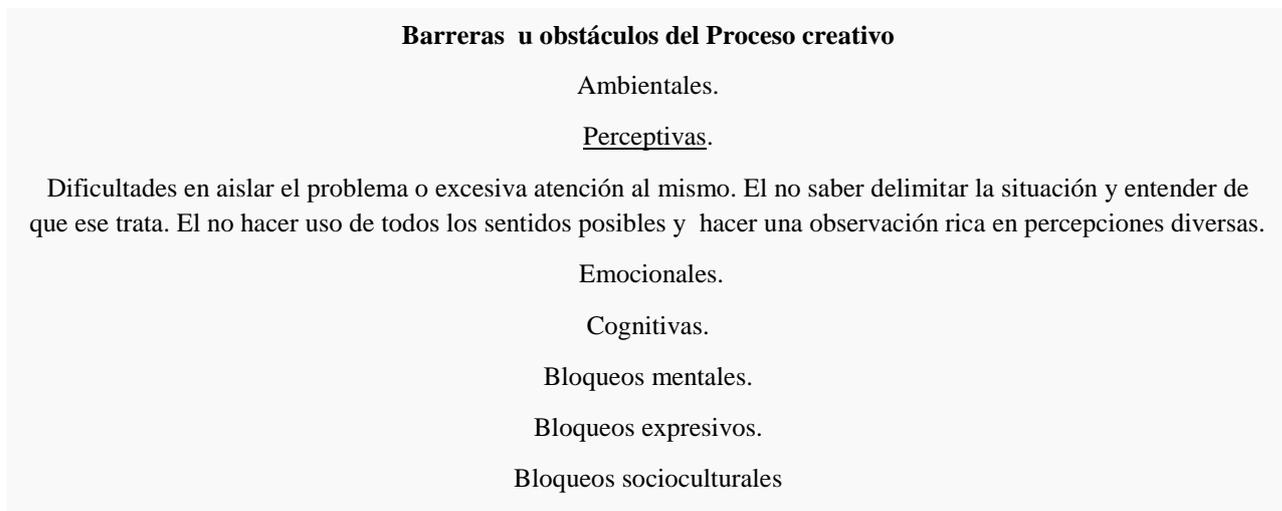
Fuente adaptada de Marín G. T., (2000) Teoría sobre creatividad

Fig. 2.5. Esquema. Actitudes necesarias en el proceso creativo



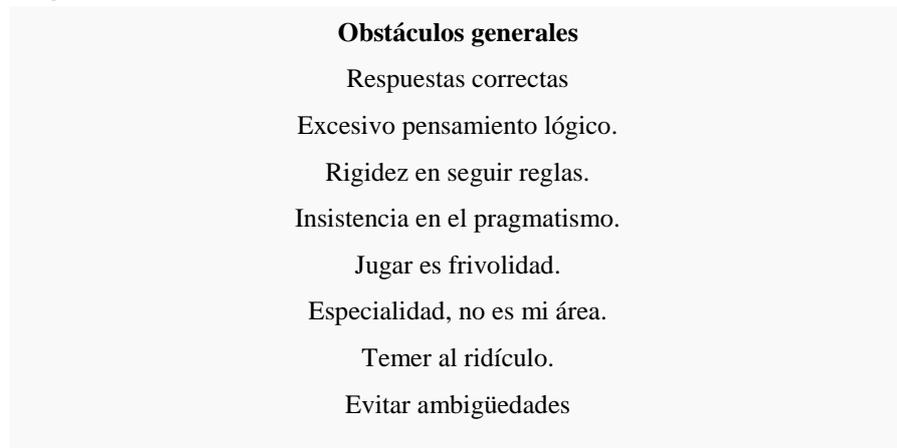
Fuente adaptada de Marín G. T., (2000) Teoría sobre creatividad

Fig. 2.6. Esquema. Barreras u obstáculos del proceso creativo



Fuente adaptada de Marín G. T., (2000) Teoría sobre creatividad

Fig. 2.7. Esquema. Obstáculos generales



Fuente adaptada de Marín G. T., (2000) Teoría sobre creatividad

### **2.2.3 Dimensión del contexto de la creatividad**

El contexto, ambiente, lugar, espacio, es todo aquello donde se enmarca la creatividad incorporando la dimensión persona, producto, así como proceso. Abarca lo físico propio del contexto, el propio espacio donde se realiza la actividad, el propio centro como estructura, comunidad, sociedad, así como el propio ambiente que se genera en el aula. Cualquier aspecto mencionado como marco de influencia podría afectar un proceso creativo de una manera positiva o inhibiendo la misma expresión o realización.

Partimos de la base de que la creatividad vive en esa interrelación de los diferentes ámbitos, personal, proceso, producto y el propio contexto. La excelencia de un aspecto, de un ámbito, no presupone una producción creativa excelente, a pesar de todo, hay una serie de factores que inhiben o potencian la creatividad en el paraguas del contexto o ambiente.

No solo es lo físico del entorno que pudiera marcar ese valor en alza.

Stenberg y Lubart han estudiado esos factores del entorno que afectan al desarrollo de la creatividad desde aspectos del contexto de trabajo, la competitividad, los estímulos, las evaluaciones, las concreciones y limitaciones, la cooperación, la organización así como el clima de trabajo y de organización. (Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. 1997). Lo cierto es que hay una relatividad en las mismas y dependen de factores diversos que su presencia facilite un proceso de creatividad en la persona. Un ambiente relajado, sin crear una cierta tensión creativa, para algunos pudiera ser perjudicial. En cambio, una combinación de momentos creativos con tensión y relajación en alternancia de los mismos, pudiera generar ese equilibrio. Un exceso de material o una carencia pudiera permitir o inhibir el proceso creativo. Los factores que pudieran propiciar la creatividad por un lado parecen claros, pero por otros, no tanto.

Lo que si es cierto es que los estudios de creatividad en contextos escolares son diferentes a los profesionales y de adultos. Podemos decir que el cuidar el ambiente, el contexto físico,

facilitaría la creatividad desde ese entorno lúdico, relajado, con novedades y estímulos específicos que pudieran ser incluso los propios trabajos de los alumnos.

El contexto hay que entenderlo desde esa combinación de aspectos a los que hay que hacer coincidir para que sean productores de creatividad.

Una clase físicamente estupenda y con recursos, con alumnado joven, a priori, es un espacio de trabajo ideal, pero no presupone una respuesta creativa, si el alumnado no está estimulado. Por otro lado, un espacio de trabajo con limitaciones en el entorno y con escasez de recursos materiales, si el guía o instructor consigue que el alumnado esté estimulado, tiene más posibilidades de generar productos creativos que el espacio anterior.

#### **2.2.4 Dimensión Producto u objeto creado**

Después de todo lo dicho, podemos entender que el producto, la idea, el hecho, no es algo aislado que surge porque sí. Hay un entorno que le ha dado vida y que tiene que ver con la persona y todo lo considerado, incluyendo las propias aptitudes biopsicológica de cada individuo, el contexto y su influencia social desde esa experiencia, así como el propio proceso vivido con sus diferentes etapas de preparación, incubación, intuición y elaboración. Entendemos que todos estos factores variables, inciden directamente en el producto final, independientemente de que se le dé énfasis al proceso de crearse, como una idea principal. Por otro lado, tenemos las técnicas y materiales empleados que forman parte de ese proceso expresivo y de elaboración. Como resultado tenemos un producto valioso, original y único.

El mayor consenso sobre la creatividad lo tiene el producto como tal, el resultado aunque no se ha investigado como en los otros campos de la creatividad. Amabile considera el ambiente como algo importante y que afecta al producto final. Este objeto sería una composición de lo vivido por la persona, de las características personales, las habilidades cognitivas y el propio ambiente (Amabile, 1998). En última instancia, el producto será evaluado por la misma sociedad y ha de ser necesariamente novedoso, aceptable y apropiado. Una originalidad validada por la sociedad, y como producto será innovadora. Estas necesidades de verificación ya nos lo apuntaba el propio Piaget, y siempre será una sorpresa para el propio creador. (Vygotsky, 1995).

#### **2.2.5. Métodos creativos**

Entendiendo los métodos creativos como, “la trayectoria mental, vía seguida, manera de hacer el recorrido que nos conduce a la meta” (Marín y de la Torre, 2003, 57). Serían los modos de hacer a partir de un planteamiento general a seguir para lograr un fin. Y es que un método es creativo “en la medida en que beneficie la ideación, la comunicación, la transformación del medio, en alguno de sus múltiples aspectos” (Marín y Torre, 2003, 59).

Podemos distinguir diferentes métodos creativos:

- **Métodos Aleatorios:** No siguen una dinámica preestablecida en base a una dirección concreta; sin una intención norma o fin a priori.
- Son aquellos métodos que no siguen una dinámica ni estructura concreta de trabajo. No existe ningún fin ni intención preestablecida o unas normas a seguir en el proceso de creación.
- **Métodos Analógicos:** Consiste en conectar objetos, ideas diferentes en su contexto de similitud o semejanza. El color del sol es amarillo y redondo como la flor de la santolina o planta silvestre; en este ejemplo, el método analógico considera relaciones menos evidentes y abstractas en las que el uso de la metáfora forma parte de la analogía.
- **Métodos antitéticos:** Con este método perdemos el control de los factores que pudieran integrar la creación así como el propio fin u objetivo que pudiera haber. Desde luego que es un tratamiento poco común y original en el sentido de que hasta los propios valores hay que descartarlos como parte de la urdimbre del proceso creativo (Michel Foustier).
- **Métodos sintéticos:** De la fracción, separación de ideas heterogéneas, llegamos a componer una nueva creación, a partir de esa unificación relacional nueva integrando, creando una síntesis.
- **Método transductivo.** Piaget define “el pensamiento transductivo como la relación de conjuntos de datos en formas no lógicas. El razonamiento transductor va de lo particular a lo particular”. *Ibidem*. Aquí las características particulares de algo se asocian a las particularidades de otra cosa.

### **2.2.6 Técnicas creativas**

Tratan de un método creativo, de hacer algo concreto, preciso y limitado aunque ha de aclararse que la técnica por sí sola no hace a la persona ser creativo.

Sobre las técnicas hay que destacar que en sí no son un objetivo como tal. Y es que las técnicas creativas, como instrumentos que son de la creatividad, permiten estimular, afianzar y desarrollar la creatividad (Marín G. Torre.2000).

Por otro lado, otra definición de técnica sería “modos de proceder valiéndose de pasos o fases debidamente organizados y sistematizados para alcanzar determinados objetivos” (Marín y Torre, 2000, p.66).

## **2.3. ARTE Y EDUCACIÓN**

Después de este recorrido introductorio sobre la creatividad y entrar a nombrar algunos aspectos que la definen, acercándonos a importantes cuestiones, estudios y enfoques sobre la creatividad y su relación con la condición humana, como pensamiento y los factores cognitivos, sobre el desarrollo individual y las diferentes capacidades, también el social, los indicadores que la definen, los factores que la estimulan o la inhiben, entramos ahora en la particularidad de la creatividad artística, el desarrollo creativo de los niños desde la expresión del arte y la propia educación como contexto para el desarrollo de la creatividad. Pero antes que nada se hace necesario ubicarnos en el contexto histórico en el que surge y se reconoce la creatividad infantil, el arte moderno y su relación o paralelismos. Todo ello nos permite por un lado entender el arte infantil en sus inicios y su relación con el arte moderno como manifestación creativa desde la que se valoró el arte infantil y, por otro lado situarnos en la educación, como contexto, en la que se enseña creatividad artística. Y a partir de este acercamiento a los procesos creativos de los propios niños/as entramos de lleno en una serie de consideraciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la creatividad artística propiamente dicha.

### **2.3.1. Introducción al contexto histórico**

El arte infantil fue un descubrimiento histórico en el mundo occidental del siglo XIX. El reconocimiento de las aptitudes artísticas fue puesto en evidencia por muchos artistas, estudiosos e interesados en el mundo del niño de la época. Antes de este momento no se consideraba la idea de la infancia como algo diferente a la del adulto, por lo que el arte de los niños no era realmente considerado. Los acontecimientos históricos con los nuevos pensadores a la cabeza como Darwin con la teoría de la evolución, Freud y el inconsciente, y Marx con su propuesta de cambio social desde un modelo económico, sentaron las bases de los cambios que estaban ocurriendo. Por un lado, la lógica de la ciencia conquistaba terreno y por el otro la libertad y autodeterminación del individuo también despuntaba.

Sobre la subjetividad profunda que se vivía en la época, B.F. Skinner nos escribe:

El hombre autónomo es un legado para explicar lo que no podemos explicar de ninguna otra manera. Ha sido construido a partir de nuestra ignorancia, desde que nuestra comprensión aumente, la materia misma de la que se compone desaparecería (Neville, T. 1977, p. 10).

El determinismo quiere establecer su lógica social e individual queriendo demostrar que la libertad no es una lógica, ni una opción apuntando a que la vida del ser humano es una consecuencia de leyes naturales que están fuera del control del individuo. En cambio los existencialistas se centraban en la autonomía del individuo, y su habilidad de perseguir las metas que se propusiera desde su propia humanidad.

Aquellos pensadores solo podían investigar, sobre lo que se podía observar y medir desde una lógica científico-matemática, se enfrentaban a los existenciales o los que consideraban a la persona y sus procesos y, a la significación de la vida personal de cada uno. Esta idea la seguían el psicoanálisis, los artistas y creadores así como pedagogos y sociólogos que abrazaban la intuición del proceso de individualización desde ese crecimiento y madurez como impulso intrínseco de la persona. El positivismo científico del siglo XIX campaba a sus anchas, desde la creencia de que un completo conocimiento científico del mundo estaba al alcance de la ciencia, con la implicación que suponía el mismo para la comprensión de la vida. Los estudios en la estructura del átomo revelaron que la naturaleza no era una realidad de partículas estables y, encontraron energía que operaba en campos de fuerzas invisibles. La teoría de lo físico y estable se desvanecía, más aun cuando se reconoce que en cualquier acto de investigación científica, somos parte integrante del proceso en la medida que afectamos al mismo desde esa distorsión y subjetividad implícita en la participación del experimento.

R. Pool también se expresa sobre la subjetividad:

(...) el objeto en el mundo es visto desde diferentes perspectivas. Nos movemos en torno a ellos, lo vemos, experimentamos desde diferentes modalidades, mientras que otras personas en el mundo hacen lo mismo. Todos somos conscientes de que sólo hay un mundo, pero también estamos seguros de que lo vemos de manera diferente, y es que lo interpretamos de manera diferente, y todos nos atribuimos significados diferentes sobre él en ocasiones diversas (Ibídem).

Es en este contexto histórico, donde es reconocido el arte infantil y, las nuevas corrientes culturales abren nuevos contextos de creación.

Hernández, B. M. (2002) nombrando la obra de Corrado Ricci de 1887, *L'arte dei bambini*, (parece ser el primer estudio de arte infantil que se conoce), aunque el autor no reconoce al niño como artista igualable a un adulto, hace una gran labor de difusión sobre este valor de la expresión artística en el entorno cultural de la época.

Franz Cizek también reconoce el valor de la creatividad plástica de los niños/as y es el primero en promocionar en las escuelas el dibujo libre y espontaneo del alumnado (Marín V., 2003). A partir de este momento se suceden investigaciones, unas se orientan y desarrollan desde el interés más psicológico y otras dentro de la estética del arte o la pedagogía.

Hernández B. nos relata cómo: Las primeras vanguardias expresan sus críticas al arte tradicional, académico, reflejo de la sociedad decadente y burguesa a la que quieren combatir, y vuelven su mirada al arte infantil y primitivo como una nueva forma de expresión artística, más humana y auténtica, manifestando cada vez más interés y admiración por él (Hernández, B. M. 2002, p. 13).

Desde la escuela, el siglo XIX había visto asentarse el dibujo en educación artística como una actividad instrumental, pragmática. A partir de la revolución industrial se abren diferentes perspectivas de trabajo que demandan otras aplicaciones del dibujo, por lo que surgen otros

aprendizajes adaptados a las necesidades al margen de las escuelas oficiales. Aparece el dibujo lineal que se había instaurado en la Escuela Normal de París ya en 1795 desde la necesidad para la industria y los oficios. Esta idea del dibujo se extendió por toda Europa y América. En España en 1834 se crea la primera Escuela Normal de Maestros donde el dibujo formaría parte de los estudios. Con la obra de Rousseau, *Emilio o la Educación*, se introduce una nueva concepción de la educación desde el punto de vista del alumno y sus necesidades, descartando de esta manera la imposición que se había considerado desde el pragmatismo y la utilidad contextual del dibujo como tal. La subjetividad y el conocimiento activo, sería ahora lo natural. Pestalozzi ya entiende que como adultos no debemos intervenir en el proceso creativo del niño/a y que hay que preservar lo espontáneo que tiene su arte. Fröebel, en 1825 publicaría *La educación del hombre*, que influiría en la educación artística, desde la idea de la formación integral en el desarrollo y madurez (Marín V. R. 2003). Poco a poco las nuevas corrientes en la pedagogía fueron influyendo en ese nuevo reconocimiento del arte infantil.

### 2.3.1.1 Arte, cultura y sociedad

Justo en el momento en que el niño y su arte comenzaban a ser objeto de ese nuevo reconocimiento, ya algunos artistas que marcaron el inicio del arte moderno estaban manifestando una nueva actitud hacia su obra. Del estereotipo de una época surgió otra forma de hacer arte, algo tosco y nada refinado, pero lleno de pasión. Van Gogh escribió a su hermano "(...) Me gustaría pintar hombres y mujeres con esta eternidad cuyo signo solía ser el halo y que ahora buscamos en el resplandor y el brillo de nuestros colores" (Richter 1982, p. 230). Con Van Gogh se establece ese antes y después, él es quien hace visible, en su deseo de crear puentes entre la vida más terrenal y la espiritual, un nuevo espacio interior de creación artística al que luego le seguirían otros muchos artistas.

Cézanne hablaba de ese diálogo, ese eco de la naturaleza que se revelaba en su conciencia en el acto creativo desde ese silencio: "A partir de ahora, no habrá una obra artística que simplemente mira al objeto desde fuera (...)" (Richter 1982, p. 234). El artista deja que el objeto le hable desde el propio silencio en uno mismo. El color de Paul Gauguin brilla con intensidad en esa simplificación de las formas, hay un reconocimiento del color desde la profundidad y expresividad. En esta evolución del arte encontramos una simplificación de la forma, ya no es tan importante la concreción ni la verosimilitud sino lo que la naturaleza o el color tienen que decir al creador. La inspiración no solo llega desde fuera como una motivación extrínseca, sino también desde dentro y así se va construyendo un nuevo lenguaje entre esa impresión y expresión y todo el mundo creativo intermedio.

En el contexto artístico del impresionismo, lleno de luz y color desde el placer objetivo que provee el paisaje, irrumpe el expresionismo desde dentro del individuo, con mucha fuerza, en una época que abarca periodos muy dramáticos en la Europa del momento. La expresión, el dramatismo, la soledad y tristeza, así como temas prohibidos eran fuente inagotable de inspiración del momento. El artista se situaba en un abismo existencial defendiendo a ultranza la libertad individual y subjetiva en esa expresión única e irracional, tratando de romper con

las normas y estructuras y desvelando nuevos paisajes, ahora internos. El sentido de la existencia, la vida y la muerte, el drama de la época pesimista, etc., eran los temas genuinos tratados, como parte del discurso artístico y vital, llevando a algunos artistas a lo trascendente o lo espiritual del arte.

Otros artistas no casaban del todo en ninguno de los movimientos y estaban explorando nuevos mundos estéticos, entre ellos Kandinsky, tampoco Klee, que no se perdía en la realidad sensoria del paisaje externo, o interno, pasaba a ser una vivencia interior de formas y colores, o esencias de la misma vida estética.

Artistas como Picasso, Dubuffet, Kandinsky y Klee (...) no volvieron a un estado primitivo y liberarse de la tradición, pero adoptaron otro conjunto de reglas o esquemas convencionales que se encuentra en el trabajo de los niños que cuestionó esta tradición. Por ejemplo, se utilizan pinceladas libres, aplanados espacios pictóricos, el color no naturalista etc. La naturalidad, el primitivismo y la aparente ingenuidad de estos artistas eran de hecho el resultado de una considerable habilidad artística. (Kouvou, O. 1995, p.68)

El expresionismo abraza al arte infantil y lo defiende como la bandera del nuevo arte, donde ingenuidad, emotividad, libertad de expresión en trazos sin ataduras sociales, se establece como parte de lo que los propios artistas buscan en sus creaciones. Como precursor del arte moderno, los expresionistas, al igual que muchos otros artistas de la época, reconocen esa frescura a la que quieren imitar desde la admiración.

Muchos de ellos comienzan a dar clase, a organizar exposiciones de arte infantil con la idea de promocionar los valores implícitos de la propia infancia que había que proteger. Y es que el niño ya no era un adulto pequeño que había que instruir y modelar. Un momento de encuentro y unión que perdurará en el tiempo como una manera de hacer, de ser creativo desde la autenticidad.

El arte a partir del expresionismo se entiende como impulso que proviene desde dentro, a partir de ahora todo arte incorpora este momento de intensidad única. Los artistas de la vanguardia europea y española como Picasso, Millares, o Miró, cada uno con un lenguaje artístico diferente, también eran fervientes defensores de la espontaneidad, la inocencia y frescura del arte infantil y manifestaron su preocupación por proteger ese valor en lo niños/as y en su arte desde esa nueva concepción de la infancia. Pensaban que había que dejar que el infante se expresara sin interferencias del adulto. Joaquín Torres García nos apuntaba entonces algunas consideraciones sobre el arte infantil, en la que el dibujo y la pintura son solo modos de fijar los sueños de la fantasía sin que lo niños/as se preocupen de que eso pueda llamarse arte (Hernández, B. M 2002).

Desde la vanguardia de la renovación pedagógica en España, habría que destacar La Institución Libre de Enseñanza, en la que Víctor Masriera con sus propuestas pedagógicas artísticas inspiradas por sus viajes a distintos países europeos influiría en la conciencia del arte, su pedagogía, incluyendo el arte infantil. También encontramos a Adolfo Maílló, Luis Gil de

Vicario, Sánchez Méndez, Román Valles, o Eduardo Vicente, que dieron a conocer a través de sus publicaciones las teorías y autores sobre el arte infantil de aquel momento. *Ibídem*.

### **2.3.2. Del garabato a la representación y su transformación**

La capacidad creadora del niño/a es algo innato que está desde el inicio de la vida del infante. Cada día es un mundo lleno de actividad, de creación y juego.

Según Lowenfeld: El desenvolvimiento de la capacidad creadora comienza en cuanto el niño empieza a documentarse así mismo. Puede hacerlo inventando balbuceos, imitando signos, creando sus propias formas de representación a las que puede llamar como quiera. Desde estas simples formas, hasta las formas más complejas de creación, existen numerosos pasos intermedios. El estudio del desarrollo de la capacidad creadora se halla vinculado justamente a esos distintos pasos (Kellogg, R. 1979, p. 8).

Y es que según Lowenfeld (1958) la creatividad plástica comienza desde que el niño puede tomar un algo para dibujar. Es algo innato y fascinante el observar con qué emoción el niño/a observa su propia huella inicial sobre un papel. Los inicios de la creatividad artística en el niño nos sitúan en el garabato, en esos primeros trazos aparentemente caóticos. Aunque hay diferencias entre alumnos, las similitudes son generales para todos los niños/as. Trazos diversos, rayones de todo tipo que luego se van ordenando de maneras particulares con una creciente definición y control de formas, de líneas y trazos específicos pasando por patrones, por mandalas hasta llegar a la representación de la imagen desde la verosimilitud con la realidad. Esta capacidad de producir arte visual se debe a diferentes factores. Consideraciones sobre la personalidad del niño/a, sus capacidades perceptivas, cognitivas, relación con el contexto social y su propia individualidad, forman parte del proceso de creación.

Son muchos los autores que han investigado sobre la actividad artística en el escolar y cada uno han puesto un énfasis distinto a esas consideraciones sobre el proceso creativo del niño/a. “Hay autores como J. Matthew, que considera que estos aparentemente caóticos trazos tienen significado e intencionalidad comunicativa; dibujos poseedores de contenidos desde los primeros momentos en infantil” (Eisner 1995 p. 133). Rudolf Arnheim nos acerca a otra posibilidad de entender el grafismo de los niños desde ese ejercicio de diferenciar las capacidades perceptivas del entorno que se les presenta a su alrededor. Esto implica que en la medida que se adentra en el mundo y en la capacidad de diferenciar los distintos aspectos con los que se encuentran, su capacidad representativa se intensifica y enriquece.

Arnheim dice: “los niños dibujan lo que ven, no lo que saben” (Eisner 1995, p. 85). Y es que lo que expresan los niños también es su capacidad o madurez de diferenciación perceptual expresada de aquella manera. La importancia de la percepción en el proceso de creación artística nos sitúa también en la naturaleza sensible del objeto percibido, así Arnheim nos lo expresa diciendo: “Antes de que un individuo perciba la forma analítica, percibe el carácter

expresivo de la forma visual y, por lo tanto, experimenta la naturaleza sensible del objeto mediante su percepción” (Eisner 1995, p. 65-66).

Rhoda Kellogg nos sitúa en otro punto con respecto al desarrollo gráfico de los niño/as. Considera que en la expresión de la creatividad plástica de los alumnos hay ciertos patrones o mandalas que tenga que ver con el inconsciente colectivo, de ahí la similitud de muchas de esas formas y figuraciones. Los mandalas como imágenes, hablan de totalidad e integración. Read al respecto dice “(...) que mueven a la contemplación y meditación desinteresada (...)” (Kellogg, 1986, p. 10).

Anna Kindler parte de la base de que la herencia cultural y la influencia tradicional que ésta ha tenido sobre el arte, es restrictiva, por lo que entiende la importancia de influenciar al alumnado desde nuevas perspectivas aprovechando la decadencia del posmodernismo.

Michaela Strauss hace un recorrido en el que denota también diferentes momentos del proceso creativo. Son tres los momentos más destacados que como etapas marcan diferencias. Antes de los tres años el niño/a crea a partir del ritmo y movimiento procedente de su propio cuerpo. Entre los tres y los cinco el niño/a permite que esas imágenes que surgen, las desarrolle su imaginación. A partir de esta edad es la idea de lo que desea contar lo que marca el inicio de la creación (Strauss 1978).

Antes de los tres años los movimientos de la espiral surgen, se construye desde fuera a dentro hasta que se consolida ese centro y a partir de ahí se elaboran otras formas. El otro movimiento característico es el de trazos verticales que más adelante combina con la aparición del círculo. Tanto el movimiento en espiral como el de trazos verticales reflejan un momento evolutivo específico del niño/a. *Ibidem*.

Por otro lado Strauss hace un paralelismo entre el arte primitivo y el de los niños dejándonos la pregunta de si esas impresiones iniciales de los niños/as acaso no tienen que ver con los orígenes del propio ser humano, como huella de su andadura.

Herbert Read tiene en cuenta la propia disposición del niño/a, su personalidad, así como una serie de arquetipos o imágenes inconscientes que surgen como parte de su proceso. Por otro lado también nos habla de una serie de formas o arquetipos que aparecen en todas las cultura y que hacen referencia a un origen común de la humanidad (Read, 1995).

La personalidad del niño/a, sus rasgos, como expresión, manifestación primaria de la creatividad artística, es lo que marca la actividad artística de los niños según Alschuler y Hattwick; poniendo énfasis en la individualidad en ciernes del niño/a. Norman Meier vincula el arte infantil con el contexto y lo heredado y en esta interacción reconoce seis posibles características del arte infantil. McFee nos habla no de un factor sino de varios factores que afecta la realización del arte infantil en el niño/a como su disponibilidad, la información y su manejo, habilidades y otras, (Eisner 1995).

Fig. 2.8. Tabla. Características del arte infantil

**Sobre las primeras manifestaciones del arte infantil los autores entienden que:**

- Son manifestaciones con significado e intencionalidad
- Reflejan capacidades perceptuales diferenciadas que hacen referencia al entorno
- Hacen referencia a una espontánea manifestación de lo que ven
- Una manifestación que refleja su madurez perceptual
- Refleja más lo expresivo que lo analítico
- Una expresión del inconsciente desde patrones y mandalas
- Capacidad cognitiva y creación de conceptos
- Refleja el ritmo y el movimiento de su propio cuerpo

Considerar el arte de los niños es atender a una serie de factores que forman parte de ese proceso de creación del niño donde entraría: la observación y percepción, la expresividad, la propia personalidad, la capacidad de generar conceptos, su vínculo con la representación, el contexto y lo heredado como factor determinante, los patrones inconscientes, las características expresivas de patrones comunes a todos los niño/as, así como habilidades, disposiciones etc. Esta secuencia representativa del dibujar, de crear, va de menos a más en esa capacidad para representar desde la ilusión visual como una de las etapas finales encontradas por Lowenfeld. Así es en la cultura occidental para todos los niños/as. La acentuación de este proceso de maduración perceptiva va paralelo a la capacidad representativa del dibujo. Víctor Lowenfeld reconoce un patrón de características artísticas que se desarrollan en el tiempo, por lo que hay que dejar que esas manifestaciones tomen su curso gradual.

Fig. 2.9. Tabla. Sobre las etapas grafico-plásticas que identifica Lowenfeld

**Sobre las etapas grafico-plásticas que identifica Lowenfeld:**

- **Etapas del Garabato** o los comienzos de la autoexpresión, comprende entre los dos y los cuatro años mentales.
- **Etapas Preesquemática**, hay ya dominio y direccionalidad del trazo, donde las partes, aunque simples, pasan de estar separadas, a formar un todo, de manera progresiva al final de la etapa. Comprende entre los cuatro y los seis años mentales.
- **Etapas Esquemática** en la que construye esquemas para interpretar desde una coherencia global, se aprecia el acercamiento a la propia realidad desde la inclusión progresiva de diversos esquemas de representación o concepto de la forma, con intencionalidad expresiva; Comprende de los seis a los nueve años mentales.
- **Etapas del Realismo** o edad de la pandilla, donde ya hay una constante incorporación y concreción en los detalles y dominio de la capacidad representativa tanto en el dominio para expresar espacio como el tiempo. El uso del color ya es algo bien establecido. comprende de los nueve a los doce años.
- **Etapas pseudonaturalista**, comprende desde los doce a los catorce años mentales.
- **Etapas de la decisión**, que comprende hasta los diecisiete años mentales.

Fuente adaptada del estudio sobre el desarrollo de la capacidad creadora del niño/a, de Lowenfeld, V. & Brittain, W (1980).

La imagen global del esquema hace referencia a un proceso que va desde la manifestación más vital del trazo donde el ritmo y el movimiento son expresión de la creación, hasta llegar a la propia representación de una forma de la realidad concreta. El momento intermedio de todas estas fases le pertenece al alumno de la etapa de primaria. Una etapa que se encuentra a caballo entre la capacidad de ser abstracto desde esa simplificación de la forma, en la creación de esquemas y, por otro lado la tendencia al realismo y la concreción de la etapa siguiente. Un momento verdaderamente creativo.

En su proceso de pensamiento, el niño utiliza las imágenes mentales que tiene de los objetos que lo rodean; el dibujo que vemos en el papel es el símbolo de esa imagen mental, el símbolo que representa el objeto. Su producción artística es, pues, una inclinación de la información que recibe, de la forma en que interpreta y comprende la información (Lowenfeld, V. & Brittain, W. 1980, p. 174).

Y es que el esquema es su concepto, es la traducción de lo que ha vivido, lo que ha visto. En la medida que va ampliando su experiencia irá incorporando nuevas posibilidades a su esquema y enriqueciendo su obra, sin olvidar que son sus esquemas individuales, diferentes de otros niños. Este esquema que se hace de las cosas, de los momentos vividos, depende de diferentes factores.

Al respecto del esquema humano Lowenfeld nos apunta a los factores que influyen en el proceso de creación, “el proceso mental, la toma de conciencia de sus propios sentimientos, y el desarrollo de su sensibilidad perceptiva” (Lowenfeld 1980 p. 175). Por otro lado destaca la importancia de la flexibilidad en crear estos esquemas, que refleja su capacidad creadora ya que no se encierra en estereotipos desde una repetición mecánica.

El niño refleja la abstracción en sus dibujos esquemáticos, en la que aún la idea de las tres dimensiones no aparece. Pero algo sí se revela, la línea base, como idea de representación en su relación con la tierra y con el entorno, con el arriba y el abajo, el cielo y la tierra. Pero también esta línea puede usarse para mostrar otros efectos incluso con intenciones distintas como el espacio- tiempo, para representar acciones que han sido vividas en momentos diferentes o, el interior y el exterior de algo. No todos los niños siguen los mismos patrones de representación, algunos siguen unas variaciones, Lowenfeld apunta a tres desviaciones: 1) exageración de partes importantes; 2) desprecio o supresión de partes no importantes; 3) cambio de símbolos para partes efectivamente significativas. Por otro lado el autor destaca también el ritmo en el diseño, que se aprecia en forma de repeticiones (Lowenfeld 1980 p. 189).

La etapa del realismo es la edad de la pandilla, en la que el alumno se vive en lo social de manera importante. Y es que el grupo parece ser más importante que el individuo a esas edades, el poder trabajar en grupo, escuchar y proponer, sentirse parte de la comunidad con sus amigos, sus juegos, sus emociones y, todo cobrando un realismo nuevo. Ya en la etapa anterior se había plantado la línea de referencia y ahora lo estaba viviendo de manera intensa. En esta vida de emociones el color cobra protagonismo en la vida gráfica del niño.

Sobre la belleza y la naturaleza:

Debe hacerse hincapié en la belleza sincera, tal y como se la encuentra en la naturaleza, porque esto es una extensión de la propia dirección del niño a esta edad. Gran parte de nuestra sociedad tiene una alta conciencia ecológica y los niños necesitan poco estímulo para interesarse por lo que los rodea (Lowenfeld, V. & Brittain, W 1980, p. 220).

Lo cualitativo de la belleza de la naturaleza es una fuente de inspiración y creación. En este periodo en el que el niño está tomando conciencia con su entorno, el traerle la naturaleza y en especial la belleza para que cobre vida en el cuadro del niño, parece ser una meta importante en ese estrechar las relaciones con lo natural. Por otro lado, volvemos a crear nuevos patrones y cambios rompiendo con los esquemas anteriores. Y es que, “la capacidad de romper con el esquema y de reconocer detalles particulares relacionados con el yo y con el ambiente es una de las características de esta edad” (Lowenfeld, V. & Brittain, W 1980 p. 224). Una necesidad en la que lo social es primordial, de vivirse y encontrarse a sí mismo y descubrir ese poder de autonomía que va creciendo en el niño al igual que la necesidad de sentirse parte del grupo al que pertenece.

Así mismo el autor destaca dos tendencias claras en la experiencia plástica de los niños en sus propias creaciones en edades mayores, el tipo visual que lleva hacia el realismo y la verosimilitud, orientado hacia el exterior y apoyado por el sentido de la vista principalmente y otra hacia el expresionismo que es más sensorio, por lo que no pone gran atención a lo que ve; sería el tipo háptico.

### **2.3.3. Aptitudes en la creatividad artística**

Meier (1939) identifica seis factores que contribuyen en mayor medida a la aptitud artística:

- En función de la herencia:
  - Habilidad manual,
  - la perseverancia
  - y la inteligencia
- En función del entorno consecuencia del contexto educativo:
  - Facilidad perceptiva,
  - imaginación creativa,
  - y el juicio estético (Eisner 1995 p. 78).

### **2.3.4. Creación artística y desarrollo humano**

La expresión artística refleja el uso de capacidades, aptitudes, así como habilidades que hablan del desarrollo humano desde necesidad intrínseca de crear, desde estos valores perceptivos y

expresivos (Balada M. M & Juanola T. R. 1987). También podemos no solo entender y hacer un seguimiento de los momentos evolutivos físicos, anímicos y espirituales del alumno, sino también nutrir, cuidar y afectar su desarrollo en casos de dificultad o de ciertas patologías para beneficiar los cambios en beneficio de su madurez.

Lowenfeld clasificó en siete las características observables en la expresión creativa de los niños: Emocional y afectivo, intelectual, física, perceptiva, social, la propiamente estética y la creativa.

En referencia al niño afectivo:

(...) con la inclusión directa del yo, el niño participa realmente en su dibujo de creación o representar a alguien con quien se identifica. El árbol que ha trazado es particular, la casa no es cualquier casa, sino que tiene ciertas características que fueron importantes para él en el momento de dibujar (Lowenfeld, V. & Brittain, W. 1980, p. 41-42).

Un niño que es afectivo o emocionalmente libre y que no está inhibido en lo que concierne a la expresión creadora, se siente seguro para afrontar cualquier problema que derive de sus experiencias. Se identifica estrechamente con sus dibujos y se siente independiente para explorar y experimentar con toda una variedad de materiales. Su arte se halla en un constante estado de variación y no teme cometer errores, ni se preocupa por el éxito o gratificación que va a tener en este caso particular. La experiencia artística es realmente suya, y la intensidad de su compenetración proporciona un factor de desarrollo emocional o afectivo. (Ibídem)

Cuando un alumno/a se aleja de esta cualidad expresiva, de sentir y emocionarse, se retrae, es más analítico, no es efusivo, tampoco el colorido destacaría y no evoluciona, repitiendo quizás esquemas.

Desde el desarrollo intelectual, un dibujo donde encontramos muchos detalles expresivos nos habla de un niño con una elevada capacidad intelectual. Estos detalles van cambiando en la medida que vive experiencias por lo que sus esquemas se van enriqueciendo en detalles y puntos de vista nuevos y siempre del interés del niño/a.

El dibujo refleja la edad mental de un niño, con lo que podemos comparar la edad mental con la cronológica. Del análisis de estos dibujos, se puede reconocer si existe un desfase entre la edad cronológica y mental de un niño.

Este factor es muy significativo para comprender que los niños están dibujando y pintando desde lo más profundo de su ser, sino que además brinda al maestro que está alerta para comprender problemas que pueden surgir en otros campos de la expresión. (Lowenfeld, V. & Brittain, W. 1980 p. 43).

También el desarrollo físico del niño/a se refleja en sus trabajos no solo por el interés y la sensibilidad para con estos temas, sino por la ejecución resuelta del trazo, sus movimientos y la soltura en la ejecución.

El desarrollo perceptivo del niño/a en el arte está vinculado al desarrollo perceptivo, visual, táctil y espacial principalmente. La salud y el desarrollo del organismo sensorio están estrechamente relacionados. Las experiencias visuales, táctiles, de movimiento, de olores, sabores etc. influyen en la alegría de vivir de un niño, reflejando así mismo la interacción con el entorno y el mundo permitiendo no solo la percepción sino también la expresión de todas esas cualidades en la propia creación.

El desarrollo social del individuo es un valor innato de la persona con independencia de su actitud más o menos extrovertida. A través de trabajos cooperativos y de interacción entre sus iguales el niño/a puede vivir experiencias que le permiten crecer en este aspecto. Por otro lado, la propia actividad creadora desde esa toma de conciencia y responsabilidad creativa influye en el desarrollo de esta autonomía individual necesaria en el juego y en la interacción con otros.

Muy a menudo, el arte se ha considerado, primordialmente, un medio de expresión, y como tal se convierte más en una expresión social que en una personal. El dibujo puede, pues, llegar a ser una extensión del yo hacia el mundo de la realidad, puesto que empieza a incluir a otros en el análisis de lo subjetivo, este sentimiento de conciencia social es el comienzo de la comprensión que el niño adquiere de un mundo más amplio, del cual forma parte (Lowenfeld, V. & Brittain, W. 1980 p. 46).

El desarrollo estético junto al creativo y el emocional tiene un vínculo especial con la creatividad artística. En lo referente al desarrollo estético, tiene que ver con esa distinción fundamental entre lo que es artístico y no lo es, que cumple ciertas características para que así se pueda considerar. Se trata de una integración de las experiencias perceptivas, expresivas en un todo único y singular donde la sensibilidad está muy presente, así como la personalidad del niño/a es quien toma toda esa serie de decisiones para llegar a esa síntesis. En el caso de que no exista esta unidad y haya disociación, estaríamos hablando de alguna patología desde esa falta de integración psíquica. Y lo artístico plástico tiene otras formas de hacer y no está predeterminado desde el exterior por normas ni de composición, ni de colores o formas.

No existen patrones ni reglas fijas aplicables a la estética; los criterios estéticos se basan en el individuo, en el tipo particular de actividad artística, en la cultura dentro de la cual se realiza el trabajo creador, y el intento o propósito que hay detrás de la forma, por eso encontramos una enorme variedad de organizaciones en el arte, y no es mediante la imposición de una regla exterior como se crea una forma estética, sino, por el contrario, el trabajo creador se desarrolla por sus propios principios (Lowenfeld, V. & Brittain, W. 1980, p. 48).

El desarrollo creativo está implícito en cualquier realización artística desde las propias cualidades que abarcan el concepto. Es parte fundamental de la vida, y en el niño esta capacidad vive de manera natural desde la propia actitud que adopta hacia la vida de manera espontánea y en el propio proceso de creación de una obra. En la medida que el contexto social y cultural le permita crecer y madurar desde esa libertad creativa, su creatividad crecerá. Aunque la

necesidad creativa es parte de su experiencia vital, el alumno ha de vivir las oportunidades para crear y de esta manera desarrollar las habilidades.

### **2.3.5. Habilidades y creación artística**

Eisner (1995), distingue cuatro habilidades esenciales relacionadas con la creatividad artística:

#### 1. Habilidad en el tratamiento del material.

El material puede ser una fuente de inspiración para la creatividad artística. Y es que no solo es cuestión de capacidad técnica sino también de ese reconocimiento o cualidades emergentes que surgen durante el proceso de manipulación. Es en este punto donde podemos acompañar al alumno, por un lado exponerlos a materiales y por otro, acompañarlo en ese diseño de la actividad para que encuentre posibles relaciones cualitativas.

Es notable reconocer que en esa exposición del material, en esa exposición sensoria manipulativa, la materia es clave para producir ese despertar o estimulación, así como ese valor material inspirador de lo cualitativo. Si no hay calidad o correspondencia sensorial en el material, tampoco éste producirá los efectos que se presupone pudiera dar. No es lo mismo por lo tanto trabajar con acuarelas naturales que con témperas procedentes de colorantes artificiales. En una tenemos una luminosidad y transparencia especialmente sutil y en la segunda el material es denso y opaco, tampoco es natural.

En aquellos casos en que exista habilidad técnica pero no perceptiva habría que “(...) reducir el desajuste entre su habilidad técnica y habilidad perceptiva” (Eisner, 1995:87-88).

#### 2. Fase Productiva.

Habilidad con la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y en las formas observadas como imágenes mentales.

Las formas visuales, tanto de la naturaleza como del arte están para ser vistas. La capacidad de mirar no presupone la de ver o reconocer las cualidades. Es por ello que hay que entrenar esta sensibilidad visual o capacidad para reconocer los valores sensibles y sus relaciones en el propio marco artístico. Esto a su vez implica la capacidad de establecer juicios estéticos sobre el propio trabajo artístico en cada momento.

“Su capacidad de percepción, su capacidad de asirse a lo primordial de un estado de cosas, les permite recurrir a esta intuición perceptiva cuando emprenden la fase productiva de su trabajo” (Eisner, 1995, p. 89).

3. Habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza dentro de los límites del material con el cual están trabajando. (Eisner, 1995; p. 88).

Esta habilidad de diferenciación cualitativa puede ser muy sutil y refinada. El artista pudiera utilizar esta capacidad refinada y ahondar en el significado oculto de la cualidad.

Este núcleo de significado es con frecuencia la base ideal del arte significativo, y se pone de manifiesto en los esfuerzos del artista por dar forma a la materia de una manera innovadora. (Ibídem).

4. Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético, y capacidad expresiva (Ibídem).

La habilidad técnica y la capacidad perceptiva no presuponen la capacidad de crear arte. El creador puede partir de una imagen, un sentimiento, una forma, pero tiene que ajustarla, ordenarla de una manera específica que requiere de otra capacidad para ordenar esos códigos y expresarlos a su manera, “(...) la habilidad para inventar formas que satisfagan a quien las realiza dentro de los límites del material con el cual trabaja” (Ibídem).

### **2.3.6. Otros factores de la creatividad artística**

El abrazar la creatividad e incluirla como un pilar central en la educación ya es importante, y si a ello le añadimos la creatividad artístico-plástico entonces su valor se multiplica, se expande desde ese proceso de socialización y, de interiorización como fuente de felicidad y realización que vive el alumno/a.

Los factores hacen referencias a características que se dan en la propia experiencia o desarrollo creativo y estético, y aunque han sido nombrados, se hace necesario considerarlos como valores tanto perceptivos o expresivos: la imaginación, la representación, los sentidos como órganos sensorios que aprehenden cualidades, la subjetividad propia de la expresión, la capacidad para mirar y reconocer cualidades, de relacionarlas y componer, de comunicar, de expresar, de toma de conciencia en ese ejercicio cognitivo donde el sentir se convierte en hilo conductor para lo estético, en la vivencia de uno mismo.

#### **2.3.6.1. Valor imaginativo**

“La imaginación, alimentada por las características sensoriales de la experiencia, se expresa en las artes por medio de la imagen” (Eisner, 2002, p. 20). Imaginar es una capacidad única que nos permite en la infancia crear, idear, transformar cualquier cosa para ese juego que imaginamos.

Intrínsecamente unido a tal experiencia, es nuestra organización sensoria, lo que olemos, oímos o palpamos, lo que nos proporciona cualidades para la imaginación. Distinguir un sonido de entre muchos es ya una matización importante, pero si incluso afinamos para distinguir las

armonías, los ritmos y melodías entonces afinamos el oído entrenándolo en lo sutil. En el arte afinamos nuestro aparato sensorio en lo cualitativo como experiencia de volumen, de color, sonido etc.

Y de ahí la importancia de los materiales que potencien el proceso de refinamiento de nuestros sentidos. Y no solo esto, sino el propio material es un elemento que invita, desde su propia capacidad, a la imaginación.

Cuando pasamos de la imaginación a la imagen, entonces la representación pasa a otro ámbito, la compartimos.

### 2.3.6.2. La actitud

El proceso de creación como sabemos no es lineal, sino diferente, ya que el pulso del recorrido lo marcan factores diversos. Un proceso creativo donde lo indeterminado o impredecible juega un papel esencial desde esa actitud de asombro y sorpresa. Entonces los caminos para llegar a la representación pueden transformarse en cualquier momento. El contexto o el material podría ser uno de esos elementos que permite incluso tomar rutas distintas a las encontradas inicialmente.

El juego, lo impredecible desde el asombro y la sorpresa es el paisaje propicio para llegar a la representación, como actividad libre y fuera de la vida utilitaria y práctica.

La primera característica principal del juego: que es gratis, es de hecho la libertad. Una segunda característica está estrechamente relacionado con esto, a saber, que el juego no es algo de la vida "normal" o "real". Más bien es salir de la vida "real" en un ámbito de la actividad temporal (...) (Huizinga J., 1964, p. 26).

A esta actitud ante un proceso creativo y artístico en un proceso de enseñanza-aprendizaje hay que sumarle la apertura, la ausencia de inhibición, sensibilidad estética, flexibilidad en la acción, amor y entrega por la acción, curiosidad y búsqueda de nuevos desafíos, de búsqueda de nuevos paisajes artísticos, tolerancia a las inseguridades y conflictos que puedan surgir, el obstáculo como materia prima para transformar y crear, la motivación etc.

Un proceso que nos permite mirar y observar lo que se ha realizado y evaluar estéticamente la imagen como un producto. Sabemos que el infante una vez que concluye su imagen ya no la vuelve a mirar, y pasa a otra cosa aunque, el proceso cambia cuando aparece el dentro y el fuera. En primaria el alumno ya tiene la capacidad de evaluar estéticamente su producto desde la actitud creativa y estética desde la salud emocional. No estamos ante imágenes con manchas y colores desconectadas; cada vez más la complejidad de la forma, y el contexto de la misma forman un todo. Ahora son los detalles, las relaciones entre ellos, las relaciones sutiles de trazos formas y colores etc. en los cuales se necesita un fluir perceptivo y expresivo importante, y darle cohesión y unidad a todo.

### 2.3.6.3. Observar y percibir

Una función cognitiva de las artes es ayudarnos a aprender a observar el mundo (Eisner, 2002, p.27). No solo observamos un cuadro, también observamos el mundo. Desde luego que no es lo mismo observar el mundo desde un marco arqueológico, geográfico, o artístico. Los tres aspectos nos pertenecen aunque cada cual contiene su propio valor. Ciertamente es también que cada creador tiene su propia mirada con la que se acerca al mundo y es que no es lo mismo la mirada de Renoir de esas luces y sombras y colores o la cualidad de Cézanne con la relación de estructuras como base formal, aunque la mirada del pintor tenía más que ver con lo que escuchaba, lo que observaba como vehículo subjetivo de la propia naturaleza que se expresaba en él.

Lo normal, cuando observamos algo, es ser selectivos y dejamos fuera una gran cantidad de información al simplificar. Después de observar muchas veces algo y habiendo sido selectivos, contamos con suficiente información para que la próxima vez apliquemos ese conocimiento sobre la cosa observada. En otras palabras, somos selectivos e imponemos ese marco de referencia a nuestra percepción, por lo que no estamos realmente viendo lo que tenemos delante. Desde el arte generamos, ampliamos, profundizamos en esa mirada desde las sutilezas estéticas del fenómeno. La mirada que nos propone Eisner es tratar de ver las cualidades cuando miramos sin imponer un esquema a priori. A partir de esta posibilidad, el mundo se nos revela de una manera particular y no instrumental. Estas “constancias visuales” que imponemos, se pueden ver como necesarias para la funcionalidad del mundo en que vivimos, pero no como un hábito generalizado. El efecto de una mirada estética vivifica los sentidos desde esa penetración del acto de ver, permitiendo reconocer cualidades. Esto no solo con la mirada al mundo, sino al propio proceso artístico. Por otro lado contamos con las “estructuras de referencia” que las asociamos a un objeto determinado al cual le damos significado a partir de esa referencia. No es lo mismo ver un paisaje desde la mirada de un geógrafo que de un ganadero, ya que sus “estructuras de referencia”, sus intereses son diferentes. Por todo ello se hace en la medida que la persona, el niño, vive experiencias, experimenta cualidades. Esto permite que la persona amplíe su marco o estructura de referencias.

Por otro lado, percibir formas y tener la capacidad de relacionarlas es otro factor que afecta al proceso creativo desde la capacidad perceptiva. En los pequeños ocurre que se afanan por dibujar una forma y luego pasan a otra, en el mismo papel, sin tener en cuenta la totalidad de la escena. Esto es una característica que se entrena en la creación estética, ya que hay que ver la totalidad en todo momento para generar el equilibrio estético. Y es que las relaciones de las partes en la creación artística se deben a las cualidades perceptivas que producen las mismas.

Con Arnheim encontramos que la percepción de algo está íntimamente ligada al impacto emocional que produce en el observador. Por lo tanto, hemos de incluir este otro factor de la emoción unido intrínsecamente a lo observado ya que nada es por casualidad.

#### 2.3.6.4. **Subjetividad**

Otro valor del arte es el ejercicio de la subjetividad, es la vida sentida y representada en esos términos vitales y emotivos. Su significado es único para cada persona por lo que la representación refleja esa vivencia propia. Esto implica a la introspección; una mirada hacia uno mismo que se hace visible en la imagen. La expresión permite fijar algo que de otra manera fluiría en lo invisible como son las sensaciones, emociones, los sentimientos o las ideas sentidas. Una conversación, una reflexión que nos permite “ver lo que hemos dicho”, no en términos de lo conocido, sino de lo descubierto en el propio proceso desde esa sorpresa de emociones y sentimientos que hemos descubierto. Y esto tiene que ver con la transformación personal.

#### 2.3.6.5. **Comunicación**

En el propio proceso de comunicación, al respecto de este nuevo campo visual se nos ofrecen posibilidades de expresión, de comunicación para las cuales no hay una forma explícita de diálogo. Compartir una serie de cualidades de un cuadro en un contexto escolar es otra forma de llevar esa mirada algo más lejos, a nuestro entorno social y compartirla. Para ello hace falta otro lenguaje que no es de uso corriente. Ya no es el lenguaje plástico sino el uso de la palabra, para sentirlo y comunicarlo con usos incluso poéticos o metafóricos.

#### 2.3.6.6. **La expresión**

Lo expresivo es otro de los factores que caracterizan la inteligencia cualitativa que se plasma en una obra artística. Es por ello que se puede representar una flor, un paisaje, pero también lo que siente sobre esa imagen particular o ese color. Cada creador en su obra refleja algo propio y único que incluso le caracteriza en el tiempo. Una emoción es una cualidad que marca esas diferencias personales. Lo complejo también es que no es un trazo y una mancha sino cientos de ellas combinadas de maneras diversas que generan esas sutilezas. Para ello hay que sentirlo como un conjunto o totalidad desde ese equilibrio creado. Ciertamente es también que el público también ejerce ese valor subjetivo sobre la obra. La misma obra vista por diferentes personas ejerce una influencia particular en cada una de ellas.

#### 2.3.6.7. **La materia**

Cuando la experiencia del creador ha llegado a un dominio del proceso y la técnica, el artista está capacitado para crear formas específicas que despiertan emociones o sentimientos también específicos desde esa capacidad expresiva que posee. A partir de ese cúmulo de experiencia, es capaz de buscar la emoción en una serie de sensaciones que le produce la técnica y el material. No solo es de expresión, sino también de descubrimiento expresivo.

### 2.3.6.8. Lo individual

La huella del arte infantil sigue unos patrones básicos, aunque suena algo diferente en cada alumno. En las siguientes etapas, cuando el vocabulario plástico del niño/a ya tiene suficientes esquemas comienza un proceso de individualización importante dentro de esa tendencia hacia la verosimilitud del realismo. Es en ese punto expresivo cuando ya tiene en su haber vivencias, experiencias y un buen repertorio vital y plástico que el proceso refleja su propia individualidad a través de sus intenciones, sus ideas y emociones, hasta la manera de reflejarlo en los detalles o no. Es en el todo del proceso organizado, en una iconografía específica, en la que se expresa su persona.

En el arte moderno, a través de su expresionismo se libera de estructuras y formas de hacer en la que las formas y colores pueden ser cualquier cosa aunque son cualidades expresadas sin tener que relacionarlas con algo específico. La búsqueda va a la esencia, al color que se expresa sin ser flor, como si de arte infantil se tratara. La estética del arte moderno ve en el arte de la infancia inspiración.

Herbert Read (1991), nos clasifica cuatro modos distintos de actividad estética que corresponden a cuatro tipos de personalidad correspondientes a cuatro tipos de actividad mental que tienen que ver con sus respectivas capacidades de percepción. El *realismo o naturalismo* como su nombre indica, nos lleva a la representación exacta de la realidad; el *idealismo o, arte imaginativo*, nos lleva a utilizar imágenes de origen visual para crear una realidad independiente; el *estilo expresionista* siente la necesidad de traducir de manera directa sus emociones ante cualquier hecho percibido o sentido; el *estilo abstracto, constructivo, absoluto o, intuitivo*, que no utiliza ninguno de los valores antes señalados, ni trata de imitar la realidad, sino que se basa en los valores propiamente artísticos como son, la masa, el volumen, el color, la composición etc.

“No existe un tipo de arte al que deba conformarse todos los tipos de hombre, sino tantos tipos de arte como tipos de hombre; y las categorías en que dividimos el arte deben corresponder naturalmente a las categorías en que dividimos a los hombres” (Read, H., 1991, p. 51).

También tiene que ver con un proceso de toma de conciencia en la que el creador establece una relación física y vital, emocional y sensible así como propiamente individual a partir de la experiencia artística.

### 2.3.7. Conciencia y creatividad artística

Las aportaciones de las artes en el desarrollo y la transformación de la conciencia abarcan distintos aspectos relacionados con el propio proceso creativo. Hablamos de los sentidos y la capacidad de percibir, desde esa apertura e intensificación de la percepción sensoria que se produce en ambas direcciones, tanto en la amplificación de la capacidad de ver fuera como en el propio lienzo y reconocer cualidades, así como disponer de ellas y crear con ellas. Es desde este atributo que el mundo cobra una dimensión mayor, tanto dentro como fuera, siendo la

propia capacidad emotiva y sensible de sentir el mundo la que nos lleva a lo cualitativo y no meramente mirarlo desde la distancia.

Sobre el entrenamiento artístico y su manera de ver afirma, que “la visión indiferenciada es, en resumidas cuentas, más aguda para penetrar estructuras complejas” (Ehrenzweig A. 1973, p. 22). Y todas ellas las trata con igual imparcialidad, por insignificantes que puedan parecerle a la visión ordinaria. Este entrenamiento cualitativo permita desarrollar la capacidad de integración y composición desde la visión holística.

Sobre el desarrollo de la intuición, como capacidad creativa, Ehrenzweig nos dice: “Esta integración total solo puede ser controlado por el limpio mirar de la intuición inconsciente, única capaz de sobreponerse a la fragmentación de la estructura superficial del arte” (Ehrenzweig A. 1973, p. 48). Es desde esta visión irreflexiva y desenfocada con la que el creador atiende todos los detalles sin a priori darles un significado estructurado. Un entrenamiento importante en la apreciación e integración de los factores que componen el fenómeno que sea.

La capacidad y el entrenamiento de imaginar, de conceptualizar, así como de comunicar, son también factores que desde el arte permiten e influyen en ese desarrollo de la conciencia.

Eisner resume en estos diez puntos que se dan cita a continuación la aportación que las artes hacen a la transformación de la conciencia:

1. “Los seres humanos son seres sensibles que nacen y viven en un entorno cualitativo (...)” (Eisner, E., 2002, p. 38-43).
2. Los sentidos son la base para el organismo biológico para percibir cualidades. Es importante exponer al niño/a al mundo de cualidades abriendo los sentidos evitando la mirada útil e instrumental que nos cierra a la verdadera percepción. Claro que los órganos sensorios han de ser expuestos a las cualidades que ellos mismos son capaces de percibir.  
 “El sistema sensorial es el principal recurso para experimentar el entorno cualitativo (...)” *Ibidem*.  
 Para el alumno de infantil el mundo es un descubrimiento de cualidades que hay que experimentar. No solo lo escucha, lo tocan, se lo comen, lo saborea desde lo más orgánico y vital. También es una necesidad de todas las edades de experimentar y sentir las cualidades. De conectarnos con el mundo externo y con el nuestro.
3. A medida que los niños maduran, su capacidad de experimentar las cualidades del entorno se diferencia cada vez más (...). Una de las lecciones potenciales más importantes del trabajo en las artes es la contribución de una buena enseñanza artística a la capacidad del niño para percibir sutilezas y reconocer complejidades entre las relaciones cualitativas del mundo fenoménico. *Ibidem*.

4. La diferenciación permite a los niños formar conceptos. “Los conceptos son imágenes basadas en una o más modalidades sensoriales que actúan como representantes de una clase de cualidades asociadas (...)” *Ibídem*.

Las cualidades observadas se transforman en significados, en conceptos llenos de significados que engloban cualidades. No es lo mismo un animal que otro, y dentro de los felinos, no es lo mismo un gato que un tigre, por lo que saber observar como adultos el mundo cualitativo al que se enfrenta el alumno/a que no tiene aún construido la muralla del prejuicio es importante. Observar desde esa espontánea pero penetrante mirada. “Los sentidos no engañan el juicio sí” Goethe (1749-1832), nos lo decía el escritor e investigador, atendiendo a la importancia que le dio a los sentidos, como la puerta hacia el entendimiento cualitativo.

5. “Los conceptos y los significados que adquieren se pueden representar en cualquier sistema material o simbólico que se preste a ello (...)” *Ibídem*.

A partir de esa experiencia sensorial cualitativa obtenemos una memoria de la misma y una traducción conceptual. La capacidad de componer una comida sin necesidad de probarla, imaginándola como cualidad vivida. Teniendo el concepto mismo ya podemos trasladar esta idea a otro contexto a otros materiales para su representación. Se puede escribir una sinfonía sin oírla o sin tocarla, imaginándola lo podemos hacer. Ser una persona multialfabetizada significa ser una persona capaz de decodificar significados con distintas formas de representación. “El desarrollo de la capacidad del niño para diferenciar, formar conceptos y representar esos conceptos reflejan el uso y el crecimiento de la mente (...)” *Ibídem*.

6. Cuando un alumno llega a representar un poema, o un cuadro en un entorno escolar este se hace público. En este sentido es el resultado de todo un recorrido del ejercicio de la inteligencia cualitativa a partir de la capacidad de representar desde el ejercicio de la imaginación y la capacidad técnica para encarnar ese poema o cuadro.

7. “Los aspectos del entorno a los que se presta atención, los fines para los que se usa esta atención y el material que emplea el niño para representarlos influyen en el tipo de aptitudes cognitivas que el niño tenderá a desarrollar (...)” *Ibídem*.

Las aptitudes como capacidades realizadas necesitan de esa práctica, de ese medio.

La capacidad de ser un buen agricultor no llegaría a ser una aptitud si no contamos con el terreno, el agua, la tierra donde plantar y empezar a realizar nuestras prácticas. Ciertamente que el entorno cultural influirá en todo ese recorrido desde diferentes puntos de vista.

De este modo, las características de la cultura a las que el niño se verá expuesto y la manera en que el niño abordará esa cultura son los indicadores más poderosos del tipo de pensamiento y, en consecuencia, del tipo de mente que el niño tendrá que desarrollar durante su infancia.

“La decisión de usar una forma dada de representación no solo influye en lo que se puede representar, sino también en lo que se va a experimentar (...)” *Ibídem*.

8. Elegir a priori la forma y el material expresivo para representar algo nos condiciona en buena medida a lo que podemos ver, y encontrar. Plantear un punto de partida y un recorrido también nos condiciona a lo que pudiera ocurrir en el propio proceso desde ese descubrimiento de cualidades.
9. “Las artes invitan a los niños a prestar atención a las características expresivas del entorno, a los productos de su imaginación y a trabajar un material para que exprese o suscite una respuesta emocional (...)” *Ibídem*.  
Si nuestra acción es instrumental, que es lo que suele ocurrir, seremos eficientes quizás en un tiempo record y con el mínimo esfuerzo de energía empleada, todo con la idea de ordenar y clasificar las cosas. Para ello se aceleran esos momentos de interacción con los que observamos e imponemos nuestras ideas sobre la misma interpretando a priori.  
“Las artes ayudan a los estudiantes a aprender a saborear cualidades dedicando a ello el tiempo necesario para que realmente observen lo que pueden ver” *Ibídem*.
10. “Uno de los principales objetivos de la educación artística es fomentar la capacidad del niño para desarrollar la mente por medio de la experiencia que surge de la creación o la percepción de formas expresivas (...)” *Ibídem*.  
La experiencia y realización artística influye directamente en el desarrollo de la persona desde ese ejercicio de la imaginación donde el alumno, aparte de darle vida emotiva y sensible al objeto representado, lo vive íntimamente como algo subjetivo y propio. Esta afirmación de su propia individualidad permite construirse así mismo.  
“Aprendemos a ser arquitectos de nuestra propia experiencia y, en consecuencia a crearnos a nosotros mismos” *Ibídem*.

### **2.3.8. Condiciones a tener en cuenta en la enseñanza-aprendizaje del arte**

Eisner nos propone ocho condiciones a tener en cuenta en la enseñanza-aprendizaje del arte:

1. El autor hace referencia a la importancia de tener una meta, un objetivo, un punto de partida que le pudiera importar al alumnado, a la que dirigir su atención, sea ésta una idea, una imagen o un sentimiento. Tampoco se trata de imponer ideas que pudieran inhibir el proceso al generalizar propuestas. Estos objetivos también pueden formarse, descubrirse en el transcurso del trabajo, por lo que no tienen que estar diseñados previamente. El principio esencial es que los objetivos sean importantes (...) (Eisner, 1995, p. 28-53).
2. Es sabido que limitarles a los alumnos el uso de cierta cantidad de materiales, permite desarrollar la creatividad. No es lo mismo usar todos los colores disponibles que darles solo la posibilidad de usar dos de ellos. Nos explica el autor, “La llamada libre expresión, no es la manera más productiva de desarrollar la habilidad del niño

para que piense con inteligencia sobre problemas en las artes visuales. Los estudiantes necesitan de los retos de las restricciones”. Ibídem.

3. Crear desde el sentimiento artístico con el pensamiento sentido. Y es que no todo lo que crea el alumno lo realiza desde el arte. La creatividad sobre el uso de materiales es algo más común de lo que parece. A menudo encontramos al alumnado, influenciado por las maneras de hacer del adulto, experimentar tirando pintura o desplazando esta de una u otra manera, buscando sensaciones de color particulares. Son métodos que no necesariamente llevan a la experiencia estética, a la experiencia sentida artísticamente hablando.
4. Crear un plan de continuidad del aprendizaje en el tiempo que permita ahondar en la creatividad artística. La riqueza o cantidad de temas, de materiales y técnicas para un alumno no significa la mejora en la calidad del aprendizaje. El no explorar con suficiente tiempo ciertos temas, materiales y técnicas implica ir de puntillas sin ahondar en nada. La continuidad implica profundización desde esa continuidad de la actividad. El estar todo un trimestre con un material como el barro permite ir construyendo sobre las distintas posibilidades y proyectos. Esto al alumnado le da un dominio y certeza artística considerable desde esa continuidad.
5. El dominio de la técnica o automatización de la misma, como fundamento para crear libremente. A partir de esa continuidad, de poder afianzar un proyecto, una técnica y un material, le da al alumno la soltura inconsciente del manejo de esa técnica, de ese material. Un valor que incide directamente en la capacidad expresiva.
6. Que lo aprendido tenga repercusión como transferencia de conocimientos. El que el aprendizaje artístico tenga sentido tanto como capacidad aprendida como contenidos es más que deseable como objetivo artístico desde esa idea de transferencia de conocimientos. “Hay tanta enseñanza que no tiene ninguna repercusión en las vidas de los estudiantes fuera del colegio (...)” Ibídem.
7. El trabajo grupal en el aula de arte a partir del análisis de resultados compartidos y su valor social y comunitario al que pertenece y desde el que se construye el aprendizaje.

La experiencia artística no se acaba cuando se concluye el objeto creativo. El compartir la experiencia artística a través de un trabajo grupal en la que se pueda expresar el alumno, aprender a observar y entrenar su juicio estético, a través de su obra y de la obra de los demás desde la capacidad de experimentar, reconocer y comunicar cualidades a partir de una crítica constructiva es una acción necesaria para hacer que la obra en sí irradie en el contexto, así como validar su existencia desde la cualidad percibida. Con ello también se construye grupo y sociedad aunque se parta de lo individual.

8. Valoración del progreso o calidad artística del alumnado, a partir de las consideraciones del docente así como del fomento de la auto valoración del propio alumno/a.

A pesar de que la valoración del trabajo artístico es un reto para el docente, es necesario realizarla. “En ella también el estudiante puede formar parte de la misma. La valoración de su propia obra nos aportará una comprensión significativa sobre lo que son capaces de ver y decir sobre lo que han creado”. *Ibíd.*

Se entiende que el progreso no siempre es visible, observable para el alumno por lo que el docente ha de validar el mismo. Las exposiciones conjuntas también son una buena manera de aproximarnos a esta evaluación sobre la calidad artística y el progreso.

## **MARCO EMPÍRICO**



### **3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**



La presente investigación es descriptiva y cualitativa y, se encuadra en el marco de la investigación en la acción, en ella se aborda la propia acción docente en la enseñanza-aprendizaje del dibujo, la pintura y la escultura, con grupos seleccionados de Educación Primaria, en enseñanza reglada y no reglada.

### **3.1. OBJETIVOS**

#### **3.1.1. Objetivos generales**

1. Valoración del impacto de la enseñanza del proceso creativo en el alumnado de educación primaria.

#### **3.1.2. Objetivos específicos**

1. Analizar la metodología aplicada en el desarrollo de la creatividad artística.
2. Extraer los factores implícitos y explícitos que afectaron el desarrollo de la actividad artística a partir del análisis del Diario.
3. Configurar pautas metodológicas para la enseñanza – aprendizaje de la creatividad artística con el alumnado de primaria.

### **3.2. METODOLOGÍA**

#### **3.2.1. Diseño metodológico**

El objeto de la investigación es el proceso de enseñanza artística, contenido en un documento en el que el investigador ha registrado datos sobre el hacer docente en la enseñanza del dibujo, la pintura y la escultura. Estas notas visuales y escritas trata de reflejar la puesta en acción de la creatividad artística del alumnado, destacando momentos, reflejando cualidades creativas, de las técnicas o materiales utilizados y su relevancia, del contexto como entorno de influencia, tanto desde un producto físico observable, como de un entorno psicológico etc. Y es que no trata de algo aislado sino de todas las partes que pudieran conformar o influir en un proceso creativo. Es por ello que partimos de la complejidad del fenómeno.

El documento general en forma de Diario, lo componen una serie de secciones (Anexo I), formadas por hojas de seguimiento (Anexo V), con un esquema permanente, sobre el que se registra la información.

Un registro, con un formato específico que permite al docente tomar conciencia de la enseñanza impartida, de cuestionarse esa información y analizar los procedimientos creativos utilizados,

sin poner énfasis en uno solo, sino tratando de abarcar la totalidad de lo que sería el proceso creativo vivido, sin olvidar la complejidad de lo que sería un contexto social, como es una escuela y, las limitaciones del propio educador.

Y es que las situaciones dinámicas en las que se encontraba el investigador, no siempre permitieron registrar cualquier información en el instante en el que se producía, no sólo por lo imprevisible y efímero del momento, sino por tener que estar ahí acompañando a cada alumno/a y su proceso.

Eisner, dentro de la descripción de características de lo que sería una investigación nos propone seis rasgos a tener en cuenta en la indagación cualitativa:

La primera de las características es abrimos a todo, al lugar, los objetos, la forma del edificio de la escuela, una entrevista, el sonido de la sirena para avisar al alumnado del cambio de hora etc. y no solo el comportamiento del alumnado en el aula. Cualquier cosa tiene importancia dentro de una investigación de esta índole.

No se trata de registrar toda la información que acontece ante nuestros ojos, sino lo que es verdaderamente significativo.

La segunda característica tiene que ver con el propio investigador.

El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido. A menudo, este sentido se muestra sin la ayuda de una observación programada; no se trata de examinar conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado (Eisner, 1998, p. 50).

“Saber rechazar significa tener un sentido de lo significativo y poseer una estructura que haga eficiente la búsqueda de lo significativo”. *Ibidem*

Por otro lado hemos de contar con esquemas y, con el priorizar la información que buscamos.

En este caso la información que le interesaba al investigador, estaba más dirigida al cómo se tomaba la información para ir encontrando los temas recurrentes y analizarlos. Claro que la elección de esos temas a fotografiar, no era una casualidad, implícito estaba el interés del propio investigador desde esa búsqueda de información e identificación donde también el inconsciente participaba.

Esta característica de interpretar, como tercer rasgo de la investigación es algo inevitable y necesario.

Esto significa que la manera en la cual vemos y reaccionamos frente a una situación, y cómo interpretamos lo que vemos, llevará nuestra propia firma. Esta firma única no es una responsabilidad, sino una manera de proporcionar intuición individual a una situación. (Eisner, 1998, p. 51)

Y es que si uno no está verdaderamente implicado en la acción creativa y pedagógica no tendrá las intuiciones adecuadas que el momento demanda. “En lugar de considerar la uniformidad y

la estandarización como lo más óptimo, la crítica educativa ve la intuición única como lo mejor”. *Ibídem*.

“Otra consideración con la que se ha contado para la investigación es el punto de vista de la propia investigación desde las concepciones con las que parte y hace las lecturas de lo que ve e interpreta”. (Eisner, 1998, p. 53). “Los términos dentro de los cuales las cuestiones de significado se hacen públicas dependen en gran medida de las estructuras teóricas o de las marcas de referencia que ejercen influencia sobre la escena”. *Ibídem*

El uso del lenguaje expresivo y la empatía formarían el cuarto rasgo.

La empatía con la que el docente ha tenido que contar para ponerse en el lugar del alumnado y sentir el proceso vivido y, no solo guiar y tomar decisiones prácticas desde las necesidades inmediatas, sino también tomar nota e interpretar a partir de esa información dada, sea en forma de imágenes, de cuadros o del propio proceso vivido. Nuestra firma deja claro que una persona, no una máquina, está detrás del texto. *Ibídem*. Este sería para Eisner el cuarto rasgo que caracterizaría una investigación cualitativa.

Durante el proceso de crear, de educar en la creatividad artística el investigador constantemente evalúa la estética de la obra del alumno en cuestión, de los datos que aporta. Una interpretación cualitativa de importancia. Esto se lleva a cabo, antes que nada, a través de la sensibilidad estética como herramienta para la interpretación.

El quinto rasgo se centra en lo concreto y, no lo hace a través de la estadística para luego hacer la transformación en sus equivalentes. “Cuando se realiza esta transformación se pierde la unicidad de los rasgos concretos. Lo que aparece es una descripción de relaciones, casi desconectada de lo concreto de donde originalmente se obtuvieron los datos” (Eisner 1998, p. 55).

Los estudios cualitativos intentan proporcionar ese sabor. Esto se lleva a cabo, antes que nada, a través de la sensibilidad de lo que se puede llamar legítimamente rasgos estéticos del caso. Las manifestaciones más sofisticadas de dichas percepciones se localizan en las bellas artes (Eisner, 1998, p 56).

La sexta característica de la investigación cualitativa habla de la evidencia o prueba.

La evidencia empleada en los estudios cualitativos llega de múltiples fuentes. Estamos persuadidos por su <peso> por la coherencia del caso, por la lógica de la interpretación (...) En la investigación cualitativa no hay pruebas estadísticas del significado para determinar si el resultado se puede < tener en cuenta>; al final lo que cuenta es una cuestión de juicio (Eisner, 1998, p. 57).

El autor vuelve a concretar sobre la credibilidad de la investigación cualitativa diciendo que es una cuestión de persuasión desde la: coherencia, intuición y utilidad instrumental (Eisner 1998).

Un proceso vivo en el que se proponen actividades que luego hay que ajustar a las situaciones que se dan cada día y en cada grupo para esa actividad. Y es que el permitir al alumnado vivir su propia experiencia artística, requiere y permite constantes cambios que hay que implementar, como respuestas intuitivas que demanda el momento. Por un lado se trata de mantener una estructura invisible como parte de la vivencia de un proceso y tener conciencia de la búsqueda y, por otro lado estar en contacto permanente con el alumnado para atender a esos cambios explícitos o no, que se dan y, a los que hay que dar respuesta inmediata. Una investigación en acción que parte, en gran medida, de la imprevisibilidad de las respuestas creativas individuales por un lado y por otro permitiendo y acompañando un proceso artístico no solo individual sino de toda la clase, como si de un organismo vivo se tratara.

Sobre la metodología de la investigación dentro del contexto educativo:

Es dinámica en múltiples sentidos. Uno de ellos es que responde no solo al conocimiento inicial de los investigadores, sino a la evolución y nuevos conocimientos que la propia investigación va generando. Por ello hemos de considerar una investigación que se mueve en el tiempo, afectada por esos factores que entran a formar parte del proceso en momentos diferentes y que iban enriqueciendo el mismo proceso y generando situaciones nuevas (De la Torre, 2003, p. 243).

.Por otro lado hemos de tener en cuenta que la imprevisibilidad de la creatividad artística que, (...) al tratarse de fenómenos intangibles e imprevisibles como son los educativos es preciso tomar en consideración los aspectos dinámicos de todo cambio. Se trata de alcanzar evidencias en la dirección que prevemos (De La Torre, 2003, p. 24).

Esta investigación que trata sobre la propia acción docente en la enseñanza-aprendizaje del dibujo, la pintura y la escultura, registrada en un documento en forma de Diario, creado por el docente para estos grupos seleccionados de educación primaria, tanto en una escuela de educación reglada como no reglada. Así pues esta tesis se encuadra en el marco de una investigación en acción, descriptiva y cualitativa.

### **3.2.2 Población y muestra**

La población de estudio corresponde a alumnado de educación primaria entre 6 y 12 años, tanto de educación reglada como no reglada aunque en esta última se incluyó un grupo de 5 a 6 años.

La muestra se estructuró en los dos centros de la siguiente manera:

Muestra del Centro Nº 1. Abarcó a tres grupos de alumnos pertenecientes al primero, segundo y tercer ciclo de primaria. Grupos de entre 20 a 25 alumnos por grupo. Con un total aprox. de 70 alumnos/as.

Muestra del Centro N° 2. Abarcó a tres grupos de alumnos, uno de infantil y dos de primaria del primer, segundo y tercer ciclo. Los grupos oscilaron entre 5 y 12 alumnos por grupo. También se dio el caso de trabajar de manera individual con algunos de los alumnos/as. Con un total aprox. de 25 alumnos.

### **3.3 MATERIAL DE INVESTIGACIÓN Y MÉTODO**

El material de la investigación es un documento en el que se recoge información en función de unos criterios específicos sobre la labor docente con alumnado de educación primaria, perteneciente a dos centros diferentes, uno de educación reglada y otro de educación no reglada.

Este documento se conforma como un Diario, en el que se registra información visual y escrita de la actividad docente con una serie de criterios a partir de los cuales se diseñaron una serie de apartados con ítems para sistematizar la toma de datos. Estas hojas de seguimiento del Diario contienen:

- Una parte primera en la que se identifica al centro, el curso y ciclo, al alumnado, así como la actividad desarrollada con sus materiales, su consecución en el tiempo, la relación con otras materias, así como los objetivos implicados.
- Se continúa con la parte descriptiva de la imagen, del ejercicio o, la actividad desarrollada,.
- La presentación de la actividad y el desarrollo de la misma.
- Se finaliza con el apartado de preguntas que surgen del propio registro de la actividad.

Hay dos hojas de registros diferentes:

- Hoja de seguimiento de la acción creativa, en la que se hace uso de una fotografía o, imagen de algún aspecto del proceso.
- Hoja de seguimiento de actividades, en la que se registran y se diseñan actividades concretas en forma de ejercicios para el alumnado.

Figura: 3. 1. Tabla. Estructura de la hoja de seguimiento de la acción creativa

ESTRUCTURA DE LA HOJA DE SEGUIMIENTO DE LA ACCIÓN CREATIVA	
<b>Diario Artístico de Fotos</b>	
1. Nº de foto	Es la codificación de la imagen que hace referencia a las particularidades de la misma, en función de lo que representa (dibujo, pintura, escultura y otros)
2. Curso/Etapa/Ciclo/Nivel	Se identifica el curso de educación al que pertenece
3. Fecha	Se identifica el día, mes y año
4. Centro	El centro o lugar donde se ha desarrollado la actividad
5. Título de la actividad	Hace referencia al sentido que el docente le da a esta actividad
6. Acción creativa	Se especifica en una reseña que hace referencia a la concreción de la acción registrada en la foto sea dibujo, pintura o escultura
7. Foto/s de la acción creativa	Foto representativa de la acción creativa
8. Nombre alumno/a	Identificación del alumno o grupo de alumnos
9. Materia prima utilizada	Se especifica la materia prima (barro, escayola, piedra, etc) para la actividad artística
10. Útiles necesarios	Se nombra las herramientas generales y específicas de trabajo, necesarias para el desarrollo de la actividad (limas, cucharas, gubias, martillos, etc)
11. Tiempo empleado	Se cuantifica el tiempo aproximado para el desarrollo de la actividad
12. Lugar en el que se puede realizar la actividad	Se atiende a los recursos necesarios para su desarrollo, que incluye no solo los propiamente artísticos sino otros como mesas o luz natural, agua, etc
13. Momento más adecuado	Se ubica la actividad en el tiempo, en relación al desarrollo del alumno en su proceso creativo y de crecimiento, en el contexto natural, social y educativo en el que se pudiera ubicar la actividad: la época del año, un acontecimiento del centro o una celebración de festividad social (ciclos de la naturaleza, carnaval, etc)
14. Área con la que puede estar relacionada	Hace referencia a las posibles relaciones con otras asignaturas o actividades dentro del contexto pedagógico, con las distintas materias que tiene el propio alumno y ubicarla y nombrar ese marco
15. Objetivos implicados	Se nombran los objetivos implícitos en la actividad: objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales en base al desarrollo del proceso creativo
16. Descripción de la imagen registrada (foto de la acción creativa)	<p><i>Observación y descripción.</i> Se observa y se describe la imagen evitando la interpretación de la misma. Una descripción que va de lo más general a lo concreto, en la que los detalles de la imagen se nombran al final. No se trata de analizar, sino de nombrar todo lo que se puede ver, evitando las semejanzas o las comparaciones y, tratando de dirigir la observación a la acción representada y sus partes.</p> <p><i>Descripción del proceso.</i> Se describen los pasos seguidos en el tiempo, teniendo en cuenta el mayor número de factores intervinientes, tanto los que pertenecen a los diferentes momentos de la ejecución del ejercicio como los referidos a la vivencia implícita durante el proceso de creación. Después de este ejercicio se reconoce el efecto o surgimiento de nuevos elementos emergentes.</p>
17. Preguntas	El docente se plantea preguntas sobre lo que se ha observado y descrito.
18. Planteamiento de nuevas actividades (aplicación de conocimientos)	Se establece el inicio de lo que podría ser una presentación de una nueva actividad para el alumnado, en base a la comprensión de la actividad anterior como aplicación de los conocimientos adquiridos. El docente con los datos obtenidos se coloca en una posición de haber encontrado un tema e inicia la idea de esa presentación.
19. Selección de preguntas claves para profundizar en la acción creativa	Se recupera alguna pregunta y se desarrolla. El material como reflexión se pasa a pregunta y se desarrolla para profundizar utilizando los datos que provee la propia hoja de seguimiento de la acción creativa.

Fuente: elaboración propia

Figura: 3. 2 Tabla. Estructura de la hoja de seguimiento de actividades

ESTRUCTURA DE LA HOJA DE SEGUIMIENTO DE ACTIVIDADES	
<b>Diario Artístico de Actividades</b>	
1. N° de foto	Es la codificación de la imagen que hace referencia a las particularidades de la misma, en función de lo que representa.
2. Curso/Etapa/Ciclo/Nivel	Se identifica el curso de educación al que pertenece
3. Fecha	Se identifica el día, mes y año
4. Centro	El centro o lugar donde se ha desarrollado la actividad
5. Título de la actividad	Hace referencia al sentido que el docente le da a esta actividad
6. Objetivos implicados	Se nombran los objetivos generales de la acción creativa.
7. Imagen de presentación	Esta hace referencia a un dibujo o imagen que represente la idea de la propuesta artística.
8. Materiales utilizados	Se nombra el material artístico con que se trabaja, sea dibujo, pintura o escultura.
9. Útiles necesarios	Se nombra las herramientas generales y específicas de trabajo, necesarias para el desarrollo de la actividad.
10. Tiempo empleado	Se cuantifica el tiempo aproximado de desarrollo de la actividad.
11. Lugar en el que se puede realizar la actividad	Se atiende a los recursos necesarios para su desarrollo, que incluye no solo los propiamente artísticos sino otros como mesas o luz natural, agua, etc.
12. Momento más adecuado	Se ubica la actividad en el tiempo, en relación al desarrollo del alumno en su proceso creativo y de crecimiento, en el contexto natural, social y educativo en el que se pudiera ubicar la actividad: la época del año, un acontecimiento social el centro.
13. Área con la que puede estar relacionada	Hace referencia a las posibles relaciones con otras asignaturas o actividades dentro del contexto pedagógico, con las distintas materias que tiene el propio alumno y ubicarla y nombrar ese marco.
14. Preguntas	El docente se plantea preguntas sobre lo que se ha observado y descrito.
15. Presentación y desarrollo de la actividad	Se establece el inicio de lo que podría ser una presentación de la actividad para el alumnado y su posible desarrollo, en base a la comprensión de la actividad desarrollada. El docente con los datos obtenidos se coloca en una posición de haber encontrado un tema e inicia la idea de esa presentación.

Fuente: elaboración propia

### 3.3.1 Criterios para la elaboración del Diario

“No existe un cuerpo codificado de procedimientos que nos cuenten algo sobre cómo realizar un estudio perceptivo intuitivo o esclarecedor del mundo educativo” (Eisner 1998, p. 197).

En el tema de la creatividad artística, en el proceso de enseñanza aprendizaje, la complejidad se incrementa entre otras cosas porque las cualidades propias de un cuadro se multiplican por el número de alumnos.

Por otro lado “(...) no se propone controlar las variables que se hacen en un laboratorio (...) su función es reflejar la complejidad del trabajo y su dependencia de las sensibilidades y el buen juicio del investigador cualitativo” (Eisner 1998, p. 199).

Para elaborar el diario desde la idea de investigar en la acción se tuvo en cuenta varios aspectos de la investigación:

- El entrenamiento de la observación en la acción fue la parte quizás más importante, ya que no se trataba de atender solo un ámbito sino abrirse a la situación al hecho que allí acontecía.
- La observación y descripción de aspectos varios de la actividad docente de enseñanza-aprendizaje de la creatividad artística. Se entendía que eran muchos los factores que intervenían en un proceso creativo dentro de un contexto educativo. Era importante no solo vincularse al interés de aquel hecho desde el propio entendimiento intuitivo del instante, sino observar otros componentes que estaban formando parte del hecho en sí.
- El hacer este tipo de descripción del hecho observado permitiría que surgieran nuevos elementos emergentes de significado para la investigación.
- La pregunta. La apertura hacia preguntas como un hábito del proceso de recogida y elaboración del diario también permitiría una apertura y búsqueda de los elementos emergentes.
- Reflexión desde la pregunta clave, sería el ítem que permitiría desarrollar las ideas encontradas e ir destilando la información que se fuera encontrando.

Al respecto del Centro N° 1, de educación reglada:

Hubo tres años de actividad docente en este centro. Aunque ya se sabía desde el primer año que se iba a investigar, fue en el último año de docencia en la que se comenzó a crear el Diario como instrumento de recogida sistemática de datos. Entendemos que los dos años previos formaron parte del proceso de creación del taller, no solo como espacio físico, con sus materiales pedagógicos y materiales, sino también desde la planificación de objetivos generales y específicos llevados hasta el detalle en los ejercicios particulares con cada uno de los grupos. Esta concreción perteneció al tercer año, en él se cuenta con el Diario para el registro.

Primer curso escolar. Se realizó un trabajo de preparación en el que se trazaron las líneas generales del currículo artístico en toda la educación primaria, secundaria y de bachillerato.

Segundo curso escolar. En este curso escolar se planificó y estructuró más la enseñanza con objetivos no tan generales, sino más específicos. También se había desarrollado material pedagógico.

Tercer curso escolar. Se realizó un trabajo no solo de integración y aplicación desde la concreción, sino también de propuestas de intervenciones y acciones específicas dentro del contexto escolar.

El trabajo práctico se distribuyó a lo largo del año en tres apartados esenciales dependiendo del material usado. El trimestre del barro, solo barro, y en el de pintura se podía intercalar dibujo. Por lo que en cada trimestre se le dio énfasis a una de las artes en cuestión:

Dibujo: abarcó dibujo de formas y dibujo artístico. Se utilizó como base tanto papel continuo como cartulina de diferentes colores. Para ello también se dio uso de un soporte o tabla individual así como la propia mesa para expandir el trazo si la experiencia lo requería.

Pintura: se utilizó papel como base desde la técnica de mojarlo por ambas caras (wet on wet). Siempre se utilizaron acuarelas naturales. Para ello se utilizaron largos tableros plastificados de blanco.

Modelado (barro rojo): Para ello se utilizaron bases de madera donde apoyar el barro y desarrollar la obras en cuestión. El barro se utilizaba pero también se reciclaba por lo que se contaba con los contenedores apropiados.

En cuanto al material pedagógico se contaba con el siguiente:

Pizarra, láminas de color, láminas de dibujo, volúmenes de esculturas, láminas de representaciones diversas de la historia del arte.

Al respecto del centro N° 2, de educación no reglada:

Los materiales utilizados variaron en cantidad y orden. Aquí las ceras fueron naturales, pastel, acuarelas naturales, pinturas diversas, escultura en piedra y escayola así como modelado.

Material pedagógico empleado:

Láminas de color, láminas de dibujo, volúmenes de esculturas, láminas de representaciones diversas de la historia del arte.

Materiales para la enseñanza:

Dibujo: tizas, ceras, pastel, carboncillo, lápices varios, y papel tanto continuo como folios

Pintura: pintura de acuarela y acrílicas varias, útiles de pintura como brochas y pinceles.

Escultura: barro, escayola, piedra de arena, madera, así como los útiles necesarios para su desarrollo.

### **3.3.2 El Diario y sus fases de construcción**

La investigación abarcó tres años, aunque el Diario principalmente registra el último de ellos, vinculados a los dos centros descritos anteriormente.

En el primer año del Centro N° 1, el docente se centra principalmente en la elaboración e implantación de las directrices generales del currículo docente para la primaria, secundaria y el bachiller. Por otro lado el docente se familiariza con la dinámica propia del centro y sus características así como va conociendo a su alumnado.

En el segundo año en el Centro N° 1, el docente entra en las características más específicas del currículo, desde ejercicios más elaborados que como experiencia se van puliendo. También se comienzan a establecer una mayor colaboración con los diferentes departamentos así como con el contexto general del centro. Hay más participación y hay más conocimiento del alumnado.

En el tercer año, se centra más en lo individual, en los detalles de ejercicios concretos, en el alumnado y sus particularidades. Por otro lado, también se expande más el trabajo creativo artístico al entorno desde la participación y las propuestas de nuevas participaciones por parte del departamento de artes plásticas.

Estos tres momentos inciden directamente en la formación del diario:

Fase I. En el primer año el docente toma notas principalmente a través de imágenes, de fotos de las actividades de los diferentes cursos a los que da clase.

Fase II. En el segundo año (Centro N° 1), el docente dirige la atención a ciertas actividades y, se continúa elaborando los materiales pedagógicos para los diferentes cursos, así como el diseño de muchos de los ejercicios artísticos en dibujo, pintura y escultura. Se toma nota con imágenes y hay notas escritas de los ejercicios que se van desarrollando.

Fase III. Tercer año. Se diseñan las hojas de seguimiento que conformarían las hojas del Diario (diario de fotos y diario de actividades), y se comienza a elaborar el Diario a través de la información que se registra a partir de la intervención en el Centro N° 1 y en el Centro N° 2.

Fase IV. Se concluye la construcción del diario en el que se integran las imágenes con las diferentes actividades y los datos que se crearon oportunos.

### **3.4 HIPÓTESIS**

Se entiende que la calidad de la enseñanza-aprendizaje en plástica y visual depende en gran medida de la capacidad del docente en permitir que el alumnado viva una experiencia artística que sea de un valor para el propio alumno/a.

Tomar conciencia de esos factores o variables esenciales que facilitan o intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje parece ser importante para ahondar en la calidad de la enseñanza de esta materia, que aunque no esté impartida por un especialista en primaria, forma parte del currículo escolar.

#### **3.4.1. Hipótesis general**

Es necesario tener en cuenta los factores que inciden en la enseñanza-aprendizaje de la creatividad artística para mejorar la metodología de la enseñanza en la Educación Primaria.

### **3.4.2 Hipótesis específicas**

1. El análisis del diario, como documento de registro de la acción docente, permitiría estudiar las experiencias artísticas vividas, como base para la configuración de una metodología de la enseñanza.
2. El analizar la actividad desarrollada a partir de un análisis de los datos permite destilar factores y categorizar la información obtenida en la que se descubrirían aspectos relevantes de la metodología de la enseñanza- aprendizaje.
3. El configurar pautas metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la creatividad artística permitiría al docente contar con un conocimiento, que influiría en la mejora de la enseñanza y en el aprendizaje de su alumnado.



## **4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**



La actividad investigada no trata solamente de productos artísticos específicos del alumnado como pudiera ser un cuadro, ni tampoco las técnicas empleadas y su proceso creativo. El objeto investigado es un Diario, que refleja el día a día del hacer, de enseñar creatividad artística, dentro de un contexto escolar particular, en el que se registran los hechos de una manera específica. El Diario no se centra en solamente en cuestiones específicas, sino que atiende a la complejidad propia de la creatividad artística y de la educación. El Diario refleja la acción creativa y, para ello se observa, se describe, se pregunta y se reflexiona sobre la actividad de la enseñanza-aprendizaje, donde docente y alumno interactúan en el propio proceso creativo en el que se enmarcan. Se toma nota sobre capacidades creativas individuales, de técnicas o materiales utilizados y su relevancia, del contexto como entorno de influencia, tanto desde un producto físico observable como un entorno psicológico etc., donde el investigador se cuestiona y analiza los procedimientos creativos utilizados y el impacto causado en el propio alumnado, en el que se incluye la complejidad, sin poner énfasis en un solo factor, sino tratando de atenderlo desde la totalidad que el docente es capaz de aprehender. Así pues la investigación abarca la realidad docente a través del Diario confeccionado por el propio autor, en el que se abarca el Centro N° 1 de educación reglada y el Centro N° 2 de educación no reglada.

#### **4.1. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE. CENTRO N° 1**

##### **4.1.1. Población seleccionada**

La población de alumnos seleccionada en el Centro N° 1 fue la siguiente: tres grupos, perteneciente a primero, segundo y tercero de primaria. Alumnos de edades comprendidas entre 6 y 9 años de edad.

Cada grupo lo formaban entre 20 y 25 alumnos.

Con un total aproximado de 70 alumnos/as.

##### **4.1.2. Años impartidos**

La actividad docente abarcó tres cursos escolares comprendidos entre los años de 1997 al 2000. El Diario recoge información del trabajo desarrollado con los tres grupos durante el último año en el centro, por lo que se puede ver parte de su evolución. Se ha de tener en cuenta que aunque el Diario refleja la parcialidad del tercer año de docencia, se había trabajado con esos grupos en los años anteriores con la excepcionalidad del primero de primaria, que se incorporó en el último año. Con el grupo 2ºZ seleccionado, se había trabajado en el curso 1998-1999, denominándose en dicho curso académico 1ºZ, y con el grupo 3ºA (para el curso 1999-2000), se había trabajado bajo los grupos 1ºA y 2ºA en los cursos escolares 1997-1998 y 1998-1999 respectivamente.

Fig.4.1 Tabla. Grupos de primaria seleccionados del Centro N°1

Cursos escolares	Grupos de alumnos(*)					
1997-1998	1°A	2°B	3°C	4°D	5°E	6°F
1998-1999	1°Z	2°A	3°B	4°C	5°D	6°E
1999-2000	1°Y	2°Z	3°A	4°B	5°C	6°D

Fuente: elaboración propia

(\*): Bajo esta denominación, la letra de la clase no se refiere a la letra original, sino a la denominación de cada conjunto concreto de alumnos a lo largo del tiempo, es decir, si el grupo de alumnos que en el curso académico 1997-1998 estaban en la denominación 1°A, cuando pasan a 2°, en el curso siguiente, seguirá manteniendo la letra. Esto nos permite entender la secuencia y la procedencia de cada grupo en el tiempo.

#### 4.1.3. Clases

Los grupos seleccionados fueron, 1° Y, 2° Z y 3° A, correspondiente al curso escolar 1999-2000.

Las clases la conformaban entre 20 y 25 alumnos por grupo/clase aproximadamente.

En relación a los sexos estaban bastante equilibrados en el número de alumnos/as por clase.

#### 4.1.4. Horarios

El horario de arte era semanal, de una hora por sesión. Cada grupo asistía una vez en semana al taller de arte. Los horarios para las clases de arte abarcaban prácticamente todas las horas lectivas, incluyendo las tardes, después de comer y justo a última hora antes de regresar a casa. Estos tres grupos estaban entrelazados en este horario completo, de todo el día y toda la semana. Esto quiere decir que los tres grupos formaban parte de toda la estructura del centro y todos los grupos habrían de pasar por el taller, incluyendo resto de primaria, secundaria y bachiller, por lo que la organización de materiales y contenidos de los distintos grupos tenía que estar bien articulada entre sí y, atender a todo el alumnado; solo había un docente de Creatividad Artística de Dibujo, Pintura y Escultura.

#### 4.1.5. Materiales utilizados

El Centro N° 1 corresponde a un centro escolar privado de educación reglada de tamaño medio y de carácter bilingüe de inglés en el que se impartía todo los niveles de enseñanza con todos los grupos de edades, incluyendo educación infantil.

Para la docencia se contaba con una serie de recursos tanto materiales como pedagógicos.

Material pedagógico:

- Pizarra expositiva de gran tamaño, en la que el docente dibujaba con tizas de colores, sobre los diferentes temas, objeto de estudio, como manera de influir sobre el alumnado.
- Carteles de poesía. Creados por el docente.
- Diseños específicos vinculados a la enseñanza de los animales, y de plantas. Creados por el docente.
- Láminas o ilustraciones en referencia a la historia del arte.
- Diseños vinculados a la enseñanza del color, creados por el docente.
- Material escultórico para la enseñanza de escultura, conformado por volúmenes diversos hecho con barro y, creadas por el docente.
- Caja de la naturaleza con material de la propia naturaleza tanto mineral, vegetal como también animal, donde podíamos encontrar conchas, huesos, frutos, plumas o minerales, para la enseñanza de la escultura.

Por otro lado se contaba con material para la acción plástica y, para cada una de las materias desarrolladas:

- Dibujo: Papel continuo blanco y marrón, cartulina de colores diversos, papel propiamente de acuarela así como folios. Ceras corrientes, carboncillo vegetal y tizas de colores, así como soportes de madera (tipo tabla) para apoyar el dibujo.
- Pintura: Acuarelas naturales Stockmar de todos los colores de la gama cromática, así como pinturas de pared de diversos colores. Brochas y pinceles y soportes de madera para apoyar la pintura.
- Escultura: Barro rojo y escayola así como soportes de madera (tipo tabla) para apoyar la escultura, y útiles de barro.
- Otros: Cañas, arena, cartón, tela metálica etc.

#### **4.1.6. Metodología del trabajo seguido en el aula**

El proceso de enseñanza-aprendizaje seguido con el alumnado de primaria seguía una serie de pautas que abarcaba todos los momentos que el docente estaba con el alumnado, esto incluía el recorrido al aula ida y vuelta en la que se debía atravesar un campo de deportes. Las pautas más destacadas del proceso de enseñanza-aprendizaje que se aplicaron fueron las siguientes:

1. Se trataba de propiciar actividad artística muy práctica.
2. El docente desde el respeto, se dirigía al alumno sin perder las formas y, con sentido del humor cuando la situación lo requería.
3. El no, como respuesta, estaba fuera del vocabulario del docente.

4. Se le dejaba claro al alumno que la asignatura no era obligatoria sino voluntaria, por lo que podían no hacerla.
5. Se diseñaban las actividades para incluir e involucrar a todo el alumnado del grupo, independientemente de sus capacidades, carencias o excesos, por lo que la atención era individualizada si así lo requería la situación.
6. Se atendió la actividad artística como una experiencia en el tiempo dando énfasis al proceso, no solo en la temporalidad de la clase sino también durante el trimestre o el año escolar entero.
7. En la clase se tenía en cuenta la necesidad del alumno de expresarse en varios cuadros y no solo en uno si así lo demandaba el alumno/grupo.
8. Se mantenía el material y/o la técnica el tiempo suficiente para que el alumno pudiera profundizar, así cada trimestre se le daba énfasis a una materia como dibujo, pintura o escultura.
9. Como parte de ese proceso se tuvo en cuenta la actividad de arte como una respiración donde la acción y la contemplación, la exteriorización y la interiorización se intercalaran como parte de la experiencia.
10. Para acompañar al alumno en su proceso y entrenarle en su juicio estético, se le preguntaba si le gustaba lo que estaba realizando, o que identificara lo que le pudiera inquietar, etc, sin un porqué. Y en este punto se le ayudaba a observar, a dirigir la observación hacia su espacio artístico para apuntar hacia formas o colores particulares. Ya esto en sí mismo le ayudaba a reorientarlo, e impulsar nuevos caminos.
11. Por otro lado las observaciones grupales permitían una valoración estética más objetiva del conjunto y el alumnado aprendía a valorar otras cualidades, que en la mayoría de los casos no se habían imaginado y sorprendía. Una experiencia que ayudaba a valorar a otros compañeros desde esa expresión de cualidades
12. Al alumno se le preguntaba, se le sugería, y desde esa perspectiva tomaba sus decisiones. Se entendía que lo importante era esa decisión, y dependiendo de ella, se volvía a plantear el cuadro si así lo requería la situación, sin cuestionar nunca, ni hacer dudar al alumno sobre la acción que había tomado con anterioridad.
13. También el docente intervenía, con el permiso del alumno, entrando en su cuadro y actuando con el pincel, haciendo una demostración del trabajo artístico, con la intención de iniciarlo o reorientarlo como experiencia directa.
14. La iniciativa propia desde ese ejercicio de la intuición era un fundamento.

15. Al alumno no se le juzgaba por proponer otra idea independiente de las razones. Y es que se partía de la base del potencial natural del alumno al respecto de la capacidad de ser creativo artísticamente hablando.
16. Al alumno aparte de ser creativo, se le ofrecía la posibilidad de que se manifestara lo más subjetivamente que pudiera para que viviera su proceso de la manera más intensa posible. Se trataba de que el alumno/a se pudiera identificar con esa expresión personal y, que a su vez le permitiera generar su equilibrio estético.
17. Se intercalaban actividades en la que la objetividad era lo importante sin tener que plasmar la particularidad de manera expresiva.
18. No solo había una construcción de lo subjetivo desde la vista de pájaro del educador. La metodología trató también de tener en cuenta la visión, la mirada del alumno y de esa manera atender sus necesidades y sus demandas.
19. Era importante que el alumno se moviera y experimentara el espacio sin restricciones innecesarias. En gran parte de las actividades se potenciaba que el alumnado trabajara de pié y se moviera en el espacio. También se promocionó esa idea de que el alumno/a se diera una vuelta por la clase y apreciara la cualidad artística de otros/as.
20. Se valoraba no solo el producto sino también el disfrute del propio proceso, por lo que era importante estar atento como docente que se viviera la felicidad en cada alumno/a.
21. Como parte de la metodología se intercalaba la poesía con la idea de tejer otro lenguaje artístico, de inspirar, pero sobre todo, de influir en el alumnado desde la intuición implícita, desde los valores expresados en la propia poesía. Ésta se recitaba en momentos específicos incluyendo al inicio y al final del proceso, de la clase. Una actividad que el alumno participaba recitando poesía.
22. El énfasis individual en la creatividad artística se intercalaba con las actividades de participación, tanto con el propio grupo, como con el resto de grupos del centro.

#### **4.1.7. Características del espacio de trabajo**

El espacio de trabajo no era tan amplio, más bien justo. El aula taller de arte estaba situado alejado del edificio central, en la zona de deportes. Una pequeña construcción en la planta alta formaba el espacio taller del colegio. Para llegar al mismo había que cruzar un campo de deportes y subir unas gradas. Los alumnos tenían que caminar unos 250 metros hasta llegar al aula taller de plástica.

El edificio era sencillo formado por un espacio rectangular algo pronunciado, donde una de las paredes largas daban al exterior con varias ventanas, por lo que había mucha luz natural y, estaba bien aireado. En la otra pared mayor se encontraban varios espacios no muy grandes

para guardar materiales y trabajos de los alumnos. Uno de ellos tenía alojada una estantería amplia donde se solía colocar las diferentes esculturas de los alumnos/as en proceso de construcción. Este espacio estaba abierto por lo que se podía ver lo que allí se alojaba.

En una de las paredes estrechas se situaba una gran pizarra donde se podría escribir y dibujar haciendo uso de toda la pared lateral. Y la otra pared menor del fondo era donde se ubicaba el fregadero y barreños de barro y, donde también se encontraba la toma de agua.

#### **4.1.8. Estado general de la situación artística del alumnado**

Hay que considerar en la clase de Plástica, por un lado las características individuales del alumno/a y, la influencia del entorno o, contexto tanto familiar como escolar dentro del aula. Y es que no era lo mismo reconocer el proceso por el que pasaba un alumno durante la separación de sus padres, que la influencia que ejercía el pensamiento lineal sobre las expectativas que se tenía del alumno/a en la clase de arte. Partir de esta complejidad es aclaratorio.

Los grupos los conformaban alumnos muy heterogéneos, con la excepción de los alumnos con necesidades específicas y especiales. Y aunque los primeros no eran reconocidos como tal, eran atendidos con esa conciencia necesaria para que viviesen experiencias artísticas, tanto para unos como para otros, dentro de una totalidad creativa.

Por otro lado, también decir que los alumnos en el aula de Plástica, no se comportaban de la misma manera que en las demás asignaturas. Aquellos alumnos que en otras aulas eran catalogados como disruptivos, en la clase de arte no necesariamente lo eran. Su comportamiento cambiaba en la propia actividad. El hecho de que en la clase de arte se le permitiera al alumnado moverse libremente, incluso como una recomendación que el docente le hacía al alumno/a, influía en su bienestar.

#### **4.1.9. Identificación y análisis de la respuesta del alumnado ante la expresión artística**

Tomar conciencia o conocer la respuesta inicial del alumnado ante los ejercicios planteados en las diferentes materias, era importante para situar la investigación y el proceso a seguir. Ante los ejercicios iniciales planteados en dibujo, pintura y escultura-modelado, se observaron diferentes actitudes y respuestas ante el proceso creativo- artístico. El análisis de estas respuestas del alumnado permite generar formas de plantear y desarrollar la actividad artística adaptándolas a las características y necesidades tanto individuales como del grupo.

Partíamos de tres grupos diferentes en edades, pero que guardaban semejanzas en una serie de formas y características generales por los que se pudieron identificar siete grupos diferentes atendiendo a sus características y a la interacción con el elemento artístico en cuestión. Cada

uno de estos grupos tenía como representante dos o más alumnos/as. Es cierto que estas características también se solapaban y que no eran tan lineales.

Las características más destacadas de los alumnos en la actividad artística, agrupados en los citamos siete grupos de alumnos diferentes, y con sus características en el propio proceso creativo son las siguientes:

1. Alumnos con tendencia a ser apáticos y desganaos: a estos alumnos les costaba moverse y comunicarse con los demás de manera normal, todo les pesaba.

En el encuentro artístico les costaba interactuar con los materiales, los veían de lejos y no se lanzaban a por ellos. Les costaba interesarse en lo que hacíamos y meterse en el proceso, si es que lograban implicarse. No se motivaban de manera espontánea y se desmotivaban con facilidad. Su imaginación era escasa o no la expresaban. Y de expresión poca, así como escasa necesidad de manifestarse individualmente.

Y no es que rechazaran la actividad artística, pero preferían una actividad predeterminada sin tener que tomar demasiadas decisiones y mejor con un guión.

2. Alumnos excesivamente despiertos, y habladores, alegres y algo entrometidos con todo, constantemente queriendo saber lo que hacía el otro. Expresivos y disfrutando de su estado.

En el encuentro con la experiencia artística conectaban al instante con los trabajos, con las ideas aunque les costaba profundizar en ello. Preferían saltar de flor en flor en esa búsqueda de estímulos diversos. No eran constantes en su proceso y preferían cambiar de ideas por lo que dejaban con facilidad las cosas a medias. Sus trazos artísticos podían ser tan ligeros como intensos. Trabajaban rápido, quizás los primeros en acabar, aunque no reparaban demasiado en lo que hacían, no cuidaban demasiado su trazo. No se metían del todo en lo que hacían. Les costaba mantenerse un tiempo con la actividad y, se interesaban por otras cosas.

3. Pequeño grupo formado por alumnos, casi todos varones, algo más intensos en sus formas y en sus gestos y palabras. Incluso algo bruscos y en ocasiones desbordantes.

Eran expresivos, vitales y entregados a la acción, incluso la fuerza física formaba parte de sus trazos creativos en la expresión. Se metían intensamente en las sensaciones aunque les costaba ver lo sutil del proceso y luego se sentían como atrapados. Tanto se centraban, como se alejaban de la actividad buscando otras sensaciones. En algunos casos se quedaban aislados en su trabajo, centrados y si se les molestaba podían reaccionar sintiéndose molestos por la interrupción, o incluso reaccionaban de forma violenta. En su trabajo, en algunos casos, no se comunicaban gran cosa con los demás.

4. Alumnos extrovertidos, alegres e intensos al mismo tiempo.

En estos alumnos el trabajo lo marcaba su determinación e intensidad así como en su productividad y podían profundizar en lo que hacían desde esa vivencia propia. Trabajaban rápido, marcando mucho sus gestos y trazos.

5. Alumnos tímidos, que se comunicaban lo justo o poco con los demás, por lo menos en la clase, eran sutiles y delicados en sus gestos, en su voz y algo “transparentes” en su piel. Eran también sensibles al entorno, todo parecía afectarles.

En el arte se centraban mucho y trabajaban solos, con sus delicados trazos en su hacer. Parecía muchas veces que pintaban con una pluma de aire. No se imponían y sus colores eran bastante luminosos y transparentes. Eran bastante precisos en lo que les gustaba y lo que no les gustaba.

6. Pequeño grupo formado por alumnos con una fuerza y personalidad bien marcada y fuerte, con tendencia al liderazgo. Ellos eran muy resueltos y autónomos, en ocasiones manipuladores o se imponían.

En el arte manifestaban una resolución y una concreción e intensidad algo mayor que el resto. Sus colores intensos marcando contrastes y, en ocasiones denso. Se centraban y trabajaban solos. Seguros y resueltos aunque con necesidad de adentrarse en los procesos de cambio y transformación, en las sutilezas de la obra desde los detalles.

7. Y finalmente un buen número eran, no solo alegres, sino con capacidad resolutive, de tomar decisiones, flexibles y con una inteligencia social marcada.

En el arte estos alumnos reflejaban un interés, apertura, flexibilidad, juego, productividad, parecía que tenían de todo un poco de los demás pero sin llegar a los extremos. Digamos que había juego en su proceso tanto en intensidad como en sutilezas en luz como en oscuridad, en imaginación en productividad, etc. Los puntos de inflexión que otros grupos podrían tener, en ellos la creatividad fluía sin esfuerzo y esto les permitía dar pasos y tener experiencias artísticas.

El exceso de la acción en la que se experimentaba lo físico o vital y que terminaba en la disolución de lo dado, contrastaba con el aislamiento denso e inamovible de la forma en otros.

De la intensidad del color con su máxima concentración de unos contrastaba con la ligereza y transparencia sutil de otros.

Otros jugaban y eran flexibles permitiéndose estar en momentos diferentes sin llegar a los extremos.

#### **4.1.10. Factores limitantes de la creatividad encontrados**

En general, como resumen, a partir de las observaciones realizadas inicialmente, se encontraron una serie de factores limitantes a la hora de expresar la creatividad:

1. Poca soltura en el uso de materiales y técnicas con el barro o la acuarela.

2. Poca exploración con los nuevos materiales, no se metían inicialmente de lleno.
3. El orden y la limpieza escaseaba.
4. Escaseaba la escucha y reflexión y tampoco destacaba la expresión.
5. Poca autonomía personal en el arte; buscaban referencias.
6. Escasa intencionalidad de expresión subjetiva.
7. Las sensaciones como tal, en el arte, no eran consideradas como parte del proceso y así lo vivía el alumno/a.
8. Poca capacidad para centrarse en su propia actividad y profundizar.
9. Tampoco el fluir era algo que llamara la atención como cualidad en el alumnado.
10. La vivencia del arte se limitaba más a una imagen estática como representación que a un proceso vivo.
11. El color desde la cualidad y el fluir de sus formas y colores era limitado.
12. El dejarse llevar y profundizar en cualidades.
13. Darse tiempo en crear, profundizar en el tiempo no era algo que conocían.
14. La capacidad de imaginar y ser intuitivo en el proceso tampoco destacaba.
15. El hacer uso del color (acuarelas naturales) libremente y percibir cualidades era algo novedoso.
16. La certeza del alumnado como ser creativo y su capacidad para vivir el proceso desde esa autoestima e iniciativa propia, no formaba parte del paisaje del grupo.
17. La felicidad general, como actitud creativa de la clase de arte no era tampoco un punto de partida.
18. Se apreciaba inseguridad ante el proceso creativo.
19. El alumnado, en general, no atendía el arte como un proceso dinámico desde la capacidad de transformar la experiencia y llegar a equilibrios propios.
20. Prejuicios marcados en aquellos niños que sabían o no sabían dibujar, concretar una imagen, representarla.
21. El alumnado vivía los prejuicios marcados sobre la idea de lo que era o no era creatividad. Aquellos que no estaban considerados creativos por sus bruscas maneras de

hacer o escasa capacidad representativa de la realidad no se consideraban como suficientemente capaces.

#### **4.1.11. Características generales de la clase de arte**

La clase de arte contaba con una serie de características:

1. La actividad de plástica se impartía en parte en inglés Aquí destacaría los poemas principalmente que se enseñaban antes, durante y al final de las clases.
2. Lo niños se sentaban donde querían. Ellos mismos se ubicaban en su espacio.
3. Partíamos de la base de que las actividades que se impartían era voluntarias, o sea que ningún alumno/a realizaba la actividad si no quería. Eso se lo dejaba claro en ciertos momentos que lo requerían.
4. Se permitía hablar pero se propiciaban momentos de silencio y concentración en cada sesión.
5. Las actividades principales era: dibujo, pintura y escultura-modelado.
6. Los materiales con los que trabajábamos para las actividades de arte eran:
  - Para el dibujo: la cera corriente y el carboncillo sobre papeles diversos
  - Para la pintura: la acuarela sobre papel.
  - La escultura: barro, así como escayola
  - Actividades participativas: cañas, papel maché, pintura mural, etc.
7. Para la pintura contábamos con la excepcionalidad de las pinturas acuarelas naturales. Para la escultura-modelado contábamos con mucho barro que nos permitía profundizar en la experiencia desde la cantidad de materia disponible por alumno/a.
8. Por otro lado hacíamos uso del espacio exterior de la grada para crear trabajos de grupo o material para reciclar que necesitaba espacio y la clase era pequeña.
9. Contaba con el apoyo de la dirección del centro para construir un programa educativo artístico acorde a las consideraciones del docente.

#### **4.1.12. Criterios de evaluación y seguimiento**

Se partía de la base de que el alumnado tenía un sobresaliente y, en la medida que el docente era capaz de permitir al alumno/a desplegar su potencial creativo, en la medida que éste progresaba y se enriquecía de experiencias. Se entendía que el alumnado necesitaba de unas

condiciones determinadas, que le permitiera explorar su potencial artístico. Al alumnado se le entregaban notas trimestrales en Plástica y Visual. Como norma al alumnado en las evaluaciones siempre se le daba un sobresaliente. Considerar las actitudes necesarias que vinculaba al alumnado al proceso artístico como es la honestidad o la inocencia era suficiente para entender el valor del resultado. Por otro lado el docente veía el proceso del alumnado en el tiempo, como un cuadro vivo. Esta nota alta influía positivamente en el alumnado y su contexto, tanto educativo como familiar, tratando quizás de compensar el exceso de educación lineal.

Los criterios seleccionados para hacer un seguimiento del desarrollo individual y social de plástica figuran a continuación. Con ellos el docente realizaba un seguimiento de los trabajos del alumnado. El docente se centraba en algunos de los criterios a un tiempo, y los iba repartiendo durante el año escolar, exceptuando con aquellos alumnos/as que necesitaban desarrollar alguno de los criterios en particular, por lo que el seguimiento se individualizaba:

Fig. 4.2. Tabla. Criterios de referencia en la docencia del Centro N°1

#### **Criterios de referencia en la docencia.**

- Capacidad de implicación de vivencia artística
- Sentido del disfrute de la actividad como constante
- Sentido de la exploración, lo indeterminado
- Capacidad de superación de las dificultades
- Capacidad de plantear nuevas estrategias y cambios
- Inventiva
- Imaginación
- Centrarse y saber escuchar, interiorizar
- Capacidad para abordar lo imprevisto
- Capacidad de producir
- Capacidad para expresar y ser creativa
- Sensible al tratamiento
- Con sensibilidad para crear
- Capacidad para generar estética
- Capacidad para generar síntesis
- De copiar o generar cualidades creativas
- Participación en las tareas conjuntas como grupo
- Capacidad de concentración y de esfuerzo
- Capacidad de hacer preguntas
- Iniciativa propia
- Capacidad para observar y reconocer cualidades
- Buen uso de los materiales
- Aprendizaje técnico de las herramientas y materiales
- Limpieza y cuidado del aula
- Sociabilidad, colaboración, trabajos grupales

Fuente. Elaboración propia

### 4.1.13. Objetivos generales en el Dibujo, la Pintura y la Escultura

Fig. 4.3. Tabla. Objetivos generales básicos. Dibujo

#### Objetivos generales básicos. Dibujo

1. Aprender a disfrutar del dibujo y desarrollar un vocabulario plástico
2. La línea como experiencia expresiva en el dibujo, creación. Tipos de líneas marcas, trazos y puntos
3. La línea en el dibujo y la representación
4. Dibujo de formas. Línea recta y curva en la creación de formas en movimiento
5. Luz y oscuridad. Luz y sombras en la creación
6. El color en el dibujo
7. Materiales, técnicas y procedimientos. Carboncillo, pastel, ceras, lápiz y otros
8. Actividades de participación: Semana santa, Navidad, Carnaval, Primavera, y fin de año
9. Temas transversales donde los tutores/ profesores proponen
10. Actividad de naturaleza, ecología y medio-ambiente
11. Temas específicos a tratar dependiendo del curso: Época cultural. Historia del arte. Artistas específicos. Naturaleza inerte, viviente, animal o ser humano

Fuente. Elaboración propia

Fig. 4.4. Tabla. Objetivos generales básicos. Pintura

#### Objetivos generales básicos. Pintura

1. Aprender a disfrutar de la pintura y desarrollar un vocabulario plástico
2. El color. Aspectos cualitativos de la creación.
3. El color como experiencia expresiva en la creación.
4. El color como imagen y la representación.
5. Luz y oscuridad en el Color. Teoría de Goethe.
6. Materiales, técnicas y procedimientos. Pintura acuarela y acrílica de pared.
7. El arte de la pintura en la historia de la creación artística.
8. Actividades específicas de participación.
9. Temas transversales donde los tutores/ profesores proponen.
10. Actividad específica de naturaleza, ecología y medio-ambiente.
11. Temas específicos a tratar dependiendo del curso: Época cultural. Historia del arte. Artistas específicos. Naturaleza inerte, viviente, animal o ser humano.

Fuente. Elaboración propia

Fig. 4.5. Tabla. Objetivos generales. Escultura-Modelado

#### Objetivos generales básicos. Escultura-modelado.

1. Aprender a disfrutar de la experiencia escultórica y desarrollar un vocabulario plástico.
2. La escultura como experiencia expresiva en la creación.
3. La escultura en la impresión creativa.
4. Concavidad y convexidad en la escultura.
5. La sustracción y la adición en la escultura-modelado.
6. De la imaginación a la representación a partir del gesto y a la cualidad.
7. Del movimiento a la forma en la creación.
8. Materiales, técnicas y procedimientos en la escultura
9. Actividades específicas de participación
10. Consideraciones de temas transversales.
11. Actividad específica de naturaleza, ecología y medio-ambiente.
12. Temas específicos a tratar: Época cultural. Historia del arte. Artistas específicos. Naturaleza inerte, viviente, animal o ser humano.

Fuente. Elaboración propia

## **4.2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE. CENTRO N° 2**

Se trata de un centro de enseñanza artística no reglada de pequeñas dimensiones, donde se impartían clases exclusivamente de arte del Dibujo, Pintura, Escultura (escayola, piedra, barro, papel), así como manualidades de cerámica, tejidos etc. el promedio de alumnado semanal variaba entre los 15 y 30 alumnos, abarcando tanto a niños, jóvenes o, adultos.

### **4.2.1. Población seleccionada**

La población seleccionada en el centro N°2 fue la siguiente: tres grupos de alumnos, un grupo de infantil y dos de primaria.

- Un grupo de infantil de 5 y 6 años
- Un grupo de primaria de 7 a 9 años
- Un grupo de primaria de 10 a 12 años

### **4.1.2. Años impartidos**

Al igual que en el caso del centro N° 1, la actividad docente abarcó 3 cursos escolares comprendidos entre los años 1997 al 2000.

### **4.2.3. Clases**

Los grupos seleccionados fueron, un grupo de infantil (de 5 a 6 años) y dos grupos de primaria (un grupo de alumnos de 7 a 9 años, y el otro grupo de 10 a 12 años).

Las clases la conformaban entre 10 y 12 alumnos por grupo/clase aproximadamente.

En relación a los sexos estaban bastante equilibrados en el número de alumnos/as por clase..

### **4.2.4. Horarios**

La frecuencia de la clase de arte era semanal, de dos horas por sesión, en horario de tarde.

### **4.2.5. Materiales utilizados**

El centro N° 2 corresponde a un centro privado de educación no reglada de tamaño muy pequeño donde solo se daban clases de arte: de dibujo, pintura y escultura, cubriendo una parte de los grupos edades entre 5 y 14 años así como adultos.

Para la docencia se contaba con una serie de recursos tanto materiales como pedagógicos.

Material pedagógico.

- Carteles de poesía. Creados por el autor.
- Diseños específicos vinculados a la enseñanza de los animales, de las plantas y otros. Creados por el autor.
- Láminas o ilustraciones sobre la historia del arte.
- Diseños de color, vinculados a la enseñanza del color.
- Material escultórico en barro como material de enseñanza de formas diversas.
- Caja de la naturaleza. Material vinculado a la propia naturaleza tanto mineral, vegetal como también animal, donde podíamos encontrar desde conchas, huesos, frutos, plumas o minerales, como ejemplos para la enseñanza de la escultura.

Por otro lado se contaba con material para cada una de las actividades desarrolladas:

- Dibujo: Papel continuo blanco y marrón, cartulina de colores diversos, papel propiamente de acuarela así como folios. Ceras corrientes, carboncillo vegetal y tizas de colores, pastel así como soportes de madera (tipo tabla) para apoyar el dibujo.
- Pintura: Acuarelas naturales Stockmar de todos los colores de la gama cromática. Brochas, pinceles y soportes de madera para apoyar la pintura.
- Escultura: Barro rojo, barro blanco, con y sin chamota, piedra, madera y láminas gruesa de contrachapado para relieves, escayola así como soportes de madera (tipo tabla) para apoyar la escultura de barro, y una serie de útiles para modelado, el tallado de la madera, así como útiles para la piedra de arena natural.

#### **4.2.6. Metodología del trabajo seguida en el aula**

Las pautas más destacadas del proceso de enseñanza-aprendizaje que se aplicaron fueron las siguientes:

1. Se trataba de propiciar la actividad artística como algo práctico y participativo cuando lo requería.
2. Eran normalmente los alumnos quienes le pedían a sus padres apuntarse en esta actividad artística extra escolar, por lo que se partía de una motivación importante del alumnado.
3. El no, estaba excluido del vocabulario que se empleaba en clase.

4. Había una atención individualizada, con respecto a las necesidades creativas del alumnado.
5. Se atendió la actividad artística como una experiencia en el tiempo, dando énfasis al proceso.
6. En la clase se tenía en cuenta la necesidad del alumno, de expresarse en varios cuadros y no solo en uno, si así lo demandaba el alumno o el grupo.
7. Se mantenía el material o la técnica apropiada para que el alumno/a pudiera dominar, hacerse con esa experiencia práctica, así cada trimestre le dábamos énfasis a una materia como dibujo, pintura o escultura.
8. También se incluyeron proyectos personales como parte de la actividad que el propio alumno elegía y desarrollaba.
9. Como parte de ese proceso se tuvo en cuenta la actividad de arte como una respiración donde la acción y la contemplación, la exteriorización y la interiorización se intercalaran como parte de la experiencia.
10. Para acompañar al alumno en su proceso y entrenarle en su juicio estético, se le preguntaba si le gustaba lo que estaba realizando, o que identificara lo que le pudiera inquietar...sin un porqué. Y en este punto se le ayudaba a observar, a dirigir la observación hacia su espacio artístico para apuntar hacia formas o colores particulares. Ya esto en sí mismo le ayudaba a re-orientarlo, e impulsar nuevos caminos.
11. Por otro lado las observaciones grupales permitían una valoración estética más objetiva del conjunto y el alumnado aprendía a valorar otras cualidades que, ni se había imaginado y, que muchas veces sorprendían. Una experiencia que ayudaba a valorar a otros compañeros desde ese manejo de cualidades.
12. Al alumno se le preguntaba, se le sugería, y desde esa perspectiva el alumno tomaba las decisiones pertinentes. A partir de este punto siempre eran importante esa decisión, y dependiendo de ella se volvía a plantear el cuadro, sin cuestionar la acción que había tomado con anterioridad.
13. Por otro lado también el docente intervenía, con el permiso del alumno, entrando en el cuadro y actuando con el pincel haciendo una demostración del trabajo artístico, con la intención de iniciarlo o reorientarlo en la experiencia directa.
14. La iniciativa propia desde ese ejercicio de la intuición era un fundamento.
15. Al alumno no se le juzgaba por proponer otra idea independiente de las razones. Y es que se partía de la base del potencial natural del alumno al respecto de la capacidad de ser creativo artísticamente hablando. Es también por ello que se respetaba cualquier producto desarrollado fruto de una serie de decisiones.

16. Al alumno/a se le permitía, y potenciaba, que se manifestara lo más subjetivamente posible para que viviera su proceso de la manera más intensa posible. Que se pudiera identificar con esa apreciación personal que a su vez atender a esa búsqueda de su equilibrio estético.
17. Se intercalaban actividades en la que la objetividad era lo importante sin tener que plasmar la particularidad de manera expresiva.
18. No solo había una construcción de lo subjetivo desde la vista de pájaro del educador. La metodología trató también de tener en cuenta la visión, la mirada del alumno y de esa manera atender sus necesidades y sus demandas.
19. Era importante que el alumno se moviera y experimentara el espacio, sin restricciones innecesarias. En gran parte de las actividades se potenciaba que el alumnado trabajara de pie y se moviera en el espacio. También se promocionó esa idea de que el alumno/a se diera una vuelta por la clase y apreciara la cualidad artística de otros/as.
20. Se valoraba no solo el producto sino, también el disfrute del propio proceso, por lo que era importante estar atento como docente de esos momentos creativos del alumnado desde la atención que se le daba.
21. Como parte de la metodología se intercalaba la poesía con la idea de tejer otro lenguaje artístico, de inspirar, pero sobre todo, de influir en el alumnado desde la intuición implícita, desde los valores expresados en la propia poesía. Ésta se intercalaba en momentos específicos incluyendo al inicio y al final del proceso, de la clase. Por otro lado ayudaba a cambiar el chip y entrar en lo propiamente artístico.
22. El énfasis individual en la creatividad artística del trabajo propio, se intercalaba con las actividades de participación tanto con el propio grupo, como con el resto de grupos.

#### **4.2.7. Características del espacio de trabajo**

Un espacio amplio, donde dependiendo de la actividad cambiábamos de espacio de trabajo. Y es que la actividad de escultura estaba a un lado y la pintura y dibujo en otro espacio adyacente. Situado en un semisótano la luz natural escaseaba por lo que era necesario el uso de la luz artificial siempre. Se contaba con todos los materiales y útiles necesarios para desarrollar las actividades artísticas. El alumno tenía acceso a todas las dependencias.

#### **4.2.8. Estado general de la situación artística del alumnado**

El alumnado así como sus familiares consideraban la creatividad artística como algo esencial en su desarrollo. Los familiares lo valoraban mucho por lo que la autoestima creativa del alumno era alta.

Todos partían de un gran interés, apertura, entrega, por lo que eran capaces de explorar y adentrarse en el proceso creativo de manera autónoma.

Partían también de esa confianza creativa en ellos mismos, que les daba mucha seguridad, desde esa toma de iniciativa propia en la creación.

Independientemente de sus capacidades y talentos se manifestaban y se expresaban.

Todos tenían dotes de comunicación y se expresaban con soltura en el aula.

En general, destacaba su capacidad creativa.

También se contaba en ocasiones con alumnos excepcionales, con dificultades específicas. Estos alumnos entraban a clase media hora antes para que trabajaran solos un tiempo. En ese rato, se les daba unas pautas de trabajo específicas, y luego se unían al grupo.

#### **4.2.9. Identificación y análisis de la respuesta del alumnado ante la expresión artística**

Se trataba de tomar conciencia de la experiencia creativa del alumnado ante un proceso artístico, ante las diferentes actividades que se impartían como punto de partida, tanto en dibujo, pintura o escultura-modelado.

Estos fueron las características más destacadas de los alumnos en la actividad artísticas. Diferenciamos un primer grupo principal y cinco grupos/alumnos secundarios.

Grupo principal:

1. Las características generales de los grupos de trabajo es que eran: despiertos y extrovertidos. habladores y comunicativos en general, pero también con capacidad para estar en silencio, centrados y alegres, con capacidad resolutive, de tomar decisiones, flexibles y con una inteligencia social marcada. No había alumnos apáticos o desganados, en general todos/as estaban motivados.

En el encuentro artístico, al interactuar con los materiales, no les costaba interesarse en lo que se hacía y se adentraban cierta facilidad en el proceso e implicándose en el mismo. Se motivaban de manera espontánea y aunque había momentos de desmotivación ellos mismos encontraban sus recursos para cambiar de actitud. La imaginación variaba en cada alumno. Por lo general había una necesidad de manifestarse individualmente. Preferían una actividad no determinada, no estructurada en exceso y, solicitaban la creación libre en cada sesión. En el arte estos alumnos reflejaban un interés, apertura, flexibilidad, productividad. Digamos que había juego en su proceso tanto en intensidad como en sutilezas en luz como en oscuridad, en imaginación en productividad, etc. En ellos la creatividad fluía sin esfuerzo y esto les permitía dar pasos y tener experiencias artísticas.

### Grupos secundarios:

1. Alumnos excesivamente despiertos, habladores, alegres y expresivos.

En el encuentro con la experiencia artística conectaban al instante con los trabajos, con las ideas aunque les costaba profundizar en ello. Preferían saltar de flor en flor en esa búsqueda de estímulos diversos. No eran constantes en su proceso y preferían cambiar de ideas por lo que dejaban con facilidad las cosas a medias. Sus trazos artísticos eran ligeros. Trabajaban rápido quizás los primeros en acabar, aunque no reparaban demasiado en lo que hacían, no cuidaban demasiado su trazo. No se metían del todo en lo que hacían. Les costaba mantenerse un tiempo con la actividad y se interesaban por otras cosas.

2. Alumnos intensos en sus formas y en sus gestos y palabras. Incluso algo bruscos en sus actividades.

Eran expresivos, vitales y entregados a la acción, incluso la fuerza física formaba parte de sus trazos creativos en la expresión. Se metían intensamente en las sensaciones aunque les costaba ver lo sutil del proceso y luego se sentían como atrapados. Tanto se centraban como se alejaban de la actividad buscando otras sensaciones. En algunos casos se quedaban aislados en su trabajo.

3. Alumnos más extrovertidos, alegres e intensos al mismo tiempo.

En estos alumnos, el trabajo lo marcaba su determinación e intensidad así como en su productividad y podían profundizar en lo que hacían desde esa vivencia propia. Trabajaban rápido, marcando mucho sus gestos y trazos.

4. Alumnos más tímidos, aunque se comunicaban con los demás en la clase, eran sutiles y delicados en sus gestos, en sus voces y algo transparentes. Eran también sensibles al entorno, todo parecía afectarles.

En el arte se centraban mucho y trabajaban solos, con sus delicados trazos en su hacer. Parecía muchas veces que pintaban con una pluma de aire. No se imponían y sus colores eran bastante luminosos y transparentes. Eran bastante precisos en lo que les gustaba y, lo que no les gustaba.

5. Alumnos con una fuerza y personalidad bien marcada.

En el arte manifestaban una resolución y una concreción e intensidad algo mayor que el resto. Sus colores intensos con luz y oscuridad y densidad. Se centraban y trabajaban solos. Seguros y resueltos aunque con necesidad de adentrarse en los procesos de cambio y transformación, en las sutilezas de la obra desde los detalles.

#### **4.2.10. Factores limitantes de la creatividad encontrados**

Aunque fueron pocos los alumnos/as que manifestaron aspectos que pudieran limitar su creatividad, y en cualquier caso más vinculados a su forma de ser, a su personalidad y, motivación, puntualmente, en general, como resumen, a partir de las observaciones realizadas inicialmente, se encontraron una serie de factores limitantes a la hora de expresar la creatividad aunque en este Centro esas características estaban muy poco marcadas. Por otro lado la motivación era suficientemente importante para que estas características no fueran un impedimento para ser creativo. Algunas indicaciones de esos primeros encuentros con el material y el proceso son las siguientes:

1. Poca soltura en el uso de materiales y técnicas con el barro, la piedra, la acuarela o, el pastel inicialmente. Aunque la exploración con los nuevos materiales era una novedad, se metían inicialmente de lleno.
2. No habían hábitos en el orden y la limpieza en el proceso de crear.
3. Escaseaba la escucha y reflexión aunque destacaba la expresión y el interés.
4. Existía una autonomía personal en el arte aunque inicialmente buscaban referencias.
5. Había cierta intencionalidad de expresión subjetiva.
6. Las sensaciones como tal, en el arte, no eran consideradas como parte del proceso y así lo vivía el alumno/a.
7. En algunos casos se encontró poca capacidad para centrarse en su propia actividad y profundizar.
8. El fluir en la creatividad artística era limitado inicialmente; era algo que estaba presente como cualidad latente.
9. La vivencia del arte del alumnado variaba y en algunos casos se limitaba más a una imagen estática como representación de lo que era artístico.
10. El dejarse llevar y profundizar en cualidades no era algo de todos/as.
11. Darse tiempo en crear, profundizar en el tiempo no era algo que conocían. No estaban acostumbrados a trabajar dos horas seguidas.
12. La capacidad de imaginar y ser intuitivo en el proceso estaba latente.
13. El hacer uso del color (acuarelas naturales) libremente y percibir cualidades era algo novedoso.

14. La certeza del alumnado como ser creativo y su capacidad para vivir el proceso desde esa autoestima e iniciativa propia, formaba parte del paisaje de casi todo el alumnado, por lo que no era una limitación excepto en casos puntuales.
15. La felicidad general, como actitud creativa de la clase de arte era un punto de partida de casi todo el alumnado.
16. Se apreciaba necesidad de confirmación por parte del docente, ante su proceso creativo.
17. El alumnado en general atendía el proceso desde la capacidad de transformar la experiencia y llegar a equilibrios propios.
18. Prejuicios marcados de si se sabía o no dibujar, concretar una imagen, representarla, estaban ahí solo en algunos de los alumnos.
19. El alumnado reflejaba inicialmente los prejuicios marcados sobre la idea de lo que era o no era creatividad. Aquellos que no estaban considerados creativos por sus bruscas maneras de hacer o escasa capacidad representativa de la realidad no se consideraban como suficientemente capaces.

#### **4.2.11. Características de la clase de arte**

La clase de arte contaba con una serie de características:

1. El alumnado venía directamente al taller en horario extraescolar una vez en semana y cuando terminaba regresaba a su casa.
2. No había un espacio de juego de transición como pudiera ser un patio o algo parecido.
3. Se intercalaban otros lenguajes artísticos durante el proceso creativo plástico como era la poesía y el canto, y en ocasiones la música (instrumentos)
4. Se proyectaban las actividades contando con la opinión de los alumnos para esos proyectos específicos.
5. Se trazaron líneas generales como programa de actuación vinculado a las materias y a los ejercicios varios. Los temas se iban proponiendo y ahí el alumno podía conformar parte de su recorrido.

#### 4.2.12. Criterios de evaluación, seguimiento y objetivos generales del Dibujo, la Pintura y la Escultura del Centro N° 2

Se partía de la base de que el alumnado tenía aptitudes creativas y era el docente el que debía propiciar su potencial creativo. Se entendía que el alumnado necesitaba unas condiciones y actividades determinadas, que permitiera su desarrollo artístico. Al alumnado no se les evaluaba de cara a sus padres. En realidad eran ellos los que evaluaban al docente; en el momento que el alumnado se sentía incómodo y no disfrutaba de la clase, dejaba de venir.

Los criterios seleccionados para hacer un seguimiento del desarrollo individual de la creatividad artística del alumnado figuran a continuación:

Fig. 4.6. Criterios de referencia en la docencia. Centro N° 2

##### **Criterios de referencia en la docencia.**

- Capacidad de implicación de vivencia artística
- Sentido del disfrute de la actividad como constante
- Sentido de la exploración, lo indeterminado
- Capacidad de superación de las dificultades
- Capacidad de plantear nuevas estrategias y cambios
- Inventiva
- Imaginación
- Centrarse y saber escuchar, interiorizar
- Capacidad para abordar lo imprevisto
- Capacidad de producir
- Capacidad para expresar y ser creativa
- Sensible al tratamiento
- Con sensibilidad para crear
- Capacidad para generar estética
- Capacidad para generar síntesis
- De copiar o generar cualidades creativas
- Participación en las tareas conjuntas como grupo
- Capacidad de concentración y de esfuerzo
- Capacidad de hacer preguntas
- Iniciativa propia
- Capacidad para observar y reconocer cualidades
- Buen uso de los materiales
- Aprendizaje técnico de las herramientas y materiales
- Limpieza y cuidado del aula
- Sociabilidad, colaboración, trabajos grupales

Fuente. Elaboración propia

Con ellos el docente realizaba un seguimiento de los trabajos del alumnado. El docente se centraba en algunos de los criterios a un tiempo, para hacer el seguimiento durante todo el año escolar, exceptuando con aquellos alumnos/as que necesitaban desarrollar alguno de los criterios, el seguimiento se individualizaba así como algunas acciones.

### 4.2.13. Objetivos generales en el Dibujo, la Pintura y la Escultura.

Fig. 4.7. Tabla. Objetivos generales básicos. Dibujo.

#### Objetivos generales básicos. Dibujo

1. Aprender a disfrutar del dibujo y desarrollar un vocabulario plástico
2. La línea como experiencia expresiva en el dibujo, creación. Tipos de líneas marcas, trazos y puntos
3. La línea en el dibujo y la representación
4. Dibujo de formas. Línea recta y curva en la creación de formas en movimiento
5. Luz y oscuridad. Luz y sombras en la creación.
6. El color en el dibujo
7. Materiales, técnicas y procedimientos.: Carboncillo, pastel, ceras, lápiz y otros
8. Actividades de participación: Semana santa, Navidad, Carnaval, Primavera, y fin de año
9. Temas transversales donde los tutores/ profesores proponen
10. Actividad de naturaleza, ecología y medio-ambiente
11. Temas específicos a tratar dependiendo: Época cultural. Historia del arte. Artistas específicos. Naturaleza inerte, viviente, animal o ser humano

Fuente. Elaboración propia

Fig. 4.8. Tabla. Objetivos generales básicos Pintura.

#### Objetivos generales básicos. Pintura

1. Aprender a disfrutar de la pintura y desarrollar un vocabulario plástico
2. El color. Aspectos cualitativos de la creación
3. El color como experiencia expresiva en la creación
4. El color como imagen y la representación
5. Luz y oscuridad en el Color. Teoría de Goethe
6. Materiales, técnicas y procedimientos. Pintura acuarela y acrílica de pared
7. El arte de la pintura en la historia de la creación artística
8. Actividades específicas de participación
9. Actividades específicas de naturaleza, ecología y medio-ambiente.
10. Temas específicos a tratar dependiendo del curso: Época cultural. Historia del arte. Artistas específicos. Naturaleza inerte, viviente, animal o ser humano.

Fuente. Elaboración propia

Fig. 4.9. Tabla. Objetivos generales básicos. Escultura- modelado.

#### Objetivos generales básicos. Escultura-modelado.

1. Aprender a disfrutar de la experiencia escultórica y desarrollar un vocabulario plástico
2. La escultura como experiencia expresiva en la creación
3. La escultura en la impresión creativa
4. Concavidad y convexidad en la escultura
5. La sustracción y la adición en la escultura-modelado
6. De la imaginación a la representación a partir del gesto y a la cualidad
7. Del movimiento a la forma en la creación
8. Materiales, técnicas y procedimientos en la escultura
9. Actividades específicas de participación
10. Consideraciones de temas transversales
11. Actividad específica de naturaleza, ecología y medio-ambiente
12. Temas específicos a tratar: Época cultural. Historia del arte. Artistas específicos
13. Naturaleza inerte, viviente, animal o ser humano

Fuente. Elaboración propia

### 4.3.DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Fueron tres años de trabajo en los dos centros seleccionados para la investigación, aunque fue en el último año de docencia en el que se recogen los datos registrados en el Diario como instrumento de recogida de datos.

#### 4.3.1. Creación del Diario y sus características generales

Inicialmente, el diario fue creado desde la base del estudio del fenómeno de la educación artística- plástica y tomar conciencia de la propia actividad docente como punto de partida.

Hubo tres años de actividad docente en ambos centros de educación, aunque fue en el último año de docencia, cuando se comenzó a crear el Diario propiamente dicho y se inició la sistematización de la toma de datos. Los dos años previos formaron parte del proceso de creación del Taller y, permitió crear un recorrido de creación, asentamiento y concreción de Plástica y Visual en el Centro N° 1. Sobre estos dos años iniciales, solo se menciona de manera explícita en la creación de murales y exposiciones y su consecución en el tiempo. Se entiende que aunque el Diario registra el último año de actividad, el proceso había comenzado dos años antes. Es por ello que es conveniente que se tenga la imagen de que el trabajo comenzó dos años previos al Diario. A pesar de que la forma general del currículo con sus objetivos y criterios de seguimiento, estaban presentes desde el primer año de docencia, se necesitó tiempo para ir desarrollándolo, a través de las actividades artísticas; esto significó ir de lo más general a lo particular como impulso esencial. Paralelo a esta estructura había que adaptarse al ritmo del centro, con sus particularidades docentes, y el ir concurriendo al alumnado y sus respectivos cursos:

- Primer curso escolar. Un trabajo de preparación en el que se trazaron las líneas generales del currículo artístico en toda la educación primaria, secundaria y de bachillerato. Por un lado se concretaban el esfuerzo en aplicar esas líneas generales en los diferentes cursos de recorrido del alumno en la educación obligatoria, y por otro se tomaba contacto con el alumnado así como se tomaba un primer contacto con las formas y maneras del propio centro escolar, sus peculiaridades y costumbres. Estas costumbres tenían que ver con las festividades escolares y otros acontecimientos en el que el departamento de artística tomaba parte de la responsabilidad, de esas actividades públicas, dirigidas a padres, familiares y, la propia comunidad docente.
- Segundo curso escolar. Se planificó y estructuró más la enseñanza, con objetivos no tan generales, sino más específicos y, se iban concretando en ejercicios determinados. Se comenzó a participar en más acontecimientos y festividades donde el departamento de artística tenía que intervenir. Había un conocimiento mayor del alumnado y las posibilidades con las que se contaban. Para este curso también se concluían algunos de

los materiales docentes que se iban construyendo, para acompañar la actividad docente con los diferentes grupos.

- Tercer curso escolar. Ya aquí se tenía un rodaje en todos los ámbitos, los objetivos generales habían dado paso a los específicos y a un trabajo de aula semanal. En este curso ya existía un conocimiento individualizado de todos los alumnos del centro. Un curso donde no solo se hacían colaboraciones interdepartamentales, sino también se proponían, desde el departamento de plástica, acciones fuera de aula desde la participación colectiva del centro.

Al respecto del centro N° 2, no hubo necesidad de preparación alguna al respecto. En realidad se experimentaba constantemente con propuestas didácticas, y por otro lado se aprendía del alumnado a través de su propio aprendizaje, así como las propuestas artísticas que realizaba el propio alumnado fruto de sus aptitudes, capacidades y habilidades. Estos resultados en parte eran luego implementados y adaptados en los cursos específicos del Centro N° 1.

Organización general de las actividades. (Centro n° 1)

Un trabajo de resultados de objetivos aplicados. El trabajo práctico se distribuyó a lo largo del año en tres apartados esenciales dependiendo del material usado.

- Primer trimestre: donde predominaba el uso del barro. En él se podían intercalar actividades de dibujos de diferente índole.
- Segundo trimestre: en el que predominaba la pintura. Aquí también el dibujo se intercalaba.
- Tercer trimestre: de dibujo, en el que se podía intercalar pintura o algo de escultura.

Sin olvidar que intercalando estos trimestres había un tiempo dedicado a acciones tanto dentro como fuera del aula de carácter social en las que normalmente participaban varios cursos.

Al respecto del centro N° 2 los materiales utilizados variaron en cantidad y orden. Aquí las ceras fueron naturales, pastel, acuarelas naturales, pinturas diversas, escultura en piedra y escaiola así como modelado y, otros materiales más específicos.

- El Dibujo: abarcó dibujo de formas y dibujo artístico.

Se utilizó como base tanto papel continuo como cartulina de diferentes colores. Para ello también se dio uso de un soporte o tabla individual, así como la propia mesa para expandir el trazo si la experiencia lo requería.

- Para la Pintura: se utilizaron acuarelas naturales.

Una actividad individual con papel como base desde la técnica de mojarlo por ambas caras (wet on wet). Para ello se utilizaron largos tableros plastificados de blanco.

- Se Modeló con barro rojo.

Para ello se utilizó una cantidad generosa de barro por alumno. Se contaba con bases de madera donde apoyar el barro y desarrollar la obras en cuestión. El barro se utilizaba pero también se reciclaba por lo que se contaba con los contenedores apropiados.

#### 4.3.1.1. Los primeros datos del Diario

El Diario como documento físico se fue construyendo poco a poco. Se inició con la toma de imágenes a la que le siguieron las notas escritas a través de los diferentes ítems considerados.

Esta toma de datos se inicia en el tercer año de docencia. Se trataba de hacer un seguimiento, durante el tiempo que se estuviera dando clase. Aunque los ejercicios se fueron estableciendo en el primer año de docencia, como es lógico, cobró valor en el segundo y en el tercer año desde esas adaptaciones y concreciones específicas con los grupos de alumnos de primaria seleccionados.

Las imágenes permitían registrar información de manera rápida y efectiva de las actividades, de los hechos efímeros, del propio proceso o de algún producto artístico que se consideraron importantes y, luego reflexionar sobre ellos.

Con esta primera información visual, se fue construyendo una hoja de registro de imágenes (Anexo VIII), así como una hoja de seguimiento de la actividad, a la que luego se le añadió el desarrollo de preguntas que resultaron importantes.

Cada una de esas hojas de registro tenía unos 19 ítems, que se usaban como guías para recoger la información de manera constante y sistemática de esas actividades que el docente consideraba de interés.

En este proceso descriptivo y de análisis del propio diario se valoró la importancia de observar, de dirigir la observación en la descripción del hecho, como estrategia en la toma de notas. “Pero debe destacarse que la función del análisis no es realizar un ejercicio intelectual, sino aumentar la percepción que se tiene de la obra” (Eisner 1995, p. 96).

El dirigir la observación hacia una imagen, independiente del interés que pudiera tener, y comenzar a describir lo que se veía con sus detalles fue de sumo valor. Esto permitió no solo profundizar en el interés por lo observado, sino ampliarlo viendo y reconociendo otros datos que resultaban importantes, y que no se habían reconocido en un primer momento, quizás como consecuencia de la mirada útil, aquella que no profundiza; sirvió para evitar la “mirada útil”. Un ejercicio que por otro lado entrenaba la capacidad del investigador de observar el proceso creativo del alumnado.

El Diario es un documento que por un lado permite registrar la información de una actividad, un hecho, un ejercicio o idea y por otro se reflexiona se pregunta y se propone ideas, ejercicios, actividades.

#### **4.3.2. Sobre la elección del Diario y sus características**

1997-2000 DIARIO de fotos y actividades

El Diario que se investiga pertenece a una colección de diarios que suman un total de once (Anexo VII) y pertenece a una labor de recogida de información docente en el tiempo, abarcando desde el año 1997 hasta el 2015.

Teniendo en cuenta la extensión de la información con la que se cuenta y la amplitud del trabajo que sumarían todos los Documentos de información artística, se propone el análisis de uno de los Documentos de registro de información artística.

Se entiende que el tipo de documento que cumple con este objetivo es el Diario en cuestión. A continuación se destacan algunas de las características del documento y del porqué de su elección:

- Que trata de la enseñanza-aprendizaje de primaria.
- Que contiene un número considerable de temas y contenidos diversos a pesar de que no los abarca todos.
- Que se sitúa principalmente dentro de un colegio de educación reglada y en primaria, por lo que existen unos horarios, normas, situaciones de aprendizaje que permite contextualizar la realidad vivida a cualquier otra situación docente.
- Donde los grupos de alumnos por clase eran de 25 alumnos por lo general.
- Y donde se puso prueba el valor de la creatividad plástica no solo en primaria sino en secundaria y bachiller, por lo que la actividad se desarrolló dentro de un contexto, en los tres años en los que se trabajó en esa institución.
- Que se combinaba la experiencia en el centro de educación reglada con otro centro privado y con grupos reducidos por clase de no más de 12 alumnos por grupo.
- Donde se impartieron los tres lenguajes plásticos de dibujo, pintura y escultura, en combinación con otras actividades y materias vinculadas a la creatividad plástica.

A pesar de haberse construido el diario a principio del año 2000, se entiende que es suficientemente relevante e idóneo como documento a investigar. A pesar de haber transcurrido 15 años de esta experiencia inicial, los temas, las actividades que se impartieron y sobre todo la metodología que se aplicaron entonces, siguen actualizada y vigentes.

### 4.3.3. Estructura general del Diario

Documento: 1997-2000 DIARIO. Características.

El diario está compuesto por hojas de registros, de las distintas actividades tanto desde el estudio de una imagen que refleja la acción docente, como del desarrollo de una actividad que ha sido diseñada o impartida.

Así para cada estudio de imagen o desarrollo de una actividad, se parte de una hoja o plantilla de registro con una serie de ítems que se rellenan y de esta manera poder ubicar una serie de datos comunes a todos. Estos registros contienen imágenes y notas de las actividades de Dibujo, Pintura y Escultura con Alumnado de Infantil y Primaria. Con un total de 312 pág., y perteneciente al:

- Colegio Arenas de Las Palmas de Gran Canaria 1997- 2000

Referencia archivos de imagen: ARTE EDUCA COLEGIO ARENAS L.P.G.C.

Primaria, secundaria, bachiller. Dib. Pint. Escult. 00.00.00 O. O'Shanahan

- Talleres Artísticos Vegueta. Las Palmas de G. C 1995-2000.

Referencias archivos de imágenes: 1995- 2000 ARTE T VEGUETA L.P. Niños, jóvenes. Dib. Pint. Escult. 00.00.00 O. O'Shanahan

#### 4.3.3.1. Ítems que contiene la hoja de seguimiento de la Acción Creativa. (Anexo V)

1. N° de foto/acción
2. Curso/Etapa/Ciclo/Nivel
3. Fecha
4. Centro
5. Título de la actividad
6. Acción creativa
7. Foto
8. Nombre alumno/a
9. Materiales utilizados
10. Útiles necesarios
11. Tiempo empleado
12. Lugar en el que se puede realizar la actividad
13. Momento más adecuado
14. Área con la que puede estar relacionada
15. Objetivos implicados
16. Descripción de la imagen
17. Preguntas

18. Presentación y desarrollo de la actividad

19. Desarrollo de preguntas claves

#### 4.3.3.2. **Ítems que contiene la hoja de seguimiento de Actividades. (Anexo V)**

1. N° de foto
2. Curso/Etapa/Ciclo/Nivel
3. Fecha
4. Centro
5. Título de la actividad
6. Imagen/actividad
7. Objetivos implicados
8. Imagen de presentación
9. Materiales utilizados
10. Útiles necesarios
11. Tiempo empleado
12. Lugar en la que se puede realizar la actividad
13. Momento más adecuado
14. Área con la que puede estar relacionado
15. Preguntas
16. Presentación y desarrollo de la actividad

Cada uno de estos ítems formaron parte de la hoja de registro de la *información de la imagen* que se comenta o, pertenecen al registro de la *información de la actividad* que se propone.

En ninguno de los dos casos, en la práctica, estos ítems están completos. Dependiendo del interés de la imagen o, la actividad, se priorizaba a uno o a otro ítem, y se desarrollaba. Se utilizó una plantilla impresa con los ítems y se realizaron las anotaciones de manera manual (Anexo VI).

#### **4.3.4. Criterios para el análisis general del Diario**

El desarrollo del análisis se desarrolló a partir de un trabajo que abarcó varios momentos distintos.

- a. Así pues se partió de una lectura general.

En el primer momento se realizó una lectura simple desde el disfrute de volver a revivir aquellos momentos. Fue una experiencia de lectura donde no había nada regular sino el disfrute de tomar aquella información y repasarlas como memorias vivas que eran.

- b. Se continuó con la lectura sistemática, en la que se identificaron los 55 apartados del diario de seguimientos, observando las estructuras generales implícitas y explícitas y enumerando todas las páginas que serían de 325.
- c. Se observó, de manera general, todas las imágenes e ilustraciones de todos los apartados del diario.
- d. A partir de esta primera interiorización global del Diario, se realizó una lectura profunda sobre varias de las 55 secciones del diario, observando las construcciones generales de los mismos identificando factores que las conformaban.
- e. Se comenzó el análisis de las 55 secciones comenzando con la sección 1, con la identificación del *título* (Anexo II).
- f. Se continuó haciendo una lectura general y buscando *palabras* que podrían ser claves en ese apartado específico (Anexo IV).
- g. Se volvió sobre el texto recuperando *preguntas* que aparecían en el diario o que surgían de la propia lectura (Anexo III).
- h. Se continuó la lectura de las distintas anotaciones ahora extrayendo algunas *frases* del diario que se consideraban importantes y que representaban algo que había que destacar.
- i. Se continuó con la lectura general para volver a esas frases importantes y generar una síntesis de *la idea*, no solo en base a lo expuesto en el diario como información explícita sino también aquella información que muchas veces no figuraban por la obiedad y era una información implícita.
- j. En este proceso de plasmación de ideas se volvió al principio con alguna pregunta o palabra clave que surgía de esa reflexión.

A pesar de que se trataba de ser sistemático en el procedimiento de traducir cada uno de los apartados, sí es cierto que también de en ocasiones el orden se cambiaba dependiendo muchas veces del interés que proporcionaban alguna de esas ideas. Así se realizó con cada una de las 55 secciones del Diario.

Durante ese proceso, el texto se enriquecía con el recuerdo de la propia experiencia que cobraba vida.

En algunos casos, por la obiedad de cierta información no se colocaba, y posteriormente, sí se incluía porque se volvía relevante en dicho proceso.

Estos fueron los pasos y criterios para el desarrollo del Análisis del Diario de las 55 secciones que lo componen.



## **5. OBTENCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**



## 5.1. ANÁLISIS DE LAS ACCIONES CREATIVAS DE AULA

### SECCIÓN. 1

- a. **Acción de:** Dibujar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Buscando ritmo y equilibrio en la forma. Practicando la lemniscata en el dibujo>>
- c. **Palabras claves:** línea, recta, curva, polaridad, trazo, continuidad, pensar en movimiento, rigidez, fluidez, ritmo, belleza, vida, satisfacción, toma de conciencia.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Cómo influye este tipo de “dibujo de formas” en el alumnado? ¿Qué se entiende por pensar en movimiento? ¿Cómo se vinculan los sentidos en esta actividad? ¿Se puede concebir esta marca de dibujo como forma? ¿Qué es una forma desde el concepto de movimiento? ¿Cómo afecta este tipo de dibujo en el alumnado? ¿Por qué gusta tanto? ¿el hecho de que el propio alumno busque su propio equilibrio y lo reconozca tiene su importancia? ¿Cómo educa el dibujo de forma? ¿Es creativo este tipo de dibujo a pesar de que no es original?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada.** << El alumno necesita también usar su voluntad (acción creativa) no solo en el futbol...los que juegan... >> ahora en lo sutil y practicar así como corregir ese recorrido para llegar al equilibrio. La corporalidad a partir del uso del cuerpo, de la mano, del ojo para abarcar la actividad entera y generar lo artístico como un movimiento sutil y que genera también satisfacción. Lo objetivo y concreto del dibujo con sus principios permite entrenarnos en la búsqueda de la forma; no es algo subjetivo, es concreto. Lo redondo o lo recto es tal cual lo vemos y lo hacemos.

La tendencia a lo redondo y a lo recto. Polaridad en la creación de formas. La forma como un movimiento continuo que se aprehende desde el movimiento. El trazo del dibujo desde el ritmo suave y constante para llegar al equilibrio como tal.

El disfrute de la acción y <<poder incluir esa energía>> vital propia en un dibujo desde el ritmo vital que le caracteriza.

<<Recorrido a mano alzada>> Un dibujo a mano alzada donde la cera está en continuo movimiento; llegar al ritmo para generar la forma del dibujo. Hacer y pensar en un mismo instante. El sentir es implícito en la cualidad del trazo, en la perfección de la forma. Como parte de la experiencia estética, el uso del sentir por el movimiento en sus características de contracción y expansión, de fluidez donde hay que llegar a un equilibrio entre el exceso y la escasez para generar ritmo...dibujando.

Hacer visible la energía (vitalidad creativa,) en el proceso de creación...y ver como los alumnos la gestionan.

Incluir la energía del alumno y transformarla. La felicidad del poder usarla.

El material ha de permitir que el alumno se meta “dentro” de la actividad. ¿Todos los materiales para la creatividad artística son adecuados?

Una actividad (dibujo) que permita no pensar a priori la idea sino crear la idea a partir del movimiento, en el proceso, en el tiempo. ¿A dónde nos lleva? El disfrute en la idea. El disfrute en el proceso desde ese fluir del movimiento de crear un proceso.

La belleza forma parte del proceso de creación así como de lograr el resultado a partir de una serie de equilibrios que se han de dar.

## SECCIÓN. 2

- a. **Acción de:** Crear.
- b. **Nombrando la actividad:** <<el taller como espacio artístico. La dignidad de un espacio creativo>>
- c. **Palabras claves:** contexto, influencia, referencias, belleza, conforma, sutil.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Qué importancia tiene que los trabajos de los alumnos estén en las paredes de la clase un tiempo? ¿Acaso el ejercicio realizado vive en el tiempo? ¿Acaso el ejercicio, el movimiento, el alumno lo continúa haciendo, imaginándolo cuando lo ve en la pared? ¿Por qué es importante la belleza? ¿Cómo actúa desde fuera la actividad realizada, como grupo? ¿Cómo habla una línea, una forma creada por una línea? ¿Qué importancia tiene el movimiento, el ritmo, en la creación de la forma? ¿Cómo influye este tipo de actividad en el desarrollo del dibujo libre?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** El uso de la clase como espacio expositivo de seguir viviendo en el tiempo nuestros trabajos dándole continuidad a la experiencia. El uso de otros recursos en la clase para hacer esto posible de afectar el entorno y al propio alumnado. ¿Qué es una imagen viva?

Hacer presente el ARTE con mayúsculas, como una cualidad específica y diferente a la ciencia, que representa algo en sí mismo: Arte. Ser consciente que el docente es el portador de esta magia (alquimia del arte) y la hace visible en el qué y, sobre todo en el cómo construye la clase, la actividad. La alquimia del arte... y tenerlo presente como enseñante de arte. ¿Podemos ser objetivos en lo que respecta a la belleza creando algo? ¿En el dibujo de formas hay objetividad? ¿Qué beneficios pedagógicos y formales tiene este aspecto de una actividad artística? ¿Acaso solo hay arte cuando se expresa algo que no sigue patrones? ¿Qué es un patrón en una actividad artística? ¿Qué nos quiere decir el alumno cuando encuentra una “dirección interior” en su experiencia?

¿Hasta qué punto colocar los cuadros sobre la pared de la clase es importante?

¿Cómo influye sobre el alumnado una clase dedicada solo a la creación Artística?

La importancia de tener algo que admirar en las paredes del aula, en la actividad propiamente dicha, en las obras creadas por alumnado y por el mismo profesor.

El ritual de la clase, los tiempos de la preparación, respiros, momentos para observar, escuchar, estar en silencio, expresar, crear, sentirte, reír, jugar, transformar, transmutar. El contexto de influencias. La propia clase que afecta y conforma al alumno. Y es que todo lo que tenemos a nuestro alrededor afecta a nuestro organismo más sutil. ¿Acaso no recordamos nuestra casa familiar y aquel florero de nuestra madre, u otro detalle que vive en el tiempo?

El aburrimiento, o falta de actividad interior...con escasas ganas de observar y de sorprenderse, como aspecto al que hay que atender en la clase de arte. Y es que siempre en clase nos encontramos con alumnado que tiende a la apatía y el aburrimiento. Hay que atenderlo con la delicadeza necesaria e influirle para que llegue a sentir el deseo de descubrir, de crear, de estar activo consigo mismo. El arte como imagen visible en las paredes de la clase que refleja la huella de un proceso vivo...y nos refresca del pensamiento lineal de otras clases. ¿Cómo hacer entender que del trazo de una línea se llega a un gesto interior? Un círculo es un trazo curvo ¿pero se puede transformar en un gesto interior curvo que envuelve generando una totalidad? ¿Hay siempre un principio implícito en la actividad que desarrollamos? ¿Cuán importante es saber que hay una globalidad o principio que le da sentido y significado? ¿A qué obedece este principio general? ¿A qué obedece la idea de que “una forma puede ser concebida a partir de un movimiento que ha llegado al reposo”? ¿Qué importancia tiene, dentro de la enseñanza del arte, este concepto?

### SECCIÓN. 3

- a. **Acción de:** Dibujar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Imaginando el cuento. Yo y mi cuento>>
- c. **Palabras claves:** cuento, emoción, gesto interior, arquetipos.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Qué es un cuento? ¿Por qué los niños/as lo piden? ¿Qué tememos que saber los educadores de los cuentos? ¿Qué significado implícito hay en la historia? ¿Acaso creo yo en la historia, o lo cuento porque sé que gusta al alumnado? ¿Qué diferencia hay entre que escuchen mi voz o que salga de un ordenador con la música incorporada? ¿Qué diferencia hay entre leerlo o recitarlo de memoria para él alumno/a?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** El cuento dentro de los contenidos creativos artísticos. Como “sustancia de sabiduría” que enriquece la vida interior del alumnado, alimento para la vida del alma.

El cuento como experiencia viva del propio docente y que trasciende al alumnado de manera invisible en la propia narración. Ahora desde la memoria, y con la actitud abierta para seguir atendiendo a la inspiración e intuición que me produce. El saber colocar el cuento...la narración como valor para el alumno desde la libertad y sin dogma.

<< ¿Cómo presentamos un cuento? >> Proceso de presentación del cuento. La libertad para crear a partir de la narración de un cuento. La elección de la imagen a representar como parte de la categorización significativa del cuento.

<<Y repetimos>> ¿acaso la repetición del mismo cuento es importante? ¿Cuánto de importante es repetir? ¿A qué edades es importante repetir las cosas? Los cuentos de los Hermanos Grimm son los que he utilizado aunque he creado mis propios cuentos en base a una clase de arte específica:

- Pepita de oro y flor silvestre.
- El palacio de la creación.
- Los colores
- Las tres hermanas
- otros

<<Los momentos de escucha que se producen en la narración de un cuento>> Escuchar y expresar son dos aspectos que se dan con la actividad del cuento. Sabemos lo que es expresión en arte y ¿cuándo hay escucha? ¿Cuándo hay escucha en una actividad? ¿Cómo fomentamos ese aspecto y por qué hacerlo? Esto tiene que ver con dos momentos diferentes y esenciales dentro del proceso de la creación que se conjugan. Un momento donde el alumno observa, ve sin juzgar para luego actuar, con independencia del contenido de la propia narración.

Dentro del cuento, se puede recrear la narración, imaginarla desde muchos ángulos diferentes. Es el alumno/a en muchas ocasiones el que nos da esas pautas que como ideas de la actividad podemos adoptar para facilitar la creatividad a otros alumnos si fuera necesario.

#### SECCIÓN. 4

- a. **Acción de:** Crear.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Recitando imágenes. La poesía como fondo intuitivo>>
- c. **Palabras claves:** La palabra, poesía, intuición, imaginación, gratitud, bondad, belleza, verdad.
  - d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Cómo acompañar al alumno en un proceso creativo? ¿Cómo inspirarle ayudarle a cambiar el chip con el que viene? ¿Cómo darle contenido creativo siendo creativo con la palabra y la imagen que despierta? ¿Por qué poesía? ¿A que canta la poesía que propongo? ¿Cuál es la filosofía vital o existencial implícita en los poemas? ¿Qué poemas? ¿Cómo afecta el escuchar poesía al organismo sensorio?
  - e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** <<Comenzamos con el poema que tenemos...>> La poesía como fondo (contexto) dentro de una clase de arte es una actividad que uso bastante por razones varias. Es una forma de “narrar” contenidos para luego inspirar y generar intuiciones que inspiren la creación de una

manera específica. A la palabra, al verbo, a la poesía le hago un “altar” donde el alumno puede beber de las intuiciones que produce, de las imágenes que despierta e inspira...es también una forma de “colocar” al alumno en otro momento y cambiarle el chip. Estamos en clase de arte y aquí el pensar sigue un camino diferente...en este caso con la poesía entramos en otro orden. Esto es importante en los contextos de educación reglada. Y es que en el arte, la actividad pensante usa y necesita todo tipo de percepciones tanto las táctiles, como las emotivas...las que sean para generar la obra, el producto y aquí incluimos las propias intuiciones implícitas de la poesía que nos acompaña.

Creando tanto poesías propias como de autores que tengan que ver, no solo con contenidos específicos sino buscando “otra actitud” en el alumnado independiente de su edad. En muchos casos he utilizado versos para comenzar la actividad y para acabar durante todo un curso escolar...esto permitía cambiar el chip rápidamente y entrar en otro orden de cosas...una manera de meditar.

He encontrado que la poesía o narración poética fomenta la actitud creativa. ¿Qué actitud creativa artística es esa? ¿Por qué fomentarla tanto en un colegio como en un taller fuera del contexto de la educación formal? Hay varios aspectos a priori que veo. Por un lado la poesía es creatividad, es arte, una forma de pensar en sí mismo donde la imagen es un reflejo de esa narración en la que el ser humano trasciende los sentidos con el lenguaje de la palabra y compone generando una significación que trasciende el objeto o concepto en sí...esto en un contexto educativo formal es una manera de cambiar de forma de pensar y ser intuitivos...y hacerlo rápido...la repetición es clave. Por otro lado hay un contenido que busco en la propia imagen del poema...independientemente de que sea en inglés o en español. Esa imagen global que fomento es la conciencia espiritual sin tener que hablar de ello. Cuando Juan Ramón Jiménez dice: yo no soy yo soy éste, que va a mi lado sin yo verlo, el que a veces voy a ver y el que a veces olvido, el que perdona dulcemente cuando odio... el que quedará en pie cuando yo muera... Aquí encontramos la humanidad, los valores humanos claramente definidos y compuestos en una verdad y una belleza que se abrazan para generar una actitud específica en nosotros...Nos permite así pasar de un pensamiento lógico y formal a un pensamiento divergente, intuitivo que necesitamos tener en clase.

Por otro lado el cuento, es un alimento para la vida del alma...y necesitas escucharlo varias veces para ir tejiendo ese contenido...uniendo la imagen, la narración del cuento con una canción sería ya algo más elaborado y de gran belleza.

Y es que el ARTE en mayúsculas habla, expresa y permite ese diálogo con uno mismo y con lo social, con la cultura, con el mundo.

<<vivirse artísticamente. Que pierda trabas o resistencias>> generando una actitud específica en el proceso creativo artístico.

La gratitud como uno de los factores principales en la actitud creadora. Gratitud hacia la vida, hacia el mundo por estar aquí y poder ser testigo... de tanta belleza...y hacerme partícipe de la creatividad. Yo soy parte de esa creatividad. Esto es opuesto a la

concepción materialista del nacimiento de la vida en la cual todo ocurre por casualidad a partir de una serie de eventos que se confabulan para un primer paso hacia la vida. En el arte la creatividad presupone algo más que eso...entiendo que un proceso creativo hace eco del pulso de la vida en todos los niveles, y donde el significado propio ya es la propia idea imaginada que refleja parte del individuo creador. El todo creativo del arte tiene que ver con otra concepción del mundo donde si hay principios que confabulan, da vida a la vida...como proceso. Tampoco tiene que ser algo concreto, una sensación es suficiente para sentirse parte del todo. Esa es la sensación que lo abarca todo: yo me siento parte de la totalidad. El trascender lo material de la experiencia y llegar a lo insustancial a partir de significados sutiles es a lo que te lleva esta actitud correcta...la gratitud:

Me abro y me entrego, en esa actitud generosa, al proceso creativo; entonces el proceso se abre, se expresa en mí y me habla. ¿Cómo? El inconsciente aflora y hace surgir cosas a las que les doy visibilidad y a las que reconozco, las integro y creo un equilibrio nuevo.

## SECCIÓN. 5

- a. **Acción de:** Dibujar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Desvelando el Arte. Aproximación a la experiencia artística>>
- c. **Palabras claves:** arte, proceso, armonías, equilibrios, caos, formas, principios, creatividad.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Hay una forma para adentrarnos en un proceso creativo? ¿Por qué hablo de proceso y no simplemente de producto estético, de cuadro, dibujo, escultura? ¿Acaso todos los alumnos tienen una misma forma de proceder? ¿Cómo y por qué introduzco ciertas formas de hacer, proceder o influir sobre el proceso? ¿Qué hay de objetivo en ese hacer, sentir y concluir? ¿Cuáles son los pasos en un proceso creativo artístico? ¿En qué se diferencia un proceso creativo de un proceso creativo-artístico? ¿Cuál es su valor individual? ¿Cuál es su valor pedagógico?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Del caos a la forma. El caos como parte del proceso. El proceso calor que mueve y disuelve y el proceso de cristalización y firmeza que todo lo mata y lo enfría. Teniendo en cuenta estos aspectos hay que confiar en el proceso y que siempre del caos nace una nueva forma. Esto se da en el trabajo con los alumnos y que en ocasiones influyo para crear el caos como parte de la actividad.  
  
¿Cómo explicar el concepto movimiento en el arte del dibujo, la pintura o la escultura? Y es que lo uso mucho...y me parece de sumo valor.  
  
¿Se puede aplicar a cualquier medio? En el arte tenemos: producto, proceso, contexto social e individuo creador así como el material usado.

Movimiento y cultura, movimiento y proceso, movimiento en la imagen o producto, movimiento y el individuo.

El proceso entendido como un cuerpo de significados en acción que da vida creativa a algo a partir de la acción e interacción del creador. ¿Se puede entender así? ¿Se puede entender que el proceso en sí mismo es un cuerpo insustancial de significados que se activan dependiendo del individuo que no solo lo hace posible sino también le da el contenido propio? ¿Acaso no es como mirar a una guitarra sin músico? ¿De cuantas partes se compone un instrumento? El proceso permite que se dé el sonido, la canción, pero la guitarra ha de estar ahí. Es por ello que le llamo cuerpo aunque en el sentido etéreo e insustancial de la palabra ya que cuando el proceso se da y cristaliza aparece el producto final...el proceso habla de una capacidad de movimiento de ciertas capacidades que permite propiamente crear. Quizás podríamos entenderlo como lo negativo de ese instrumento que luego y con la música que toca y los significados que transmite se hace visible.

El deseo como desencadenante del proceso, en ese hacer hay un deseo. Veo que el involucrar al alumno con la vitalidad y no tanto con la idea permite despertar el deseo desde lo vital.

Hay una alegría, como algo especial en la clase de arte, de conmovernos interiormente y que en nosotros viva ese efecto, (como si diéramos un paseo por el planeta incluyendo el cielo estrellado, bajo el mar...y recrearnos con todo ello. Esa felicidad de hacernos eco del equilibrio que hay, que nos permite vivir...). La alegría de conmover ciertas partes en nosotros que estaban llenas de polvo y necesitaban moverse...y respiramos de otra manera.

La alegría de otra actividad –arte- dentro de un contexto de educación formal donde se promueve el pensar convergente. La alegría de vivir la quietud de ese tiempo que es para nosotros, para vivir el presente continuo, como parte de la experiencia que nos expande y nos integra en algo más que “un día organizado” etc. de vivir en la unidad creativa, de reconocernos como una unidad ya que la aplicamos para generarla. La alegría que produce la experiencia estética viene de sentir un cúmulo de situaciones que produce el propio proceso; la culminación es el sentirse parte de la unidad o totalidad y llegar a ese equilibrio individual.

El haber pasado, atravesado una serie de situaciones propias de la experiencia estética produce esa alegría especial que todos reconocemos que surge en nosotros.

Nos elevamos ciertamente de lo material y la sustancia materia o corpórea (¿acaso el pigmento en un momento dado no se transforma en una cualidad? Cuando cogemos pintura o una piedra o barro en un principio lo tocamos, palpamos y lo reconocemos como tal, como lo inerte que es. Después de un rato y después de ir adentrándonos en el proceso esa piedra se convierte en algo más...deja de ser aquello y se convierte en algo sensible y sutil con significado propio. Digamos que trascendemos lo material con lo que comenzamos), se convierte en otra cosa. Ahora hablamos de cualidades –y es

que el alumno vive las cualidades- y en ese mundo nos movemos en el proceso. Lo importante es despertar a los instrumentos encargados de que se dé el proceso:

Hay casos en que es relativamente fácil que en un alumno nazca la motivación, que a su vez da pie a que se den procesos creativos propios y hay otras situaciones en las que no aparece inicialmente la motivación del deseo de crear y comenzamos con las sensaciones...esto normalmente te lleva a moverte interiormente y a estimularnos y producirnos un deseo de hacer o de simplemente seguir. El deseo, la motivación inconsciente.

¿Dentro del arte plástico que significa cambiar, transformar y transmutar? ¿Sublimación? ¿Qué significa sentirnos en una unidad sintética y no fragmentada? La experiencia del arte en la cual no hay referencias claras del proceder, donde el alumno puede perderse y encontrarse, de “meter la pata” y divertirse, de escuchar en silencio y atender a las sutilezas que las percepciones le va dando para jugando manifestar algo que no estaba previsto ni predeterminado y manifestarse es parte de la experiencia que fomento en el arte con mi alumnado de cualquier edad. Eso permite, da la posibilidad de generar la fuerza de la síntesis creativa y sutil. Antes hay que destruir (como dice Picasso) para generar algo que incluso nos sorprende. La emoción de llegar por nuestro propio ejercicio a la síntesis (ya es mi significado) en el arte es una sublimación de la experiencia estética.

En la actividad artística lo que hacemos es honrar la capacidad del individuo de generar sus propios pensamientos creativos, su unidad sintética (Cuando realizo creatividad artística y estoy pintando, los colores que uso no son solo colores que me permiten pintar, son subjetividades que se tejen en el proceso y los cuales también tengo que ordenar. Dirijo la mirada hacia adentro y el orden depende de las sutilezas subjetivas que me afectan y compongo según unos principios que no están necesariamente marcados a priori. No partimos a priori de una pregunta para encontrar una respuesta. El valor de la creatividad plástica entiendo que tiene que ver con la subjetividad con la que sentimos). Partimos de la base en la clase de esa confianza en la capacidad de cada alumno, cada individuo y ser inteligente, aunque la inteligencia de algo aparentemente caótico tiene otra forma de valorarse diferente a la concreción de una imagen.

La capacidad del individuo de ser autónomo y libre en el ejercicio de la inteligencia cualitativa ¿Cómo viven los alumnos las diferencias entre una clase de arte y otra asignatura? ¿Dentro del arte somos seres determinados o indeterminados?

¿Qué significa entrar en el caos y romper, destruir para lograr otra síntesis? ¿Acaso lo pueden realmente hacer?

¿Acaso no es el caso de algunos alumnos que parten de un orden inicial pero que no les termina de llenar y al romper ese orden encuentran otro que les da un nuevo significado y se quedan más a gusto?

¿Cómo definiría el concepto forma en el arte?

¿En qué se diferencia una pintura de otra cuando aparentemente son iguales cuando el proceso de creación ha seguido un orden particular? Es realmente revelador a qué nivel

de diferencia cualitativa se puede sentir un mismo color colocado en un mismo espacio de papel y, los dos colores, ¡los dos rojos dicen cosas distintas!

Si esto es así las diferencias entre un cuadro con más colores, aunque los colores sigan un mismo orden –arco iris- cualitativamente hablando el mensaje, el paisaje, el poema que respira ese espacio o composición de color es diferente.

¿Por qué hacer ejercicios guiados con un cierto orden de colores o formas? ¿Por qué doy la posibilidad al alumnado a que realice dos cuadros en una sesión? Y es que en muchas ocasiones alterno este tipo de actividades donde doy una pauta o un orden para luego dejarles hacer, componer y hacer suyo ese contexto transformándolo.

En otra ocasión les doy esa posibilidad de ser totalmente libres en el proceso.

¿Qué relación tiene el orden que se establece en un cuadro y el orden de la naturaleza para un cuadro figurativo como abstracto? ¿Cuáles son esos principios o leyes en la naturaleza que podrían aparecer en el cuadro? Si tratamos el cuadro como un principio vivo tendríamos que hacer referencia en la naturaleza al mundo vegetal como base o sostén del arte.

Hablamos de los “elementos” y su relación con los éteres como la parte más sutil de la naturaleza a partir de la configuración de las propias plantas, en las diferentes estaciones.

El fundamento de los elementos o principios de la naturaleza. ¿Y un cuadro qué tiene que ver con la naturaleza? En un proceso vivo como es el arte donde hay “movimiento” entran a participar las cualidades de la naturaleza como “instrumentos” del proceso a través del cual se manifiesta en un sentido u otro esa expresión artística. En realidad son capacidades que permiten que el músico toque. “Un instrumento formado por capacidades” y que expresan cualidades de movimiento sutiles diferentes.

Cuatro cualidades de la naturaleza en un proceso creativo artístico. Dentro de los cuatro elementos tenemos algo denso y pesado que por naturaleza se separa y nos ofrece resistencia dentro del espacio que ocupa. Algo líquido que discurre, refresca unifica, alimenta, refleja imagen y disuelve, con un movimiento horizontal particular. Otro momento cualitativo expansivo que se eleva en la luz y transparente aunque pesa casi nada. Su flexibilidad es infinita y su agilidad le separa del agua. Lo envuelve todo y con él, respiramos y olemos el mundo. Con el calor destruimos la forma pero también nos unimos a ella la abrazamos y la quemamos. Calor y luz desprenden esa cualidad. La fuerza, el movimiento y la intensidad son características que marcan la pasión de este elemento que transforma a los demás.

¿Qué ocurre en el proceso o quizás antes de entrar? ¿Podemos entrar de cualquier manera vestidos como queramos y con cualquier cosa en la mano?

Por otro lado hay que tener en cuenta que el arte no nos impone algo específico...pero sí nos demanda una actitud específica para entrar y luego jugar creado el proceso propio de cada uno. Por otro lado sí es cierto que hay varios factores que hacen posible que esa imagen o producto tenga vida. ¿Qué significa equilibrio en una obra de arte? ¿De

qué depende? ¿Quién lo dice? Hay algo muy especial cuando un alumno resuelve un cuadro después de estar atento, activo, sintiendo, creando. Ese momento el alumno ha integrado las partes y ha llegado también a un momento de conciencia donde siente sutilmente, que el cuadro lleva una totalidad implícita. Una totalidad desde su equilibrio ya que las partes y el como lo ha resuelto es suyo/a

La palabra que yo uso con el alumnado es ¿te gusta lo que ves lo que has hecho? ¿No te gusta algo? ¿Algo te inquieta? Y es que el alumnado al jugar y producir sustancia artística va componiendo hasta llegar a una manifestación que le da un cierto enganche y placer y los criterios son propios del alumno. Ese entrenamiento estético se fortalece creando una y otra vez y aprendiendo a reflexionar, desde lo sutil, para generar el criterio estético.

Saber sentir los principios de la naturaleza. Imaginemos una flor de margarita. ¿Acaso podríamos pintar de manera abstracta esa imagen...y lo que nos produce como emoción? Ya no es la margarita es la cualidad que vive en esa forma estructurada de una manera particular en todos los sentidos tanto del color como la forma en sí. El arte moderno nos enseña que para pintar amarillo no hace falta elegir una flor, una margarita...el color en sí ya expresa esa cualidad; aunque podríamos pintar la cualidad que nos produce la misma planta sin usar la imagen como gesto propio de la naturaleza.

Lo exterior en la naturaleza nos produce un gesto interior en nosotros como cualidad del alma que percibe. Luego lo expresamos.

<<Solo podemos crear armonías o equilibrios cromáticos porque los reconocemos...>> Esta experiencia la tienen los alumnos de varias maneras. Hay una intuición directa del autor que sin más lo reconoce. Ves que no está feliz con el momento del trabajo y le preguntas si le gusta o que es lo que más le gusta o simplemente lo que le inquieta. El alumno o sabe directamente o no está seguro. En ocasiones cambio la posición del cuadro y le doy la vuelta para que vea otros puntos de vista. Se lo alejo y acerco. Le bloqueo ciertas partes y le permito ir viendo el cuadro poco a poco hasta descubrirselo completamente...etc. para hacerle ver otra visión que le permita encontrar la dificultad. En ocasiones un cambio de 180° al cuadro es suficiente para interesarlo en continuar la actividad.

Hay otros alumnos que ven en el cuadro de una compañera algo que les cautiva. En ese caso les pido observar el cuadro y describirlo sin involucrarnos demasiado a nivel emocional. Luego hacemos lo mismo con su propio cuadro y lo observamos. Una vez realizada las dos observaciones le pido al alumno que traslade, que incorpore en su cuadro la forma de aplicar el color, al suyo propio. En este caso no se trata literalmente de copiar sino de reconocer la forma de trabajar.

En otros casos le pido al alumno en cuestión que simplemente copie lo que está viendo. En este momento el alumno se centra y busca la forma de generar esa sensación, emoción que ha reconocido en otra imagen. Dependiendo del contexto y de la situación personal del alumno las situaciones de dificultad que se pueda encontrar en el proceso se las dosificaría o no.

## SECCIÓN. 6

- a. **Acción de:** Crear.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Acercándonos al color desde el agua. Preparándonos para pintar>>
- c. **Palabras claves:** agua, vida, atmósfera, color, naturaleza, pintura.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Dónde vive el color en la naturaleza de manera espectacular? ¿Cómo se comporta el color en la atmósfera? ¿Cómo cambian los colores de la atmósfera en otoño en Canarias y a qué se debe la nueva intensidad? ¿Cómo se manifiesta el color reflejado en el agua? ¿Por qué pintar con agua como vehículo del color? ¿Qué cualidades tiene el agua que ayudan, facilitan el proceso creativo en el alumno/a?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** El agua como vehículo del color. La técnica wet on wet como vehículo del color. La preparación del papel como experiencia para encontrar la actitud correcta.

Hemos hablado con anterioridad de la actitud para adentrarnos en el proceso creativo artístico de una forma correcta. He visto que para ello la preparación del momento es importante. Es por ello que parte del tiempo que “perdemos” mojando el papel lo ganamos en esa búsqueda de cambio del chip.

La colocación de las partes: agua, brocha, paño, vasos etc. y luego el propio proceso de empapararlo y una vez acabado, el esperar delante de un papel húmedo que brilla. En algunos casos, una vez acabado este proceso pasamos a la fase del poema y luego comenzamos la experiencia pictórica propiamente dicha.

Realmente tendría que hablar del agua, del hecho mojar el papel con la brocha o con la misma palma de la mano, y de cómo el agua se alía con nosotros en este proceso. En este punto solo diré que los fenómenos más importantes donde se da el color en la naturaleza es en la atmósfera y donde hay agua. El arco iris es uno de los mejores ejemplos del fenómeno en cuestión.

El colocar el agua sobre el papel, muchas veces lo hago de diferentes maneras, para así dirigir la atención al agua en sus diferentes formas, esto es, le doy protagonismo. Incluso les invito a colocar color en esas gotas de agua, gigantes o no, que tienen sobre el papel y ver cómo se comporta el agua.

La preparación al color la relaciono también con esa experiencia de mojar el papel blanco. A pesar de que no hago referencia al blanco de manera explícita, intento que lo vivan como color al mojar el papel y comenzar la luz a jugar en las gotas y en la propia superficie mojada. Nos exponemos pues a la experiencia del blanco como cualidad, en la emoción que nos transmite esta experiencia de transparencia y luz.

Hay que tener en cuenta que en el proceso de pintar siempre estará debajo la superficie blanca del papel a la que una y otra vez se le saca partido para producir cualidades de colores. Incluso se da el caso de meter el papel entero bajo el agua para recuperar parte de esa luz inicial que por las razones del proceso específico se perdió...

## SECCIÓN. 7

- a. **Acción de:** Pintar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<El proceso de la creación. Pintando e imaginando>>
- c. **Palabras claves:** alimento, movimiento, alma, libertad.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Qué valor tiene el color antes de pintar con él? ¿Por qué darle importancia a la presentación de los colores en la mesa? ¿Por qué mantener una cierta disolución en los platos con algo de agua? ¿Cómo contestarle a un alumno que me pregunta qué pintar?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** El color como alimento para la vida del alma.

El asombro, gratitud y devoción como actitudes para adentrarnos en la experiencia pictórica artística.

Pintar sin necesidad de apoyarnos en la imagen sino dejando al color que se manifieste y dejar que lo perciba el alumno. Dar tiempo para que el alumnado se exponga al color y lo viva como tal. Exponer al alumno simplemente al color como libre de la representación de la forma.

Un alumno de infantil me pregunta ¿Qué pinto profesor? Pinta a los diferentes colores, pinta al azul ¡seguro que le gustará verse en tu papel!

Hay que tener en cuenta que la acuarela como tal es escasamente usada en infantil. Y que la orientación de las fichas muchas veces propone al alumno una especie de esquemas. Por otro lado, la actitud de un docente ante un color, es simplemente un color, como pudiera ser una bonita silla de ese color...no hay trascendencia al principio color.

Procedimiento para adentrarnos en un proceso artístico. Hay varias formas que utilizo, y siempre con la intención de simplificar al alumno el proceso para que se centre en ciertos aspectos. Si le permito solo el uso de un solo color podrá penetrar y empaparse en el mismo. En cambio si le dejo usar todos los colores puede que termine picando de todos un poco y no penetrando de verdad en la experiencia. En este sentido lo ideal es darles las dos posibilidades. Darle el reto de pintar con un solo color y darle la posibilidad de una segunda imagen donde pueda acercarse al deseo que despierta en el alumno en cuestión haber pintado con un solo color.

Pensar, sentir, y hacer o voluntad. La experiencia artística nos conmueve en estos tres apartados los cuales han de estar implicados independientemente de que en un momento dado se haga énfasis en alguno de ellos. Es de notar también que el alumnado tiene una afinidad a entrar de una manera u otra. Unos se entregan a la acción, a las sensaciones y se quedan más a gusto en ese punto y otros juegan en la sensibilidad de los matices. El tercer grupo parte de algo concreto. Realmente todas las partes del proceso han de ser vividas aunque es cierto que aquellos que viven sintiendo el proceso tienen el camino hecho y su juicio estético lo tienen muy desarrollado. El jugar es el elemento digamos que conjuga estos tres aspectos de la manifestación del alma humana.

Por un lado tenemos aquellos alumnos entregados a la acción y que generalmente son muy físicos en su relación con el material artístico que estén empleando incluso el propio color, lo emborronan todo muy rápido y el papel termina incluso rompiéndose. Viven de manera intensa en la experiencia de las cosas. Quieren literalmente, tocar el color como algo físico en las tres dimensiones. Una actitud de entusiasmo, entrega, confianza y satisfacción a la experiencia desde ese calor que produce la acción. Con ganas de explorar y abriendo caminos nuevos para sorprenderse por el puro placer de ¡sentirse vivo! Es algo primario e inconsciente donde todo está aún por nacer, y donde el caos predomina dentro de la intensa experimentación y deseo. La dificultad en dar forma a una imagen entra dentro de esta experiencia así como en la de entrar en sutilezas cromáticas en el caso del color. (Polo de la representación de la imagen). En el otro grupo tenemos poca actividad y escasa intensidad ya que se parte de una idea y se traza un camino. La forma aparece muy pronto, casi inmediata. El cuadro se acaba en un instante y no hay más posibilidades que la ya expresada. Un cuadro lleno de estructuras y generalmente formado por partes desconectadas. En el caso de un cuadro el diseño de la idea predomina a la experiencia vivida y sentida por el color. Es por ello que el producto acabado, tiene más importancia que el propio proceso. En muchos casos la imagen tiene en una referencia externa importante, por lo que ésta ha de tener ciertas similitudes con la idea pensada. Las expectativas en la comparativa son importantes. Se parte de una idea, por lo que todo está casi pensado. Hay muy poca novedad, no se arriesga en buscar aventuras de técnicas u otros caminos diferentes, por lo que no hay sorpresa ni nada nuevo. La gratificación es en reproducir lo pensado y dominar la técnica empleada. Hay una referencia a la imagen, a algo concreto a representar en cualquiera de las artes. La intensidad y la disciplina en reproducir la idea o imagen así como el dominio de la técnica pueden ser importantes. Pero así como tiene la idea y la inicia, se aburre y se desconecta del cuadro y lo abandona.

En el tercer grupo están ambas posibilidades aunque equilibradas. Experimentan de ambas y no hay una prioridad que domina a la otra. Es el equilibrio de sentir el camino que se traza muchas veces al andar. Hay entusiasmo, asombro y sorpresas también, aunque ahora no es lo físico de la experiencia lo que importa sino algo más sutil. Tampoco la estructura o la idea se fijan en un inicio y si lo hiciera podría cambiar para entrar y abrir otra puerta que le diera más satisfacción. Disfruta de moverse “libremente” en ambos paisajes sin sentirse la persona atrapada en ninguno de los ámbitos. Ni el exceso de entusiasmo y calor que todo lo destruye ni la rigidez de la idea que estructura y atrapa fijando lindes.

Describir esta idea a partir de la experiencia del arte con distintos grupos y distintos contextos...para llegar a la idea.

Poner muchos ejemplos de alumnos con estas tres características y crear un mapa de características. Mapa de características.

Y es que el arte permite el desarrollo de capacidades como el sentir, el pensar la imagen, el concretar la forma y el vivir la experiencia desde el hacer.

Pág. 39. <<el color es color y en cada alumno despierta una emoción diferente desde esa particularidad que le pertenece>> el color conlleva una sensación, una emoción, y si ésta es intensa incita al alumno a profundizar, a encontrar nuevos paisajes interiores que le permitan llegar a nuevos equilibrios, nuevos senderos del camino creativo y que le afectan como persona en desarrollo.

El color como movimiento cualitativo. (Círculo cromático de Goethe) Esto implica que el arte es movimiento cualitativo desde las características propias de la sustancia con la que se crea.

Pintar varios cuadros tiene sentido al entender que todo es un gran proceso y hay que darle expresión al mismo. Verlo como un movimiento.

“el arte nos lleva a vivir el momento. El presente nos aborda pintando” ¿acaso esto no tiene que ver con el propio método de trabajo y la concepción del color y del proceso mismo que aplicamos o permitimos que ocurra? ¿Es aquí donde se podrían establecer las diferencias entre creatividad y arte plásticamente dicho?

¿Acaso esto no tiene que ver con la forma de mirar, de dirigirnos al proceso donde somos capaces de observar y crear desde una mirada creativa nueva? No es la creatividad solamente lo que influye en el proceso de creación propiamente dicho. Podría ser esa mirada metafórica donde lo que hacemos es parte de ese significado que exploramos donde lo dentro y lo fuera se interrelacionan sin polarizarnos en los extremos que nos saca del presente. Saber observar creando y generar el momento para integrar momentos y generar contenidos que no son más que momentos.

## SECCIÓN. 8

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Estímulo creativo entre el alumnado. Una clase de modelado con niños/as de edades diferentes>>
- c. **Palabras claves:** barro, alumno, paredes, palabras, sonidos, obra, ideas, gestos, sonrisas, diálogo, miradas, contexto, profesor, creatividad, arte.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Se puede hacer una actividad con barro, modelando con los más pequeños a pesar de la densidad de la materia? ¿Acaso se podría contabilizar el número de imágenes digitales que ve un alumno para considerar una sobre-exposición a las mismas? ¿Acaso no estamos creando adictos al consumo de imágenes? ¿Qué efecto tiene para el desarrollo de la inteligencia cualitativa? ¿Acaso no está contribuyendo a generar esa desconexión con el organismo sensorio como referencia parcial en esa construcción de la realidad? ¿Acaso la confianza, el estado de pertenencia (a un lugar), en la vida del adulto no está influido por este momento? ¿Acaso la posibilidad de transformar la materia y la felicidad que produce el crear a partir de lo inerte y en gran medida darle vida creativa no es una capacidad?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Una clase como espacio creativo, como una obra de arte en sí mismo. Cada alumno/a, cada pieza de barro, el propio contexto de paredes, de sonidos, de palabras de frustraciones o incomodidades que

tienen que transformarse en el proceso y yo mismo formamos toda una obra de arte; y teniendo en cuenta que yo soy la conciencia de todo ello, como docente.

El contexto como espacio de influencia estética. El trabajo en grupo facilita el proceso de aprendizaje artístico a través de la interacción de todos los alumnos en esa influencia visual que afecta al sentido estético. Un alumno puede ver un cuadro expuesto de otro alumno que jamás se le hubiera ocurrido hacer, y ahí lo tiene expuesto para apreciar las posibilidades de la creatividad en distintas manos.

¿Se puede hacer una actividad con barro, modelando con los más pequeños a pesar de la densidad de la materia? Con las nuevas tecnologías y la sobre-exposición a la imagen digital entiendo que el tocar y ensuciarse con barro es amar la materia tan necesaria en esa constante exposición del niño a imágenes artificiales que consume y no crea o imagina. No se trata de crear y modelar como lo hacen en primaria. El juego en infantil entiendo que es una necesidad, entre otras cosas para contrarrestar esa tendencia tecnológica pero también para que puedan jugar, ya que los niños/as no tienen esta oportunidad ni en su casa ni en el parque.

¿Acaso se podría contabilizar el número de imágenes digitales que ve un alumno para considerar una sobre-exposición a las mismas? Entiendo que esa sobre exposición merma la voluntad de imaginar sus propias imágenes a través de los recursos corporales y psíquicos para construirlas... ¿Acaso no estamos creando adictos al consumo de imágenes? ¿Qué efecto tiene para el desarrollo de la inteligencia cualitativa? ¿Acaso no está contribuyendo a generar esa desconexión con el organismo sensorio como referencia parcial en esa construcción de la realidad?

El poder que te da el conocer la materia y saber crear un mundo con ella creo que es muy importante para afianzar el proceso de madurez. ¿Acaso la confianza, el estado de pertenencia (a un lugar), en la vida del adulto no está influido por este momento?

¿Acaso la posibilidad de transformar la materia y la felicidad que produce el crear a partir de lo inerte y en gran medida darle vida creativa no es una capacidad?

Actitud del docente con los alumnos: Los alumnos son maestros y es a través de ellos que he aprendido muchas de las formas de enseñar. Cada alumno a su manera plantea el proceso de forma diferente al otro. Esto a parte de experiencia te da flexibilidad el pensar para siempre concebir las múltiples `posibilidades que existen dentro de un proceso artístico.

Muchas de las acciones desarrolladas en el aula son ideas surgidas a partir de esa receptividad con el alumnado, observándole y bebiendo de su hacer, de su actitud. Estar atento a ese despliegue de capacidades, de virtudes, de lo humano es imprescindible. Tener ese entusiasmo y ganas de vivir con el alumnado el proceso de la clase es importante como actitud del profesorado. Y es que las virtudes que se manifiestan son muchas y no es algo subjetivo. La inocencia es una de ellas.

La actitud correcta permite que se genere y surjan las intuiciones necesarias para el desarrollo de la clase de arte. Por un lado hay que contaminarse de esas cualidades que aparecen en los alumnos creando arte y estar en esa sintonía, y por otro hay que inspirar

y ser mediador de la creatividad para facilitar los procesos. ¿Somos dignos los representantes de la creatividad? ...la complicidad en ese proceso creativo tiene que darse.

Por otro lado la clase como conjunto la vivió como una obra de arte que hay que llevar a buen término. Los excesos de autoridad o la disolución de la forma no ayuda a muchos de los alumnos a sentirse acompañados en ese proceso íntimo de expresión. Hay que generar en muchos de ellos la confianza y la autoestima para exteriorizarse.

## SECCIÓN. 9

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Animar al barro>>
- c. **Palabras claves:** inerte, frío, sin vida, muerto, barro, animado, apariencia, vida, imaginativo.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Por qué la materia como barro tiene tanta importancia en un contexto educativo? ¿Qué despierta en un alumno la capacidad de conectarse con la materia como barro? ¿Acaso la capacidad de transformarla de hacer algo con barro tiene un significado más allá de haber jugado y haberse entretenido? ¿El uso del barro en una clase como afecta al ánimo? ¿Por qué algunos (pocos) alumnos no quieren tocar el barro ni mancharse?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Sobre el proceso de creación con barro. El niño pequeño lo hace de manera espontánea añadiendo barro. Crea así formas que si no estás del todo con ellos muchas veces no sabrías descifrar sus significados...aunque ellos lo tienen muy claro.

Ellos añaden barro por lo que parten de las partes para hacer el todo. Parten de una idea a la que le añaden las partes tienen la idea y con la materia van componiéndola. En mi metodología yo les doy la materia como una unidad y buscamos la forma que se quiere manifestar. De la unidad material a la diversidad de la forma. ¿Sería una técnica sustractiva o aditiva? Considero que ninguna de las dos porque yo no quito barro sino desplazo el mismo y lo estructuro en función de unos principios que permiten llegar a la imagen que buscamos. Un pájaro en un principio no es nada y es todo. La primera fase la pueden integrar gran número de animales para poco a poco diferenciarse hasta llegar a las aves y concretarla en esta o aquella. Entiendo que es un proceso orgánico por el que se va refinando la forma a partir de una generalidad tosca del volumen y llegar a una concreción del animal en cuestión.

## SECCIÓN. 10

- a. **Acción de:** Esculpir.
- b. **Nombrando la actividad:** <<La certeza de transformar la materia. El significado>>
- c. **Palabras claves:** inerte, piedra, entusiasmo, entrega, significado, tacto.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Cuál es la importancia de imitar? ¿Cómo entendemos el

significado de imitar no solo en las edades tempranas sino también en las clases de los mayores? ¿Imitar, copiar, aprehender, compartir? ¿Se puede realmente imitar en una clase de arte? ¿Cómo se entiende, como se relaciona el concepto de imitar con el de aprehender, de sentir, de hacer suyo una forma o un color?

- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Imitar. Volvemos a la pregunta si es correcto que un alumno que aún no tiene la capacidad de modelar, de tallar, de esculpir de limar... tome la iniciativa y se ponga a imitar al niño mayor. En este caso fue el alumno el que tomó la iniciativa dentro del taller y se hizo con los materiales... con tanta insistencia que le dejé... ¿Cómo negarle esa posibilidad de jugar? Así lo vi yo, un juego en la que se aprende a amar, desde esa entrega por crear y darle vida a las cosas. Desde ese punto de vista, amar y crear, son sinónimos.

<<El arte es un soplo de vida, un impulso a transformar, a dar significados, a ponerle nombres, adjetivos y verbos a las cosas>> dándoles vida imaginativa propia.

¿Cuán importante es la certeza de poder transformar el mundo físico desde la imaginación intuitiva?

## SECCIÓN. 11

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<La esfera, lo redondo. Abrazando a la vida que se sostiene>>
- c. **Palabras claves:** barro, redondo, nacimiento, expansión, contracción, forma.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Qué es lo redondo? ¿Qué es lo lineal? ¿Cuánto de redondo hay en nuestra educación? ¿Por qué la redondez para hablar, explicar, inspirar, e intuir sobre la vida? ¿Qué es síntesis? ¿Cómo se comporta el pensar creativo y que tiene que ver con lo redondo? ¿Por qué la gota se hace redonda, o, la fruta? ¿Por qué lo redondo, la tendencia esférica está en la cabeza y la lineal en los miembros, en brazos y piernas? ¿Cómo es que en la morfología del cuerpo humano el tórax, las costillas tienen la tendencia a lo redondo aunque son huesos largos? ¿Percibimos la cualidad de las distintas esferas creadas por las manitas de los niños/as del grupo? ¿Perciben los alumnos las diferencias?

¿Qué es necesario para entrar en un proceso artístico significativo? ¿Dónde está la actitud del profesor y del alumno cuando se produce? ¿Qué encontramos en la base de la actitud?

- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Lo redondo es algo especial en cualquiera de las clases. <<Es importante que el alumno/a escuche el concepto redondo rodeado de una imagen con ese “abrazo” imaginativo desde la unidad que representa, con sensibilidad y vitalidad hacia la redondez, lo esférico, el abrazo, la semilla de la vida misma, el germen, la creación>> ésta es la actitud con la que parto cuando desarrollo la actividad de la esfera y le pido al alumno hacer la esfera. Doy tiempo e incluso probamos, sentimos el calor o la cualidad implícita en las otras redondeces creadas por otros alumnos y las palpamos. Nos pasamos las semillas hasta

volver a la nuestra. Un proceso de toma de conciencia de cualidades sentidas con nuestras propias manos.

Pasar de hacer una esfera apoyándonos en la mesa o hacerla con nuestras propias manos es algo bien distinto. Lo probamos. ¿Qué tamaños? Lo probamos. Y es que la esfera nos va acompañar durante todo el trimestre, durante el tiempo que dure la actividad de barro. Partimos de la síntesis de la unidad madre de todas las formas. ¿Qué sentido tiene el usar esta técnica? Y es que lo natural es añadir, es una técnica aditiva. La tendencia es esa pero la enseñanza es otra:

Partimos de la esfera para luego, deformar perdiendo el equilibrio inicial  
Desplazamos el volumen y creamos las primeras separaciones a partir de la estructura principal y los principios considerados.

Volvemos a la segunda separación en base a los principios fundamentales que caracterizan la forma.

Aquí ya el alumno ve y entiende la forma, y comenzamos a darle el realismo que necesita con la misma técnica de separar pero también tirando de la misma.

En este punto podemos añadir barro a lo que tenemos para generar el parecido que buscamos.

Los pequeños detalles entran a formar parte ahora de la forma entera.

Profesor se explica. Cuando hablamos y nos explicamos en clase.

Un concepto específico que nombremos en la clase ha de formar parte de un poema. Un concepto en clase ha de estar vivo y tiene que ser parte de nuestra imaginación creativa. Eso influye en el alumno en el despertar las fuerzas creativas y artísticas del alumno.

El ritual en clase para generar actitudes. ¿Cuántas oportunidades para generar la actitud creativa artística?

La entrega del barro al comienzo de una clase es una excelente oportunidad para generar actitudes. Entregárselo en sus propias manos con la generosidad, la reverencia apropiada generando un pensar imaginativo donde la creatividad artística se exprese.

¿Es posible que los profesores crean que hay alumnos que “no se les da el arte”? si es así es que no entienden el significado del arte! ¿Qué importancia tiene la inspiración del docente en este punto? ¿Y la sublimación? ¿Acaso el arte no lo sublima desde la idea del contenido ideal?

Profesor. Lenguaje corporal para incorporar gestos y acompañar el proceso de creación de la forma. Las direcciones en el espacio, los gestos de mis manos etc. los uso como parte del lenguaje corporal para representar cualidades específicas, en el propio verso incorporo ciertos gestos también. Los movimientos de la tierra, el agua, el aire o el fuego, calor. La vertical y la horizontal...las simetrías. A los alumnos les encanta y me imitan. Es el caso de que si no lo hago ese día ellos me lo recuerdan.

Acompañando a estos gestos tengo el barro por ejemplo y desarrollo alguna forma particular. Utilizo el espacio, el suelo, para aplastar el barro...y es que la forma se va

creando y la experiencia se va enriqueciendo y la imagen va creciendo. (Inspirado en la euritmia también).

## SECCIÓN. 12

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Equilibrio creativo>>
- c. **Palabras claves:** comportamiento, centrado, absorbido, creativo, interior, calma, sosiego, juego.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Afectan de alguna manera las técnicas, los materiales o la actividad de dibujo, pintura o modelado en el alumno/a? ¿En qué afectan y cómo lo hacen? ¿Es lo mismo dibujar de esta manera o de la otra? ¿Acaso hay diferencias entre dibujar, pintar o modelar? ¿Cómo afecta el modelado en las actitudes de alumnos especialmente activos, algo caóticos en su comportamiento incluso en ocasiones explosivos o hiperactivos? ¿Es sólo el barro o el cómo hacemos con el barro lo que permite esos cambios de actitudes y de conductas?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Comportamiento del alumnado. M., F. y J. son tres alumnos de primaria que normalmente causan alborotos por su comportamiento y están atendidos por el psicólogo del colegio.

Comportamiento de M. es dominante y agresivo. F. tiene prontos inconscientes y reacciona con violencia, con brusquedad con sus compañeros. J. es violento con sus gestos y apático. Se aburre muy pronto y molesta a los demás.

En la clase de Arte estos tres alumnos se comportaban de una manera bien distinta. En la clase de barro estaban muy centrados en su actividad. ¿Por qué? ¿Cómo les afectaba la actividad de modelado?

M. se colocaba en una mesa con varios alumnos y se aislaba. Estaba tan centrado que pasaba la hora absorto en la actividad. Solo había que darle algunas indicaciones y se metía de lleno en el proceso. Estaba concentrado en lo que hacía.

Con F. pasaba algo parecido aunque posesivo con lo que hacía, interaccionaba con los compañeros y disfrutaba del momento.

Con J. a pesar de su apatía, se fijaba para copiar o hacerlo parecido y se mantenía interesado con la actividad del modelado.

Los tres alumnos con problemas de comportamiento y con razones diversas eran capaces no solo de centrarse en la clase y no interrumpir sino de meterse en el proceso artístico del modelado, aprender y encontrar su propio equilibrio.

Desde luego que el material como tal era importante. El alumno golpeaba y manipulaba bajo la presión de las manos y dedos, y la materia cedía y se adaptaba a su fuerza, su impulso y la forma de su gesto quedaba grabada en el barro. La cuestión sería ¿Qué pasaría si solo dejamos que el alumno imprima su impulso? ¿Podemos recoger ese impulso y hacer algo más que reflejar el primer gesto?

La clave es ayudar a que el ojo, la mente guíe los impulsos sin grandes exigencias y que el camino sea algo fácil hasta ir complicándolo en la medida que se centra y se concentra. Esto era una clave también. Darles poco tiempo para centrarse pero hacerlo de manera intensa en esos minutos. En la medida que los minutos se acumulaban en el tiempo, el alumno iba ejerciendo esa transformación de su primer impulso instintivo e inconsciente. Sí es cierto que muchas veces el tamaño de la pieza ayudaba a guiar la voluntad de una manera más natural y le resultaba más fácil al alumno/a.

## SECCIÓN. 13

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<De las partes al todo. Construyendo sus casitas>>
- c. **Palabras claves:** materia, partes, repetición, idea, unidad, contexto.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Qué representa una casita como metáfora de la vida? ¿Qué representa mi cuerpo como metáfora de mi vida? ¿Cómo es mi casa? ¿Cómo introducir la actividad de sumar o técnica aditiva desde la idea de unidad o concepto casa? ¿Cómo influye en la construcción partir de trocitos de barro que son como las esferas?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Modelado. El valor de la unidad a partir de las partes. A pesar de que construimos con pequeñas piezas tenemos un concepto concreto si partimos de una superficie plana circular. Modelando la casita en 1º de primaria colegio arenas.

El arte y el concepto de unidad. Con qué hacemos y desde dónde creamos.

Encontrar la unidad en cualquier forma. Desarrollar la actividad desde la conciencia de la unidad. ¿Acaso el arte no concibe en sí mismo esa unidad implícita en su producto y en su hacer? ¿Acaso no debemos de “enseñar” desde esa idea de unidad?

Constantemente me encuentro abordando ejercicios y teniendo en cuenta esta unidad significativa en la que el ejercicio se podría desenvolver. No se trata de guiar solamente un ejercicio específico, sino de tener conciencia de ese valor...en cualquier situación “conflictiva” de un cuadro, de una obra, me encuentro mirando la situación para sentir el equilibrio o no, y pensar un posible camino para resolverlo. El primer paso es romper esa única visión y ver lo mismo desde otras perspectivas. Cambio el cuadro de sitio, lo alejo, lo acerco, le voy dando la vuelta despacio y parándome donde considere...esto independientemente de que sea un cuadro abstracto como realista...hasta llegar a verlo como algo nuevo. Lo más probable es que después de esta experiencia el alumno acepte un nuevo punto de vista y siga buscando su equilibrio.

Metodología. Manos, palma, dedos, modelando. Desde esa idea de la unidad, las formas que realizamos son de tipo esferas, que en sí mismas son pequeñas expresiones de unidad esférica. Por lo tanto como idea estamos partiendo de esa generalidad con la que luego componemos la unidad mayor. No son legos cuadrados ni trozos sin una tendencia constructiva en su configuración volumétrica; tienden a lo circular por la forma de construir la porción.

En este caso se realiza con el uso de la palma de la mano y los dedos. Palma contra

palma (a la altura del pecho) o a veces usando la mesa y la palma...para después usar los dedos e ir construyendo la forma apilando en un gran círculo.

En todo este proceso el sentido del tacto cobra una especial relevancia desde esa parte del cuerpo: la palma, el centro de la palma que le confiere a la masa su forma esférica.

¿Qué efecto tiene este masajeo de la palma en el resto del cuerpo? ¿Qué efecto tiene en el alumno este uso del barro en su organismo?

#### SECCIÓN. 14

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Explorando planos y relaciones. De la esfera a la forma plana>
- c. **Palabras claves:** juego, atención, gusto, formas, relaciones, ángulos, partes.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Por qué considero este ejercicio de crear partes para luego unirlos y extraer una forma? ¿Qué idea artística, como ejercicio, lleva implícita como para crear esta actividad?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Modelando formas con planos y aristas. Se trataba de crear una forma particular de superficies planas a partir de una esfera (unidad esférica). Se le pedía al alumno que creara formas planas bien diversas, para luego relacionarlas. Las creábamos a partir del golpe sobre una superficie plana como era la mesa o el suelo, incluso utilizando un trozo de palo de caras planas. En el tiempo empleado, utilizábamos varias sesiones permitiendo que el barro se secase un poco y vivieran distintos estados de dureza del mismo. Esto permitía el uso de otras técnicas como el lijado y aprehender las diferencias y las cualidades que le podemos dar a cada volumen.

Era importante que el alumno disfrutara del contacto con la materia en algo tan sencillo, y valorara una o varias formas con sus texturas respectivas... darle tiempo. El alumno terminaba un número indeterminado de formas diferentes debido al tamaño, número de caras, de superficies planas, de tamaños de las mismas que luego cuando se iban secando se volvían a retomar para conferirle distintas texturas o acabados. Luego el alumno tomaría varias de ellas y las pasarían a formar parte de su colección de formas. Si esto lo relacionamos con los “legos” podemos imaginarnos la importancia de esta actividad para salir de lo mecánico de la construcción y apreciar la forma única en sí mismo.

Modelando de la fracción a la unidad. Dentro del procedimiento de la creación de la forma he considerado el partir de las partes para generar una unidad de forma con la que luego crear. El camino diseñado era generar partes de barro que el alumno extraía de una masa de barro situada en la mesa para luego ir juntándolas después en una única forma con una tendencia esférica de la que luego extraeríamos una forma particular. De la separación de las partes pasábamos a la unidad de todas ellas para luego hacer algo específico. Ese algo concreto no estaba definido a priori como idea sino que

observábamos hasta encontrar alguna relación con algo particular de la que luego creábamos extraíamos la imagen...

¿Por qué considero este ejercicio de crear partes para luego unirlos y extraer una forma?  
¿Qué idea artística, como ejercicio, lleva implícita como para crear esta actividad?

Tesoros encontrados en el barro por reciclar. Tallando el barro seco. Teníamos uno de los barreños llenos de trozos de barro perteneciente de trabajos de alumnos de diferentes cursos que habían sido rotos para luego ser humedecidos reciclar así el barro. En un momento dado me di cuenta como un grupo de alumno comenzaba a coger algunos trozos de barro de este barreño de reciclado y entonces les pedí a los demás que también seleccionaran algo que les gustara del barreño. Así desarrolle varias clases donde el alumno desarrollaba su forma a partir de trozos de otras formas pertenecientes a clases diferentes. Estaban encantados no solo “encontrar aquellos tesoros” sino de luego “darles forma”. Tenían papel de lija, limas y otros útiles. Exploraban no solo el uso de las diferentes herramientas para barro seco sino los acabados que generaban. El último acabado podía ser con agua.

En gran medida lo que me vi haciendo era realmente lo que el mar hace cuando tiramos un cristal o una piedra con aristas. Lo primero lo redondea. Redondea primero la parte de aristas rota. Luego el propio trazo o gesto que llamo la atención del alumno se extiende de manera parcial al resto quebradizo desde esa redondez que le imprimían. Pocos eran los casos en que el alumnado utilizaba la rigidez del plano para continuar con este principio y dejarlo de tal manera.

Luego teníamos las diferencias extras que le pudiera imprimir cada alumno. Muchas veces se centraban en el propio polvo que sacaban y eso también era parte del tesoro encontrado. Yo en un momento determinado les animaba a concluir la forma inicial, orientándolos en el uso de la lija... y luego ya al final les daba el agua como elemento modelador en sí mismo con los que daban más suavidad, continuidad e integración de toda la pieza como un todo.

¿Qué hacíamos realmente? Partíamos de un trozo que perteneció a una totalidad e influíamos en el resto “roto” de la pieza para darle continuidad a la pieza. O simplemente ablandábamos esas aristas que quedaban de lo roto. De las partes al todo

## SECCIÓN. 15

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<La huella en el barro seco. Transformación del barro seco en algo propio>>
- c. **Palabras claves:** barro, seco, trozo, restos, reciclado, recreando, restando, Transformación.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Cómo hacer de una actividad vinculada a la religión más abierta y cultural?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** La voluntad creadora, el calor

por la acción como inicio en la creación de formas. El elemento físico tierra (barro arena y piedras) como material en la acción creadora. El nacimiento (Contexto cultural) como idea de creación. La madre tierra y los elementos, inerte, viviente animal y ser humano como principios en la creación del nacimiento. Actividad de grupo.

En este caso fue iniciado por los más pequeños, la búsqueda de arena, trozos de barro, piedra y finalmente agua. Los materiales fueron traídos por los propios alumnos de lugares cercanos hasta las mesas preparadas...aunque no había información de lo que estábamos haciendo...y se entregaba a la acción. Había que buscar arena...y siempre voluntarios...comenzamos a mover a colocar los elementos y de manera instintiva el alumno los iba distribuyendo y haciendo paisajes...ya se escuchaba barrancos, carreteras...y unos hacen y otros deshacen. Los voy rotando para que vivan distintos momentos del espacio que se está creando.

Ahora toca el barro bastante líquido y los alumnos van colocándolo sobre la mesa y mezclando la arena y el barro...así la arena se fija y lo que había de piedras de barro seco se va ablandando...y todo va tomando un tono de color canelo. Ya todo mojado. Los alumnos ahora están muy, pero que muy metidos en la experiencia, ¡ya no hay vuelta atrás! Es el momento de ir sugiriendo posibilidades de montañas, barrancos y playas...haciendo paisajismo con lo que teníamos. De vez en cuando pedía al alumno que se separara de la mesa y observar lo que habíamos realizado para que vieran el contexto de lo que estaban haciendo. Todos participaban como grupo.

Por un lado piedras de barro seco y arena dos elementos sólidos separados diferentes. Uno permitía crear superficies diferentes muy rápida de con una textura suave a la mano y el otro rígido y que producía escasos cambios en la manipulación luego vino el barro líquido y el agua que permitió generar otro momento donde se integraban ambos elementos de una manera más orgánica, en la cual los objetos y volúmenes se podían relacionar.

Con el agua todas las partes encontraron una unidad, y el barro ayudaba a sostener –en parte- las formas que se iban desarrollando. También contábamos con pequeños recipientes con agua para mojar literalmente los trozos de barro seco y ablandarlo para integrarlo y crear la madre tierra. El entusiasmo de esa voluntad creadora que se expresaba creando era notable.

Se veían que no eran solo las manos sino todo el cuerpo el que participaba de la actividad. Esta acción se desarrolló en el tiempo y al primer paisaje se le fue incorporando otras figuras hasta que concluyó con las formas del ser humano como figura especial. Esto estaba enmarcado dentro del contexto “creación de un nacimiento”. Los distintos grupos de alumnos de otros cursos fueron participando en el tiempo con este nacimiento. Una construcción colectiva donde el factor tiempo era una consideración fundamental para crear los distintos escenarios.

## SECCIÓN. 16

### a. **Acción de:** Modelar.

- b. **Nombrando la actividad:** <<Dándole forma a la madre tierra>>
- c. **Palabras claves:** participación, creatividad, cultural, social.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Por qué es importante para el alumnado compartir una actividad no solo con su clase sino con todo el colegio?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Vemos a una clase de alumnos alrededor de una serie de mesas con las manos en la masa. Los alumnos tienen las dos manos sobre la mesa y manipulando. Hay baldes, arena, piedras de barro, agua... y todos están muy involucrados. La tendencia de hacer su propio rincón con su grupo es así. Intento cada cierto tiempo mover y hacer que todos puedan haber explorado los distintos contextos del nacimiento. La idea implícita del nacimiento es “dar a luz” todos los mundos: el inerte, el viviente, el animal y el ser humano; aunque también hubo algún ángel representando el mundo espiritual. No se trataba de ser convencional con la idea sino dar vida al barro desde ese contexto cultural. ¿Cómo relacionaría el nacimiento desde el contexto más religioso con la creatividad artística y lo que estábamos haciendo? ¿Acaso la capacidad de crear, de hacer arte no es parte de esa espiritualidad, de comunicación con nosotros mismos y el mundo? ¿Qué representa la imagen del nacimiento del niño Jesús dentro de un contexto imaginativo? ¿Acaso no tiene que ver también con la capacidad de sentir el milagro de la vida y re-crearlo?

## SECCIÓN. 17

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Agua, barro, arena. El calor por la acción y la participación >>
- c. **Palabras claves:** barro, arena, agua, tacto, textura, juego, forma, participación.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Por qué es importante que los niños experimenten los distintos espacios?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:**  

El proceso permitía ver cómo el entusiasmo no solo les llevaba a visualizar alguna idea sino también a destruirla para volver a otra y así sucesivamente. Especialmente cuando pedía a los alumnos que cambiaran de sitio para que rotaran.

Partíamos del entusiasmo por palpar el mundo mineral con arena y barro, integrando el agua algo más tarde con barro líquido y agua propiamente, para jugar con ambos elementos y crear. En los minutos iniciales jugábamos hasta que el concepto paisaje surgió y orientamos la actividad hacia este punto. Ahora buscábamos diferentes posibilidades al mismo.

## SECCIÓN. 18

- a. **Acción de:** Dibujar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Mi nombre, una huella y Yo. Identidad>>
- c. **Palabras claves:** dibujo, identidad, creación, momento, proceso, carpetas.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Por qué es importante la conclusión de los trabajos así

como las presentaciones de los mismos?

- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** El arte y su contexto dentro del proceso de creación. El proceso de creación del arte, ese disfrute especial de plasmación, de expresión sensible, no la desconecto de otros apartados que nos permiten crear. La idea de una flor con su cáliz y corola no puede estar desconectada de las hojas, el tallo o la propia raíz. Hablamos no solo de los momentos dedicados a la presentación de los mismos fuera creando carpetas apropiadas o exposiciones. Considero la preparación de la clase así como de su limpieza e incluso al final del curso recoger, limpiar útiles y pintar aquellas partes de la clase necesarias.

Atención a los materiales y útiles necesarios en el proceso de pintar, modelar o dibujar.

## SECCIÓN. 19

- a. **Acción de:** Dibujar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<En busca de la forma animal>>
- c. **Palabras claves:** color, cualidad, gesto, forma, animal.
- d. **Cuestiones Orientativas:** <<Prescindiendo del detalle>> en el dibujo, para dibujar.  
¿Acaso una forma no encierra un gesto o cualidad propia de eso que observamos sea esto un animal o una concha? Claro que una concha es algo estático ya que a un animal no lo podemos separar del movimiento que le pertenece. ¿Y la forma no es parte de ese movimiento? ¿Y en el cuento o narración? ¿Es algo más que físico y de movimiento cualitativo? El dragón de 12 cabezas del cuento de la princesa en la fortaleza de fuego (Hermanos Grimm) ¿Quién o qué es esa cualidad? ¿Cómo ocurre cuando pasamos un animal del mundo terrenal con sus cualidades al mundo imaginativo del cuento? ¿Adquiere algo nuevo? ¿Qué?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Cuando enseñamos a dibujar animales ¿qué hemos de tener en cuenta para inspirarnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje? Aquí entro con la poesía creada de los animales: Águila, León, Toro. (Inédito O'Shanahan 2000).

Creación del animal a partir de un punto que crece, una mancha de color que ese expande a partir de la cualidad intrínseca del color en sí. En este caso es el alumno el que utiliza ese color y lo asocia al animal en cuestión que estamos dibujando. No es lo mismo elegir un azul para dibujar un toro que un rojo.

Los objetos y herramientas cotidianas cobran vida imaginativa. ¿Acaso todas las cosas que usamos en el arte no representan algo? ¿Qué diferencia hay entre el papel que utilizamos y la cera que cogemos? Si observamos a simple vista vemos que el papel, sea cuartilla, cartulina... se encuentra delante de nosotros normalmente en la horizontal, una hoja nueva, limpia, sea blanca o de color; una superficie uniforme. Un espacio en dos dimensiones sin marca. Siempre me ha impresionado esta imagen del papel donde no hay huella de nadie ni de nada... está "puro". ¿Acaso esa no es la propia huella?

La hoja blanca, el alumno normalmente no la considera color, sino como un entorno neutro donde poder expresarse. Un espacio "papel" como contexto donde puede

expresarse. En el caso de tener una semilla, es la tierra donde la planto, la maceta donde crece, esto es, el contexto donde se expresa la semilla. Y es que estamos en el contexto arte, y todo, incluyendo los materiales se transforma por el hecho de estar en este contexto arte y se transforma en metáfora. En este orden de ideas, tanto los elementos utilizados, como la propia narración, como el producto y todos los conceptos utilizados en el diálogo con el alumno, son ficción donde la metáfora es parte del constructo. ¿En qué contexto hago que crezca y se desarrolle esta metáfora?

Elijo mi cera de un color particular para expresarme. Elijo un color blanco como espacio donde me permito expresar. Contexto de ficción, de imaginación que me da esa posibilidad sublime. Entiendo que cuando entrego al alumno ese papel, mi pensamiento va en esa línea. La actitud que empleo en esa entrega del papel me permite entender que la hoja es algo más que una simple hoja, es un significado que aunque no lo digo, lo siento. Una hoja blanca que luego se cubre de agua, por lo que el blanco se hace transparente y luminoso. Como agua que todo lo disuelve, lo contiene, todo cobra vida. Como blanca imagen viva del alma. Y en ese plano limpio y puro, deseoso que yo me manifieste, coloco mi color, dejo mi huella, creo un proceso y genero un producto que este espacio ha permitido que así sea.

<< Búsqueda sin imagen preconcebida >> creamos, dibujamos una forma animal a partir de una mancha que crece. Generamos un volumen algo ovalado, al que luego le damos dirección separando el cuerpo de la cabeza y a partir de ahí se desarrollan los detalles de patas, rabo, cuello, cabeza, hocico, orejas, etc. una actividad donde el todo da paso a las partes. <<La naturaleza crea la unidad, incluso en las partes de un todo >>. Claro que en este caso el arte que se expresa en estas páginas hace referencia a la naturaleza, y la naturaleza está presente.

La naturaleza es la referencia de prácticamente todo lo que hago en sus diferentes aspectos, formas y colores. Lo que cambia es la libertad con el alumno, que interpreta y expresa ese contexto u objeto en imágenes.

Lo importante es la expresión artística que hace posible que se plasme ese lenguaje adquirido, donde la naturaleza nos ha permitido aprehenderlo como un hecho externo y nosotros poder hacerlo nuestro como lenguaje en la expresión artística, reflejando entonces estados emotivos propios. Un volumen de una escultura en su densidad o peso visual, es una expresión cualitativa de la gravedad y peso de la misma con la particularidad que exprese. La imagen de una margarita con sus amarillos reflejará la cualidad margarita de esplendor de la luz que emana...pero también podemos ver el amarillo como color expresivo de esplendor y luz sin tener la concreción. Esta capacidad expresiva en la que me he entrenado, me facilita la capacidad de hacer ese tipo de traslación de un momento a otro en un cuadro, en una experiencia artística con un alumno, tanto en un lado de la definición como en otro de la abstracción, así como con todos los lugares intermedios que pudiera haber.

<<Mayor riqueza de sus posibilidades creativas >> puede generarse a través de varias posibilidades. Las limitaciones del uso de la técnica con un determinado material o tema, por un periodo largo de tiempo, permite explorar y ahondar en esa riqueza desde

la propia limitación que se le da al alumno. Esto le permite desarrollar esa imaginación. ¿Cuánto puede dar de sí un material, una técnica, un ejercicio? Presentar o variar ligeramente el punto de vista o la posibilidad permite esa diferenciación que muchos alumnos necesitan en el proceso creativo y que desde la imagen de conjunto de esa exposición colectiva, genera una riqueza mayor para todos. Por otro lado, es importante ver cómo el propio alumnado en situaciones determinadas y no previstas, encuentra una manera que desconocía. Es importante reconocérsela e incluso hacer que la persona o la clase la explore en ese u otro momento.

La papelería y la frustración. Es un lugar donde hubieran acabado algunos cuadros (colegio privado) de los grados de primaria y algunos de secundaria. Esa habilidad por tirar lo que no les gustaba, con deseo de concluir y comenzar de nuevo. ¿A qué se debía? Desde luego que hay un hábito adquirido en ese centro, pero también la actitud hacia un proceso con unas técnicas impide saber salir de esas situaciones límites con un cuadro. A ellos les pedí que recuperaran el cuadro (papel mojado con témpera), aunque en la mayoría de los casos yo mismo los sacaba de la papelería. En algunos casos los abría de nuevo sobre su mesa, ya que estaban arrugados ante el asombro de su autor y los compañeros, y volvía a colocarle el cuadro para que continuara pintando, ahora con texturas. En otros casos metía de lleno el cuadro bajo el agua, restando de esa manera la mayor cantidad de pintura que podía y posteriormente comenzar de nuevo. No siempre resultó, pero hubo cuadros que se pintaron a partir de la papelería y fueron mínimamente aceptados. Creo que en este caso el gesto era importante: el creer que todo se puede transformar. Lo ideal sería hacer un cuadro con los alumnos y pedirle a todos/as que lo arruguen durante la pintura y volver a empezar, pintando ahora con un nuevo elemento, el incluir “texturas” como variable en el proceso. Sí es cierto que hay actividades donde tenemos el uso de arenas o material para crear superficies rugosas y con texturas en el cuadro, pero esto era otra cosa.

Un azul cubría la noche  
 En el cielo la luna lucía y qué redonda estaba.  
 Sola porque estrellas no había  
 Y con aros de luz blanca  
 ¡Oh! de violeta claro se cubría.  
 Sobre cielo y tierra siluetas marcaba,  
 ¡Qué hermosa noche, de paz y sabiduría! (O'Shanahan 1998)

Después de tener los cuadros expuestos en la pared, nos situamos alrededor de los mismos como grupo a elegir un cuadro. Tratar de observarlos con todos los alumnos en cuestión de colores, de sensaciones, de aspectos formales, y reprimiendo un poco la interpretación para luego regalarles conceptos...luna, brillo, violeta, claro...noche...etc. para luego componer uno o varios poemas en directo. Otra

posibilidad es darle mi propio poema o pedirles un poema a todos después de haberlo observado mucho. ¿Por qué el uso de la poesía en la clase de arte?

El método de construcción del cuadro en algunos casos se asemeja al proceso de construcción de la poesía. Pero me interesa el contenido propio de esa esencia del significado de la obra acabada que nunca puede ser descrita en una narrativa descriptiva, ya que moriría. La poesía, el poema, permite recoger esos datos y llevarlos de vuelta a la imagen, ahora creada por uno mismo, donde lo creado fuera se compone de nuevos significados dentro.

## SECCIÓN. 20

- a. **Acción de:** Pintar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Desarrollo del color con un gesto y desde el trazo. Dibujando con ceras planas>>
- c. **Palabras claves:** Palabras, color, imagen, cuento, creación.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Acaso tengo que saber algo acerca del cuento, aprendérmelo para contarlo al alumnado?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** En 1º y 2º de primaria.

Sobre el cuento y la manera de empezar y desarrollarlo dibujando, lo he podido realizar de varias maneras y todas son posibles. ¿De qué depende elegir una u otra modalidad?

- Contar el cuento y darles la posibilidad a que dibujen desde el principio de la narración, y que sean ellos los que decidan.
- Se termina la narración y se les pide que elijan un color, que cubran suavemente el papel con ese color, y que comiencen a dibujar el cuento.
- Que elijan uno de los personajes del cuento, que comiencen a dibujarlo... cuando ya ha pasado un rato y se han centrado en él, darles la posibilidad de que introduzcan el cuento en la imagen que ya tienen ...que hagan lo que consideren a partir de esa primera imagen.
- Darles directamente una parte de la imagen que quieres que traten.
- Que elijan un solo color. Luego les pides que dibujen una de las imágenes y que comiencen con el mismo. En algunos casos les dejo con el mismo color un buen rato.
- Utilizar varios días, varias sesiones y como parte de la clase dibujar una parte del cuento, la que ellos elijan, como si es la misma imagen cada día. Quizás no como parte de la clase entera, pero sí como un momento...y luego tienen un espacio libre para seguir explorando lo mismo, o entrar en otra serie de temas de su libre elección.
- Lo de utilizar un solo color para cada una de las imágenes, lo he realizado con adultos pero no del todo con niños,...siempre hay un segundo color o una secuencia de imágenes con variaciones de colores.

En muchos de los casos arriba descritos, el alumno no sabe que está dibujando de manera consciente, aunque estamos dentro del contexto del cuento. Al alumno le

pido que elija un color y que cubra ligeramente la superficie... no le pido que dibuje el cuento directamente. Él sabe que tiene que elegir un personaje, pero no sabe que realmente tiene que dibujar el cuento, por lo tanto no se agobia por hacer una imagen del cuento. Se le da una instrucción donde no piensa, para ayudarlo a que abra una ventana a la imaginación a través del color, de un detalle... que le permita “entrar”, una vez dentro ya encuentra el camino a seguir. Y es que en esta situación a la que les llevo... tanto niños, jóvenes o adultos por razones varias se sienten fuera de la historia hasta que abren la primera ventana. La elección de un color, algo tan simple ya es una decisión, una predisposición.

## SECCIÓN. 21

- a. **Acción de:** Pintar.
- b. **Nombrando la actividad:** << Presentación. La vida de los cuadros. Exposición >>
- c. **Palabras claves:** Pintura, acuarela, color, vida, imaginativa, proceso.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Acaso un buen ejercicio es aquel que necesita un mínimo de instrucciones? ¿Cómo le facilito el camino? Comenzamos viendo un contexto de arte. ¿Cómo está la clase? ¿Qué le llama la atención? ¿Están los cuadros de la semana pasada colgados? Cada semana ha de haber algún tema nuevo, ¿algo nuevo o distinto en la clase quizás?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Imágenes de acuarelas. Técnica de wet on wet.

<<La vida de los cuadros perdura>>, es tan intensa la experiencia de color que irradian los cuadros, que te lo llevas contigo, los sientes con todas sus sutilezas.

Una misma idea, un mismo ejercicio para todos, mismos colores, y sobre todo una experiencia subjetiva donde todos los alumnos cobran diferencias, generando un efecto vivificador en la exposición conjunta.

Un pájaro con alas abiertas en un cielo violeta.

No es lo mismo un amarillo más alimonado o más aguado, o quizás más claro; que otro concentrado e intenso. Aunque es también posible un amarillo dorado, translucido o, intenso y muy amarillo etc. Con el violeta pasa lo mismo ya que partimos del azul y del magenta morado. Los alumnos han de elegir el orden para la mezcla y su intensidad. El resultado es siempre magnífico y sorprendente ante las diferencias. ¿Cómo es que con los mismos colores cada alumno lo manifiesta de una forma tan diferente?

Aquí las posibilidades del color son muchas y únicas. Partimos de acuarelas naturales y no témperas. Las características de estos dos productos desde el punto de formación estética no tienen comparación. Es realmente brutal la diferencia...destaco lo físico y opaco de la témpera que genera otro tipo de sensación. La orientación de la emoción que nos da la témpera hacia la forma, contrasta con las sutilezas y la transparencia atmosférica y natural de la acuarela. A pesar de que ambos pigmentos están disueltos en agua.

Ciertamente el color es lo que importa en ese contexto forma, pero es el color realmente, sin imagen concreta, que ha dejado de representar y es ahora una imaginación, solo color.

¿Acaso un buen ejercicio es aquel que necesita un mínimo de instrucciones?

La vivencia o sentido de cada obra de arte del alumno, incorpora ese espacio del inconsciente cuando se le da esa posibilidad de expresión. Llegar a darle el contexto apropiado al alumno para que entre en su espacio interno...todo ello para que su obra sea significativa.

¿Cómo le facilito el camino? Comenzamos viendo un contexto de arte. ¿Cómo está la clase? ¿Qué le llama la atención? ¿Están los cuadros de la semana pasada colgados? Cada semana ha de haber algún tema nuevo, ¿algo nuevo o distinto en la clase quizás?

Preparamos el material y ya las mesas están con colores, que nos vamos estimulando, en la dirección que queremos para el alumnado. Hay ahora un tiempo de preparación del papel y agua hasta que el silencio se hace y, recitamos un verso, un poema al unísono ya que nos lo sabemos, y finalmente con las escasas instrucciones se inicia el proceso sin saber realmente qué vamos a realizar. Al ir al unísono en algunas partes del proceso el alumno “espera” y se expone al color y le va afectando. Y continúan tejiéndose nuevos momentos. Alguna instrucción o comentario general y seguimos hasta el final...y aquellos que terminan antes están deseosos de hacer otro. ¿Acaso me da tiempo de hacer otro? Es la pregunta con la que me encuentro a menudo. Miro su cuadro y le pido que continúe explorando alguna parte o le doy el sí, de hacer otro cuadro.

Entendiendo el proceso como una continuidad de momentos, en algunos casos la producción de otro cuadro es continuar con ese movimiento interno. En otros casos, el alumno se ha perdido, y no sabe cómo seguir, prefiriendo empezar uno nuevo. Aquí me paro y reflexiono si es lo adecuado o no.

El proceso artístico y la imaginación. ¿Considero una imagen abstracta una imagen? ¿Acaso una imagen hace referencia a una serie de formas y volúmenes que se asemejan a la realidad?

Entiendo que una imagen “externa” es diferente a una imagen “interna”, que un cuadro en si ya es una imagen aunque no se parezca a nada...de hecho le sacamos una foto y decimos: esta imagen de este cuadro...al referirnos al cuadro. ¿Es esto cierto?

Cuando pinto algo que se asemeja a la realidad, la representación predomina a la cualidad.

Cuando pinto algo que no se asemeja a la realidad, la cualidad está antes que la representación.

## SECCIÓN. 22

**a. Acción de:** Pintar.

**b. Nombrando la actividad:** <<Meditando en color. La acción de meditar. Lo espiritual en el color>>

- c. **Palabras claves:** Color, observación, emoción, sutileza, quietud, interior, actitud, contexto.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Por qué colocar los colores en forma de mancha redonda, circular, como ejercicio?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Hay dos momentos que intento dar al alumno en la clase de pintura-acuarela. En uno el alumno elige la forma y los colores, en el otro soy yo quien le doy alguna dirección en la construcción de la pintura, bien por la posición de los colores o bien en la selección de los colores, y ellos eligen cómo moverlos.

Independientemente de la forma que le doy o, la dirección que le doy al ejercicio, siempre hay una serie de aspectos que identifican al alumno, como que ese cuadro es suyo. En la imagen en cuestión vemos el cuadro anterior y el posterior situado directamente delante de ellos. De los 6 alumnos que se ven en la imagen, cuatro pintaron una cosa distinta o parecida. Dos de ellos repitieron la idea con otra serie de colores.

Cada alumno elige sus colores. ¡Elijan el color que más les guste de todos los que tenemos sobre la mesa y colóquenlo en el centro del cuadro! En el primer cuadro comenzaron por un puntito en el corazón de su cuadro, hasta llegar a darle un tamaño mínimo. Tres alumnos eligieron rojo (carmín y bermellón). A partir del primero vino el segundo que abrazó al anterior y así hasta completar el cuarto color. La imagen era un espacio de colores situados de manera concéntrica a partir de un punto bastante centrado en el espacio.

El segundo ejercicio era libre. En el caso de los cuatro alumnos de la imagen, los 4 reflejaron algún parecido en lo que respecta a la sencillez, la simetría y con un orden centro-periferia. En otros dos casos aparece algo similar con el cambio de orden. En un caso solamente el cuadro muestra algo diferente.

En el ejercicio dirigido el proceso era lento, se elegía un color y cuando se terminaba se esperaba en silencio hasta que terminábamos todos y seguíamos hasta llegar al cuarto color. Nunca sabían cómo iba a dirigir el cuadro por lo que simplemente escuchaban la solicitud mía. Ahora elijan otro color...y luego otro. El primero quizás era el más inconsciente de esa elección, así como el segundo....

En la clase había una concentración y un silencio importante...el alumno se exponía a la influencia del color sobre el color, como una mancha “sin forma”, como una cualidad.

¿Qué significado tiene una mancha sin forma? Una mancha de color donde yo no he movido nada subjetivo, donde casi no he influido en el proceso.

Entiendo que ésta es una de las razones de este ejercicio en el cual el color como tal expone su influencia objetiva y el alumno la recibe. Es el color que ha elegido cada uno, el objeto de esta “meditación”. El color les permitía ahondar en ellos mismos desde una posición diferente. Y es que no les pedía expresarse. A pesar de ello el valor del color, de la cantidad de pigmento y su transparencia, del orden o secuencia y del color elegido, era un proceso que les gustaba. Luego el segundo ejercicio consistía en dejarles

que realizaran otra cosa, en algunos casos, era una continuidad de lo anterior, pero ahora decidiendo una forma o composición, en otros casos, el orden o prioridad cambiaba y en un tercer casi, eran importantes los matices de esas tonalidades que buscaban lo correcta; buscando la emoción del color más parecida a sus gustos.

¿Qué diferencia hay entre ver los colores en el plato a verlos sobre el papel?

¿La actividad es artística o es una composición de color?

Dentro de la interpretación objetiva del color y su efecto psicológico sobre la persona ¿a qué cualidades hago referencia cuando identifico a un color?

Y las mezclas ¿cómo las atiendo?

Describir las distintas características del grupo de niño/as y su relación con los ejercicios realizados.

Ejercicios de color en estructura circular.

Preparación y proceso de creación de las dos actividades de color para una misma sesión. La primera orientada y dirigida en una consecución de colores y la otra un ejercicio artístico propiamente dicho.

1º.- Primer ejercicio de color. Técnica wet on wet.

Un ejercicio guiado, donde el alumno no tiene que crear nada concreto sino disfrutar de colocar, más que pintar, una serie de colores en una secuencia. Tampoco saben lo que íbamos a crear... simplemente eligen un color: el que más les guste. Fue a partir del segundo y después de pedirle el tercer momento de color que supieron ya continuar la idea.

Proceso de construcción y desarrollo.

a. Después de preparar el papel para la técnica wet on wet y todos haber concluido con el proceso de preparación y en silencio, les pido a los alumnos lo siguiente. <<De todos los colores que hay sobre la mesa, y sin decírselo a nadie elige uno de ellos. ¿ya lo han pensado? Ahora coge un poquito de ese color y colócalo en el corazón del cuadro...en el centro del cuadro. Suficiente para que se vea bien...>> (en la mayoría de los casos les pedí que pusieran más color del que tenían pintado.)

b. <<Ahora laven todos la brocha y sin decirle nada a nadie, elijan el siguiente color que vamos a colocar alrededor del primero, abrazándolo y sin mezclarlo>>.

c. <<Ya con la brocha lavada elegimos un tercer color y volvemos a repetir la idea anterior>>.

d. <<El cuarto color también abrazará a todos los demás. Ahora continuaremos con el color elegido para ocupar el resto del papel que nos queda libre de color>>.

2.- Segundo ejercicio de color. Técnica wet on wet.

<< ¡Ahora pueden pintar lo que quieran! Y no se olviden siempre de limpiar la brocha cada vez que cambian de color. Los alumnos ahora preparan el papel mojado y con la misma técnica eligen lo que deseen hacer...lo que quieran pintar>>.

Primer ejercicio. Primer color.

En el primer caso los alumnos han de elegir el color que más les gusta. El color en el centro del cuadro. El color en el corazón del cuadro. En otras palabras, el color máspreciado para mí. ¿Acaso el alumno elige con lo que se identifica, con lo que le define o que marca la diferencia? Entiendo que sí es así, el alumno elige esa cualidad y la manifiesta en el corazón de su cuadro...es lo que “mueve” al alumno y “cómo” le mueve. Elige ese deseo inconsciente al que se entrega y con el que se identifica.

Segundo color.

Se produce una observación del alumno al crear la mezcla en el vaso de agua y enjuagar la brocha...y ven la mezcla. Ya con la brocha limpia y sobre el trapo descansando...hay silencio <<Ahora, y sin decírselo a nadie vamos a elegir un segundo color. Este lo vamos a colocar alrededor del primero, abrazándolo. Pegadito aunque sin mezclarlo.>>

Tercer color.

<<los que van terminando limpian la brocha y esperan...ahora volvemos a elegir un color y volvemos a abrazar al color anterior>>

Cuarto color.

<<Este será nuestro cuarto y último color que colocaremos como el anterior>> una vez realizado, le pido al alumno que utilice el resto del espacio no pintado del papel para extender el color elegido como cuarto.

2º Cuadro. Después de preparar el papel y estar listos para pintar los alumnos realizan un ejercicio libre con los colores que desean.

¿Qué alumno ha elegido qué color? ¿A qué hace referencia el color elegido por cada alumno? ¿y la cualidad de ese rojo o color con su intensidad o transparencia, con su precisión en la forma o no forma? ¿Qué significado tiene esa elección, ese orden de colores? Si fuéramos a realizar de nuevo este 1º ejercicio ¿los alumnos repetirían algunos de los colores? ¿Qué se podría demostrar con ello? ¿Cómo influye el hacer un segundo ejercicio en el proceso del alumno?

¿Qué significado podría tener la secuencia de esos colores hasta llegar al cuarto color?

¿Qué relación hay entre sí? Por ejemplo entre el primero y el cuarto como es el caso de Marco.

Hay algunas cosas que sí podemos decir al respecto y es que:

- En el segundo ejercicio el alumno sí puede ser creativo con los colores desde su propia subjetividad y crear un proceso propio y único para llegar a su equilibrio.

- Que teniendo en cuenta que la simetría del primer cuadro tan importante, entiendo que en el segundo cuadro el alumno en muchos casos está influenciado por esa estructura que necesita quizás un tercer cuadro dentro del proceso, por lo que la clase tiene que durar más.

### SECCIÓN. 23

- Acción de:** Pintar.
- Nombrando la actividad:** <<Día de la paz. De la gravedad a la levedad del color>>
- Palabras claves:** Pintura, grupo, social, técnica, instrucción, grave, ligero, juego disfrute.
- Cuestiones Orientativas:** ¿Cuáles serían estas diferencias sobre el proceso o experiencia artística entre un niño de 8 años y otro mayor?
- Observación y reflexión de la práctica generada:** <<...su equilibrio cromático>>  
Actividad en grupo con pinturas acrílicas en 2º de primaria. <<Día de la paz, de la gravedad o la levedad...a pesar de que les había dado colores ligeros y luminosos acrílicos >> la experiencia inicial fue algo diferente. Aquel volumen en forma de caja y representando una idea de la paz quedó de otra manera. Había que afectar lo que había realizado el primer grupo. Sensación de:
  - Rigidez
  - Pesadez
  - Separación
  - Escasa coherencia

Viendo estas sensaciones que me daba aquel enorme cubo decidimos darles una técnica diferente para romper las grandes superficies y crear otro tipo de sensaciones. Más como un momento atmosférico donde la luz penetra, atraviesa, refleja, ya que lo que había era un gran cielo de manchas donde no había suficiente luz; en realidad más parecido en la sensación a una superficie de tierra.

La técnica era manchar con un color aún más claro sobre la superficie anterior, en plan manchitas para traer luz.

Ciertamente el alumno no tenía una visión del conjunto durante cualquiera de los momentos del cuadro. Es por ello que tenía que estar atento a los diferentes alumnos. Entiendo que en una actividad conjunta, en grupo, el proceso del equilibrio es quizás imposible. Es por lo que puse sillas para ir rotando y hacerles ver y compartir con el alumno la toma de decisiones tomando una cierta distancia física con ellos y abarcar visualmente el espacio.

El disfrute lo seguían teniendo al pintar manchando, de pensar durante la actuación (donde iba a formar parte aquellos objetos) que alguna de sus manchitas estaba formando parte de la totalidad.

Ellos quieren formar parte de la totalidad y es que acaso es así porque ¿ellos se sienten en la totalidad?

Un proceso artístico en un alumno de 8 años no es un proceso de un adulto. Las diferencias son notables. ¿Cuáles serían estas diferencias sobre el proceso o experiencia artística entre uno y otro?

#### SECCIÓN. 24

- a. **Acción de:** Pintar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<El teatro y la imagen. Pintando el back-stage>>
- c. **Palabras claves:** pintura, grupo, social, técnica, participación juego, disfrute.
- d. **Cuestiones Orientativas:** Cuestiones comentadas con anterioridad.
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Nada adicional que destacar.

#### SECCIÓN. 25

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<La suma de las partes. Creación aditiva>>
- c. **Palabras claves:** fuerza, modeladora, periferia, centro, unidad, partes.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Acaso voy a dejar que siempre sumen barro? ¿Qué significa que sumen? ¿Acaso el mundo parte de la separación? ¿Cómo tratar este tema en el arte? ¿Acaso no sería más conveniente aprender a restar que a sumar como hacen algunos profesores? ¿Qué lleva implícito esta idea?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** <<La suma de las partes>>.

Actividad de modelado.

<<Aquí el alumno representa al ser humano de forma espontánea y expresiva. Mujer y hombre. Raúl como pocos es capaz de ser muy expresivo. Su figura humana está modelada sumando piezas de barro, desde la técnica aditiva, sobre la horizontalidad de la mesa>> <<Raúl quiso llevarse la forma y se le desmembraba y rompía>> <<los alumnos se llevaban la forma pegada a una cartulina o cartón>>.

De manera espontánea, el alumno tiende a sumar partes que luego se desmoronan e incluso al secarse un poco, pierden esa fijación inicial y se deshacen. En ejercicios específicos les doy esa posibilidad desde una idea de unidad en la que sí dan forma y conforman. Con Raúl u otro alumno dejo que realicen las formas como lo han hecho, pero aprovecho quizás el desmoronamiento que pudiera ocurrir otro día para enseñales a dar forma desde la síntesis y mejorar su capacidad de conformar formas.

#### SECCIÓN. 26

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** << Mirando el barro o modelando la forma. El juego>>
- c. **Palabras claves:** barro, juego, ideación, sin forma.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Cuánto tiempo le doy al alumno a que juegue dentro del contexto de la clase de arte, de barro? ¿Qué es lo que le quiero enseñar al alumno y cuánto tiempo le doy para que explore con sus capacidades de dar forma? ¿Acaso al usar la técnica o actitud de síntesis no estamos educando las manos? ¿Cuánto educamos

las manos cuando realizamos la forma por adición? ¿En qué influye o cómo lo hace el que un alumno considere una esfera antes de crear un animal? ¿Cuál es la metáfora con la que construyo estas formas a partir de la esfera que todo lo contiene?

- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Otros alumnos simplemente juegan con el barro y no tratan de representar o que tenga el barro un parecido con algo... ¿Acaso la técnica que ellos usan es con la que nos hemos de acercar para construir con barro? Parto de la unidad para generar la particularidad o las partes en la aplicación o desarrollo de la forma y así lo aplico para cualquier objeto en las distintas formas que se me presentan para desarrollar en la clase. Incluso para otras edades y grupos diversos.

Primeras experiencias con barro. Son pocos los alumnos que construyen algo con barro, como unas figuritas con las que luego juegan... otros ni siquiera les resulta agradable al tacto y otro grupo que lo toca lo manosea y genera experiencias táctiles que intentan tomar algún tipo de formas sencillas con bolitas quizás...y pronto lo dejan. Entiendo que desconocen las posibilidades y las tres dimensiones, es otra actividad nueva para ellos. ¿Cómo enseñarles a modelar? Por naturaleza propia son pocos los que utilizan la técnica espontánea aditiva; los demás no lo saben. ¿Han de pasar todos primero por esta experiencia aditiva?

## SECCIÓN. 27

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Luz para la navidad; posa velas. El círculo y la estrella>>
- c. **Palabras claves:** curva, recta, redondez, plano pentágono, valores, metáfora, luz.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Cómo influye la cultura en nuestras vidas? ¿Cómo aprovecha los contextos culturales para dar contenido a nuestra actividad? ¿Por qué es tan importante la cultura como eje en la conformación de nuestros principios sociales? ¿Cómo renovar esos valores? ¿Cómo recrearlos creando artísticamente?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** La estimulación de los sentidos (tacto) en el barro. El tacto como sentido. El concebir la separación y despertar la unificación de la totalidad. Navidad como una fiesta cultural donde encontramos una vivencia de unidad y fraternidad como elemento unificador.

Crear la forma de manera corporal. Crear la forma en el suelo y hacer movimientos específicos caminando la misma forma

Los dedos y las manos, la piel, el sentido del tacto como las herramientas principales. Es una estrategia la de no poner ningún tipo de materiales que puedan usar los niños a parte de sus deditos. Son sus propios dedos su contacto íntimo con el barro, lo que me importa a priori y no permito otro útil. ¿Hasta dónde pueden usar los dedos los alumnos para crear todas las formas que quieran o se les pida? ¿Qué diferencia hay entre el uso de una herramienta o sus dedos y manos hasta concluir la forma? En ese contacto directo con la forma los sentidos están constantemente siendo estimulados. Por otro lado entendemos que con las manos, el uso de una herramienta podría considerarse una

extensión de las mismas por lo que hay que explorar lo principal antes de sustituir ese contacto directo.

El concebir la forma a partir del movimiento que la construye forma parte de la idea que luego surge en el tiempo como imagen. Entiendo que concebir a partir de la acción es un fundamento pedagógico para ahondar en el concepto, ya que nos permite conocer el material, y la forma. Es cierto que el proceso parte de una idea “candelabro”, un lugar para colocar velas y en algunos casos el alumno lo ve, y luego le añade su idea particular o lo recrea desde otra idea vista, suya. En esta experiencia el alumno traslada la idea a la materia y en esa materialización conoce el medio (barro) y le da existencia a la idea.

Aprehender el vocabulario de la escultura como: plano, volumen, cóncavo, convexo, estrellado, centro, periferia, angular, redondo, alternando el volumen, peso, grueso, ligero, fino, estado de la materia, húmedo, seco, texturas, liso, rugoso, direcciones, arriba, elevación, abajo hondo.

## SECCIÓN. 28

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Acariciando la forma; creando la piel>>
- c. **Palabras claves:** tacto, íntimo, belleza, vínculo, sensible, sutil, proceso.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Qué significado tiene el llegar hasta este momento del proceso creativo? ¿Cómo lo siente el alumno cuando abraza la forma de este modo, cuando ya no está montando el barro, ni devastando, ni restando de formas diversas? ¿Qué es lo que realmente ocurre cuando un volumen encuentra la unidad, como cuando un hueso es recubierto por el músculo y la piel?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 167. ¿Cuál es la posición del docente en un proceso con su alumnado? ¿Cómo lo vivo? Para mí el proceso del alumno es algo que se aleja del diseño de la frivolidad de su objeto o producto, de las modas o simplemente para crear un objeto bello.

Entiendo que el acto creativo artístico, es el escenario donde se representa la historia. Ahora el individuo forma parte de la historia en su hacer, en su manifestación.

Hoy la persona al situarse como individuo creativo, hace que el mundo de las ideas y el de las percepciones confluyan y se fecunden, claro que aquí hemos considerado también las percepciones del sentir de las texturas... todo para crear. Y algo más, habría que añadirle a este proceso la libertad de hacerlo. Claro que en el arte la sustancia con la que trabajamos, los colores que colocamos sobre el papel son mis gustos, mis colores, mis deseos, mis intenciones, mis semillas inconscientes. En esa obra se manifiesta por lo tanto la subjetividad, desvelando en ella la propia individualidad que se deja ver de esa manera tan peculiar.

Un acto cuasi sagrado desde ese contexto, ya que le permite al alumno crear, manifestar, expresar una parte de su persona a partir de la línea, el color o la forma... la actitud que me inspira, es absoluto respeto ante ese juego de colores que marca el inicio de una manifestación humana que permite ejercerse en lo humano y desarrollar esas

capacidades a partir del juego. Esto ocurre ahora como parte del proceso evolutivo, en la historia.

El alumno, dependiendo de factores diversos atraviesa los estados o momentos creativos necesarios para encontrar, desvelar, concluir su tesoro que quizás se convierte en un sueño. ¿Cómo acompañar el proceso? ¿Qué conceptos podrían surgir en el docente como acompañante?

Alumno, persona, individuo en ciernes, humanidad, historia, momento, proceso, creatividad, respeto, honestidad, vulnerabilidad, apertura, asombro, confianza, miedo, huida, inseguridad, ilusión, esperanza, desesperación, desilusión, frustración, desconfianza, culminación, felicidad, juego, abrazo, amor, vivencia, sensaciones, significados, juicio estético, alegría, vivir el presente, inocencia, cobardía, miedo, duda, línea, trazo, oscuridad, iluminación, creatividad, arte, color, formas, trazos, verdad, imaginación, inconsciente, consciente, soñar, triunfar, resolver, aceptación, imaginación, amor, comunidad, yo, nosotros, compartir, cambio, flexibilidad, rigidez, barro, pesado, físico, acción, inconsciente, valor, coraje, sensibilidad, vulnerabilidad, humildad, bondad, concreción, forma, levedad, ligero, luminoso, opaco, denso, suave, proceso, metáfora, poesía...colores, vida, impersonal, insustancial, inmaterial, transpersonal, palabras, pausa, silencio, atemporal, atención, apertura, concentración, actitud, decisiones, acciones, creatividad, pausas, respiros, silencios, incertidumbres, técnica, habilidad, denso, pesado, oscuro, ligero, transparente, verdadero, juicios estéticos, intuiciones, imágenes, inspiraciones, arte, espiritual, belleza, bondad, inocencia, espera, visión, imaginación, caminos, incomodidad, orientación, desolación, tristeza, metáfora, ilusión, sinceridad, alegría, limpieza, claridad, sutilezas, esperanza, corazón, tacto de corazón, empatía, honestidad, respeto. ...quitamos, restamos, añadimos, colocamos, rotamos el cuadro, pintamos, modelamos, dibujamos, recitamos, conversamos, hablamos, comunicamos.... transformamos, metamorfosis, transpersonal, insustancial, sustancia, materia o inmaterial...conceptos que vinculo con el proceso de crear en la escuela, relacionados tanto con el alumno como conmigo mismo, en ese proceso como acompañante.

Pág. 168. Barro. Lo redondo. La actitud, sobre mi idea de la materia y de lo que significa transformarla. El empoderamiento de transformar la materia. De lo frío, denso, pesado, amorfo, tosco, macizo pasamos a lo cálido, ligero, sutil, delicado, con forma y vivo (imagen). Un proceso lleno de acción, concentración, experimentación, disfrute, placer, toma de decisiones, belleza, técnica.

¿Qué diferencia el barro, el modelado con la pintura o el dibujo?

Las tres dimensiones, la experiencia con la ley del volumen. La concreción física que nos vincula a lo físico y concreto a lo cualitativo. A la ley de la forma en la naturaleza, así como la técnica necesaria. Se resumen en darle vida a la materia a través de la manipulación del barro, transformándola. La transformación y la metamorfosis de la forma...

## SECCIÓN. 29

- a. Acción de:** Modelar.
- b. Nombrando la actividad:** <<Lo redondo, lo esférico como germen. La unidad desde lo redondo>>
- c. Palabras claves:** redondo, horizontal, vertical, evolución.
- d. Cuestiones Orientativas:** ¿Qué siento en lo redondo? ¿Lo redondo es opuesto o solo diferente a lo lineal y recto? ¿Por qué uso mucho lo redondo, lo esférico en la construcción de la forma modelando con el barro? ¿Qué le permite vivir al alumno? ¿Cómo es el pensar del alumno cuando llega a mi clase? ¿Cómo ayudarlo a que cambie el chip y pueda explorar las formas desde la síntesis y no desde el análisis propio de otras asignaturas? ¿Cuál es la tendencia en lo social al respecto del pensamiento recto y lineal al curvo y esférico? ¿Cómo hacer el puente de uno a otro? ¿Hay polaridad?
- ¿Por qué es importante mantener el calor, el entusiasmo, la apertura y entrega, la confianza, en un proceso creativo? ¿Qué ocurre cuando mantenemos este nivel de motivación? ¿Cómo afecta al producto? ¿Acaso afecta a todos los por qué? ¿Cuál es el por qué principal?
- e. Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 175. Modelando con la mano, la palma, los dedos, la propia muñeca, incluso los codos. La mano como precursor de todas las formas. La garra, la pesuña...la especialización del animal opuesta a lo humano. Lo redondo y la propia palma. Lo plano y los dedos, polaridad intrínseca en la creación de formas. La predominación de lo redondo en el niño y la predominación de la recta en el adulto. Todas las formas nacen a partir de la mano, en la mano, con la mano. La mano, la mesa, el suelo... en el proceso creativo. Una mano, ambas manos.
- ¿Por qué barro rojo y no blanco o de otro color...? La tierra como elemento vivo donde se sostiene la vida, todo lo que nace, crece, se transforma y muere, donde nos nutrimos. Un lugar que nos cobija y donde extraemos los recursos físicos para la vida. La tierra roja, el rojo como esplendor de lo vivo...el rojo que nos conecta con la misma vida. Crear con barro (rojo) como capacidad para aprehender la vida desde sus manifestaciones. El asombro hacia cómo se ordena la materia en sus múltiples posibilidades. Darles vida a esas manifestaciones con nuestras propias manos, y ser co-creadores en la metáfora de la vida.

## SECCIÓN. 30

- a. Acción de:** Modelar.
- b. Nombrando la actividad:** <<Del plano en el infinito al volumen en lo concreto>>
- c. Palabras claves:** infinito, plano, nacimiento, concreto, gravedad, levedad, ascenso de la sustancia, terrenal.
- d. Cuestiones Orientativas:** ¿Por qué comenzar con una superficie plana? ¿Qué significado tiene el comenzar a crear tomando conciencia en la creación de la concavidad y la convexidad? ¿Qué significado tiene que la concavidad sea simplemente

una expresión de una forma a concebirla como una fuerza concreta más o menos intensa que permite elevar, ordenar la materia de una manera concreta?

- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág., 178. El proponerle a los alumnos comenzar con un trozo de barro y colocarlo de forma homogénea sobre la superficie de una tabla y con un grosor establecido. Darle una homogeneidad a la superficie hasta conseguir la piel. Sentir que la superficie quiere hablar y está deseando expresarse. Aplicar la mano y los dedos sobre la superficie en la que una fuerza presiona y la otra recibe y proyecta. No es añadir barro en este caso todavía, es empujar de fuera a dentro hasta crear una pequeña deformación que luego completamos con otra técnica. A partir de esa concavidad inicial y la convexidad, se continúa el ejercicio hasta construir el volumen acompañado de otras técnicas como sería añadir barro.

Una actividad que se puede realizar con todo el alumnado como ejercicio a partir de una superficie horizontal de barro con la humedad correcta.

El barro como campo de fuerzas donde se manifiesta la naturaleza. Desde la concavidad y la convexidad aprehendiendo a elevar la materia sobre la horizontalidad <<empujando hacia arriba y desde fuera>> es como tirar del barro manteniendo la horizontalidad.

Pág. 181. Desarrollo del volumen a partir de un bloque de barro. El mismo principio donde hacemos pasar la mano por el aire como si fuera agua. Esa mano poco a poco va incidiendo sobre la forma, tocándola hasta ir plasmando el volumen que crece y se desarrolla.

## SECCIÓN. 31

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Amor por las pequeñas cosas. Los pequeños detalles>>
- c. **Palabras claves:** ojo, manos, concreción, detalles, íntimo.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Por qué alternar entre lo bruto de una materia como el barro y los detalles en el mismo barro? ¿Qué importancia tienen ambos ejercicios en el desarrollo de la creatividad? ¿Qué ocurriría si solo nos atendemos a los detalles pequeños en una forma y no sabemos penetrarlas? ¿Qué diferencia encontramos a una forma que se ha trabajado a partir de las fuerzas que la conforman y luego llegado a los pequeños detalle?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág., 183. Considerando el barro no solo como materia bruta sino también como materia elaborada donde podemos aprender a valorar los detalles. Es el momento de la definición. Ya hemos incluso tirado el barro, golpeado la masa, grandes cantidades de barro nos han servido para construir muchos trabajos... ahora los detalles íntimos. Una respiración, una inspiración pequeña antes de volver a la expresión, al calor intenso para el análisis... ahora tocan los detalles, el amor por las pequeñas cosas.

Movimientos cortos, controlados, acompañados de conversaciones en voz baja y en un contexto de tranquilidad.

Vemos la mano con toda su piel y sus diferentes puntos de acupuntura, de sensibilidad...ahora exploremos esas otras partes.

También las herramientas y los detalles serán parte de esta clase. <<el uso de las dos manos refuerza la experiencia consciente>>

## SECCIÓN. 32

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Explorando la forma con las herramientas de la tierra>>
- c. **Palabras claves:** martillo, lima, lija, palo, hierro, formón, escoplo.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Cómo es que a estas alturas con tanta importancia que se le ha dado al de la mano y los dedos se usan herramientas que nada tienen que ver con esta herramienta como es un martillo? ¿Por qué incluso usar herramientas creadas a partir de otros útiles de cocina o de ferretería adaptados, para aplicarlos en el modelado?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 187. En este mundo tecnológico las herramientas clásicas son importantes ya que entre otras cosas nos dan una perspectiva de la evolución de los inventos. Entiendo que si es algo que en otras asignaturas no se usa, intento que tenga su espacio en este taller. Por otro lado ha de mover su pensar desde esa manera de intervenir con el material con el que hemos trabajado. Ya la mano es consciente de muchas de sus posibilidades y ahora ha de explorar el uso de herramientas que potencien o sean más específicas, donde la herramienta facilita y agiliza devastar o alisar, crear texturas más mecánicas, crear una simulación de producción de materiales para la construcción etc.

Reciclando barro seco, buscando trozos de los restos de otros trabajos, reconociendo algo que nos atrae, creando belleza de lo encontrado, manipulándolo con útiles diversos, transformándolas y haciéndolas suyas.

## SECCIÓN. 33

- a. **Acción de:** Crear.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Creando montañas. Respetando el proceso>>
- c. **Palabras claves:** Arena, barro, hojas, ramas, creación, nacimiento.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Por qué los niños viven una felicidad especial cuando realizamos trabajos conjuntos, de participación? ¿Cómo vive un alumno una actividad donde hay una idea de conjunto concreta por crear? ¿Cómo hemos de tratar esta energía que se desprende? ¿Cómo dirigirla si hay cambios o dificultades?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 192. El concepto nacimiento, eje central de la experiencia artística en la que abarcamos el nacimiento o la creación del mundo inerte, viviente, del animal y ser humano. Un proceso compartido por varios grupos... cómo le damos vida a un concepto. El tema cultural de una experiencia llevándolo a la escuela. Una actividad que sin ser religiosa es un acto que sin dejar de ser divertido, experimental, de juego, participativo trata sobre el misterio de la vida misma. Un ejercicio que abarcaba la actividad fuera y dentro del aula.

## SECCIÓN. 34

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** << El mundo físico; buscando la forma>>
- c. **Palabras claves:** juego, disfrute, compartir, flexibilidad, posibilidad, transformación.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Cuántas cosas podemos crear con los elementos que usamos en el aula? ¿Cómo podemos combinarlos creando situaciones diferentes? ¿Por qué usar los mismos elementos u otros en contextos nuevos, novedosos, diferentes, elementos que quizás no tengan mucho que ver uno con otro?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 195. <<Lo pedagógico de traer un elemento arena a otro contexto...>> en una playa de arena es fantástico, pero ver la arena en un patio cobra un valor añadido que potencia la creatividad.

La colaboración entre los alumnos...el juego que surge, las ideas que nacen se transforman, mueren...el choque de espacios, de ideas, despertar de la conciencia...y siguen jugando,... no importa, han vivido...y los momentos de felicidad que han compartido es parte de esa realidad que crearon por vivir el presente.

Desde luego que el uso de la arena es múltiple así como el del barro, que es lo que más usamos en el aula. Es cierto que el barro en toda su amplitud es el elemento estrella. Lo usamos incluso para dibujar sobre tableros de dibujo blancos. Simplemente humedeciéndolos y dejando que la mancha de barro discurra por nuestros dedos...y creamos diferentes tipos de texturas o creaciones.

El cubrir la superficie de la madera de dibujo con arena y crear espacios en blanco también da mucho juego y divierte, pero cuando la mojamos o la amasamos con polvo de barro o barro líquido, entonces las posibilidades crecen en vertical.

## SECCIÓN. 35

- a. **Acción de:** Dibujar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Dibujando desde la continuidad del trazo. Buscando la huella del elemento>>
- c. **Palabras claves:** cera, trazo, movimiento, continuidad, elementos, forma, representación, imaginación, creación.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Cómo nace un pájaro sobre el papel? ¿Y un pez? ¿Cuál es el elemento donde vive? ¿Cómo es ese elemento? ¿Lo podemos imitar en la pizarra? Acaso puedes estar quieta si eres agua o aire? ¿Cómo dibujarías sobre la pizarra el aire que se mueve, que se eleva, que corre de un lado para otro? ¿Podríamos dibujar la huella que dejaría sobre la pizarra?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 204. Dibujando con líneas continuas. Del movimiento de la línea a la representación. Dibujar sin levantar la cera. Creando formas sencillas. La huella de lo lineal, de lo esférico, la huella de la línea como forma que se crea en movimiento. El reflejo de la interrelación de la imagen como cualidad de líneas-movimiento. Una actividad que deja constancia de cómo surge la

forma a partir de una simplificación de un gesto como un movimiento circular del que luego surge la luna, el sol... no busca las tres dimensiones. La línea entra en un aparente caos donde la idea busca la representación, la imagen a partir de la técnica de movimiento. Entiendo que para ello hemos de tener la imagen del sol durante el proceso. No es del todo consciente.

No se fijan lindes, la cera entra y sale del papel.

No se tiene una imagen completa del cuadro o imagen y sus partes.

Se mantiene la mano en movimiento y no necesariamente rayando.

Los movimientos se diferencian para crear zonas, objetos.

Los movimientos se concentran en algo, para volver a representar otra cosa dejando un rastro de líneas que se entre mezclan.

La forma sigue generando movimientos, rayas que comienzan a desvanecerse hasta confluir con otras líneas conformando el cuadro de uno o varios colores. De ceras. ¿Hasta qué punto este ejercicio es factible con niños, jóvenes o adultos? ¿Acaso el niño/a reconoce esta huella como parte del cuadro a priori?

#### SECCIÓN. 36

- a. **Acción de:** Dibujar.
- b. **Nombrando la actividad:** << Equilibrio, movimiento y color en la línea >>
- c. **Palabras claves:** pulso, ritmo, continuidad, belleza, equilibrio, pensamiento.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Qué de artístico tiene este tipo de dibujo? ¿Cómo potencia las capacidades creativas del alumno y por qué? ¿Cómo influye en el desarrollo de capacidades cognitivas?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 215. La forma como principio de movimiento. Actividad de dibujo. Dibujo de formas.

Este tipo de dibujo es tan importante en el desarrollo de capacidades y tiene escasa presencia, por no decir nula en las escuelas en general.

La experiencia hecha visible. No es la representación de una imagen sino una cualidad de movimiento bajo unos principios específicos donde la línea recta, curva, en un fluir constante genera una forma específica.

¿Qué representa? No solo representa la imagen que es, lo importante es que es un movimiento que se piensa haciendo, se siente haciendo y se piensa sintiendo.

#### SECCIÓN. 37

- a. **Acción de:** Dibujar.
- b. **Nombrando la actividad:** << En el tejado está la estrella, a ver quién puede cogerla... >>
- c. **Palabras claves:** estrella, cielo, yo, poesía, belleza, metáfora.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Por qué motivar al alumnado? ¿Con qué motivarlo? ¿Todo

vale? ¿Acaso no sobre-estimulamos para motivar? ¿Acaso por falta de contenidos? ¿Qué tiene que ver la conciencia y la motivación? ¿Acaso no hay una apatía generalizada como consecuencia de una sobre estimulación generalizada?

- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 217. Dibujando estrellas. La sociedad de consumo y los valores. El rol de la creatividad artística en este contexto. Aquí pensaría en el propio proceso de enseñanza, en la manera de valorar el producto artístico para generar ese valor añadido que no lo tiene la sociedad de consumo. Un poema para guiar el proceso y darle el contenido que merece. En este caso los alumnos se lo aprendieron en unas cuantas sesiones y nos acompañó en la creación de la actividad de dibujo, dibujando estrellas.

## SECCIÓN. 38

- a. **Acción de:** Pintar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Objetividad del color en una secuencia libre>>
- c. **Palabras claves:** Color, orden, secuencia, significado, objetividad, meditación.
- d. **Cuestiones Orientativas:** Pág. 226. El color. ¿Ficha de color? ¿Cuándo hay expresión en un ejercicio de color? ¿Acaso la expresión está ligada a un equilibrio individual? ¿Cómo percibimos los colores? ¿Qué ocurre cuando no los empleamos como elemento expresivo de comunicación? ¿Cómo nos habla el color?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Si un alumno se expresa, ya hay una comunicación visual... esa imagen ha de contener un grado de satisfacción que le permite al alumno sentir que se ha expresado.

## SECCIÓN. 39

- a. **Acción de:** Pintar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Cuando el color no es subjetivo. Meditando>>
- c. **Palabras claves:** observar, mirar, sentir, percibir, color, silencio, quietud, interiorizar.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Por qué los alumnos necesitan encontrarse con el silencio? ¿Qué importancia tiene poder trabajar el arte en silencio o por lo menos tener momentos de concentración, de silencio? ¿Por qué no incluyo la música como parte de esa posibilidad de generar tranquilidad? ¿Es el color siempre una expresión subjetiva mía? ¿Acaso las subjetividades de todos no nos habla de algo común? ¿Por qué pintar sin necesidad de expresar? ¿Podemos apreciar diferencias cualitativas en un color, de un alumno/a independientemente de que se haya expresado o no?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 233. Sobre la subjetividad u objetividad del color. La experiencia del alumno meditando. Una exposición al color donde no tiene que expresar y ser proactivo, sino dejarse impresionar por el color mismo y escuchar al color a través de sus ojos, observando, mirando, amando al color...que nutre sus sentidos. Él es quien elige, pero es el color el que le da ese momento de introversión de contenido.

Un momento en el que la luz del sol entraba por la ventana. El alumno sentía la luz del sol avivando sus colores con un silencio en la clase. La concentración y la experiencia de vivir el presente fueron representadas por este alumno como una máxima.

¿Acaso la quietud y el silencio no es una máxima en este proceso creativo-artístico?

¿Por qué son importantes estos momentos de quietud donde es el color quien se expresa y no el alumno? ¿Acaso este ejercicio no refuerza la urdimbre en la experiencia artística, como factor permanente? ¿No es el color un factor permanente independientemente que lo exprese de ésta o aquella manera? ¿No soy yo un factor permanente en la experiencia artística de crear? ¿Cuándo miramos al cielo para admirar solo su color? ¿Cuándo miramos al mar, a los cambios de reflejos solo para admirar sus colores? ¿Qué ocurre cuando lo observamos? Surge la necesidad de expresar lo que sentimos cuando nos exponemos. ¿Entonces cuando observo un color dentro de un cuadro, siempre habrá algo que tenga que ver con su esencia?

En el ejercicio de los círculos de color, el alumno se expresa en el orden y la importancia, en la secuencia, en la intensidad y la cantidad...pero no tiene que dar forma.

Es importante pues, que el alumno pueda realizar un segundo cuadro donde pueda tener tiempo para exponerse de nuevo, y crear si así lo desea.

#### SECCIÓN. 40

- a. **Acción de:** Dibujar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<El color guía. Invención de la secuencia>>
- c. **Palabras claves:** Color secuencia, sabiduría, impulso, elección, intención, inconsciente, consciente.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Qué es un color guía? ¿Cómo podemos crear un contexto de color para que el alumno se ejercite en la pintura? ¿En qué medida un alumno hace suyo el ejercicio?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 238. Pintando los colores guías. La urdimbre de los colores. La base creativa o punto de partida. Creando la atmósfera. Pintando un principio o secuencia de colores.

Pág. 244. Color. El nacimiento de la forma a partir del color. A partir de la secuencia de la urdimbre nace la trama como algo subjetivo y propio. Es como la escala; se toca la música de fondo para luego construir tu melodía. En este caso al alumno se le “apareció” un animal y lo sacó no solo en su estructura general, sino integrando todo los colores incluyendo el azul como agua. Un león bebiendo. En este caso el animal vive en ese paisaje, es parte de todo el contexto de color.

Pág. 248. Color. Pintando. En silencio yo me siento, me escucho, me palpo. Me concentro y dirijo mi atención a lo que tengo entre manos... Me centro y me vivo en el presente continuo.

El alumno no usa trazos como en el dibujo. El alumno usa manchas y superficies de colores. Utiliza el color como manchas, espacios de color. Tenía la idea, la intuición, la imagen y pintaba. Tampoco imponía ideas al cuadro. Se sentía muy libre a la hora de pintar; con mucha autonomía personal.

## SECCIÓN. 41

- a. **Acción de:** Pintar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Amarillo, Azul, Rojo. Un león bebiendo agua>>
- c. **Palabras claves:** color, inspiración, gesto, forma, león.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Qué es pintar desde el color? ¿Es el color algo que podemos percibir como una cualidad en sí? ¿Qué nos han enseñado los artistas de la modernidad al respecto de pintar, del color, y que nos pueda servir como aprendizaje para la educación artística? ¿Por qué pintar con un solo color? ¿Por qué pintar con uno o dos colores? ¿Por qué las acuarelas naturales y no las témperas u otras anilinas? ¿Qué significa pintar desde el color? ¿Cómo creamos la forma desde el color? ¿Qué significa que pintemos la representación del agua azul o el sol rojo, amarillo? ¿Cómo considero el fondo o la forma dentro de la pintura, del color? ¿Es el agua azul o es el azul inspirador del agua?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 244. La imagen de color surgió a partir de una urdimbre de colores situados de manera horizontal. Por una aparente casualidad, la forma que tomaron algunos colores terminó siendo un sugerente inicio de una imagen que el alumno sacó de una manera magistral. El fondo y la forma quedaron sellados y únicos. Fondo y forma quedaron como una sola expresión.  
  
El cuento. El cuento como un movimiento de color. Consideración del movimiento en el color. Rojos, naranjas, amarillos, verdes, azules, violetas. Desarrollo de la imaginación a través del cuento o la narración. Desarrollo del cuento en varias sesiones, en el tiempo. Cada día aparecía un color nuevo y manteníamos los iniciales.

## SECCIÓN. 42

- a. **Acción de:** Pintar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<En silencio yo me siento>>
- c. **Palabras claves:** escucha, silencio, tiempo, yo, sutil, trascendente.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Qué es el color? ¿El color fuera o el color dentro como experiencia estética? ¿yo en el proceso? ¿Conciencia? ¿Yo como lo permanente del proceso?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 248. El alumno encuentra su momento ya de forma sistemática. Se prepara su espacio sus materiales, incluso con suficiente agua, para no tener que levantarse y perder su tiempo; se organizaba. Apreciaba ese valor, ese instante que le reportaba una profunda satisfacción. Sus trazos eran delicados, sutiles y la cantidad y disolución de pigmento lo controlaba. ¿Estaba en estado meditativo o semi-consciente? Yo diría que es normal que el alumno en un cierto momento, es capaz de sentirse de esa manera y entiendo que es lo que se debe conseguir. De hecho, en mis clases busco esos momentos de paz y concentración sutil, no solo para uno, sino para todos los alumnos.  
  
Es un momento donde las prisas se dejan, y hay una experiencia de palparse uno mismo en los colores. Dependiendo de esos colores, la trascendencia de esa experiencia. No es

lo mismo sentirse en lo más físico del color que en lo sutil. Pero también es importante trascender transformando la experiencia y llevándola a otro punto.

En el caso de este alumno, iba directamente a la experiencia sin duda ni titubeos...sabía lo que quería, y las emociones que buscaba aunque simplemente no lo verbalizaba desde esa intuición imaginativa.

¿Acaso la experiencia artística no te permite vivirte en lo permanente de uno mismo, de encontrarte con tu propia esencia, componer, crear, transformar, nuevos equilibrios...en definitiva crearte y vivirte en los sutil?

#### SECCIÓN. 43

- a. **Acción de:** Pintar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<El cuento como un movimiento de color. Del Rojo al Violeta pasando por el amarillo>>
- c. **Palabras claves:** color, círculo de color, movimiento, luz, oscuridad, inspiración, cuento.
- d. **Cuestiones Orientativas:** Pág. 254. ¿Diferenciamos lo que es pintar de dibujar? ¿Cómo pintar y no dibujar un cuento? ¿Acaso el color en sí mismo puede contarnos un cuento? ¿Qué entendemos por atmósfera en un espacio de color? ¿Acaso podemos sostenernos solo con color y sin imponer necesariamente una forma? ¿Cómo entramos o facilitamos el despertar en la intuición imaginativa del mismo? ¿Qué importancia tiene llevar el cuento a varias sesiones?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** La historia es una secuencia de colores que va desde los rojos magentas a rojos morados, a rojos bermellón, a naranja, amarillo oro, amarillo limón, verde amarillo, verde, verde azulado, azul, azul ultramar, azul índigo, violeta, rojo violeta, magenta rojo.

Es la historia de un recorrido de cualidades donde comenzamos con los rojos en un mundo creado por esas sutilezas, donde cada cual podría acercarse a cada color y sus combinaciones...una secuencia donde cada día incorporaríamos un color que nacía en el seno del anterior...y no se imponía.

El alumno disfrutaba de poder vivir el color como tal.

Tanto con historia verbal o con imagen de color hay siempre una cualidad implícita, una atmósfera que se crea con la aproximación del color al papel sin predeterminedar una forma concreta.

#### SECCIÓN. 44

- a. **Acción de:** Pintar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Despertando la noche. Del azul al violeta pasando por el amarillo>>
- c. **Palabras claves:** color, círculo cromático, movimiento, oscuridad, inspiración, paisaje.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Cómo es que los cuadros de los alumnos son tan diferentes

a pesar de usar un mismo grupo de colores? ¿Cómo es que los cuadros están tan vivos sobre el papel? ¿Por qué la referencia a la naturaleza en este ejercicio? ¿Cómo es que entendemos el color como un movimiento?

- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 257. El grupo de imágenes contiene un predominio de azul. Es el azul el que ocupa la gran mayoría del espacio pintado, aunque también aparecen rosados, violetas rojos, algo de amarillos y verdes. Pertenecen a un momento de llevar los colores implícitos en el proceso hacia los azules, hacia la noche. No se trata de pintar la noche, sino de llevar los colores e ir apagando la luz del rojo carmín, del amarillo, morado o rojo magenta, sin cubrir del todo su cualidad. El azul lo puede todo y hay que hacerse la pregunta ¿Cuánto azul más voy a usar para hacer la tarde o incluso llegar a la noche?

<<Una cosa es estructurar la idea del proceso y otra cosa es generar un proceso sin atender u obligar a plasmar una idea. Una cosa es dejar que los alumnos vivan y se entreguen al color de la noche y otra es que nos inventemos la idea para que quede “bien hecho”>>

Desde luego, el proceso de color con el vocabulario de la naturaleza como herramienta, como metáfora, como principio, nos permite hablar cualitativamente de la naturaleza, del color y de nosotros mismos que somos naturaleza, somos color, somos consciencia.

La idea ha de ser, surgir como un movimiento creativo. No es algo que imponemos o pintamos como algo acabado. Es por ello importante vivir el proceso para recrear la naturaleza desde dentro, permitiendo que surja la imagen. Vivir en el color es permitir que el color nos inspire desde dentro y no imponiendo.

Desde luego que a veces hay que imponer formas o colores de manera específica y por una razón: la de dar una urdimbre por necesidades ya específicas que quizás sea un paso diferente a lo artístico. En ocasiones lo he hecho en contextos de grupos complicados y donde era necesaria una forma concreta donde crecer.

El movimiento de color es sencillo, no hay más que empezar con un color y dejar que este se conmueva hacia un lado y hacia el otro del espectro.

Este ejercicio lo he realizado en ocasiones con los vasos de agua y color. Ahí el alumno/a ve el color y se puede recrear en atender su ley intrínseca.

## SECCIÓN. 45

- a. **Acción de:** Pintar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Despertar al azul. Intensificación de la oscuridad hacia los rojos>>
- c. **Palabras claves:** noche, día, proceso, movimiento, respiración, color, contracción, expansión, naturaleza.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Qué entiendo por expansión o contracción del color? ¿Qué entiendo por respiración en el color? ¿Qué sería de la vida de nuestro entorno sin color? ¿Por qué la belleza la asocio mucho con el color? ¿Cuál es el movimiento de color que

hace la naturaleza atmosférica en el recorrido que hace el sol y que afecta a todo el contexto de la tierra? ¿Podemos seguir ese recorrido? ¿De qué depende la aparición del color en la atmosfera con el sol? ¿Podemos representar, ir en busca de cualidades, de atmósferas de color, buscar el esplendor de la mañana?

- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 262 En este caso el proceso de color consistía en pintar cuatro cuadros en una secuencia de varios días. Esto nos permitía partir de un solo color, del azul que termina en el cuarto cuadro, con el azul formando parte de una flor, de un río, un lago o quizás simplemente formando parte de todo el verde integrado en la formación de otro color.

Sobre la mesa solo hay dos azules, el prussia y el ultramarino, y con ellos pintamos, ¡simplemente pintamos!...la forma aparecería después.

En el segundo cuadro pintamos todo con azul e incorporamos dos colores más,...al azul prussia le podemos poner verde, y al ultramarino rojo morado....y así vamos moviendo la secuencia de colores...de tal manera que cuando los colocamos unos junto a otros se nota la relación de esos pasos.

En el tercer cuadro utilizamos algunos colores que teníamos del cuadro anterior, los azules comienzan a escasear, intensificándose los siguientes colores, damos la posibilidad a que se mantenga algo de ese color azul inicial.

En el cuarto cuadro el azul está integrado.

¿Acaso este proceso no se hace un poco abstracto dentro de la idea de proceso que hemos estado manejando? A partir de un amarillo dorado, le podemos dar una vida al cuadro a través de los rojos naranjas y los verdes con azul. A partir del azul, la primera parte puede ser atendida aunque el momento de llegar a la pureza de los naranjas y los amarillos, sino dejamos espacios libres para que entre la luz, siempre tendría un tono, una sombra azul. Lo que se hace es indicarle al alumno en un momento dado que el azul no puede ocupar todo el cuadro a partir del tercer cuadro. Entonces se puede colocar la secuencia de colores y se le pide que solo pueda acceder al bote de éste o aquel color un número de veces...y esto evita que cubra por completo el cuadro con azul por ejemplo. Es el juego que se establece para dar cabida a los colores nuevos...

Desde luego que cuando vas colocando los cuadros en las paredes y te das el tiempo para observarlos con los alumnos y planteas la pregunta sobre ese movimiento de color al amanecer...son ellos los que te van indicando la cantidad de color que podrían usar para despertar la mañana...

Una actividad consciente aunque desde la búsqueda de la cualidad del color a representar. ¿Puedo representar la cualidad de la mañana? Claro que cada alumno lo hará y lo hace de una manera diferente.

## SECCIÓN. 46

- a. **Acción de:** Pintar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<La forma como cualidad de color. Las cuatro estaciones, mi árbol...>>
- c. **Palabras claves:** color, expresión, cualidad, forma, proceso, intensión, creación,

imagen.

- d. Cuestiones Orientativas:** ¿Se puede crear una imagen como un proceso de vida? ¿Acaso eso no es lo que realmente debemos hacer en el arte a estas y otras edades: plantar semillas y que crezcan? ¿Acaso los principios de la naturaleza no son los mismos que los de la creación creativa cuando pintamos la naturaleza? ¿Qué diferente es pintar con la naturaleza como proceso, a imponer una idea, un concepto para rellenar? ¿Qué le ocurre a ese árbol pintado como proceso de la naturaleza en el espacio íntimo del creador? ¿Acaso no es importante que el alumno conozca diferentes formas de expresar cualitativamente algo?

**e. Observación y reflexión de la práctica generada:**

Los propios alumnos también se expresan a su manera creando imágenes realmente sorprendentes. Entiendo que desde que los alumnos adquieren el vocabulario o capacidad de expresar... ya son capaces de “ver” interiormente lo que realmente quieren pintar. Un proceso intuitivo de instantes que tiene que ver en gran medida con la práctica de esos “instantes”.

Así en esas prácticas y esos vocabularios adquiridos, podemos tener una tendencia de una alumna que utiliza una fórmula para dar a conocer su potencial, su capacidad de expresión. En este caso el árbol, con su fuerza ascendente, ocupa con el rojo gran parte del cuadro. La felicidad de esta expresión la ocupa no solo el rojo, sino el naranja dorado de fondo. Ciertamente hay poca forma, pero hay expresión, ¡se escucha al árbol vociferar!

En el segundo ejemplo hay casi nada de marcas o diferencias entre una tonalidad de un color y otro...y es que no podemos en este caso hablar de color puro y duro, sino de tonalidad de ese o aquel color. Un amarillo limpio y puro en forma de sol centrado a la derecha. Un árbol a la izquierda del sol algo más centrado y rodeado de unos rosados. Amarillo, verde y rosado que como una suave neblina conforman la imagen. ¡Pura sensibilidad que trasciende!

El tercer ejemplo, a pesar de la delicadeza de sus colores y formas, está claramente estructurado, con su tronco de un canelo denso y contundente, lleno de verdes y en un entorno de rosados amarillos y azules. Digamos que destaca la imagen desde su concreción de la forma.

En cualquier caso, lo que me sugiere esto es que hay que explorar la misma idea desde ángulos diversos con la intención de que todos conozcan sus posibilidades en el campo de la expresión. Concretamente “tres momentos” principales. Aquel vinculado a la forma concreta desde donde partimos como punto de referencia. Aquel otro momento sutil y delicado en el que surge la suavidad de percibir las cualidades que tiene una simple hoja con color. Por último la dinámica intensa y expresiva donde el calor que todo lo destruye y donde la espontánea intensidad se plasma desde lo más extrovertido; aunque lo ideal del proceso es que estén estos tres “momentos” implícitos en cada cuadro como parte del proceso mismo con todas las posibilidades y matices de cada alumno/a.

## SECCIÓN. 47

- a. **Acción de:** Pintar.
- b. **Nombrando la actividad:** << Con Azul y Amarillo, para vivir la libertad del color>>
- c. **Palabras claves:** pintar, color, enmarcado, cerrado, determinado, expresión, libre, indeterminado.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Hasta qué punto el alumno refleja su situación mental en esta estructura pictórica? ¿Cómo es que pintan delimitando primero el espacio del papel? ¿Acaso es un reflejo de la adaptación que hacen cuando llegan a la experiencia artística? ¿Acaso ese no es el caso de toda actividad que se entiende cómo artística? ¿Acaso la expresión del color que han realizado es propia de la naturaleza del color? ¿En qué radica la importancia de poderse expresar con el color? ¿Qué refleja la incapacidad de un alumno a no poderlo hacer? ¿Acaso no presuponemos como normal el poderse expresar? ¿Qué diferencia habría entre darles la posibilidad de expresarse en el color con un material que no refleja las sutilezas, o con un color lleno de transparencias en lo sutil?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 269. Es el caso de los dos varones que dentro de la experiencia de pintar con colores amarillo y azul se expresaron colocándolos en el borde del papel a modo de pantalla de TV. Aunque sí es cierto que poco a poco se fueron moviendo y soltándose de esas referencias externas. <<En el caso de H. le costaba no solo valorar lo que hacía sino entrar en el proceso. Vivía una apatía interior y se sentía sin herramientas con esta actividad. Para otros era una alegría moverse en la pintura>> Apreciamos cómo este alumno en particular estaba “atado” a una situación personal compleja donde las emociones no fluían en él y se sentía atrapado. Los colores no tenían vida propia. Y es que la capacidad de expresión del alumno estaba limitada y en el color se veía claramente. No fue el caso del otro alumno que, aunque pintó de una manera parecida, se dejaba llevar más por el contexto sin una intención o fortaleza propia. Un alumno que dentro de los temperamentos, se dejaba llevar aunque podía expresar.

El apoyarse o adaptarse al papel es más propio del adulto que de los niños/as. ¿Qué diferencia hay que el alumno/a elija (dentro de los dos colores que habían sobre la mesa) azul o amarillo? ¿Qué significa que un alumno elija amarillo y luego introduzca el azul o, parta del azul y luego entre con el amarillo?

Dentro del orden de colores siempre es importante esa primera intención del alumno por la elección. Es un momento especial ya que también sabe –en este caso- cuál será su segundo color. Lo que sería distinto es cómo cada cual resuelve la mezcla. El orden es un factor importante dentro de la experiencia, y el equilibrio que se logra es también algo cualitativamente diferente. En cualquier caso, el verde es el color que surge del encuentro de ambos. ¿Hasta cuánto amarillo y cuánto azul se integran en la creación del nuevo color? ¿Hasta dónde se entregan los dos colores para esta nueva creación de un color secundario? ¿Acaso la capacidad creativa no se puede medir desde esa capacidad de transformación de los colores?

¿A qué se deben las distintas posiciones corporales de los alumnos?

## SECCIÓN. 48

- a. Acción de:** Pintar.
- b. Nombrando la actividad:** <<De la sabiduría del hacer, a la transformación sutil del color>>
- c. Palabras claves:** Color, creatividad, hacer, entrega, inconsciente, indeterminado, espontaneo, vivir, sentir, caos, transformación, nacimiento, arte, confianza, proceso, transmutación.
- d. Cuestiones Orientativas:** ¿Se puede educar en la voluntad, el hacer, el actuar? ¿Cómo podemos acompañar al alumno en el proceso de transformación de su impulso espontaneo de querer? ¿Se mal interpreta el exceso de entrega y pasión de un alumno con su proceso creativo? ¿Cómo acompañarlo para que llegue a la forma? ¿Acaso no estamos en una sociedad que promueve esta polaridad de exteriorización y entrega, y lo concreto y formal? ¿A qué se debe? ¿Cómo inhibe o ayuda a encontrar el sentido o significado de su obra si el material es denso y opaco como la ténpera? ¿Acaso la parte más luminosa y sutil en este caso no la dejamos al margen? ¿Cómo transformar entonces? ¿Cómo queda registrada esta experiencia en el alumnado? ¿Acaso el poder de la transformación no se ve inhibido, afectada por esta cualidad del material independientemente de la capacidad del docente en acompañarlo en todo el proceso? ¿Qué valor tiene el color cuando pasa a formar parte de un caos donde se pierde la luz del color? ¿Cómo llevamos al cuadro a cobrar una nueva luz desde la transformación? ¿Cómo lo siente el alumnado en cuestión? ¿Quiénes son esos alumnos que se entregan a la experiencia?
- e. Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 274. Hay alumnos que se lanzan al color como quien se tira a la piscina. No se meten poco a poco en el agua y dejan la cabeza fuera. Son personas que viven la vida muy intensamente desde esa entrega y entusiasmo, desde una voluntad llena de calor y ganas, de participación. Se entregan y se funden con la vida misma. Un acto de amor donde no hay sutilezas ni imagen. Un proceso inconsciente donde disfrutan esencialmente de la vida, y se la comen. Hay que valorar también a estos alumnos. Su trazo es decidido, es arriesgado y viven en el momento. Se enfrentan a lo que surge y no programan lo que hacen, se dejan llevar por lo que saborean, por lo que huelen, por lo que palpan más que lo que ven. No están viendo a los toros desde la barrera sino están con el toro y se la juegan, y se lo pasan bien. Quizás siguen viviendo esa etapa más infantil de espontaneidad y entrega que tiene un niño pequeño que todo se lo echa a la boca. A pesar de todo su valor dentro de un grupo, nos enseña a pensar en el arte desde la experimentación y lo indeterminado, donde el inconsciente pasa a formar parte del proceso creativo y lo integra en esa resolución hacia su equilibrio estético.

Vemos a varios alumnos entregados al proceso de creación en la pintura. Vemos cómo exploran las múltiples posibilidades que varios colores les pueden dar sobre un papel. Otro alumno ya entra en lo cualitativo de la imagen y su intuición imaginativa le lleva a la forma y la belleza. Los otros alumnos llegan a otro punto, ya que al haber mezclado su intensidad y luminosidad en el color, no será el misma. En realidad, los colores están

contaminados de sustancia, digamos de materia, de canelos que le dan una cualidad particular al cuadro.

Pág. 276. <<Es interesante que el alumno necesita llegar a este punto y luego flotar en el color. Empieza a pintar digamos que flotando, luego margulla, ya que si no parece que no sabe, para luego volver a flotar>> Claro que ya los colores estarán “contaminados” de las mezclas.

M. era un alumno incapaz de meterse en las mezclas que daban los colores, incapaz de modelar y mancharse con el barro. Su gesto interior vivía en la luz y la transparencia del color, y su inteligencia de captar cualidades en esas sutilezas era importante. Digamos que M., a nivel de color, vivía donde el sol envuelve y vivifica la flor. La posibilidad de bajar a la tierra, donde podrían caer los pétalos de su flor, y apreciar esa pérdida de transparencia y esa transformación del color puro, era algo ajeno a su paleta de colores. Son casos, que no se ven a menudo. Mi intención en ocasiones era que aprendiera a amar otros colores que también eran hijos de la vida, de la tierra.

¿Acaso esto no es educación artística? Dar la posibilidad al alumno con el impulso que tenga y ayudarlo, acompañándolo en su proceso para vivir estos momentos del proceso cualitativamente distintos: viviendo, sintiendo, imaginando en el proceso.

Pág. 279. ¿Acaso no marginamos a un alumno que no puede expresarse a través de su actividad física o, quizás en lo más sutil del color, o incluso como algo ya formal y concluido? Ciertamente que sí marginamos. Aunque la realidad es que todos han de experimentar los tres momentos del proceso, no importa el lugar que ocupa en el tiempo de su elaboración, esto sería para mí un ideal del proceso con el alumnado; es lo que intento hacer, teniendo en cuenta la manifestación inconsciente y la incorporación de ésta en el proceso. A partir de la forma, de la idea, partimos de lo conocido. Si partíamos de la acción, de la voluntad inconsciente, del hacer, incorporamos nuevas cualidades y posibilidades. El caos presupone algo nuevo.

Pág. 289. Desde luego que la relación con la naturaleza como medio de entender cualidades dentro de los procesos de creación del color es algo a considerar y yo lo uso, donde encontramos la transparencia del color o la densidad de los mismos. ¿Hemos visto qué le pasa a una flor después de varios días que la arrancamos de su planta? Son procesos que todos entendemos y que son testigos de esa cualidad.

## SECCIÓN. 49

- a. **Acción de:** Crear.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Cuando el contexto se hace mío porque he dejado mi energía creativa en la pintura mural. El mural como experiencia social>>.
- c. **Palabras claves:** mural, renovar, repintar, transformar, atmosfera, técnica, todos, social.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Cómo incluir el contexto como parte creativa? ¿Cómo transformar un espacio? ¿Cómo darle vida al mural del año anterior y hacer partícipe a todo el centro independientemente de la edad? ¿Por qué es importante renovar lo que

tenemos como mural o decoración? ¿Qué significa no hacer cambios y dejar las cosas al son del tiempo en un entorno escolar como puede ser un patio de recreos? ¿Cómo se hace una transformación de un mural? ¿Qué significa una transformación orgánica? ¿Qué diferencia habría entre un cambio drástico y una transformación sobre algo ya elaborado? ¿Cómo lo vive el alumno?

- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 281. <<Del mural de las figuras humanas del año anterior pasamos a otra pintura mural este año. Se me ocurrió cuidar y crear el mundo de las texturas... cambiar el fondo y así influir en las figuras>>

Partíamos de blanco, verde y rojo, donde las figuras junto con los fondos tenían esas combinaciones. Ahora podríamos con el blanco, crear otras tonalidades y darle una sensación diferente. Con manchas que íbamos creando poco a poco sobre lo que ya habíamos pintado el año anterior, hasta lograr un efecto nuevo; aquella solidez del color pasó a ser atmósfera de color: un color atmosférico a pesar de la densidad con la que partíamos. Aquí la técnica nos ayudó a crear una sensación completamente distinta y la figuración de la figura humana que estaba como objeto o forma interactuó con el fondo y se transformó de una manera orgánica.

La importancia de hacer partícipe a todo el colegio y no solo a los mayores como el año anterior, fue toda una importante experiencia. Aquella energía de comunidad y sociedad, estaba impregnada en cada una de las pinceladas de aquel enorme mural.

La dejadez de algunos espacios con los que me he encontrado en otros centros, no ayuda, ni acompaña a los alumnos. Lo vive como algo viejo y decadente y le da peso en ese abandono interior que es una obra artística.

Lo importante del proceso es que aunque en alguna medida yo dirigía la imagen global... los pequeños o los grandes se podían equivocar... o sea, que no había mancha mal colocada sino simplemente más actividad para crear un equilibrio.

Con tanta superficie el alumno no sabía ver la totalidad, por lo que pedía alejarnos de vez en cuando para atender al mural completo y ver cómo lo estábamos afectando con las manchitas... pero en realidad fue ya después de un tiempo, cuando comenzó a encajar visualmente la cualidad. En este caso yo tenía la imagen de la totalidad de la sensación, por lo que intentaba mantener el entusiasmo y la disciplina del proceder. Hasta que se comenzó a ver.

Al año siguiente volvimos a intervenir sobre la imagen anterior. Ahora entramos en la propia figura –antes como fondo– con otros colores como los amarillos. Esto dio un vuelco tremendo al mural. Ahora las formas de las figuras humanas cobraban vestimentas, e incrementamos el muro para crear otras sensaciones adaptadas al objetivo de la olimpiada, (espectáculo anual del colegio).

Ahora los colores originales, en gran medida, se habían transformado en otros y otras cualidades. El espacio plano había vuelto a entrar como imagen de columna aunque de otro color.

La visión del cambio como poder interior de transformación para todo el centro fue algo importante, que los alumnos y todos nos llevamos desde esa posibilidad de que no solo

la naturaleza realiza cambios y transformaciones sutiles, también nosotros lo podemos hacer.

#### SECCIÓN. 50

- a. **Acción de:** Crear.
- b. **Nombrando la actividad:** << Creando una idea a partir de ir haciendo y sintiendo el camino>>
- c. **Palabras claves:** idea, sensación, paz, actuación.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Es esencial tener el camino diseñado en el proceso creativo? ¿Qué ocurre cuando está pensado desde el principio? ¿Cómo se puede trabajar en una escuela dando un margen de nueva creación y dejar que fluya el proceso? ¿Cuál es la dificultad real en un centro donde hay que evaluar?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 291. << Se trataba de ir buscando la “idea”, por lo que necesitábamos ir experimentando con materiales y colores>>

Cuando trabajamos en colaboración con otras personas en una iniciativa, hay que atender a la evolución de esas ideas y al proceso de creación. Y es que trabajar con un impulso básico e ir adentrándose en el tema es algo natural dentro de la creatividad artística, y el proceso te va diciendo en gran medida lo que tienes que hacer. Es la idea y el proceso lo que te guía en el actuar y tomar caminos en el proceso. No se trata de imponer. La realidad es que el cubo, como idea, fue creciendo y desarrollándose en un sentido, y las otras ideas de los compañeros, por otro. El resultado fue un cierto desfase de significados.

#### SECCIÓN. 51

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Las manos piensan>>
- c. **Palabras claves:** materia, teclas, barro, sentidos, naturaleza, realidad.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Qué oportunidades tienen los alumnos de practicar esta actividad en su vida normal? ¿Qué oportunidades reales tienen? ¿Acaso solo se trata de mejorar su habilidad manual en el modelado? ¿Acaso los alumnos no se alejan de la manipulación con el barro con sus juegos electrónicos, que cada vez toman mayor protagonismo? ¿En qué se diferencia un juego electrónico a una manipulación en modelado? ¿Cómo se vincula la mano y el ojo en ambas actividades? ¿Qué importancia tienen las manos, modelando y las herramientas de modelado en el proceso creativo? ¿Qué significado tiene para la evolución del niño la implicación de los sentidos volitivos –inferiores- en las distintas actividades? ¿Hay tacto y cómo es el tacto con los juegos de ordenador? ¿Cómo es el tacto con un trozo de barro, con una casa de barro, con una concha o una escultura de barro en los distintos estados de la materia? ¿Cómo es, de que está hecho y de dónde proviene el estímulo concreto? ¿Acaso se puede atrofiar de alguna manera nuestra capacidad de percepción?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 298 << La materia. El barro

es nuestra materia, con la que podemos llegar a despertar nuestros sentidos más profundos...y unirnos a la realidad>>. Está claro que hay una disminución en el uso del tacto, y cuando se hace hay un “tacto mecánico”. Se toca una techa y otra y otra y no nos percibimos. Y es que una de las características del caernos, del golpearnos, de tocar algo, o que nos toquen, es que nos percibimos a nosotros mismos. Vemos que estamos haciendo uso de las manos, pero no nos percibimos como tal. El tacto con la tierra húmeda o ya algo seca de una escultura de barro, y la felicidad interior que produce, no la podemos comparar con el tacto con unas techas de plástico. No solo es la tecla sino otros juegos, otros productos a los que de manera permanente exponemos al niño/a, tanto en las propias clases de infantil, como en los propios materiales de juego-aprendizaje a los que se les expone como los parques infantiles etc. ¿y qué hay de esos materiales? ¿Acaso no debemos de pensar en ellos? ¿Acaso los sentidos no se despiertan verdaderamente con los estímulos naturales?

Pág. 299. Dentro del desarrollo de la actividad de modelado, las manos son las herramientas. Pero sí es cierto que hay ocasiones en que les dejo usar las herramientas propiamente dichas...en realidad fueron cualquier cosa con la que raspar, cortar, limar, alisar etc. Y es que en el cajón de las herramientas, puedes encontrar hasta martillos o tenedores doblados y con los dientes cortados, cucharas de diferentes tamaños etc...intento que dentro de la idea de herramientas también tengamos objetos cotidianos con otro uso.

#### SECCIÓN. 52

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Moviendo la mano, moviendo el brazo, girando, apretando...y creando>>
- c. **Palabras claves:** movimiento, tacto, presión, giro, resistencia, maleable, resbaladizo, húmedo, árido, técnica, creatividad, consciencia.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Qué evaluamos en una actividad de modelado? ¿Acaso el ejercicio de la propia actividad del tacto no es ya una muestra importante para el desarrollo de la organización sensoria?¿Hay algún otro momento en el que el alumno utilice la mano de una manera más ingeniosa, creativa, hábil, y sintiendo con la piel desde el tacto? ¿Acaso los legos o construcciones mecánicas ofrecen algo parecido? ¿Qué diferencia un lego de una manipulación con barro?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Me extraña enormemente cómo es que el barro no ha sido introducido en las escuelas de una manera más creativa que como lo tienen ahora. Lo más que he visto son proyectos muy específicos sobre construcción de cerámica. Típico también es el uso de pequeñas cantidades de barro, o algo parecido, en la que el alumnado hace pintaderas. ¿Cómo es posible que un material natural tan potencialmente creativo no sea parte de todo un currículo? ¿Cómo cambiaría un colegio, una clase a la que se le de este material como parte de su currículo escolar? Entiendo que mejoraría el comportamiento, mejoraría el estado de felicidad de la comunidad, la autoestima subiría...y como consecuencia estimularía el aprendizaje.

Pág. 313. <<La forma más sencilla de generar es aquella creada con las dos palmas. Colocando un trozo de barro en nuestra palma cóncava y presionando ligeramente haciendo girar las palmas...>> Un movimiento sencillo, sentido a la altura del pecho y no usando la mesa para crearlo. Usando ambas manos. ¿Cómo es que el alumno usa siempre la mesa para dar forma al barro, apoyándose en ella? En este caso, en mi clase, potencio el uso de ambas manos y delante del pecho, en el aire. Por un lado logro un estado de conciencia mayor cuando las dos manos están involucradas, y por otro hay mayor superficie de tacto en contacto con la materia...

Dentro de la cualidad de los movimientos, vemos cómo cambia en los distintos momentos de la evolución cronológica. No es lo mismo la forma, las manos de un bebé, que las de una persona mayor. En una predomina lo redondo y pleno, y la otra forma está llena de ángulos y dureza. En el intermedio tenemos una forma, un volumen donde las cualidades del movimiento nos hablan desde la ligereza, la soltura, la flexibilidad... En la creación de la forma, modelando, potenciamos esas cualidades que nos llevan a un equilibrio en el hacer y nos alejamos de formas duras y rígidas si en ello tenemos que reducir nuestra flexibilidad, ligereza...

Si entendemos el movimiento no solo como un ejercicio físico concreto, sino como la imagen de un proceso -con el barro en el tiempo-, podemos entender cómo la forma es un movimiento que ha llegado a un fin concreto... forma y proceso desde la imagen de lo orgánico donde hay un principio “principios” que le dan forma.

Teniendo en cuenta esto en modelado, promuevo el uso de la mano, también desde unos principios que permiten la transformación del volumen para llegar a la forma concreta.

No es lo mismo llegar a construir una figura animal a partir de trozos concretos de barro y pegarlos, que partir de un volumen e ir diferenciando para llegar a lo concreto.

Pág. 315. <<Para modelar hay que saber del principio viviente>>, de lo que es la vida vegetal.

## SECCIÓN. 53

- a. **Acción de:** Modelar.
- b. **Nombrando la actividad:** <<El barro seco y las dificultades para dar forma a la rigidez del volumen>>
- c. **Palabras claves:** líquido, húmedo, semiduro, seco, lima, polvo, sonido, agua naturaleza.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Qué importancia tiene la sustancia barro dentro del proceso creativo? ¿Qué importancia tiene la materia con la que podemos interactuar en los distintos estados tanto cuando ésta la disolvemos como cuando la lijamos y todos los estados intermedios? ¿Qué importancia tiene que el barro se comporte como la naturaleza, ya que forma parte de la misma? ¿Qué diferencia tiene éste con la plastilina?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** El uso de las herramientas sobre el barro seco es algo que les da felicidad. Es una herramienta que hace algo particular...la realidad es que está muy limitado lo que pueden hacer y hay que

orientarlos. Quizás lo más importante no solo es que hay herramientas, existen aparatos como limas de grosores y formas diferentes que liman, no solo eso, sino que pueden volver a humedecer el barro y volver a un estado de la materia donde sí pueden incidir de otra manera más cercana a sus capacidades de sentir y vivir el barro. A pesar de todo el polvo que se crea en el proceso de corte y lijado del barro seco, no se desaprovecha, es algo que se colecciona. El palpar las características del barro en todos sus estados y ver la fragilidad de cuando está seco, es otra de las posibilidades que aprehenden. La materia seca ofrece una resistencia diferente. Antes cedía a nuestra presión, ahora no, ahora hay que presionar con firmeza, y cortar, golpear o limar; necesitando de movimientos y golpes secos. Y se escucha el sonido de la herramienta lijando, cortando o golpeando. Es una parte importante para el alumno cerrar un ciclo de experimentación con la materia en todos esos momentos. Un conocimiento de la naturaleza fundamental.

#### SECCIÓN. 54

- a. **Acción de:** Crear.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Reciclando material, recuperando el material usado y descubriendo nuevas propiedades>>
- c. **Palabras claves:** quitar, restar, lijar, polvo, transformar, crear, disfrutar, jugar.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Hay diferencias en reciclar con botellas o cajas de huevos y hacerlo con material natural procedente de nuestro propio taller?
- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** El tener la oportunidad de ver cómo los alumnos interactúan con los nuevos materiales es algo no solo hermoso, por verles interactuar con la materia, sino especial por ver cómo la inteligencia toma el mando desde esa fase de experimentación y la necesidad innata de hacer, de mover, descubrir y crear.

Descargo los baldes de materia sobre las mesas y sin decirles nada ya meten la mano entre las piedras de arena, entre la arena seca, tocan el barro duro...y descubren las piedras de arena...un material que se forma mezclando el barro líquido con la arena que al secarse forma piedras algo compactas y de fácil manipulación. Digamos que es un material blando.

Durante el proceso les acerco herramientas o elementos, incluso ideas que luego con muchas ganas aplican y van moviendo su inteligencia. Sí es cierto que espero a que jueguen un buen rato con lo que tienen antes de darles lo que estimularía otro momento.

#### SECCIÓN. 55

- a. **Acción de:** Crear.
- b. **Nombrando la actividad:** <<Enamoramiento con la materia. Manipulando escayola>>
- c. **Palabras claves:** experimentación, disfrute, forma, libertad, creatividad.
- d. **Cuestiones Orientativas:** ¿Cómo es que no tiré los trozos de escayola procedentes de un trabajo con los alumnos mayores? ¿Qué podrían hacer los alumnos de primaria con ellos?

- e. **Observación y reflexión de la práctica generada:** Pág. 323. Después de haber experimentado con el barro en toda su amplitud teníamos unos días para poder explorar otros temas, y apareció la escayola también para los más pequeños. En la clase de arte, la escayola se recicló y el alumnado exploró la forma, desde el juego, y supo dar forma, concebirla, y atenderla como tal sin asociarla a algo concreto, sino por la cualidad misma que la definía. Ahora el alumno exploraba con la definición, con la exactitud que el volumen permitía y eso le gustó mucho. El papel de lija fue un descubrimiento para ellos.

## **5.2 RESULTADOS A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE**

Atendiendo a la cantidad de factores extraídos del análisis, se ha creído la necesidad de reducirlo. Por un lado se ha considerado un reagrupamiento de varios por intereses comunes o similitudes, así como desde una síntesis de intereses por sus significados. Esto también ha permitido una profundización en algunos de los elementos y factores y sus respectivas relaciones. De más de 400 factores (Anexo I), se ha reducido a 100 factores principales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la creatividad artística.

### **5.2.1. Criterios para la obtención de la síntesis de factores encontrados**

Por un lado se ha considerado, un reagrupamiento por intereses comunes o similitudes y por otro lado se ha realizado una síntesis de intereses. Esto también ha significado una profundización en algunos de los factores y sus relaciones.

### **5.2.2. Resumen de factores**

1. Dar la posibilidad al alumnado a comunicarse artísticamente desde técnicas, materiales, contenidos y metodologías concretas, independientemente de sus capacidades, talentos, límites o dificultades específicas. Entiéndase la posibilidad como una necesidad, la de expresarse, innata y que permite, no solo encontrar sino, ejercitarse para crear equilibrios, que lleva al alumno/a ser productor de su propio equilibrio y de esta manera propiciar los estados de salud.
2. Dar al alumnado con problemas de conducta, la posibilidad de influir sobre sí mismos y generar nuevas actitudes a partir de vivir un proceso que les permita no solo centrarse, con-centrarse, vivirse, pensarse y de esta manera crear sintiendo esos momentos, de toma de conciencia.
3. Permitir al alumnado no solo recuperar una obra previamente rechazada sino retomarla, transformarla o transmutarla. Esto implica cambiar de actitudes ante la obra rechazada, así como tener la certeza en el proceso, de encontrar nuevas cualidades y llegar a ese

equilibrio deseado; permitiendo al alumno/a vivir la actitud del docente desde la confianza en el proceso.

4. Entrenar al alumnado a desarrollar la observación cualitativa tanto a partir del trabajo individual como observaciones vinculadas al trabajo grupal, así como recrear esas cualidades y de esta manera desarrollar el juicio estético.
5. Atender la sensibilidad que aflora en el alumno/a en ese proceso de creación como elemento a custodiar ante actitudes no deseables que pudieran herir la sensibilidad afectando la confianza y la autoestima como elementos intrínsecos de la creación artística.
6. Atender al alumno y su proceso, como fuente de aprendizaje e inspiración dentro de la enseñanza-aprendizaje que se imparte, para atender las necesidades que puedan surgir y mejorar la efectividad docente.
7. Potenciar al máximo el uso de las manos en la escultura-modelado, no como herramienta útil y funcional sino como un órgano sensorio que percibe y se expresa; y partiendo de esa base hacer uso de útiles propios del barro así como otras herramientas para las cuales el alumnado puede encontrar nuevas aplicaciones y usos en el modelado.
8. Permitir al alumnado vivirse desde la creatividad plástica, no solo como individuo en el proceso creativo sino también perteneciente a un grupo, a un colectivo a través de proyectos artísticos comunitarios del centro; permitiendo al alumnado vivir y compartir un impulso común, como experiencia cultural.
9. Permitir al alumnado el estar desmotivado y que sea el propio alumnado el que se motive a través del contexto que podamos generar como docentes y desde la propia influencia de los compañeros en el aula. Permitir al alumno, desde la desgana y apatía, que encuentre una sensación, emoción o idea de motivación como estrategia en la enseñanza-aprendizaje para llegar a vincularse, a crearse.
10. Potenciar en el alumno/a de manera explícita e implícita, la posibilidad vivirse en el proceso artístico como una persona abierta, decidida, sensible, que toma decisiones, que sabe escuchar, que aprovecha las oportunidades, que ante un caos es capaz de crear una oportunidad y llegar a una nueva forma, que vive el camino de incertidumbres desde la actitud de descubrir un tesoro, que conecta con su camino desde el significado, que es capaz de ahondar en las capas profundas y encontrar un nuevo equilibrio. Que se siente vivo cuando crea y siente una profunda alegría cuando produce equilibrios desde esa totalidad en la que se reconoce como parte intrínseca de la misma. Que se vive en lo sutil, en la vulnerabilidad de esa exposición de sentimientos y reconoce intuitivamente su valor en la trascendencia de la experiencia. Que se permite estar más vivo y vivir en la plenitud de lo físico.

11. Potenciar en el alumnado la autorrealización desde la capacidad de crear, diferente a ser un consumidor pasivo adicto al entorno que provee y teniéndose que adaptar al contexto donde los estímulos desde fuera se hacen necesarios para con-mover de alguna manera a la persona. Generar creatividad artística en el alumnado, como fuerza interior, ajena al consumismo pasivo.
12. Atender a cada alumno en sus gestos creativos, en sus colores y formas, como valor propio, así como en la capacidad que cada alumno necesita potenciar, como elemento formador del arte. Influye en el alumno/a ya que educa actitudes y, genera momentos únicos; como individuos en desarrollo, desde el ejercicio de la libertad en el que el arte se expresa.
13. Atender y ser conscientes cuando el alumno produce un “momento de luz”, reflejando una intuición de sí mismo desde ese “paisaje cualitativo”; un todo significativo y trascendente para el individuo en cuestión.
14. Atender el proceso creativo del alumno sin importar la tendencia que pudiera expresar, tanto si su obra tiende a la concreción, a la cristalización de la experiencia, como si su tendencia fuera la del entusiasmo por la acción en la que el calor predomina y disuelve la forma. Atender la experiencia como una parte de un todo necesitando que el proceso marque momentos diferentes tanto de calor, expansión, como de concentración y cristalización así como incluir los estadios intermedios; respiración de un proceso.
15. Atender la enseñanza-aprendizaje también desde el contexto y la consideración del propio alumno, donde el mundo del adulto no predomine ni en las formas ni en el cómo. Una estrategia que permite otras posibilidades en el desarrollo de la actividad, donde se fomenta la autonomía del alumno, su movilidad, la ubicación de su espacio de trabajo, la elección de su actividad y otras, evitando ciertas influencias, incluso del propio alumno, que no ayudan al estado de inocencia que se persigue como actitud en el proceso, como estado natural del alumno/a.
16. Dar la posibilidad al alumnado de vivir la cultura de manera explícita incorporando otras actividades como parte de los contenidos del aula de arte, renovando así ese valor cultural desde la re-creación del mismo.
17. Hacer uso de otros lenguajes artísticos, como la poesía, y enriquecer la actividad artística concreta.
18. Permitirles al alumnado ejercerse en el pensamiento práctico con las necesidades que surgen en el propio taller, en la propia clase de arte.
19. Atender la creatividad artística desde la imagen panorámica de la Historia del Arte, no solo para hacer visible e incluir parte del recorrido histórico dentro de los contenidos de primaria, sino sobre todo como imagen de la metamorfosis que el arte representa en

la historia de la conciencia del ser humano y que el alumno de manera implícita se enriquecería de la misma.

20. Permitir al alumnado vivenciar cualidades tanto en dibujo, pintura o escultura a partir de cualidades de la propia naturaleza o expresión de las mismas partiendo de los materiales y técnicas disponibles para dicho alumnado. Atender a la creatividad artística desde la traslación de factores, cualidades o principios de la naturaleza ahora como inspiración objetiva para llevarnos a crear.
21. Acercar la naturaleza al alumnado a partir del uso de materiales naturales tanto en dibujo, pintura o escultura, así como técnicas apropiadas que permita el desarrollo de los sentidos y a su vez el desarrollo del arte desde la inspiración del uso del propio material.
22. Dirigir la atención del alumno a experimentar tanto de manera implícita como explícita el concepto vida utilizando ejercicios específicos tanto con dibujo, pintura o escultura-modelado, donde se incluyen observaciones de la propia naturaleza y de la propia obra artística y su proceso, permitiendo alejarnos de lo absurdo, de lo extraño o insólito que no esté enraizado en la lógica de la naturaleza como principio.
23. Fomentar el gusto por la expresión y la escucha activa como factores implícitos del proceso que facilita la manifestación individual del alumnado.
24. No participar en concursos o exposiciones que promuevan la creatividad desde la competitividad entre el alumnado premiando a unos y no a otros, promocionando una idea de arte que es más partidaria a estilos y concepciones conservadoras y formales, poniendo en tela de juicio el valor de la creatividad, espontaneidad y la inocencia como factores que forman parte del ejercicio artístico del alumnado, independientemente del grado de realismo, que es lo que más destacan algunos docentes como lo real, bueno e inteligente a premiar.
25. Concebir y promover el reciclado artístico como parte del proceso global intrínseco de un taller de arte donde el barro o el papel se disuelven para volver a crear, y donde también los “restos creativos” en las manos de otro alumno/a se transforman. Una experiencia contraria al reciclado del hogar, como ocurre con una botella de plástico, en la que la forma no cambia, sino que se adapta, encaja para otros usos, donde la naturaleza deja de formar parte directa de la experiencia, alejándonos de esa manera de la inspiración que la propia naturaleza nos pudiera dar cuando trabajamos directamente con un material vivo, porque con el reciclado de esa botella de plástico nunca recreamos la naturaleza, puesto que en la naturaleza la vida se expresa con polvo, tierra, agua, aire y fuego.

26. Atender la creatividad artística desde el contexto de valores sintiendo, donde la respiración estética se mueve entre la expresión y la escucha o reflexión estética; y se toma conciencia.
27. Proponer ejercicios de pintura donde el alumno pueda expresarse desde el color y apreciar la cualidad implícita en las sutilezas que proporciona el color de la acuarela sin ideas previas, dejándose llevar sintiendo la experiencia.
28. Permitir al alumno, en el ejercicio de actividades artísticas, desarrollar capacidades, habilidades, destrezas así como maestría de técnicas artísticas específicas.
29. Permitir al alumnado ser creativos con el cuento y la narración desde la consideración del contenido que proporciona éste como alimento para la vida interior del alumno.
30. Incluir el aula como contexto de influencias para desde los propios cuadros realizados seguir influyendo estéticamente y educando en la belleza, en la admiración por los demás, y generar un todo como proceso en esa toma de conciencia.
31. Reconocer el arte del alumno desde el contexto espiritual donde se manifiesta y se plasman valores.
32. Reconocer el contexto desde el cómo afecta al proceso enseñanza-aprendizaje sobre la creatividad, en su influencia ética, que nutre de valores y que despierta la conciencia del alumno.
33. Permitir y fomentar de manera puntual el uso de la clase como espacio creativo y romper con la idea ortodoxa del uso y disfrute literal, ampliando de esta manera la concepción del arte desde algo más parecido a un happening como experiencia artística; incluso atenderlo como experiencia fuera del aula.
34. Posibilitar al alumnado, grande y chico conjuntamente, participar en acontecimientos culturales en los que el alumno/a pudiera recrear algún valor cultural o hecho significativo desde una visión panorámica de valores y ser inclusivo con otras culturas. Un ejercicio en el que el gesto individual da paso a un proceso grupal. Un ejercicio de profundización en la cultura desde la traducción artística reflejada en cualidades y valores humanos.
35. Hacer uso de las exposiciones colectivas para promover la creatividad artística, la belleza, el amor por la acción, así como la idea de la forma concreta que representa el esfuerzo individual en la felicidad.
36. Considerar la clase de arte desde la multiplicidad de factores posibles que creemos que la conforman. Un espacio en el tiempo con momentos diversos y llenos de complejidad, tanto como contexto físico como temporal, emotivo y trascendental, permitiendo que

todo lo que intervenga sea la materia, la técnica, la luz de la mañana o el propio poema etc., forma parte de un todo y es desde ese todo que influimos y creamos, desde la conciencia que pongamos en ese marco de influencia creativa en la que el alumno/a se realiza.

37. Cuidar y ser consciente, de todas las partes que pudieran conformar un proyecto artístico comunitario, incluyendo mesas u objetos de trabajo, desde la idea de la experiencia del alumno dentro de la unidad, desde la importancia del cómo se actúa.
38. Hacer vivir al alumno que en los proyectos comunes, todo lo que forme parte de la actividad, estaría incluido como elemento significativo del proceso, como si de un “happening” se tratara, donde no hay nada ni nadie fuera de la experiencia, con independencia del valor consciente que se le pudiera dar a las cosas, a los momentos o situaciones.
39. Permitir al alumnado acercarse a la pintura como experiencia de color, partiendo de uno, dos o más colores explorar cualidades, o como una unidad de cualidades desde la experiencia del círculo cromático. Un proceso que permite al alumno no solo expresar sino también crear cualidades desde esa búsqueda sutil de cada uno.
40. Ofrecer al alumnado la vivencia de que el mundo está lleno de sabiduría en todo lo que encontramos y con todo lo que interactuamos incluyendo el arte. Permitirles ver esa correlación cualitativa entre nuestra creatividad y la naturaleza.
41. Reconocer como docente la actitud necesaria ante cualquier elemento que forme parte del proceso de enseñanza-aprendizaje como pudiera ser, un material, una emoción, un concepto y atenderlo desde la gratitud, el asombro y el propio misterio de la vida que desde el arte se vive, como fundamentos implícitos y explícitos del docente y también del alumno/a donde la actitud te permite acceder al portal del mismo proceso creativo artístico.
42. Permitirse, como docente, la toma de decisiones creativas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que pudieran surgir a partir del proceso, cambiando, proponiendo o alterando el curso previsto y de esta manera integrar intuiciones del momento tanto de manera individual como colectiva, e incluirlas como parte de la metodología de la creación.
43. Ser consciente de que hemos de crear y nutrir ese vínculo con el alumnado donde la confianza que él mismo ha depositado en nosotros, figuraría como el primer ingrediente con el que está construido ese hilo conductor; la sinceridad, la honestidad, el respeto hacia la persona o alumno/a también formarían parte de esa actitud implícita que nos relaciona.

44. Tener estrategias como docente para reconocer nuestros propios hábitos o actitudes que pudiera vivir en el aula y que nos permitan corregir unas y afianzar otras. El tomar conciencia, como docente, de nuestra forma de ser, gestos y maneras de dirigirnos, voz y todo lo que conlleva la comunicación tanto explícita como implícita y atender a la actitud necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte e influir en la mejora de la docencia.
45. Tener presente como docente que en el arte partimos de una complejidad significativa, en la que nuestro saber al respecto es solo una aproximación personal aunque fundamental, ya que entre otras razones estamos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello se hace necesaria la observación consciente junto con la pregunta y una actitud adecuada como método para atender las intuiciones, independientemente de la capacidad de cada cual.
46. Estar atento, como docente, a las diferentes reacciones que algunos alumnos/as pudieran tener durante el proceso creativo sin necesidad de reaccionar y, atenderles para incluir esos momentos como parte del proceso de transformación donde el arte insufla sensibilidad y conciencia al proceso.
47. Enseñar permitiendo que la propia intuición del momento guíe también el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto de manera individual como con el propio grupo, así como permitiendo que el alumno influya desde sus aportaciones enriqueciendo así a la enseñanza con el propio alumnado.
48. Atender al modelado como una forma que se transforma siempre en cualidades diferentes, donde no existe la estructura mecánica y estandarizada del lego sino la forma que se transforma en cualidad diferenciada, como una hoja que es parecida a otra, pero nunca igual.
49. Hacer uso de materiales “blandos” (barro, arena) en una actividad artística comunitaria como elemento cohesionador que permite al alumnado jugar, ser flexible, sensible, usar el tacto y crear encuentros.
50. Atender lo material del proceso, la propia materia y sus ciclos vitales, desde ese misterio de la ordenación y transformación de la propia naturaleza y, aplicarlo en la actividad artística. Permitir al alumno generar transformaciones de lo material y crear no solo formas sino también formas bellas, donde la materia densa se transforma, en las manos del alumno/a en algo delicado, sutil y bello.
51. Considerar la calidad de los materiales como elemento formador (sentidos) inspirador y facilitador del proceso creativo artístico.
52. Hacer uso del agua como medio en la pintura para especialmente sentir el proceso artístico y atender la parte más sutil con la que el alumno se expresa y también se

percibe. Y es que el arte no solo nos permite expresarnos sino también sentir y sentirnos, una percepción que será acorde a la calidad de los materiales y el medio por el que lo expresamos.

53. Fomentar el uso de las diversas herramientas propias de un taller, así como otros útiles y usos de los mismos que pudiera inventarse el propio alumno para incentivar la creatividad más práctica del taller de arte.
54. Darle importancia a los materiales y aplicación de la técnica como factor de influencia y de formación artística para dar dominio a lo práctico del trabajo, y al mismo tiempo atender al procedimiento tomando conciencia de los diferentes momentos y enriquecerlos de maneras creativas para influir y ahondar en las actitudes y contenidos.
55. Atender al objeto artístico creado como una conclusión de un proceso que se ha creado en el tiempo, que ha sufrido una serie de transformaciones, donde el sentir ha sido el elemento vital que ha guiado al alumno a encontrar su conclusión. Una síntesis que se hace visible en el producto externo y que se vive como un hecho interno, desde la unidad indivisible que nos caracteriza como individuos. Cuidar del proceso artístico teniendo en cuenta que el alumno se vive en la unidad que genera, una vivencia de su identidad, que como totalidad en sí mismas expresa la manifestación espiritual del alumno/a.
56. Entender que la obra creada por todo el alumnado, como grupo, es en sí mismo una unidad significativa con un valor dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que su exposición en la propia aula nutre al alumno desde la belleza de formas y colores.
57. Generar formas de animales desde el dibujo para generar contextos de aprendizajes, y de esta manera influir en la creatividad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.
58. Enseñar a dibujar la forma animal a partir de la simplificación de la forma, para llegar a la complejidad de la misma con técnicas de dibujo específicas como es la mancha, el trazo como cualidad o la línea como movimiento continuo.
59. Tener en cuenta el arte del alumno como objeto, con la idea de contaminar lo estético dentro de su contexto familiar, e influir de esa manera.
60. Enseñar a modelar al alumno desde la apreciación de la naturaleza como fuerza modeladora de formas que se hace visible en todo lo que vemos, tocamos y percibimos desde esa apertura y asombro hacia la naturaleza actuando no solo en lo material e inerte, también en plantas, animales y el propio ser humano y, dejando una huella visible.

61. Permitir al alumnado hacer uso de su organismo sensorio desde esa toma de conciencia de cualidades sutiles, promocionando su uso desde la salud que proporciona el vivirse sintiendo, así como desde la certeza que promueve la capacidad de percibir cualidades.
62. Hacer que el alumno explore el dibujo desde el uso de los dedos, la mano, el brazo, el cuerpo, andando, corriendo, como experiencia artística de interiorización de un proceso donde el movimiento, desde la continuidad del trazo, es la base creativa para dar forma al dibujo. Permitiendo al alumnado dibujar sobre soportes diferentes como una hoja, la propia mesa, la pizarra, una pared, el suelo o, el mismo aire donde nos movemos como idea efímera del dibujo que hay que imaginar; considerando la forma del dibujo como un movimiento, una cualidad específica que vive en el tiempo, como trazo continuo.
63. Usar poesía como lenguaje artístico portador de valores naturales y humanos que proporciona intuiciones e inspira procesos artísticos.
64. Atender el arte como acto de empoderamiento desde ese ejercicio de libertad en la que se manifiesta el valor espiritual del alumno, en el proceso vivido donde se transforma y transmuta la sustancia creativa, producto de ese equilibrio artístico, antes de ser llamado a ser producto.
65. Atender el arte no solo como producto sino como un camino que conlleva diferentes etapas. Valorar el haber vivido, sentido y pensado la actividad como fundamento, más o menos marcado, donde la forma y la no forma se van tejiendo y disolviendo en el proceso hasta llegar al equilibrio específico sentido por el alumno.
66. Dar la posibilidad a que el alumno manifieste el inconsciente y lo integre como parte del equilibrio subjetivo individual.
67. Atender el esfuerzo que puede conllevar una actividad para un alumno que se encuentra con sus dificultades, así como el ejercicio en capacidades que le provee la experiencia misma.
68. Atender al proceso desde la vivencia del alumno en esa búsqueda significativa o motivo intrínseco que pudiera caracterizar una obra artística.
69. Como docente, no responder a las manifestaciones creativas del alumnado desde la exageración ni la indiferencia, por muy extraordinario que pudiera parecer la obra, así como excluir el no del vocabulario. Tener siempre una valoración positiva desde esa interpretación cualitativa viendo el arte del alumno como un proceso. Utilizar la pregunta como un medio para comunicarnos con el propio alumno/a, así como la metáfora y apuntar a una dirección.
70. Entender que el alumno/a en el proceso creativo manifiesta colores y formas afines a su sentir, tanto como sensaciones como con una vivencia más sutil de la experiencia.

Para ello cuenta con su organismo sensorio que le permite tanto percibir como manifestar esas cualidades y conformar, en el mejor de los casos, la melodía correspondiente a ese objeto creado.

71. Permitir y ayudar al alumnado a vivir la parte más sutil del proceso creativo atendiendo al ejercicio de la percepción, de las cualidades, de la obra artística.
72. Atender la creatividad artística no solo como ejercicio de percepción cualitativa y sutil, o de la expresión subjetiva, sino desde la vivencia del proceso como experiencia de lo permanente en esa síntesis creativa de búsqueda de equilibrios donde el yo, la individualidad se hace eco en esa orquestación de todas las cualidades implícitas para dar un sentido único.
73. Atender el proceso creativo teniendo en cuenta el cambio y la transformación en función de la forma y la no forma o disolución de la misma. Por un lado podemos tener la masa de color conformada, y por otro la atmósfera de color en la que no hay límites, y el color fluye sin una estructura rígida o preconcebida. Y atendiendo a este ritmo esencial el proceso respira aunque con maneras individuales que marcan diferencias en el alumnado.
74. Atender el proceso creativo desde la perspectiva del continuo e impredecible devenir, donde se vive la sorpresa, el descubrimiento. Una apertura hacia el ejercicio artístico en la que la forma no se impone sino se crea a partir de la construcción del proceso. Una actividad que se acerca más a la vida misma, por lo que la mirada del presente se convierte en un ejercicio de la vida misma.
75. Atender al tiempo que el alumno/a necesita para crear, y que se traduce muchas veces en dos o incluso más obras creadas, desde esa necesidad de ir en busca de cualidades específicas y crear su equilibrio.
76. Atender al arte desde el ejercicio de una voluntad activa, con iniciativa propia y autonomía en la toma de decisiones, refleja una actitud contraria a la pasividad, el aislamiento, la reproducción de estructura y consumo de imágenes contrarias al verdadero acto creativo.
77. Atender y vivir el arte del modelado como una capacidad de empoderamiento que se experimenta en ese ejercicio de transformar el barro en algo más que materia, donde el objeto físico no solo se crea a partir de la suma de partes sino también a partir de la resta y la diferenciación. Y para llegar a concebir el proceso en su justo sentido hemos de darle el valor añadido a la materia en esa transformación en la que aprendemos a sentir el proceso, a cuidar de la forma, crear desde la escucha activa de ese gesto que sentimos como nuestro. Una actitud necesaria donde la materia se vive, no como algo ajeno, muerto e inerte sino, como algo vivo y propio que se expresa y vive en el objeto creado.

78. Preguntar al alumnado como estrategia dentro de la enseñanza-aprendizaje para guiarle en su proceso artístico, permitiéndoles sentir las cualidades y generar las intuiciones propias, con su obra. Pero también fomentar la pregunta en clase, desde esa búsqueda de la actitud apropiada, como predisposición al saber.
79. Atender la clase como una respiración en la que se exhala pero también se inhala, necesitando la introspección como parte de ese ritmo creativo que genera la expresión y la escucha. Claro que la sustancia o el fenómeno que se atiende y con el que se juega, es uno mismo, independientemente de que la imagen sea un árbol o una flor, somos la emoción que generamos desde las cualidades que elegimos y desde los equilibrios que conseguimos; siempre subjetivos.
80. Saber valorar sin necesidad de comparaciones competitivas ni exageraciones innecesarias así como alardeos inoportunos o comentarios fuera de tono. El apreciar la obra desde la toma de conciencia de cualidades como manifestaciones individuales y que marcan momentos en el proceso del alumno.
81. Que el alumno sienta, desde nuestra apreciación, la importancia de su hacer creativo así como de su opinión, y dar la posibilidad a que se puedan desarrollar sus ideas creativas, como parte del proceso global que afectaría tanto a su trabajo como al del grupo al que pertenece.
82. Atender a la mano, la palma y los dedos no como herramienta de producción sino como órgano sensorio capaz de sentir, de reconocer cualidades así como de generarlas. Teniendo en cuenta las terminaciones nerviosas que se encuentran en la mano desde la idea de cómo el organismo entero se da cita en los mismos dedos, palma y mano, cobra un valor no solo en la práctica de la digito puntura sino en la propia promoción de la salud del alumnado, activación del organismo sensorio desde el modelado.
83. Hacer uso de la metáfora para dirigirnos al alumno y enriquecer la actividad artística con otros lenguajes de comunicación desde el valor de la imagen.
84. La consideración de que absolutamente todo puede ser significativo en un proceso creativo desde la enseñanza-aprendizaje y permitir, hacer que ocurra un proceso artístico en el alumno. Podemos hacer uso de un pelo que se ha caído en el papel húmedo del alumno/a o considerar el vaso del agua donde normalmente limpiamos las brochas como ejercicio de color.
85. Atender, en un proceso artístico, la virtud de la verdad, la belleza y la bondad es tomar conciencia tanto de las actitudes propias para vivir el proceso como de cualidades o elementos que se tejen de una manera u otra en el proceso. Son estas virtudes tanto cualidades transformadoras, como elementos guías en la creación artística. Entregarse a la sutil delicadeza de la experiencia es muy diferente que vivir el impulso por expresar

desde la necesidad sin reparar necesariamente en las formas de hacer. El abrirse a la gratitud nos lleva a vivir la bondad y la devoción en el proceso.

86. Apoyar al alumno en su capacidad creativa, en su constante toma de decisiones, desde la confianza en el proceso en la que se embarca, donde el rumbo no siempre se conoce, y donde los errores no son más que nuevas posibilidades. Apoyar esa predisposición al arte, de estar preparado y entregado a vivir un viaje lleno de sorpresas e imprevistos. Una disposición que entrena la espontánea vida del momento, en el quehacer creativo y en la que hay que confiar en las capacidades. Una apertura que depende de los sentidos como órganos de percepción, así como de la capacidad de navegar el camino sintiendo el proceso; la brújula no es suficiente sin el juicio estético individual del alumno/a.
87. Hacer ver al alumno que en el arte no todo es válido, y que todo depende de la sincera y honesta creación del alumno desde esa necesidad de expresarse, de vivir el proceso. Apoyar al alumno para que pueda disolver las barreras que pudiera tener y permitirle expresarse, exponerse.
88. Permitir al alumno/a introducirse en la experiencia artística con referencias o patrones de color preestablecido como puerta de entrada, donde el alumno se siente en un contexto dado o como punto de partida y a partir de ahí, interactuar y hacer ese contexto suyo. Una estrategia de apoyo e introducción al color que permite al alumno respirar con hondura; diluye la ansiedad.
89. Atender que el arte como proceso, es una actividad que nos permite vincularnos por un lado con lo más físico y orgánico, y por otro con lo emotivo y sensible, contrario a lo mecánico o incluso tecnológico en lo que los sentidos están no solo expuestos a efectos por el embotamiento y la sobre excitación que produce muchas veces estas exposiciones, sino por la disminución drástica de lo natural de la experiencia. Permitir al alumnado crear a partir de esas cualidades naturales de los diferentes productos y técnicas es enriquecer la vida misma como efecto de la creación artística.
90. Tomar conciencia de que la felicidad y el bienestar que produce la creatividad artística proviene por un lado de la revitalización sensoria como elemento que nos nutre de percepciones naturales, y por otro lado del hecho de crear como elemento que nos permita participar de la vida desde esa interpretación, de sentir que participamos, que fluimos y en ese estar sintiendo nos reconocemos nosotros mismos como algo permanente; eso nos llena de alegría como experiencia que nos trasciende de nosotros mismos.
91. Entender que el arte, en esencia, no trata de reproducir algo preestablecido (diferente a la artesanía), alejándose pues de automatismos en la creación; entendiéndose que esas

formas de hacer, la propia elección de colores y formas, su intensidad, o sutilezas, parten de una elección propia. Es por ello que atender al arte es acercarse siempre a un grado de subjetividad importante, aunque el concepto árbol pueda ser el mismo, donde la respuesta a esas particularidades viene desde dentro de la persona como intuiciones propias. Una acción que presupone individuos, primero de todo, con una autonomía desde la capacidad intuitiva importante y que demandan los hechos; un ejercicio de responsabilidad individual, por esa implicación profunda con el hecho dado o creado, desde ese ejercicio de capacidades.

92. Atender la creatividad artística considerando la energía implícita en el proceso donde al alumnado pueda actuar intensamente, siendo brusco, incluso agresivo con el barro para luego y, poco a poco, ir guiando ese intenso calor en formas de hacer más sutiles y conscientes hasta llegar a la belleza del volumen, a los detalles de la obra y mimar incluso el acabado. Esto sería atender a la energía física como parte del proceso vital de la creación, desde ese calor explícito que provoca entusiasmo, o calor implícito, fundamento para la creatividad.
93. Considerar el arte de la pintura como proceso, donde podamos considerar así como permitir que el alumno se exprese en uno dos o tres cuadros como vivencia del proceso, desde la necesidad de encontrar cualidades o llegar a otros equilibrios creativos desde ese impulso individual de manifestación propia.
94. Permitir al alumno vivenciar en una pintura el color como un movimiento de cualidades que nos conmueven llevándonos a encontrar la cualidad en un todo indistintamente contrario a la idea fondo, o forma. Por lo que el germen de crecimiento y transformación de la obra en sí misma puede partir de cualquier parte, de cualquier especificidad como si de una planta se tratara. Atender a esta distinción en el proceso de construcción de una obra es hacer que la actividad que realizamos sea siempre a partir de una experiencia sentida y no como algo automático, por lo que el equilibrio es un todo compuesto de manera intuitiva.
95. Ofrecer al alumnado la posibilidad de vivir la creatividad artística desde el dibujo, la pintura o la escultura como fuerza que transforma, que todo lo puede, desde esa capacidad creativa de transmutar lo que toca e influir en los contextos. De ese mismo modo, permitirles vivir al alumnado el arte como fuerza cohesionadora en una comunidad.
96. Atender e integrar la observación como facultad de aprehender lo cualitativo tanto de la naturaleza como de la propia actividad artística.
97. Incluir la técnica wet on wet como momento preparatorio o de toma de conciencia a la experiencia de color, donde el papel seco se humedece y el agua transforma la superficie blanca, que como atmósfera y naturaleza, el papel humedecido se convierte en vehículo de expresión del color, favoreciendo la expresión del alumno.

98. Atender la importancia de la calidad y naturaleza de los materiales así como las técnicas creativas empleadas en la que los sentidos, como órganos sensorios, estimulan y se revitalizan en esa interacción natural y sensible con la obra facilitándole al alumno el proceso intuitivo, así como permitiéndole vivirse en lo sutil del proceso.
99. Poner a las técnicas y los materiales al servicio de las capacidades y valores en desarrollo del propio alumnado.
100. Atender a todo el contexto más técnico del desarrollo artístico como un factor de influencia cualitativa. Aquí incluimos la técnica de "wet on wet" como una preparación a la pintura, que aunque considerada técnica, el agua sobre papel blanco y la luz que irradia podrían conformar el inicio del proceso de apertura como estado preparatorio y meditativo inicial.

### 5.3 RESULTADOS POR CATEGORÍAS

Volvemos a crear una simplificación mayor así como un agrupamiento por categorías que han sido identificadas. Se exponen esos valores extraídos de los resultados anteriores como síntesis parcial, ahora ordenados en función de las categorías encontradas.

Los factores encontrados a partir del análisis del DIARIO forman un todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que aquí se estudia. Hay aspectos y detalles que ocurrirían en esos momentos específicos con aquel alumno y momento particular. Esas especificidades son las que van apareciendo en esos momentos, días, horas, materiales, ambiente etc. sin que se pueda realmente recrear ninguna de esas situaciones, ya que es como la vida misma.

Se ha visto que la categoría Proceso lo abarca todo, ya que como concepto vivo, la escuela, la clase, la misma sociedad, es un proceso vivo, de ahí su complejidad.

En esta diferenciación del paisaje de la enseñanza del arte, no solo hemos identificado los cuatro pilares de la creatividad implícitos dentro de la acción creativa: Persona, Proceso, Objeto y Ambiente, también aparecen otros aspectos que aunque se podrían incluir, en algunos casos, dentro de uno de los cuatro pilares de la creatividad, se entiende que hay que separarlos para apreciar con mayor hondura su significado dentro del acto de crear. Así encontramos (Anexo X):

ALUMNO, CONTEXTO, DOCENTE, IDEAS, MATERIAL, OBJETO, PROCESO Y TÉCNICAS.

Aislarlos es como separar un órgano de una totalidad orgánica, quedando sin sentido; se hace a modo de valorar la totalidad. De hecho, hay factores que han sido situados dentro de una categoría, pudiendo estar en otra. Esto es debido a la co-dependencia, a la esencia del acto de crear en sí; una piel les envuelve y les relaciona.

A continuación se exponen esos valores extraídos de los resultados anteriores como síntesis parcial y se han ordenado en función de las categorías encontradas.

Desde luego que la categoría PROCESO engloba a todas las demás categorías y les permite interactuar desde la esencia misma, desde la dinámica propia de crear, de crearse así mismo, de afectar y ser transformado por el propio proceso desde la experiencia individual y de crecimiento personal y social, aunque es la categoría ALUMNO el corazón de esta espiral del proceso creador que constantemente está interactuando con todos los factores y categorías. Lo que parece insignificante como factor puede ser un importante estímulo para generar la dinámica vital necesaria e involucrar al alumno y permitirle vivir una experiencia, una realidad en la que las partes afectan al todo, y viceversa.

### 5.3.1. Categoría: ALUMNO

1. ALUM. El alumnado se comunicó artísticamente desde técnicas, materiales, contenidos y metodologías concretas, independientemente de sus capacidades, talentos, límites o dificultades específicas. Se expresó desde esa necesidad innata que le permitió crear, ser productor de su propio equilibrio artístico; esto generó estados de satisfacción personal desde un reconocimiento de sí mismo.
2. ALUM. El alumnado se entrenó en observar cualidades a partir de actividades de observación de su propio trabajo individual así como del grupal. Observó y creó también sus propias cualidades, potenciando así su propio juicio estético.
3. ALUM. El alumnado con problemas de conducta, tuvo la posibilidad de influir sobre sí mismo y generar nuevas actitudes, al vivir un proceso que le permitió no solo centrarse, sino con-centrarse y vivirse. Creó sintiendo cada momento, guiado por las cualidades que reconocía o creaba desde la imprevisibilidad del momento.



Figura. 5.1. Foto. Categoría: Alumno



Figura. 5.2 Foto. Categoría: Alumno

Carpeta: 2000-2003 ARTE EDUCA COLEGIO ARENAS L.P.G.C. 1

Imagen: C. ARENAS prim. Pintura acuarela 00.00. 00. N° 0275

El alumno de la izquierda no solo había concretado su paisaje con colores sino comenzaba a interactuar con ellos creando sutilmente diferentes momentos del paisaje. El otro alumno necesitaba expresarse intensamente con el color, perdiendo ese momento inicial para expresarse desde lo vital de la expresión. A partir de ahora encontraría un nuevo momento de su paisaje que fue plasmando, desde una riqueza cromática muy diferente a su compañero. Un camino bien diferente donde este alumno se permitió perderse en el proceso para encontrarse desde otra perspectiva, desde esa entrega del entusiasmo por la acción.

4. ALUM. El alumno, bajo la sugerencia del docente y bajo la certeza o capacidad de transformar, de tramsutar del arte, supo retomar la obra previamente rechazada, y encontrar nuevos paisajes o cualidades, fruto de un cambio de actitudes.

5. ALUM. El alumno exteriorizó su sensibilidad en el proceso, desde la confianza que estableció con el docente. Un valor que afianzó la autoestima desde ese desarrollo de capacidades que afectaba a su propia individualidad.
6. ALUM. El docente consideró al alumno y su proceso, como fuente de aprendizaje e inspiración dentro de la enseñanza-aprendizaje que se impartió, permitiendo mejorar y ser más efectivo en la docencia.
7. ALUM. Se reconocieron las características de cada alumno en sus gestos creativos, en sus colores y formas, en su propio valor de cualidades. Así mismo, se observó cómo el arte influía en la capacidad que cada alumno necesitaba potenciar y como elemento formador. Se observó que la creatividad artística no solo influye sino educa actitudes generando momentos únicos; como individuos en desarrollo, desde el ejercicio de la libertad en el que el arte se expresa.
8. El alumno se vivió como individuo en un grupo, apreciando las singularidades de los demás compañeros, admirando dichas singularidad en forma de productos artísticos realizados por sus compañeros/as.

### **5.3.2. Categoría: CONTEXTO**

1. CONT. El alumnado se vivió en la creatividad plástica no solo como individuo y afianzando su gesto individual en el proceso creativo, sino que también sintió que pertenecía a un grupo, a un colectivo, a través de proyectos artísticos con un impulso común u objetivo del centro; creando una experiencia cultural.
2. CONT. Al alumnado se le acercó la cultura de manera explícita incorporando otras actividades como parte de los contenidos del aula de arte, renovando así ese valor cultural desde la re-creación del mismo.
3. CONT. Se apreció y consideró la totalidad de la clase, con todo su alumnado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como una respiración, en la que se exhalaba, pero también se inhalaba, como parte de un ritmo creativo que generaba la expresión y la escucha. Se observó literalmente esos cambios en la respiración, que por momentos se escuchaba cuando el alumnado respiraba de manera más profunda.
4. CONT. Se consideró la clase de arte como un lugar donde confluían multiplicidad de factores que la conformaban, y estaba abierta al cambio, así como un espacio en el tiempo con momentos diversos y llenos de complejidad, tanto como contexto físico como temporal, emotivo y trascendental, permitiendo que todo lo que interviniera como la materia, la técnica, la luz de la mañana o el propio poema etc., formasen parte de un todo desde donde se influye y crea, desde la conciencia que pongamos en ese marco de influencia creativa en la que el alumno/a se realiza.

5. CONT. Se dio la posibilidad al alumnado, grande y chico conjuntamente, a participar en acontecimientos culturales en los que el alumno/a pudiera re-crear algún valor cultural o hecho significativo desde una visión panorámica de valores siendo inclusivo con otras culturas. Un ejercicio en el que el gesto individual dio paso a un proceso grupal. Un ejercicio de profundización en lo cultural desde la traducción artística reflejada en cualidades y valores humanos.
6. CONT. Se enseñó creatividad artística desde una imagen panorámica de la Historia del Arte, no solo para hacer visible e incluir parte del recorrido histórico dentro de los contenidos de primaria, sino sobre todo como imagen de la metamorfosis que el arte representa en la historia de la conciencia del ser humano.
7. CONT. Se hicieron usos de otros lenguajes artísticos, como la poesía para de esta manera enriquecer la actividad artística, para comunicar valores naturales y humanos y para proporcionar intuiciones e inspirar procesos artísticos.
8. CONT. Se hizo uso de la narración y el cuento como parte de la enseñanza-aprendizaje, desde la consideración del contenido que proporciona éste como alimento para la vida interior del alumno.
9. CONT. Se permitió y fomentó, de manera puntual, otros usos de la clase como espacio creativo para romper con las ideas ortodoxas de su uso y disfrute, rompiendo y moviendo el pensar hacia otra concepción del arte desde algo más parecido a un <happening> como experiencia artística; tanto para dentro como fuera del aula.



Fig. 5.3. Foto. Categoría: Contexto



Fig. 5. 4. Foto. Categoría: Contexto

Carpeta: 1994-2000 ARTE T. VEGUETA L.P.G.C. niños jóvenes adultos dib. pint. escult. 212 Fotos

Imagen: T. VEGUETA prim. Pintura acuarela 00.00.00. Nº 047

Imagen: T. VEGUETA prim. Pintura acuarela 00.00.00. Nº 047

En este caso el contexto hace referencia a esa preparación inicial de la propia actividad, en la que se crea la atmosfera para influir en el alumnado.

10. CONT. Se tomó consciencia de la influencia del arte en la creación del proyecto artístico comunitario, considerando todas las partes que pudieran conformarlo, incluyendo mesas u objetos de trabajo, como parte de la experiencia del alumno dentro

de la unidad, y donde nada era superfluo, con independencia del valor que otros le pudieran dar a las cosas.

11. CONT. Se utilizaron las exposiciones colectivas internas para promover la creatividad artística, la belleza, y el amor por la acción, e influir en el cambio de concepción del propio arte generalmente estancado en la verosimilitud, dentro de la comunidad escolar a partir de los trabajos realizados por el alumnado.
12. CONT. Se incluyó el aula como contexto de influencias para desde los propios cuadros realizados, seguir influyendo estéticamente y educando en la belleza en la admiración por los demás y generar un todo como proceso en esa toma de conciencia.
13. CONT. El haber considerado que absolutamente todo puede formar parte de un proceso creativo para facilitar la enseñanza-aprendizaje del alumnado, permitió abarcar situaciones complejas, que influyeron de manera positiva en el proceso artístico.
14. CONT. El uso que se realizó de la metáfora para dirigirse al alumno y enriquecer la actividad artística como otro lenguaje de comunicación desde el valor de la imagen, fue un gran acierto.

### 5.3.3. Categoría: DOCENTE.

1. DOCEN. El docente supo dibujar, pintar y modelar formas de la naturaleza y de otro tipo y exponerlas en el aula, para generar contextos de aprendizajes, e influir en la creatividad del alumnado.
2. DOCEN. El docente supo demostrar sus habilidades y capacidades artísticas en la práctica y, ser valorado y admirado por su saber hacer.
3. DOCEN. Se consideró la enseñanza-aprendizaje desde los ojos o contexto del propio alumno, donde el mundo del adulto no se impusiese ni en las formas ni en el cómo. Una estrategia que permitió otras posibilidades en el desarrollo de la actividad en la que se fomentaba la autonomía del alumno, su movilidad, ubicación de su espacio de trabajo, la elección de su actividad y otras. Se evitó ciertas influencias del propio alumno, que no ayudaba a generar el estado de inocencia que se perseguía como actitud en el proceso, como estado natural del alumno/a.
4. DOCEN. Se era consciente, como docente, de no responder a las manifestaciones creativas del alumnado desde la exageración, ni la indiferencia, por muy extraordinario que pudiera parecer la obra. Se tuvo claro excluir el “no” del vocabulario. La pregunta se utilizaba para orientar al alumno en su proceso, para que sopesara la observación y la sintiera. El despertar del juicio estético se realizaba con una pregunta y una observación, para con esta manera influir o persuadir en los posibles cambios de rumbo que pudiera necesitar el alumno. La valoración que realizaba el docente, por muy caótico que fuera el cuadro, se basaba en una intuición en base al devenir del propio paisaje que el alumno había plasmado.



Fig. 5.5. Foto. Categoría: Docencia



Fig. 5.6. Foto. Categoría: Docencia

Carpeta: 1997-2000. ARTE DOCENCIA PINTURA O. O'Shanahan

Imagen: DOCENCIA pintura, círculo cromático.

Acuarela 00.00.00 N° DSC02883

Imagen: DOCENCIA pintura, luz del azul.

Acuarela 00.00.00 N° DSC02860

5. DOCEN. Se trató de crear, mantener y nutrir de manera consciente, ese vínculo que se tenía con el alumnado desde la confianza que éste había depositado desde ese dialogo creado. La confianza desde la sinceridad, la honestidad, el respeto hacia la persona o alumno/a conformaron la actitud de ese hilo conductor que nos relacionaba.
6. DOCEN. Se utilizó la preguntar al alumnado como estrategia dentro de la enseñanza-aprendizaje para guiarles en su proceso artístico, permitiéndoles sentir las cualidades desde ese contexto de la pregunta sentida. Una manera de crear momentos de reflexión y permitirles su búsqueda en las intuiciones con su propia obra.
7. DOCEN. Teniendo en cuenta el contexto vital y emocional de la clase de arte, se desarrollaron estrategias de toma de conciencia en el docente, para en lo posible, no caer en formas de hacer, hábitos, tono de voz, lenguaje corporal, o actitudes no deseadas en el aula y todo lo que conlleva comunicación, tanto explícita como implícita, era sometido por momentos a valoraciones para mejorar la docencia.
8. DOCEN. Se tomó conciencia de la complejidad de la enseñanza artística desde el inicio, y que cualquier juicio al respecto de esta enseñanza entraría dentro de una experiencia personal. Por otro lado, la observación consciente junto con la pregunta y una actitud adecuada, se hicieron necesarias como método para atender las intuiciones, independientemente de la capacidad de cada cual como metodología del aprendizaje del docente.

### 5.3.4. Categoría: IDEAS

1. IDEA. El alumnado pudo experimentar de manera tanto implícita como explícitamente el concepto vida desde la práctica de ejercicios específicos tanto con dibujo, pintura o escultura-modelado, donde se incluyeron observaciones de la propia naturaleza y de la propia obra artística y su proceso; alejándoles de lo absurdo, de lo extraño que no estuviese enraizado en la lógica de la naturaleza.
2. IDEA, Se consideró la importancia de que el alumnado supiese de manera consciente de su valor de ser creativo, así como de su opinión. Se le dio la posibilidad a que pudiera desarrollar sus ideas creativas, como parte del proceso global que afectaría tanto a su trabajo como al del grupo al que pertenecía.
3. IDEA. Como docente, se cuidó el contexto desde el cómo afecta al proceso enseñanza-aprendizaje a la creatividad artística, de la influencia ética, que nutre de valores y que despierta la conciencia del alumno.
4. IDEA. Cualquier elemento que formara parte de la actividad creativa, del contexto artístico, una brocha o una concha de mar, el propio barro, se atendió desde la gratitud, el asombro y el propio misterio de la vida que desde el arte se vive, como actitud de vida.
5. IDEA. El alumnado entendió, desde la actitud del docente y del cómo se impartían las clases, que el mundo está lleno de sabiduría en todo lo que se encuentra, permitiéndole ver esa correlación cualitativa entre la creatividad artística, la naturaleza, el ser humano y la vida misma.
6. IDEA. El alumnado vivió el arte del modelado como una experiencia de empoderamiento en ese ejercicio de transformación del barro, como algo más que materia, donde el objeto físico no solo se crea a partir de la suma de partes sino también a partir de la resta y la diferenciación. Y para llegar a concebir el proceso en su justo sentido hubo que darle el valor añadido a la materia en esa transformación en la que aprendimos a sentir el proceso, a cuidar la forma, y a crear desde la escucha activa de ese gesto que sentimos como nuestro. Esto fue una actitud necesaria donde la materia se vivió, no como algo ajeno, muerto e inerte sino, como algo vivo y propio que se expresaba y vivía en el objeto creado. Una vivencia que como convicción y experiencia propia del docente lo trasladaba a su alumnado.
7. IDEA. En el proceso artístico del alumnado, la virtud de la verdad, de la belleza y de la bondad conformaron valores implícitos del proceso artístico. Se tomó conciencia de las cualidades plásticas de la expresión que conllevaba estas actitudes implícitas en el proceso y se cuidaron de ellas. Se fomentó el desarrollo de las mismas como elementos que se tejen en el proceso artístico desde esa búsqueda del

equilibrio creativo donde la verdad, la belleza y la bondad se dan cita y se tejen de manera subjetiva en la obra creativa del alumnado.

8. IDEA. Se enseñó a modelar desde la idea de la transformación, como cualidad en constante movimiento, donde no existe la estructura mecánica y estandarizada del lego, sino la forma que se transforma en cualidades diferenciadas.



Fig. 5.7 Foto. Categoría: Ideas



Fig. 5.8 Foto. Categoría: Ideas



Fig. 5.9 Foto. Categoría: ideas

Carpeta: 2013-2014 ARTE TALLER ARTE EN FAMILIA TELDE G.C. actividad niños jóvenes adultos dib. pint. escult 01.03.14 O. O'Shanahan

Imagen: ARTE EN FAMILIA niños adultos, modelado agua 01 03 14 P3010026

Imagen: ARTE EN FAMILIA niños adultos modelado agua 01 03 14 P3010044

Imagen: ARTE EN FAMILIA niños adultos modelado agua 01 03 14 P3010051

La idea o concepto conlleva muchas veces la experiencia directa con el elemento en cuestión: el agua. El organismo sensorio es expuesto al agua como elemento inspirador de formas, que luego reproducimos como movimiento cualitativo, para finalmente utilizar el propio elemento agua en la experiencia. Un proceso que se inició como una actividad individual, que luego pasó a conformarla el grupo para finalmente ser motivo inspirador para una obra propia. A pesar de no cumplir con lo que pudiera ser una obra artística, fue precursor de la misma en la tercera fase del proyecto.

9. IDEA. No se permitió la participación en concursos o exposiciones de arte que promovieran la creatividad desde la competitividad entre el alumnado, premiando a unos y no a otros, promocionando una idea de arte que fuera partidista a estilos y de concepciones conservadoras y formales y poniendo en tela de juicio el valor de la creatividad, espontaneidad y la inocencia como factores que formaban parte del ejercicio artístico del alumnado, independiente del grado de realismo, que es lo que más destacan algunos docentes como lo real, bueno e inteligente a premiar.
10. IDEA. Se permitió al alumnado vivenciar cualidades tanto en dibujo, pintura o escultura a partir de cualidades de la propia naturaleza o expresión de las mismas, a partir de los materiales y técnicas disponibles. Se atendió la creatividad artística desde la traslación de factores, cualidades, o principios de la naturaleza, como

inspiración objetiva para la propia experiencia artística, relacionando de esta manera el arte con la ciencia.

11. IDEA. Por otro lado se le enseñó al alumnado que, en el arte, no todo es válido, y que ello dependía de la sinceridad y honestidad, de la autenticidad de la creación, desde esa necesidad de expresarse, de vivirse en el proceso. Se fomentó que el alumno pudiera disolver las diversas barreras personales y sociales que le impidiera expresarse, desde este contexto de la autenticidad donde vivía y se sentía la expresión artística.
12. IDEA. Se cuidó la experiencia sensoria del alumnado en la creación artística como un factor importante, como una herramienta para reconocer cualidades así como producirlas.
13. IDEA. Se atendió el arte como una manifestación espiritual del alumnado, en la que se reflejaban cualidades en su obra como valores intrínsecos de la persona creadora.
14. IDEA. Se consideró y potenció la creatividad artística en el alumnado, como fuerza interior, ajena al consumismo pasivo.
15. IDEA. Se enseñó arte desde la consideración, desde la vivencia del proceso como experiencia de lo permanente, en esa síntesis creativa de búsqueda de equilibrios donde el yo, la individualidad, se hace eco en esa orquestación de todas las cualidades implícitas para dar un sentido único.
16. IDEA. Se entendía que la sustancia que el alumno/a utilizaba para jugar y componer la propia obra eran sus propias emociones en esa respiración, independientemente de si representa explícitamente una flor o un gato. Es la cualidad que se manifiesta desde ese ritmo hasta llegar a su equilibrio cromático en el caso de la pintura.
17. IDEA. Se entendió y fomentó el arte como actividad que nos permite vincularnos por un lado con lo más físico y orgánico, y por otro con lo emotivo y sensible, contrario a lo mecánico o incluso tecnológico en lo que los sentidos están cada vez más expuestos a los efectos de la vida tecnológica, mermados sus sentidos por el efecto del embotamiento o sobre excitación que produce muchas veces estas exposiciones. Esto por otro lado genera una disminución de lo natural de la experiencia. Se permitió al alumnado crear a partir de esas cualidades naturales de los diferentes productos y técnicas, para enriquecer la vida misma como efecto del encuentro entre lo más físico con lo más sutil desde la experiencia artística.
18. IDEA. Se experimentó el arte como un camino que conllevaba diferentes etapas: desde la vivencia más vital de sensaciones, a la parte más sentida y sutil, hasta llegar

a la concreción de la idea como cualidad, con independencia del orden. Todas ellas presentes en todos los alumnos aunque se pudieron apreciar tendencias. Un proceso donde la forma y la no forma se iban tejiendo y disolviendo en el proceso hasta llegar al equilibrio específico sentido por el alumno o especificado en el ejercicio en cuestión.

19. IDEA. Se experimentó el acto de crear en el alumnado, como momento de empoderamiento desde ese ejercicio de libertad en la que se manifestaba el valor espiritual del alumno, en el proceso vivido, donde se transformaba y transmutaba la sustancia creativa, producto de ese equilibrio artístico, antes de ser llamado objeto artístico, y desde esta idea se trabajó.
20. IDEA. Se observó el continuo e impredecible devenir de un proceso artístico, donde se vivía la sorpresa y el descubrimiento. Una apertura hacia el ejercicio artístico en la que la forma no se imponía sino se creaba a partir de la construcción del proceso. Una actividad que se acercaba más a la vida misma, por lo que la mirada del presente se convertía en un ejercicio de la vida misma.
21. IDEA. Se potenció en el alumnado la autorrealización desde la capacidad de crear, diferente a ser un consumidor pasivo adicto al entorno que provee y teniéndose que adaptar al contexto donde los estímulos desde fuera se hacen necesarios para conmover de alguna manera a la persona.
22. IDEA. Se reconoció y fomentó la idea de la pintura del color, como un movimiento de cualidades que nos conmueven llevándonos a encontrar la cualidad en un todo indistintamente contrario a la idea fondo, o forma, por lo que el germen de crecimiento y transformación de la obra en sí misma podía darse a partir de cualquier parte, de cualquier especificidad como si de una planta se tratara. Se atendió esta distinción en la construcción de una obra siempre a partir de una experiencia sentida y no como algo automático, por lo que el equilibrio surgía de manera intuitiva.
23. IDEA. Se tomó conciencia de la felicidad y el bienestar que generaba la creatividad artística producto por un lado de la revitalización sensoria como elemento que nos nutre de percepciones naturales, de efectos estimulantes y nutrientes en el alumnado, así como el producto artístico concreto. La influencia del hecho artístico permitía al alumno crear y sentirse ahora en lo sutil. Una experiencia que les llenaba desde ese ejercicio en capacidades no ya físicas, que les producía una vivencia de ellos mismos, como producto de este hecho artístico. El vivirse así les producía una profunda satisfacción, una alegría de sentirse como parte de la totalidad hecha visible en la conclusión, en el equilibrio del propio cuadro. La alegría de que ellos habían causado esa síntesis. Con esa idea se trabajaba teniendo en cuenta que los resultados de esa actividad necesita del ejercicio de las capacidades correspondientes que les lleva a ese estado de conciencia.

24. IDEA. Se valoró que la mano, la palma y los dedos eran algo más que herramientas útiles para la producción y reproducción de algo como pudiera ser el arte. La mano se consideró como un órgano sensorio capaz de sentir, de reconocer cualidades, así como de generarlas. Se tuvo en cuenta la capacidad expresiva de la mano dentro del proceso manipulativo y práctico en la creación de la obra, por lo que cobró un valor excepcional. Por ello el uso instrumental de la mano no fue considerado únicamente un instrumento como tal, sino como un órgano sensorio capaz de sentir y reconocer el valor de las cualidades que atendía, fuera barro, piedra o pigmento.



Fig. 5.10. Foto.

Categoría: Contexto

Fig. 5.11. Foto. Categoría: Contexto

Carpeta: 1994-2000 ARTE T. VEGUETA L.P.G.C. niños jóvenes adultos dib. pint. escult. 212

Fotos

Imagen: T. VEGUETA prim. Dib. 00.00.00. N° 294

Imagen: T. VEGUETA prim. Dib. 00.00.00. N°266

Aprender a dibujar formas animales fue un objetivo de primaria. Ya en quinto, el alumnado estaba preparado para ello. El sistema de enseñanza fue toda una novedad ya que en varios días el alumnado se entrenó para crear prácticamente cualquiera animal desde una metodología específica.

### 5.3.5. Categoría: MATERIA

1. MATER. El contacto con la sustancia o materia creativa y su calidad natural facilitó e influyó positivamente inspirando momentos y generando intuiciones al propio alumnado en su proceso creativo.
2. MATER. Se fomentó el uso de las diversas herramientas propias de un taller, así como otros útiles y usos de los mismos que pudiera inventarse el propio alumno para incentivar la creatividad más práctica del taller de arte y transformar la materia.
3. MATER. Se le acercó la Naturaleza al alumnado a partir del uso de materiales naturales tanto en dibujo, pintura o escultura, así como con técnicas apropiadas que permitieron el desarrollo de los sentidos vinculados a la naturaleza, así como desde el uso de materiales naturales para fomentar la inspiración desde el contacto directo con el propio material.

4. MATER. Se permitió al alumnado explorar la pintura como experiencia de color; partiendo de uno, dos o más colores, para explorar cualidades del color desde la intuición de la unidad del color, desde la luz y la oscuridad, con el círculo cromático.
5. MATER. Se promovió el reciclado artístico como parte del proceso global intrínseco de un taller de arte donde el barro o el papel se disolvía para volver a crear. También se utilizaron los “restos creativos” que en las manos de otro alumno/a se transforman en otra cosa. Una experiencia que era contraria al reciclado del hogar en la que la forma no cambiaba, por lo que su utilización implicaba una adaptación a la estructura dada y casi siempre materiales artificiales.
6. MATER. Se propusieron y realizaron ejercicios de pintura donde el alumno pudo expresarse desde el color y apreciar la cualidad implícita en las sutilezas que proporciona la acuarela sin ideas previas, dejándose llevar fluyendo, sintiendo la experiencia, por lo que el alumnado se pudo vivir, sentir desde lo sutil del color.
7. MATER. Se tomó conciencia de los materiales naturales como el barro y sus diferentes estados de humedad o sequedad, desde el concepto de la transformación y la metamorfosis llevados a la experiencia. Se realizaron aproximaciones a la naturaleza desde esa idea de la materia y sus ciclos vitales, desde ese misterio de la ordenación y transformación de la propia naturaleza y se aplicó en la actividad artística del alumnado. Se incentivó esta idea de crear desde lo amorfo, tosco y denso propio del barro hasta llegar a la belleza y sutileza a la que puede alcanzar la materia desde la transformación con nuestras propias manos y llevándolo a lo artístico.
8. MATER. Se utilizaron materiales *blandos* (barro, arena) como elemento cohesionador que permitió al alumnado jugar, ser flexible, sensible, usar el tacto y vivir encuentros en los procesos de participación y colaboración.
9. MATER. Se utilizó el agua como vehículo del color para potenciar el sentir y de esta manera influir en la parte más sutil del proceso con la que el alumno se expresó y también se percibió influido por la calidad del material y el medio de expresión al que el alumnado se vio expuesto.



Fig. 5.12 Foto. Categoría Materia



Fig. 5.13 Foto. Categoría Materia

Carpeta: 1997-2000 ARTE T. VEGUETA L.P.G.C. niños, jóvenes adultos dib.pint.escult 212

Imagen T. VEGUETA prim. Escutl. Piedra 00.00 00 N° 072

Imagen T. VEGUETA prim. Escult. Piedra 00.00.00. N° 073

El material en este caso son piedras de arena naturales. Las herramientas o útiles que se necesitaron fueron picaretas, limas y lijas de todo tipo. Una experiencia única por ser el grupo pequeño. El material era inicialmente todo un reto por su aparente dureza pero la motivación era más fuerte que las piedras. Se trató de ir suavizando esa forma inicial, ir simplificando hasta encontrar la inspiración de lo que pudiera estar escondido en la piedra como animal.

10. MATER. Se consideró la materia con su cualidad y nunca como un medio útil para algo. Se atendió la materia desde la emoción del descubrimiento de sus posibilidades plásticas.
11. MATER. Se acentuó la correcta actitud hacia los materiales desde el respeto hacia la naturaleza, desde la toma de conciencia en la que la naturaleza nos permitía, como tal, la autoexpresión.

### 5.3.6. Categoría: OBJETO

1. OBJE. Se concibió que la obra creada por todo el alumnado, como grupo, era en sí mismo una unidad con un valor dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo, por lo que su exposición en la propia aula nutría al alumno desde la belleza expresada con formas y colores.
2. OBJE. Desde la apreciación pedagógica, se valoró la importancia del proceso o la obra, sin necesidad de comparaciones competitivas entre los alumnos, ni exageraciones innecesarias, alardeos inoportunos o comentarios fuera de tono. Se apreció la obra del alumnado desde la toma de conciencia de cualidades como manifestaciones individuales visibles.
3. OBJE. Se consideró el arte creado por el alumnado como objeto que podría contaminar lo estético dentro del contexto de su familia, e influir en la sensibilidad de su entorno como acercamiento a la nueva estética del alumnado.



Fig. 5.14 Foto. Categoría: Objeto



Fig. 5.15 Foto. Categoría: Objeto

Carpeta 1994-2000 ARTE T. VEGUETA L.P.G.C. niños jóvenes adultos dib.pint.escult 212

Imagen: T. VEGUETA L. P. Prim. Escult. Modelado, casitas 00 00 00 N° 026

Imagen T. VEGUETA L.P. Prim, Escult. Modelado, casitas 00.00.00 N° 087

El objeto o producto en este caso era una casita. El proceso fue largo y el alumno lo fue palpando en el tiempo llegándose a establecer una intensa relación con el mismo. Un proceso en el que el último paso trataba ya de darle la piel o el último acabado brillante al objeto donde el tacto con ambas manos era permanente para sentir la uniformidad de la textura que se perseguía. Esta experiencia física y sutil creaba unos lazos fuertes con el producto desarrollado desde ese tocar y sentirse uno mismo desde el sentido del tacto.

4. OBJE. Se experimentó cómo el objeto artístico creado pertenecía a una conclusión de un proceso vivido en el tiempo, que había sufrido una serie de transformaciones y, donde el sentir había sido el elemento vital que le había guiado a encontrar su conclusión; un producto externo y un hecho interno, desde la unidad indivisible, ahora como objeto artístico.

5. OBJE. La subjetividad sería el factor que definiría parte de la esencia del objeto, por lo que es fundamental encontrar su presencia y hacerla valer. También en las actividades artísticas de una misma naturaleza las variaciones subjetivas, aunque sutiles, quedaban patentes.
6. OBJE. Concebir tanto el resultado como el proceso era fundamento para el ejercicio artístico. La conclusión y el acabado también se consideró como un valor de implicación y gusto por la materialidad artística, la cual se fomentó generando los apegos al objeto creado.
7. OBJE. Por otro lado no se puso énfasis explícito en las diferencias u originalidad del objeto creado.
8. OBJE. La subjetividad no siempre conformaba parte de la actividad artística. estos ejercicios artísticos permitían al alumnado vivir ciertas cualidades, y no necesariamente para aprehenderlas y transformarlas. Un ejercicio donde la observación meditativa era más importante que la expresión subjetiva.
9. OBJE. El objeto como creación artística implicaba la transformación y asimilación propia de todos los elementos desde el significado que cada alumno le pudiera dar. La obra en definitiva reflejaba un momento en el tiempo de un estado de conciencia particular que nos lo recordaba, como momento personal importante, plasmado en el objeto concluido.

### 5.3.7. Categoría: PROCESO

1. PROC. Desde la docencia de la actividad artística se tomaron muchas decisiones creativas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que surgieron a partir del proceso, cambiando, proponiendo o alterando el curso que se tenía previsto de la clase, para de esta manera integrar intuiciones del momento, tanto de manera individual como colectivas, e incluirlas como parte de la metodología de la creación. De esta manera el alumno pudo influir y dirigir, en parte, su propio proceso creativo.
2. PROC. Los instantes sutiles o, “momentos de luz” se dieron en el alumno/a. En dichos momentos llegaban a crear algo muy especial que podía ser incluso efímero, del instante, reflejando una intuición de sí mismo desde ese “paisaje cualitativo”, plasmando un todo significativo y trascendental para el individuo en cuestión.

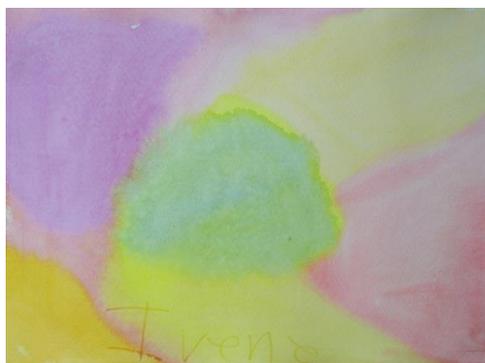


Fig. 5.16. Foto. Categoría: Proceso



Fig. 5.17. Foto. Categoría: Proceso

Carpeta: 1994- 2000 ARTE T VEGUETA L.P. niños jóvenes pint. 00.00.00 O. O'Shanahan  
 Imagen: T. VEGUETA Prim. Pint. Acuarela. 00.00.00. N° P1010008  
 Imagen: T. VEGUETA Prim. Pint. Acuarela. 00.00.00. P1010003

Estos cuadros reflejan unos momentos muy especiales donde el alumno/a experimenta una intensa emoción, sutil pero intensa. Un encuentro consigo mismo en la sutileza del momento, de vivirse en lo permanente.

3. PROC. Se entendió y fomentó que el arte, en esencia, no trataba de reproducir algo preestablecido (diferente a la artesanía), alejado de automatismos en la creación; esas formas de hacer, la propia elección de colores y formas, su intensidad, o sutilezas, partían de una elección propia. Incluso partiendo de una idea o concepto como “árbol”, el resultado permitía observar que cada imagen de cada alumno era única, esto es, “árboles”, todos distintos, llenos de las particularidades de cada alumno. Una acción que presuponía una elección y un tratamiento en la que el sentir era el barómetro para testar el gusto de cada cual. Una experiencia que permitió al alumnado ser intuitivo y como consecuencia autónomo en el proceso. Una vivencia

que presuponía un desarrollo de la responsabilidad desde ese ejercicio de capacidades y de toma de conciencia en ese juicio estético producto del ejercicio del sentir como hilo conductor del proceso.

4. PROC. Se estuvo atento, como docente, a las diferentes reacciones por parte de algunos alumnos/as durante el proceso creativo para no tener que reaccionar sino persuadir e influir. Se atendieron esos momentos como parte del proceso de transformación, donde el arte insufló sensibilidad y conciencia al proceso vivido.
5. PROC. Se fomentó el gusto por la expresión y la escucha activa como factores implícitos del proceso de creación, que facilitaron la manifestación individual del alumnado.
6. PROC. Se observó en el alumnado, en esa búsqueda de su equilibrio artístico, el vivirse en la unidad y el estado de felicidad que causaba tal síntesis. Una vivencia de sí mismo, desde ese encuentro con su sentir por la obra realizada, desde ese significado encontrado y que se manifestaba en lo sutil como algo trascendente y único; su obra como reflejo espiritual en su propio hacer desde lo sutil.

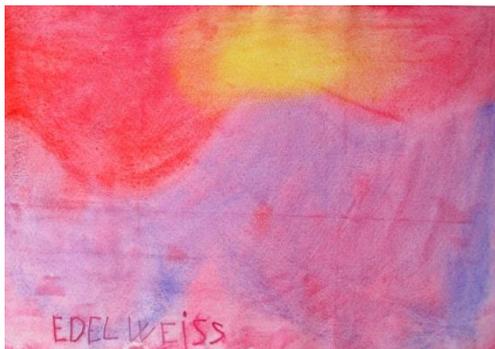


Fig. 5.18 Foto. Categoría: Proceso



Fig. 5.19 Foto. Categoría: Proceso

Carpeta: 1994- 2000 ARTE T VEGUETA niños jóvenes pint. Acuarela. 00.00.00 O. O'Shanahan

Imagen T. VEGUETA Prim. Pint. Acuarela. 00.00.00. P1010011

Imagen T. VEGUETA Prim. Pint. Acuarela. 00.00.00. P1010017

La cualidad creativa de estos cuadros es bien diferente. En el primero hay una intensa relación de una gama de colores donde los rojos se filtran en todo el cuadro. En el segundo cuadro la historia es vista desde una perspectiva de colores diferentes que conforman la experiencia desde el equilibrio de sus partes.

7. PROC. Se observó y fomentó la expresión a través de la energía implícita en la creatividad artística, donde el alumnado pudo actuar intensamente, siendo brusco, incluso agresivo con el barro para luego y, poco a poco, ir guiando ese intenso calor, en formas de hacer más sutil y conscientes hasta llegar a la belleza del volumen, a los detalles de la obra y mimar incluso el acabado. Esa energía física

formó parte del proceso vital de la creación, desde ese calor explícito que provocaba entusiasmo, o calor implícito, fundamento para la creatividad.

8. PROC. Se percibió de manera explícita e implícita y generalizada, cómo el alumno se vivía en el proceso artístico: como una persona, abierta, decidida, sensible, que tomaba decisiones, que sabía escuchar, que aprovechaba las oportunidades, que ante un caos era capaz de crear una oportunidad y llegar a una nueva forma, que vivía el camino de la incertidumbre desde la actitud del descubrimiento, que conectaba con su camino desde el significado que sentía. Que era capaz de ahondar en las capas profundas y encontrar un nuevo equilibrio. Que se sentía vivo cuando creaba, irradiando una profunda alegría cuando lograba esos equilibrios desde esa totalidad en la que se reconocía como parte intrínseca de la misma. Que se vivía en la vulnerabilidad de la expresión desde la autenticidad, en esa exposición de sentimientos, y reconociéndose intuitivamente su valor, en la trascendencia de la experiencia. Y es que se sentían más vivos, desde esa plenitud física donde se experimentaban.
9. PROC. Se permitió al alumnado estar desmotivado, y esperar dándole tiempo para que fuera él mismo quién se vinculara al proceso y se motivara por sus propios medios, influenciado claro está por el propio contexto que se creaba como parte de la clase tanto por parte del docente, como desde el propio alumnado. Se permitió al alumno, desde la desgana y apatía, encontrarse con una sensación, emoción o idea y, vincularse consigo mismo, con la actividad.
10. PROCE. Se atendió el proceso creativo del alumno con independencia a la tendencia que pudiera expresar su creación: tanto si la obra tendiese a la concreción, como si su tendencia fuera la del entusiasmo por la acción en al que el calor predominaba y disolvía la forma. Se vivió como una respiración, en la que la expresión marca momentos diferentes tanto de entusiasmo y expansión como de concentración y cristalización.
11. PROCE. Se enseñó al alumnado a modelar atendiendo a la actitud del asombro como capacidad necesaria para penetrar la idea de las formas, su sabiduría, implícita tanto para la naturaleza inerte, viviente, del animal o del propio ser humano.
12. PROCE. Se fomentó en el ejercicio de la creatividad artística, el ejercicio de una voluntad activa, con iniciativa propia y autonomía en la toma de decisiones. Una actitud contraria a la pasividad, el aislamiento, o la reproducción de estructura y consumo de imágenes contrarias al verdadero acto creativo.
13. PROCE. Se le ofreció también al alumno/a introducirse en la experiencia artística con referencias o patrones de color pre-establecido como puerta de entrada y punto de partida y a partir de ahí interactuar y hacer ese contexto artístico suyo. Una estrategia de apoyo e introducción al color que permitía al alumno respirar con

hondura; diluyendo así la ansiedad de unos pocos, y generando inclusión, como momento introductorio al arte de pintar o dibujar, que iba conmoviendo al alumnado hasta provocarle la transformación donde el alumnado hacía suyo aquel primer paso como antesala a la creatividad.

14. PROCE. Se le ofreció al alumnado la posibilidad de vivir la creatividad artística desde el dibujo, la pintura o la escultura como fuerza que transforma, que todo lo puede, desde esa capacidad creativa de transmutar lo que toca e influir en los contextos y la vivieron como tal. De ese mismo modo pudieron vivir el arte como fuerza cohesionadora en una comunidad.
15. PROCE. Se les enseñó la técnica <wet on wet> utilizando ese momento preparatorio de la pintura como un espacio de silencio y preparación. El alumnado lo vivió como un momento para respirar hondo y centrarse. Una experiencia introductoria que facilitó la expresión del alumno al haber considerado este momento preparatorio, de sentir la técnica como vehículo de expresión. Esta experiencia también se extendió a otros apartados del proceso para facilitar al alumno centrarse y tomar conciencia del momento, de crear. Significó poner el contexto más técnico del desarrollo artístico como factor de influencia cualitativa, y al servicio de capacidades y valores como parte del proceso creativo del alumnado.
16. PROCE. Se observó que el alumno/a en el proceso creativo manifestaba colores y formas afines a su sentir, a la cualidad que buscaba, tanto como sensaciones o como vivencias más sutiles en la obra creada. Es por ello que se desarrollaron ciertas estrategias para guiar al alumno cuando no terminaba de encontrar esas cualidades, o también se daba el caso de que se arriesgaba o las perdía, por lo que luego la obra no le interesaba.
17. PROCE. Se percibió el esfuerzo y las dificultades que conllevaban algunas experiencias artísticas para ciertos alumnos y se cuidó su proceso desde la intuición que generaba la situación.
18. PROCE. Se pudo apreciar cómo el alumno expresaba y manifestaba el inconsciente desde su propia expresión artística y lo integraba como parte del equilibrio subjetivo individual. La apreciación de su producto o conclusión reflejaban “paisajes”, en algunos casos novedosos y diferentes, que el alumno/a los valoraba desde esa necesidad de poseerlos como suyos.
19. PROCE. Se pudo apreciar en el proceso creativo cómo el alumnado buscaba algo dentro de la experiencia artística que le diera ese momento de vínculo y relación con lo creado. Un gesto, una marca, algo que le hiciera decir que aquella experiencia era importante y suya. Esa búsqueda, esa manifestación implícita podría aparecer en cualquier momento.

20. PROCE. Se reconocieron cambios y transformaciones en la pintura-acuarela, en función de la forma y la no forma o disolución de la misma. Por un lado, podíamos tener la masa de color conformada y por otro la atmosfera de color en la que no había límites y el color fluía sin una estructura rígida o preconcebida. Y atendiendo a este ritmo esencial el proceso respiraba, aunque con maneras individuales que marcan diferencias en el alumnado.
21. PROCE. Se reconoció y promovió la experiencia artística del alumno desde la constante toma de decisiones, desde la confianza en el proceso en el que se embarcaba, donde el rumbo no siempre se conocía, y donde los errores no son más que nuevas posibilidades. Se apoyó esa predisposición al arte, a priori, estar preparado y entregado a vivir un viaje lleno de sorpresas e imprevistos. Una disposición que entrenaba la espontánea vida del momento, en el quehacer creativo y en la que había que confiar en las capacidades, y que por otro lado se desarrollaban. Una apertura que dependía de los sentidos como órganos de percepción, así como de la capacidad de navegar el camino sintiendo el proceso. Por otro lado la brújula no era suficiente sin el juicio estético individual del alumno/a para crear ese rumbo teniendo en cuenta sus decisiones; siempre producían un descubrimiento de un paisaje subjetivo.
22. PROCE. Se dio la posibilidad a que el alumnado se entrenara en el pensamiento práctico con las necesidades del propio taller, en la propia clase de arte.
23. PROCE. Se incluyó el orden y la limpieza no solo al final sino durante el proceso artístico especialmente en pintura, como un hábito necesario para lograr los fines creativos.

### 5.3.8. Categoría: TÉCNICA

1. TECN. Se potenció la técnica como parte de un proceso y no como una idea abstracta fuera de contexto.
2. TECN. Se desarrollaron técnicas y ejercicios en función de las necesidades del alumno. El aprendizaje de las mismas se realizaba en el propio proceso o acto de crear. Y es que no se explicaban, sino se realizaban, y en el propio proceso se veía el aprendizaje y las necesidades específicas de cada cual.
3. TECN. Se les enseñó a integrar la observación como facultad de aprehender lo cualitativo tanto de la naturaleza como de la propia actividad artística y la asumieron de forma natural.
4. TECN. Se permitió al alumno, en el ejercicio de actividades artísticas, desarrollar capacidades, habilidades, destrezas así como maestría de técnicas artísticas específicas.
5. TECN. Se apreció la necesidad del alumnado de pintar varios cuadros seguidos desde esa necesidad de crear una secuencia, como parte del proceso del alumnado de expresarse, desde esa necesidad de encontrar cualidades o llegar a otros equilibrios creativos desde ese impulso de transformar y transmutar su creación artística.
6. TECN. Se le dio importancia a los materiales y técnicas como factores de influencia y de formación artística, permitiendo al alumnado el dominio práctico del trabajo, a costa de permanecer suficiente tiempo con un material y técnica por algún tiempo.
7. TECN. Se les enseñó a crear formas a partir de la simplificación de la misma para llegar a la complejidad, con técnicas vinculadas al material específico empleado tanto dibujando, pintando o modelando, desde la unidad y continuidad del propio movimiento de la mano sobre el material específico.



Fig. 5.20 Foto. Categoría: Técnica



Fig. 5.21 Foto. Categoría: Técnica

Carpeta: 2000-2000 ARTE FORMACION CEP 1 L.P. G.C. Curso pint.escult. 00.00.00. O.O'Shanahan

Imagen: FORMACIÓN CEP I pint. Acuarela. 00.00.00 N° 052

Imagen: FORMACIÓN CEP I pint. Acuarela. 00.00.00 N° 054

La experiencia con las acuarelas naturales fue un éxito en todos los contextos donde se han utilizado. La técnica wet on wet es tan sencilla como efectiva para la experiencia con el color y a ello hay que sumarle la calidad natural de sus materiales. En este caso son los propios docentes en un curso de formación los que aprehenden la técnica.

8. TECN. Se puso también énfasis en la práctica del uso de útiles propios del barro así como otras herramientas para las cuales el alumnado pudo encontrar nuevas aplicaciones y usos en el modelado.
9. TECN. Se vio la importancia del tiempo que el alumno/a necesitaba para crear, para expresarse y plasmar experiencias, cualidades. Esto se traducía muchas veces en la realización de dos o incluso más obras, desde esa necesidad de expresarse desde cualidades específicas.
10. TECN. Se potenció al máximo el uso de las manos en la escultura-modelado, no como herramienta útil y funcional, sino como un órgano sensorio que percibe y se expresa.
11. TENC. Se fomentó en el alumno el uso de los dedos, la mano, el brazo, el cuerpo, andando, corriendo en la experiencia de dibujo, como experiencia artística de interiorización de un proceso donde el movimiento, desde la continuidad del trazo, fue la base creativa para dar forma al dibujo. Esto permitió al alumnado dibujar sobre soportes diferentes como una hoja, la propia mesa, la pizarra, una pared, el suelo o, el mismo aire donde nos movíamos como idea efímera del dibujo que imaginábamos; considerando la forma del dibujo como un movimiento, una cualidad específica que vivía en el tiempo, como trazo continuo.



## **6. DISCUSIÓN**



La experiencia artística llevada a cabo en el centro 1 y 2 que refleja el DIARIO ha sido una experiencia de enseñanza-aprendizaje que como investigación ha abarcado varios aspectos: Por un lado se puso en práctica el valor de la creatividad artística en la enseñanza desde la complejidad a la que pertenece, atendiendo el aspecto individual y social de la experiencia; que es posible llevar a cabo un trabajo creativo permitiendo a todo el alumnado “tener experiencias artísticas”. Por otro lado se pudo aplicar un programa de educación artística en un centro de educación reglada, con todos los pros y contras que puedan darse en una situación real que viven los centros. También se pudo valorar el desarrollo de la creatividad artística libre del exceso de estructuras paralizantes y sus consecuencias en el centro N° 2 de educación no reglada.

Se instauró plástica y visual con un especialista en primaria que no existía como tal. Aunque el análisis de la actividad se realizó en el último año, se observaron cambios durante el tiempo que duró la actividad, cambios de actitudes por parte del alumnado y en parte, en la propia comunidad educativa. El impacto fue notorio ya que con esta actividad y después de este tiempo, la percepción del alumnado hacia esta actividad había cambiado. La base de este cambio se había dado, en buena medida, a partir de haber vivido “experiencias artísticas” y esto les había llevado a vivir actitudes nuevas, desde ese ejercicio en capacidades creativas y artísticas. Experiencia en la que el alumno fue protagonista de su hacer desde el crear. Una experiencia donde se ha reconocido no sólo los cuatro pilares de la creatividad como son Persona, Proceso, Producto, y Ambiente-contexto, sino también otros cuatro que aunque tienen relación con los anteriores se hacía necesario separarlos para darle la importancia que necesitaban y clarificar los apartados. Estos ocho pilares forman un todo que como estructura viva se nutren y relacionan por lo que hay una interdependencia entre ellos:

Contexto, Ideas, Alumno, Objeto, Docente, Material, Técnica, Proceso

A pesar de que se proponían situaciones de enseñanza-aprendizaje, desde las propias consideraciones de las variables y su interacción, las situaciones cambiaban generando otras dinámicas distintas o corrigiendo las anteriores.

En relación al Contexto, se vivió el impacto en la comunidad escolar. Dicho impacto se había producido no solo como consecuencia del trabajo artístico con alumnado de primaria, sino a partir de la interacción de todos los demás cursos, desde intercambios y participaciones en proyectos comunes, durante el curso escolar.

Se partía de una serie de actividades individuales que fueron nutriendo al alumnado, calando en las aptitudes latentes, afectando y estimulando las capacidades, para luego llegar al desarrollo de habilidades que se concretaban a su vez en productos concretos, objetos creados, desde técnicas y materiales específicos.

La experiencia individual se fue adentrando en la comunidad escolar poco a poco. La experiencia se convirtió en un producto visual externo al aula de maneras y formas de hacer

diversas. El arte, desde el área con la que se trabajaba, invadía territorios, no solo físicos, sino como expresión de la cultura. El docente de plástica estaba influyendo en los diversos contextos desde esa capacidad de relacionar, transformar y dar vida que posee la creatividad artística. En este caso los efectos se hacían notar influido directamente por la carencia.

Un protagonismo que lejos de ser algo personal, pertenecía al ámbito de la propia creatividad. Como valor fue creciendo desde la espontánea necesidad de formar parte, de crear y relacionar o simplemente de vivir del propio organismo social como es una institución como un centro de enseñanza.

Y es que también las instituciones pueden ser organismos creativos. Este reconocimiento fue hecho por la UNESCO “considerando creativas no solo a las personas sino también a las instituciones e industrias, y por otro lado vinculándola a los nuevos contextos sociales (Marín V. R. 2011, p. 217) y allí se estaba viendo que comenzaba a influir este aspecto del organismo como entidad que se manifiesta, vive y se expresa y, la creatividad artística del propio centro que daba sus primeros pasos.

Claro que sin un trabajo individual en el aula, lo primero, entiendo que no hubiera podido darse ya que era una consecuencia del trabajo interno. Lo que allí existía eran productos poco creativos y nada artísticos tanto en la forma y el cómo se realizaban estas actividades dentro del aula. Se percibía abandono en algunos puntos y entornos del centro desde la mirada que impone la estética al contexto físico, cuando se observa y percibe el entorno diario. Es mayor la preocupación cuando esto se percibe en el contexto educativo. “La posibilidad de hacer esas distinciones, de advertir y ser perceptivos, depende de la diferenciación sensorial” (Eisner 1998, p. 46) y es que no se reconocía estas cualidades creativas y estéticas ni en el entorno físico, ni en el educativo; teniendo en cuenta la tendencia de la educación a la fragmentación, a la falta de relaciones vitales entre las distintas disciplinas dentro de una cultura, de la educación por estancos y lineal. Y es que “Hoy más que nunca, constatamos que nuestra escuela es reproductora, autoritaria y prepotente al trabajar con el conocimiento en su vertiente más lineal” (de la Torre, S., & Moraes, M. C. 2005 p. 29). Hablamos de alumnado que vive necesitando ser guiado desde la imitación y la autoridad desde la confianza en el adulto.

Las oportunidades para influir desde el arte en el contexto social eran múltiples desde lo visual, así destacaríamos: Los productos visuales creados por todo el alumnado de manera individual que se exponían en una exposición anual; productos de participación en la que se realizaron proyectos de transformación de espacios que luego se vincularon a actividad plástica, a creaciones de murales de grandes dimensiones así como algunas presentaciones de los trabajos en las aulas del propio alumnado, que ocuparon diferentes partes del centro. Las actividades más laboriosas, se llevaban a cabo para reunir a toda la comunidad escolar en una festividad anual, y también el arte estaba muy presente en esos encuentros. Estas influencias fueron creciendo y haciéndose públicas en el tiempo, afectando al contexto de maneras diversas. Destacaríamos la repercusión que tuvo en el propio alumno, no por influir en el contexto social de manera inmediata, sino por la influencia directa en el medio, de transformar contextos como actividad grupal. Y es que en los trabajos se imponía esa emoción desde la capacidad transformadora del arte, de generar vida a los contextos fueran estos visibles o no y hacer los

espacios más habitables atendiendo al lenguaje de cualidades. Goethe nos lo anunciaba de esta manera: “La vida toda es metamorfosis, desde las plantas y los animales hasta el ser humano, y es esta la ley que regula la relación del individuo con su entorno” (Goethe, J. W. 2009 p. 13).

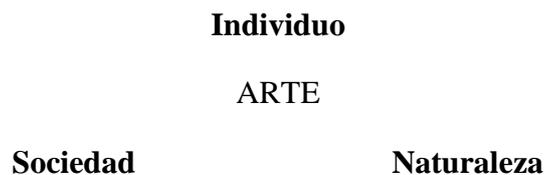
Esta experiencia de permitir al alumnado participar en proyectos extensos e intensos entiendo que era una necesidad desde el manejo de otros factores que también eran importantes. “Una técnica poderosa durante los años de la temprana escolarización es que los estudiantes se vean involucrados en proyectos de envergadura y alcance” (Gardner, H. 1994 p. 76), como los que vivieron los alumnos del centro. Esto se ve reflejado en el resultado, la categoría contexto, al sentirse el alumno parte del entorno social, al haber participado con los distintos grupos y edades, al haber influido, desde su participación.

En las exposiciones que se celebraban anualmente, con el material propio del aula, con el alumnado, no se discriminaba por la calidad de la imagen, en función de la capacidad de representar la realidad; importaba e imperaba por un lado la opinión del alumno desde la importancia vital y cualitativa de esa vivencia estética y personal o propósito inconsciente, sobre mi opinión de lo que sería de originales y artístico. Se imponía la verdad, como experiencia honesta como acto creativo sobre otros aspectos, incluyendo los prejuicios estéticos de la comunidad desde la herencia en concepciones del arte arcaicas que dificultaban el reconocimiento del verdadero valor del arte que invade la conciencia colectiva. “Esta situación prevalece porque los maestros de arte no han defendido su posición con convicción suficiente” (Arnheim, R. 1969, p. 308). En este caso hablamos de docentes que imparten educación en primaria, que abarcan principalmente su aula e influyen en el centro y por sus actitudes diversas se convierten en inhibidores de la creatividad artística.

Como se desprende del análisis la situación que se estaba dando era una particularidad de un centro de enseñanza reglada pero privada, por lo que se creó ese germen inicial y solo inicial, ya que el impulso de la creatividad celebra el pensamiento creativo desde la libertad, y eso, a la larga tiene sus consecuencias sobre el centro, en la enseñanza y en el individuo, como un todo en la que hay influencias y transformaciones.

“Según Kaprow el arte debe de ser algo vivo, por consiguiente para poder desarrollar el concepto de arte es necesario pensar, no en el arte sino en la vida (...)” (Marín V. R. 2003 p. 530). Esta celebración vital se va desvelando en el Análisis del Diario, como una fuente de energía creadora que fue alimentando al individuo y al alumnado y, a la propia escuela como institución y comunidad, desde las actividades descritas así como al propio docente como generador inicial y catalizador de procesos.

Fig. 6.1. Esquema. El triángulo de la vida



Fuente adaptada de: El triángulo de la Vida, de D'Ambrosio, U. (2009) *OCCIDENTE, AGUA Y SABIDURIA. APRENDIENDO A CONVIVIR EN PAZ*. Visión Docente Con-Ciencia, Año IX, No. 50 Septiembre – Octubre. p. 9

D'Ambrosio nos propone el “triángulo de la vida” donde tendríamos en los vértices del triángulo: la Sociedad, el Individuo y la Naturaleza y que podemos entenderlo como un organismo vivo. (D'Ambrosio, U. 2009 p. 9). En esta imagen colocaría el Arte en el centro de la estructura, no solo como mediador y catalizador de procesos sino como la capacidad que permite generar una viva relación entre los tres pilares, dada la naturaleza del Arte. Ya H. Read nos lo decía cuando escribía sobre la educación a través del arte y no el arte como disciplina únicamente. De ahí el poder transformador del arte desde la influencia de contextos. Concebir una clase con paredes y mesas no fue siempre así y desde la inspiración del “happening” como impulso creativo se transformó el contexto aula para atender proyectos complejos y multitudinarios por lo que el espacio se convirtió en otra cosa distinta. El estar varias semanas pisando restos de cañas y prohibiendo que se limpiara el aula, era tomar conciencia de la necesidad de que el alumnado viviera el proceso desde lo más vital del recorrido, sintiendo y escuchando el material bajo sus pies y disfrutando de esa vivencia no lineal y, fuera de lo normal.

Hubo otras actividades sociales en la que participaban también diferentes grupos donde el efecto de la creatividad no se quedaba en el espacio interior del propio centro, sino que invadían los diferentes contextos especialmente los espacios abiertos como los patios, las entradas, pasillos y, en ocasiones las propias aulas del alumnado que se decoraban especialmente con dibujos y pinturas.

A pesar de que no fue una estrategia consciente demuestra que la influencia de la creatividad afecta a lo social de una manera clara. Y es que los espacios intervenidos se iban transformando en el tiempo. Se tenía claro que no se iba a contar con el olvido y la decadencia que produce el trabajo cuando deja de ser parte de la vida diaria. Ejemplos de esto hay muchos. Así pues la categoría del contexto físico para una clase de artística puede abarcar todo ello y más, y su efecto se hace presente no solo por la imagen de lo que representa, no solo por la experiencia del grupo, desde ese valor social de compartir algo sino también, desde la función estética de la creatividad artística como elemento cultural desde la idea de que también la institución en sí, puede ser creativa como lo declaró la UNESCO (Marín 2011 p. 217).

Por otro lado la creatividad artística vivía, se nutría de la naturaleza y de la propia historia del arte. Y es que hemos cómo los creadores han percibido la naturaleza, cómo estos son afectados por la realidad cualitativa del entorno. El tomar conciencia de ese contexto de

inspiración, de la naturaleza, era un fundamento esencial para la creatividad que allí se desarrollaba. La imagen de la historia del arte a estas edades era un valor implícito a través del contexto del trabajo de otros cursos; el arte era algo sobresaliente y misterioso aun para los ojitos que le miraban, admirando la propia historia de la humanidad.

En relación a las Ideas, destacar que el proceso artístico se llevó inicialmente paso a paso sin grandes expectativas, y nunca se estableció ningún tipo de presión desde la idea de producir, pero se producía. Se partía de algo básico pero revelador en sí mismo, de las aptitudes del alumno. Aptitudes hacia el conocimiento, hacia el arte, hacia el conocer y saber. Aptitudes como necesidad natural, que se fortalecieron desde la confianza y la certeza en capacidades creativas con la que contaba cada alumno con independencia de su organización bio-psicológica que le relacionaría de manera particular con el arte, con independencia de sus capacidades o talentos.

Dentro de la idea de totalidad, el centro, la clase, y el propio cuadro se consideraban parte de un todo. De la Torre (2005) lo define como un organismo vivo y así también se entiende una obra de arte dentro del contexto de la enseñanza aprendizaje, y en este orden de ideas el alumno es el eje a partir del cual se crea, es por ello que “toda propuesta pedagógica debiera reflejar que es el educando el verdadero artífice de su formación” (De La Torre, S., & Moraes, M. C. 2005 p. 55).

Marín citando a Tolstoy: “¿los niños del pueblo tienen derecho al arte? Es como si se preguntara si los niños del pueblo tienen derecho a comer carne, es decir, si tienen el derecho a satisfacer las necesidades de su naturaleza humana” (Marín V. R. 2003, p. 505).

El docente de artística partía de la convicción vital de que el arte es un derecho, que parte de una necesidad innata de pertenecer al mundo, y formar parte del mismo pero activamente, generando formas de hacer, de vivir, de participar, de construir, de crear, sin perder de vista que la mayor proeza creativa es crearse así mismo (H. Read, 1991).

Y es que en cada uno de nosotros existe el deseo de vivir, crecer, madurar y evolucionar pero siendo creativo ya que esta es la forma con la que el mundo se expresa y nosotros participamos del mundo.

En la conferencia mundial sobre Educación Artística “Construyendo capacidades para el siglo XXI” celebrada en Lisboa dentro de la hoja de ruta de la UNESCO 2006 para la mejora de esta materia “se señala que una de las metas de la educación artística es la de asegurar el derecho de todas las personas a la educación y a la participación plena en la vida cultural y artística” (Hayes, A. G. 2014, p. 49-50).

En los Objetivos de la educación artística y dentro de los Derechos del Niño destaca: “Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (UNESCO; 2006 p. 6), por lo que queda claro como derecho que hay que cuidar y promover. Y toda una serie de

declaraciones que ponen de relieve el valor de la cultura, de la creatividad artística, como parte esencial y no accesoria o complementaria de la educación.

Y es que al ser creativo nos ejercitamos en capacidades por lo que el acto mismo de crear permite el desarrollo de las capacidades innatas y explorar y desarrollar otras. Se era consciente que hacer era fundamental para llegar al saber hacer desde la apreciación de lo cualitativo, por lo que las actividades tenían una cierta orientación.

Pero hay algo más con lo que contaba el docente para iniciar este proceso creativo que se reconoce desde ese análisis. Se trata no solo de despertar el deseo profundo innato de crear desde ese calor y entusiasmo con el que se vive, sino también de contar con las dificultades con las que se pudiera encontrar el alumnado en su proceso artístico. Y es que “los talentos son en potencia el resultado de la suma de las capacidades y los límites” (Calzolari, A. 1999, p.31).

Como idea se partía de la base de que los obstáculos eran parte del proceso. Permitir que un alumno se enfrentase a sus dificultades y las transformase para generar nuevos talentos desde las capacidades, se entendía como una máxima desde la oportunidad, es por ello que los obstáculos eran una parte fundamental con la que se contaba para realmente sentirse, y vivirse como un ser verdaderamente creativo.

(...) al hilo de la inteligencia, lo cualitativo, lo valiosos así como el desarrollo de la misma nos dice: Dewey fue el primero en formular la idea de que la inteligencia no era la cantidad de <materia gris> del córtex sino la cualidad de una actividad realizada en beneficio de fines inherentes y valiosos. Lo que esto significaba era que la inteligencia, si se consideraba de forma adecuada, era un verbo, un tipo de acción, no un sustantivo... Para Dewey la inteligencia era la forma en que alguien se enfrenta a una situación problemática (Eisner 1995, p. 99)

Si utilizamos esta concepción general y la aplicamos a la actividad artística veremos que el niño que pinta, dibuja o esculpe se está enfrentando a un problema, el de encontrar modos de transformar en cierto material una idea, imagen o sentimiento que posee...se enfrenta al problema de desarrollar un sentido de la unidad o de cohesión en su obra de modo que la obra sea consistente como totalidad. *Ibídem.*

Las implicaciones que esta situación generaba en el propio alumnado, de enfrentarse a obstáculos, generaba un reto inicial que se transformaba en un momento de felicidad: el obstáculo era la oportunidad de generar experiencias vitales. Esto también era ser creativo; una excusa para crear y crecer en experiencias.

Y es que el arte no busca la perfección sino un equilibrio de lo dado en el tiempo, una experiencia desde el propio ejercicio de capacidades en ese sentirnos vivos. Y es que no se trata de una perfección e ideal inalcanzable (Smit, J. 1992). Lo que si hay es ideal y utopía como parte intrínseca en la creatividad artística. Ideas propias del docente que se encuentran con las ideas del propio marco de enseñanza-aprendizaje dictado por el estado en materia de educación desde los diferentes programas educativos. Es el docente el guía y mediador de

artística, como ejes que marcan direcciones, y es que “(...) las concepciones y las convicciones sobre educación son tan importantes como los contextos” (Eisner 2002, p. 64-65).

Para el centro N°1, se escribió una guía general sin muchas particularidades y, se tenían en cuenta como marco de inspiración y como guía; una vivencia que se hizo consciente en el tiempo a partir de la experiencia desde las particularidades que iban surgiendo. La base con la que se inició este recorrido, como objetivos alcanzables era la “buena predisposición hacia la creatividad artística en cada una de las etapas por las que atraviesa el alumno/a” y, aquí el docente era el que se examinaba, se autoevaluaba. ¿Cómo se hace para que el alumno encuentre, se relacione y crezca en este ámbito de la creatividad artística? Para ello era imprescindible crear un canal o hilo conductor entre el docente y el alumnado desde la confianza.

Por otro lado se entendía que el esfuerzo que se empleaba para generar y acompañar al alumnado a vivir experiencias cualitativas, era algo complejo y que no necesariamente se verían las semillas germinar de forma inmediata. Se entendía que unas crecerían de una manera en el tiempo y otras de otro modo pero, desde la certeza de que todas eran importantes, ya que formaban parte de la biografía del alumnado. Y es que la actividad artística en el aula formaba parte de la vida del alumno con independencia del currículo. Algunas de estas semillas se iban viendo en los cambios de actitudes, en el despertar de capacidades, así como en los propios objetos artísticos creados.

Todos los individuos son creativos por naturaleza, sienten de manera natural el deseo de progresar, de evolucionar. Sobre la naturaleza del ser humano vista desde su complejidad y la educación del futuro, “La complejidad humana no se comprendería separada de los elementos que la constituyen: Todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana” (Morín E. 1999, p.33)

En este contexto entiendo que la pregunta es abierta y desde luego es una de las ideas que como ejes conforman la urdimbre de este trabajo de enseñanza-aprendizaje. “Así considerar a un ser humano como una individualidad que evoluciona desde su relación social y cultural desde una creatividad intrínseca que le mueve a conocer, a madurar a crear a crearse para evolucionar en niveles de conciencia superiores, es una idea compleja con la que el docente ha de interactuar en el encuentro con el alumnado. Y es que, “toda propuesta pedagógica debiera reflejar que es el educando el verdadero artífice de su formación”. (De La Torre, S., & Moraes, M. C. 2005, p. 55)

Se partía de un Alumnado con una serie de características descritas que se concretaron en la sesión 4.1.8, 4.1.9 y en la 4.2.8, 4.2.9 correspondiente a los grupos de alumnos perteneciente al centro N° 1 y Centro N° 2 respectivamente.

El docente era consciente de una serie de características del alumnado dentro del aula, que fue reconociendo en el tiempo. Las características variaban dependiendo del centro y diferentes como grupo y como individuos. Así se pudieron distinguir: cualidades vinculadas a su propia

individualidad; aquellas que se manifestaban en su proceder artístico; aquellas características relacionadas con el contexto de enseñanza-aprendizaje aprehendida en su recorrido social, educativo y artístico. Estas tres características se relacionaban íntimamente.

Las características de la expresión de los niños/as muchas veces denotaban unas características en su qué hacer, influenciadas por lo social de su familia; un/a niño/a expuesto a mucha TV y poco aire fresco, tenía unas características a la hora de hacer arte que, dependiendo de su personalidad, se manifestaba de una manera u otra. El conocer los contextos sociales del alumnado ayudaba a entender sus formas de hacer. En cualquier caso la capacidad artística como tal, influía en todas estas tres características desde el desarrollo de capacidades.

En general se veía una pluralidad natural, como niños/as que eran, con una riqueza cromática que se intensificaba en ese hacer artístico donde se expresaban como individuos. Aunque se partía de un potencial creativo propio de la edad, no resultó inicialmente que fuera de ese modo.

Importaba sostener la idea de individualidad, de ser humano desde las cualidades y virtudes que nos enmarcan a todos/as como personas, en la complejidad pero también con la certeza de tomar conciencia de ese aspecto enigmático y fundamental que nos conforma como personas. El yo, la experiencia del yo de cada alumno/a era parte de este crecimiento donde el arte tenía algo que decir, que hacer, que sentir.

El docente ante esta idea de individualidad vivía con admiración y respeto el encuentro con el propio alumnado. Una actitud que permitía por otro lado acceder a situaciones conflictivas que pudieron surgir atendiendo a lo individual y no a lo emocional, descartando entonces los gustos o disgustos para atender el deseo profundo de evolucionar.

Su sensibilidad es la que transforma su facultad en una fuerza eficiente; pero sólo su personalidad es la que hace que su actividad sea suya propia. Para no ser meramente mundo, tiene, pues, el hombre que da forma a la materia; para no ser mera forma, tiene que dar realidad efectiva a lo virtual, que porta en sí. Realiza efectivamente la forma cuando crea el tiempo, y pone un frente a otro lo permanente y el cambio, la unidad eterna de su yo y la multiplicidad del mundo; informa la materia cuando aniquila el tiempo; afirma la permanencia en el cambio y somete la multiplicidad del mundo a la unidad de su yo. (Schiller, 1991, p.159).

En el arte, en el niño, permite vivirse en lo permanente como experiencia de su yo, desde esa capacidad de crear equilibrios y síntesis que demanda el propio proceso de crear, sintiendo el camino.

En el aula de plástica se partía de un alumnado muy variado en todos los sentidos. Diferenciar sus características más individuales y las creadas por el propio contexto tanto social o pedagógico y su relación con la creatividad artística, era algo que fue creciendo desde esa toma de conciencia. Y es que las dificultades que se pudieron apreciar en el proceso entiendo que como poco estaban influidas por dos ámbitos: el propiamente pedagógico y el familiar.

Así la metodología aplicada se basó, en parte, como una manera de atender esas limitaciones que hacían de la persona- alumno estar constreñido al propio contexto que marginaba las

actitudes creativas. El alumno en gran medida había asumido en el proceder artístico la estructura y disposición de un pensamiento lineal, estructurado a pesar de su temprana edad; un aspecto a considerar como característica general del propio alumnado; algo que ocurría principalmente en el centro Nº 1.

Las características iniciales del alumnado nos hablaban de una inseguridad y falta de iniciativa ante la creatividad artística, así como poca predisposición hacia el proceso. En cualquiera de las materias la disposición oscilaba entre el auto control excesivo una actitud algo distante ante los medios expresivos o, de un exceso efusivo y descontrolado y, sin saber del medio o material empleado. Predominaba la imagen estática y no el proceso, en la que la idea se imponía y, todo tenía que estar previsto. Se me preguntaba ¿Qué hacemos profesor? Y yo me preguntaba en estos casos ¿Dónde estaba la necesidad de crear? No había suficiente iniciativa propia, poca autonomía, y si aparecía, el alumno se perdía con facilidad; sin saber cómo continuar. No había una auto-estima desde ese poder y libertad que te provee el arte. Predominaba lo estático, la imagen copiada de algún lado y con prejuicios marcado sobre todo en el dibujo, sobre lo que era bueno o no. A nivel manipulativo el alumnado tenía muy pocas destrezas. Por otro lado contaba con la ventaja de que el color, así como el modelado, eran elementos desconocidos en el centro Nº 2. La apatía y la poca creatividad de algunos alumnos entiendo que podría estar vinculada al entorno familiar, los hábitos de tiempo libre, los juegos pasivos y otras.

Desde esta complejidad se entendió la importancia de cuidar las necesidades creativas del propio individuo por un lado y reconocer el contexto social y educativo que marginaba al individuo en ese proceso de ser creativo. Era pues importante atender la idea de la creatividad artística desde la necesidad de ser creativo, a toda costa, dentro de este contexto que entre otras cosas no reconocía en la realidad el derecho a la creatividad artística. Y es que las fuerzas paralizantes o inhibitoras desde ese pensamiento lineal, formaban parte del paisaje, aunque no era natural.

Lo individual también implicaba subjetividad en el arte. Y se buscaba en las producciones, no porque se impusiera, sino porque surgía de manera espontánea. Claro que ahí el docente guiaba el proceso de observación del alumnado, hacia esas representaciones donde se reflejaban cualidades especiales de admirar, desde las cualidades que traspiraban. Por otro lado en aquellas otras producciones no llamativas, también se extraían factores de admiración desde otros puntos de vista, sobre aquellas cualidades que no habían sido reconocidas, con independencia de su valor estético. Y es que había que distinguir la verdad de la belleza, desde la sincera expresión del alumno/a.

Preguntándole a Antonio si había algún cuadro que le gustase de los expuestos, era curioso ver como Antonio ahora reconocía una cualidad de su otro compañero de clase que antes no había reconocido; ahora apreciaba la representación de cualidades. Un ejercicio que permitía un reconocimiento de las cualidades implícitas en los diversos cuadros, o sea, de las propias individualidades que habían encarnado esas cualidades; un valor de reconocimiento importante como ejercicio en el desarrollo del juicio estético.

Así pues con el alumnado se tenía en cuenta el contexto que respiraban, desde la dificultad propia para crear, y desde su propia idiosincrasia personal; ambas se entremezclaban en el proceso de crear. Con independiente de que el alumno/a, tuviera más o menos capacidad bio-psicológica, se entendía que esas capacidades creativas propias de cualquier persona, tendrían que resonar en el alumnado desde una metodología apropiada, permitiendo que se diera el estado de flujo.

Sin olvidar esas actitudes y formas de ser, de pensar y de actuar propias de las edades de primaria que como capacidades, en una situación normal, tendría que formar parte de ese cúmulo del saber hacer del alumnado: la inocencia, la espontaneidad y la alegría, el juego y la vitalidad, la imaginación o la propia ingenuidad, formaban el marco de acción de los alumnos a estas edades. Estos estados del ser, estaban presentes de una manera u otra, para generar el flujo necesario en las actividades artísticas como indicadores de la propia creatividad.

Desde luego que el alumno ha de ser la referencia directa e inmediata para atender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es que en las nuevas maneras de educar propuestas por autores como De la Torre y Moraes, encontramos la idea de la pedagogía biológica donde la escuela es un organismo vivo y, como tal, hay que atenderlo. Dentro del contexto de la pedagogía biológica, sobre las implicaciones pedagógicas de esta nueva forma de educar en el punto dos encontramos: “El alumno debe ser el centro, por tanto ser el centro del proceso educativo y en función de él las cosas deben ser planteadas, pero sabiendo de antemano que lo imprevisto, y lo inesperado ocurren y que nuevas emergencias acontecen” (De La Torre, S., & Moraes, M. C. 2005 p 55)

En relación al Objeto, se consideró su originalidad como uno de los factores que forman parte de la creatividad. En lo artístico este objeto cobra un valor diferente ya que lo subjetivo está ligado íntimamente con cada parte del objeto.

Eisner citando a Susana Langer: La forma artística se corresponde con las formas dinámicas de nuestra vida sensorial directa; las obras de arte son proyecciones de un <sentimiento vital> como lo llama Henry Janes, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes de los sentimientos que se formulan para que las concibamos (Eisner, 1998, p. 43).

Es esta la subjetividad que verdaderamente importa, en esa necesidad de aprehender el mundo e interiorizarlo. Refleja un proceso vivido, y es que “No hay nada en el producto que no haya antes estado en el proceso” (De la Torre 2003 p. 117). Esto será cierto si en la elaboración del producto se ha tenido en cuenta las etapas por las que ha de atravesar el proceso creativo. Y es que si no se le da tiempo a la “incubación” el alumno solo reproducirá viejos patrones y nada nuevo. Para que el alumno experimente la etapa de “iluminación” ha de estar entrenado en esa autoestima creativa que le permite ser intuitivo desde esa capacidad resolutoria donde la “fluidez” es fundamental. De nada sirven las aptitudes ni capacidades creativas si no se tienen las actitudes necesarias ante un proceso determinado como son la apertura, la ausencia de inhibición, el amor por la acción etc. Si éstas las vivimos en el contexto de un alumno de primaria, habría que incluir otras como la sinceridad, la espontaneidad, la felicidad, la honestidad, etc., como actitudes que han de estar presentes en el acto de crear.

Como objeto ese valor no trasciende sino al centro y la familia, aunque dependiendo de la orientación del docente podríamos encontrar alumnado al que no se le reconoce sus objetos ya que no cumplen con la norma o no se les entiende.

Si volvemos a la idea de la creatividad desde el concepto de la evolución creativa de Lowenfeld veremos cómo se clasifican esos dibujos y pinturas y una de las principales conclusiones es la tendencia hacia la representación de la realidad desde la verosimilitud de la imagen. Esta tendencia junto con la presión del contexto escolar y social que reconoce como arte la misma idea, hace que el alumnado se sienta forzado y no se exponga a no ser que tenga la capacidad que le soliciten o simplemente la necesidad expresiva del alumnado esté por encima de los prejuicios que le rodean.

El objeto como producto es algo esencial dentro del arte; el proceso también forma parte del mismo. Mantener relacionados ambos es clarificador y facilitador para no solo entender lo concluido, sino también, como método de aprendizaje y creación.

Y es que objetos creativos hay muchos, pero que sean realmente significativos para el alumno desde la experiencia vivida es otra cuestión.

Por un lado, atender la vivencia desde la tri-articulación de una experiencia artística es fundamental para que el objeto artístico esté permeado de la sustancia individual del alumno. Lo normal es que se imponga una imagen que, como cualidad, poco tiene que ver con el alumno desde esa vivencia. Es más la idea que otra cosa.

Los objetivos para la producción abarcan varios frentes, por un lado la propia actividad anímica desde la tri-articulación donde el alumno/a se vive, se siente y se piensa desde ese producto en el que toma conciencia y por otro el objeto como producto acabado que refleja una serie de cualidades que tienen que ver con el sujeto creador desde la propia subjetividad expresada. Ambas partes del proceso son importantes y dependiendo del ejercicio y alumnado se le daría énfasis a uno o a otro.

Por otro lado tenemos productos más o menos subjetivos donde el alumnado ha abarcado el ejercicio en su totalidad o quizás de manera parcial. Estas actividades artísticas se organizaban desde la necesidad que el alumnado encontrara caminos y se adentrara en paisajes diferentes desde un punto de partida. Estas estructuras o modos de iniciar la actividad se usaron no solo al principio como soporte para el camino creativo de entrar en paisajes nuevos sino durante todo el recorrido artístico. El docente entendió de la importancia de esta estructura previa para inspirar un recorrido un proceso artístico y hacérselo vivir al alumnado; un punto de partida desde donde crear.

Darle dos colores y, solo dos para pintar y situarlos en la horizontal uno arriba y otro abajo, podrían ser un punto de partida. ¿Hasta qué punto el alumno es capaz de crear con estos dos elementos? ¿Cuánta transformación realiza y cuánto se involucra en esas vivencias de aprehender lo dado? ¿Hay combinaciones, alternancias o nuevas relaciones y transformaciones amplias? Con independencia de que los colores los haya elegido alumno o no, que hasta cierto

punto importa, ¿en qué medida el alumno ha transformado el cuadro o no? En función de esa capacidad de transformación podemos ver su fuerza de transformación, de crear con los colores... Por otro lado esta experiencia se enriqueció con otro momento en el que al alumno sólo se le pedía la elección del color y el dejarlos de una manera sobre el papel. Este proceso de dejarse impresionar por la vida de los propios colores, fue otra forma de entender el objeto creativo, que desde la objetividad del producto, evitaba el carácter de la propia intervención del alumno/a, situándolo en otro momento antes de cualquier transformación; un ejercicio de atención y escucha necesario.

El producto se concibió como un proceso meditativo y no tanto como conclusión de una transformación. El valor del producto desde su belleza y su conclusión tuvo ciertamente el protagonismo deseado ya que el alumno con aquello que le gustaba era capaz de hacer los esfuerzos creativos que se les pedía. El buen acabado, el aprender las técnicas y procedimientos, como parte de los factores que influyen en el proceso de creación, era algo que se le pedía al estudiante teniendo en cuenta sus edades y sus habilidades manuales.

El objeto vinculado a primaria como temas abarcaba principalmente a la naturaleza. Es por ello que sus representaciones hacían eco de la naturaleza de una forma muy variada. No solo como imagen de lo que representaba un árbol, sino como proceso que se realizaba para que la naturaleza creciera como parte de un proceso de vida. Se plantaba la semilla para que el árbol creciera, se plantaba en el cuadro y con colores se hacía crecer. Así el objeto de una concha creada con barro representaba la concha y se creaba como si la concha creciera en nuestras manos, y el objeto se formara. Eso era crear en primaria desde la idea de que el objeto final representara la forma desde el crear como proceso; en este caso natural. Por otro lado el objeto como obra expuesta en el contexto clase, se expresa desde las cualidades inherentes de la misma e influye en todo el alumnado que la ve, y la observa. Y es que el alumnado no solo aprende su obra sino la de sus compañeros de aula, y si se le observa como actividad social entonces pasa a formar parte de una cualidad consciente identificada para toda la clase.

En relación a la figura del Docente se consideró como catalizador y mediador del proceso, es un referente y una figura que permite crear ese contexto de referencia artística, pedagógico en la docencia y también personal.

El docente sería el referente vivo de lo artístico, del arte. Un representante que encarna los valores de la creatividad y tendría que reflejarlo en sus actitudes y hechos. En lo pedagógico el docente atendería ese valor de la creatividad, no ya como un lenguaje necesario, así como un derecho del niño sino, como valor para el alumno desde la necesidad de desarrollar capacidades al permitirles vivir una experiencia. En lo personal porque la relación que se establece con el alumnado abarca este punto desde la empatía necesaria que, como hilo conductor se establece entre las dos partes que se influyen mutuamente. Si no existiese esa relación las intuiciones sobre los momentos vividos no se garantizarían.

Así pues la actitud personal del docente influye de manera directa o indirecta pero sí es decisiva. La influencia de llevar la clase a un proceso vivo, teniendo en cuenta esos factores que iban surgiendo en el proceso permitían ir integrando la totalidad de los factores en un todo;

considerando la clase, el alumno y su objeto como un organismo. Y es que la clase, como actividad, y sus protagonistas, era considerada como un lienzo, y cada día había que pintar ese lienzo sin repetir nada, para crear una unidad significativa con todos los elementos que se daban. A veces esos factores provenían de fuera y otras veces de dentro.

A nivel más personal quedaba claro que desde ese ámbito de influencias en el que se situaba el alumno y como éste era influenciado por el docente, destacaríamos: la actitud personal del docente en todos los sentidos, sus capacidades, sus hábitos, su temperamento, sus filosofías o concepción de vida fuera consciente o no, su concepción artística y formas de trabajar como creador, el uso del lenguaje etc. así como su experiencia personal. Estos son algunos de los aspectos desde los que influiría el docente. También se podía entender que el docente creaba con el alumno/o aunque no interviniese directamente sobre su material físico.

En el contexto propio del aula, desde la dinámica de la enseñanza-aprendizaje se hace visible su metodología de trabajo desde su capacidad para ser creativo y permitir que se den procesos en el alumnado. Destacaríamos algunos valores que aparecen dentro de la propia aula como factores de influencias del propio docente: el uso del pensamiento imaginativo, la actitud receptiva y paciente, la gratitud por compartir y la empatía para con el alumno, su capacidad intuitiva para atender y la madurez para anteponerse a situaciones, el reconocimiento de valores en los propios alumnos, los estados de asombro, curiosidad, y apertura desde la frescura de la mirada para cada momento, ser creativo e ingenioso y ser admirado por el talento que pudiera expresar, no expresarse desde la sobre excitación, tener sentido del humor y estar siempre ligero, hacer silencio y propiciar los momentos de interiorización, nunca desacreditar a nadie ni a nada, ni comparar para valorar algo mejor o peor ya que no existe tal distinción solo la necesidad vital de expresarnos, no propiciar la competitividad ya que tampoco existe en el arte, no valorar la creatividad en función de capacidad de representar la realidad sino desde la necesidad de expresión, atender el estado de felicidad del alumnado, ser dinámico en clase, ser invisible también, cultivar el respeto a la persona y su trabajo independientemente del hecho, ser consciente de vivir el presente y acompañar al alumno a experimentarlo, permitir al alumnado independiente de sus capacidades o talentos tener experiencias creativas como cualidades para su biografía, sentirse no solo emisor de la inspiración sino también receptor de la misma por la propia actitud receptiva y creativa del alumnado, ayudar al alumno a tomar y hacerse con la libertad como actitud del arte desde esa independencia y empoderamiento propio de una persona que desea evolucionar, a ser mejores personas, ayudar y acompañar al alumnado a desarrollar todas las capacidades necesarias para la creatividad, nunca usar el sarcasmo o el cinismo en el aula, ser jovial y alegre pero también responsable y virtuoso en el arte, observar sintiendo, etc. y todo esto atendiendo a la complejidad de la propia creatividad.

Según Lasing: “(...) el maestro y las motivaciones son los factores más importantes en cuanto al desarrollo que se obtienen de las actividades creadoras de los niños”. Citado por (Martínez & Delgado, 1986, p. 37).

En relación con el Material, el concepto materia se relaciona directamente con la experiencia material de la tierra que pisamos, del barro que modelamos. El color como elemento de luz, es algo que se aleja de lo material, aunque el pigmento color exista. La cualidad de la pintura

y del color nos saca de esa experiencia material más vital y la piedra o el barro nos pesa y nos conecta con lo denso y mineral. A pesar de ello es importante reconocer el valor del concepto desde otro punto de vista, aquel en el que Einstein la concibió. Con su teoría cambió la idea tradicional y explicó que “(...) no existen espacios vacíos y que el mundo debe ser concebido en términos de movimiento, flujo de energía y procesos de cambio...” a partir de ahí se concibe la materia como paquetes dinámicos de energía (De La Torre, S., & Moraes, M. C. 2005, p 32).

Las implicaciones de esta teoría a un nivel subatómico nos refleja la interrelación de todas esas partes en un flujo de energía que las relaciona. Esto en el contexto del arte nos facilita la idea de atender la materia en su constante fluir de transformarse en algo cualitativamente diferente. La aplicación de esta idea con un material como el barro es una experiencia más que bienvenida del alumnado ya que experimentan el material desde las sensaciones sin la necesidad inicial de componer nada. Una experiencia que conlleva una interacción física importante; es por ello recomendable desde esa necesidad de entrar en calor desde el entusiasmo. Y es que se necesita mucho entusiasmo y calor anímico para llevar la materia a la levedad de la forma.

El material ciertamente es importante y si está directamente relacionado con la naturaleza entonces es doblemente importante. Las razones son obvias, y es que desde la propia materia surge la inspiración ya que es en la materia donde habita la idea de la materia que se observa. Por otro lado, como una de las recomendaciones dadas para la educación del futuro y desde la necesidad de crear mayor vínculo con la naturaleza Morín nos dice: “No solamente ser de una cultura sino habitantes de la Tierra” (Morín E.1999, p. 44). Para ello necesitamos conmover nuestra organización sensoria más vital y tener este tipo de percepciones tanto físicas como sutiles e incorporarlas como cualidades que componen el arte. Entonces la naturaleza se expresa en nuestro arte y el arte se hace eco de la naturaleza como bien supieron los artistas que lideraron el arte moderno, como Paul Klee (1879-1940) nos dice, “la naturaleza misma crea a través del artista” (Gombrich 1972, p. 432).

Es un aspecto que se reconoce poco, al que no se le da demasiada importancia y con mucha facilidad se les dan materiales de reciclado a los niños de cualquier edad para su transformación. La importancia de los materiales naturales es la puerta de bienvenida que les damos a los niños cuando, oyen, ven, tocan, sienten la naturaleza, y con ellos se sienten a sí mismos como parte de la misma. Es de vital importancia la calidad, especialmente en el contexto de la era digital en que vivimos, desde esa falta de contacto con el entorno. Por otro lado hay que considerar los materiales y su procedencia. No es lo mismo el corcho del alcornoque, que un trozo de barro, que una piedra de arena etc.

En relación a la Técnica, se consideró no tanto un medio sino un objetivo en sí mismo. Para acompañar el trabajo artístico tanto dentro o fuera del aula se trabajaron aspectos tan básicos de hábitos en el alumnado como el orden, la forma, el ritmo de la clase, el uso y limpieza de los materiales, incluso el cómo se entraba en la clase etc. Se trataba de instaurar hábitos para el apoyo físico de las actividades, donde emociones y los sentimientos formarían el paisaje de cada una de las experiencias. Es por ello que durante el desarrollo de una actividad artística la

“forma” de trabajar, la disciplina de mantener un orden sobre la mesa y los materiales era una estructura esencial como marco de creativo y de referencia. Algo tan sencillo en la pintura de acuarela cómo mantener uno de los dos vasos de agua limpios durante el acto de pintar, era una norma que había que cumplir. El tomar conciencia de ese momento significaba que respirabas desde ese entrar y salir de la obra. Cuando el alumno estaba tan intensamente metido en la voluntad de hacer perdía conciencia de este punto. En este caso el simple cambio de agua le daba un respiro para después de unos instantes volver a entrar en la experiencia, ahora con un nuevo momento.

Por otro lado en el proceder artístico, se tenía en cuenta cómo las técnicas iban surgiendo en el tiempo y poco a poco y, como el alumno tomaba conciencia desde la propia necesidad, desde ese deseo de aprehender la cualidad que proveía la técnica en cuestión.

Antes que nada decir que nunca se trató una técnica solo por el hecho de querer aprender una técnica. Cualquier cosa que se aprendía en la clase de arte estaba vinculado a una emoción, a una idea de ejercicio donde el alumno/a se vería involucrado/a. La técnica formaba parte de esa actividad que se vivía como parte del proceso. Se trataba de no enseñar técnicas para, saber hacer y, desde la mera utilidad de la misma.

Se contaban con escasos materiales para trabajar las artes plásticas en el centro N°1 aunque, había una cosa clara sobre la pintura, la brocha principal y de más uso era ancha y no estrecha, de cabeza más redondeada que plana. Esto, entre otras cosas, evitaba que el alumnado dibujara con el color. Estamos hablando de un detalle que le permitía al alumno/a, realmente pintar. La experiencia pictórica desde esta perspectiva técnica, permitía al alumno plasmar manchas suficientemente grandes sobre el cuadro, dificultándole el dibujar. La idea era que viviera el color desde grandes superficies y la brocha ancha lo permitía. Era importante que el alumno se metiera verdaderamente en el color y los sintiera en toda la hoja sin dejar espacios en blancos a no ser que fuera una transición de la luz de ese color. Es de lo más común entre los adultos y en el propio alumnado utilizar el concepto de dibujo para referirse a una pintura. Esto entre otras cosas nos habla de una confusión producto de la escasa experiencia pictórica que se tiene. Es cierto que dibujar con el color es una cosa, o pintar dibujando y, otra diferente sería pintar desde el color. Diferenciar estas tres áreas artísticas ha sido una labor importante y, profundizar en cada una de ellas es otra cuestión, no solo por el conocimiento propiamente dicho, sino por el efecto que tienen sobre el/la alumno/a cada una de ellas desde la propia cualidad que se desprende de su ejercicio. En el caso de alumnos que eran muy físicos con el color, tanto que parecían que encalaban con el pigmento, era importante que tuvieran una buena experiencia física con el barro y liberar esta tensión para ir transformándola en algo sutil en la propia obra escultórica; lo físico y desde lo físico hasta llegar a lo sutil y sublime del proceso. Esto con la intención de que el color, desde la acuarela, quedara fuera de este ámbito y cubrir las necesidades del alumno. Y es que cada una de las artes provee cualidades diferentes para el alumno/a en el ejercicio creativo.

Sobre el elemento agua, como mediador del color o del propio barro, se consideró de manera consciente en el aula. Schwenk nos habla de una serie de cualidades en su libro “caos sensible”. Teniendo en cuenta que un cuadro, una obra de arte, podría entenderse como un producto vivo

como hemos visto, entendemos que el agua, como vehículo de la vida es un elemento vital, por lo que lo descartamos como algo útil y sí como algo necesario.

Entendemos que el propio material sea barro o acuarelas, es el que nos permite adentrarnos en las cualidades, reconocerlas y aprehenderlas para generar arte... sabemos que las cualidades de la materia con la que se trabaja, se convierte en generadoras de inspiraciones para crear y el agua estaría íntimamente ligada con el material, especialmente la acuarela. El “fluir” es lo que surge como parte de las características del material con el agua, por lo que hay que tenerlo muy en cuenta, por otro lado, el agua es algo más que eso.

Sobre las tres cualidades del agua, “La tercera la concebimos cuando estudiábamos la sensibilidad de las superficies internas del agua y el funcionamiento de este elemento como órgano sensorio de la tierra frente al cosmos” (Schwenk, T. (1965 p. 80). Con estas y otras aportaciones de Schwenk, el agua se convirtió en un elemento importante presente de muchas maneras y ejercicios desde esta conciencia, no solo como facilitador de los factores que permiten que se dé la creatividad como es la fluidez, sino por la necesidad del alumno de sentir la cualidad del color vinculado a la naturaleza, al agua que como elemento es el mediador de la vida. ¿Acaso nuestros cuadros no tratan de la vida, de darle vida a las ideas? Y es que el agua en la naturaleza desde sus múltiples posibilidades, de cualidades que nos ofrece, vinculadas no ya al movimiento sino a las diferentes experiencias con los colores son innumerables. Entendemos que las experiencias de color que nos aporta una acuarela desde la técnica “wet on wet”, también son muchas más que con otros materiales como las témperas. A partir de esta idea del agua y el color se desarrollaron diversas experiencias vinculadas con el movimiento y el fluir, permitiendo enriquecer esa relación de la naturaleza con la creatividad artística.

Se entiende que la técnica por sí misma es, entre otras cosas, una oportunidad de descubrimiento que pierde el alumnado. Llevar al alumno/a, a un descubrimiento vinculándole desde la emoción, desde la necesidad expresiva, es algo mucho más relevante. Es por ello que el aprendizaje ha de ir vinculado desde la emoción, desde el sentimiento que evoca las experiencias y desde esa búsqueda de cualidades. Para ello el tiempo es necesario para hacerla suya y tener ese recurso. Desde la idea de la biología del conocimiento:

“(...) si nada acontece de fuera para adentro sin que el organismo lo permita, esto significa que somos dinámicamente determinados en nuestra estructura y co-determinados en relación al medio, lo que ratifica el hecho de que no haya transmisión de aprendizaje sin la ocurrencia consciente o inconsciente del aprendiz” (De La Torre, S., & Moraes, M. C. 2005, p. 54).

En este sentido la técnica no puede ser un mero trasmisor de habilidades sin la necesidad de la misma. El docente enseña desde la utilidad. El producto por muy colorido o atractivo que parezca no implica que aquello sea artístico. Y es que la técnica puede ser pensada como producto de una idea de proceso como si de un ser vivo se tratara. Esta consideración hace que se viva o no una experiencia artística desde la profundidad que necesita, desde el vínculo, vital, sensible y de ideas para llegar a la representación, al arte.

Enfrentar al alumno a unas manchas de color y no decirle gran cosa de qué hacer con ellas permite un descubrimiento no solo individual sino también colectivo ya que los descubrimientos y las conclusiones son diferentes. Desde la vertiente de la estructura y la forma significa que el alumnado deja de hacer uso de sus capacidades que permiten que se dé un proceso. La técnica ha de permitir y servir para que se den descubrimientos.

Es desde este contexto cualitativo que el docente ha de ser creativo con la técnica desde la implicación del alumnado como demandante deseoso de ese encuentro.

En relación al Proceso:

La creatividad no es una capacidad o habilidad estática, no es un acto puntual, tampoco se identifica con la actitud ante la vida o el trabajo; la creatividad entendida como proceso se convierte en un fenómeno dinámico, susceptible de modificaciones, alterable a las circunstancias (De la Torre, 2003, p. 155).

Y es que el proceso creativo nos permite no solo relacionar, sino también transformar y transmutar lo que tenemos en algo completamente diferentes. Las implicaciones de esta experiencia nos hablan de una conquista del espacio plástico completa desde una intervención en la que se generan nuevos significados. Y es que en un proceso de este calado la experiencia nos habla no solo de ideas y conceptos expresados de esta o aquella manera, nos habla de un proceso algo más complejo.

El proceso de crear involucraba tres momentos diferentes en el tiempo aunque no necesariamente con este orden. En la medida que el proceso involucraba los tres aspectos de este proceder, el/la alumno/a vivía más intensamente su experiencia estética y más realizado/a se sentía. En la propia creación de un cuadro se podía comenzar con una idea concreta de un tronco, desde un hacer específico, desde unos colores concretos, y a partir de ahí comenzaba el momento de representación inicial a generar diferentes momentos en las que el alumno hacía crecer su árbol. Un soporte, una idea inicial permitió el comienzo estableciendo un punto de partida, a pesar de ello el alumno se adentraba y exploraba la vida misma que producía el proceso lanzándose hasta incluso perder las formas originales y volver en la búsqueda de una nueva forma. En la decisión final no solo se debería de reconocer la idea primera sino el equilibrio total del cuadro. Para ello el sentir sería el protagonista para llevar la representación a su conclusión. Pero también se podría abordar el proceso desde el hacer, desde la entrega y el entusiasmo para vivir el color y poco a poco llegar a la concreción de una representación. Estas tres variaciones conjugadas de maneras diversas permitían que cualquier alumno/a, con independencia de sus habilidades artísticas, participara del proceso creativo y se sintiera realizado/a por su obra.

Los tres -el pensar, el sentir y la voluntad- son intencionales en carácter. Su relación con el objeto, sin embargo, es diferente en cada una de estas esferas de la vida mental. En el reino del pensamiento, dejamos el objeto tal como es, se tiene la necesidad de entenderlo de describirlo.

En el ámbito de los sentimientos, anhelamos el objeto o tratamos de evitarlo. En el reino de la voluntad, queremos poseer el objeto y, después de haberlo logrado, lo dejamos ir de nuevo” (Köning, 2006, p. 28).

En lo artístico hablamos de procesos en los que intervienen estas capacidades, como nos lo indica el psicólogo Köning, marcando diferencias cualitativas dependiendo del énfasis que pudiera haber entre ellas en una obra específica.

En las clases de arte el esquema del ejercicio se orientaba desde esta triple intencionalidad del proceso. El interés radicaba en no darle demasiado protagonismo a las ideas preestablecidas como puntos de partidas. La razón era que estaban demasiado condicionados por ellas, por lo que no se producían procesos significativos. Se producía un estancamiento del movimiento que caracteriza el verdadero proceso artístico donde la flexibilidad, la sensibilidad o la imprevisibilidad no intervenían, o escaseaban como factores o aspectos del proceso. No solo era esto común entre el alumnado sino incluso las maneras de hacer reflejaban este tipo de pensamiento estructurado.

Era importante que el alumnado viviese experiencias y que fueran significativas por lo que salir de sus ideas preconcebidas para llegar a paisajes nuevos era importante y de gran valor individual.

Es de notar que en este proceso el alumno podía perderse. De hecho lo ideal de una actividad de pintura era la exploración de la estética en dos direcciones. En una el alumnado podía “perdersé” y sorprenderse. En otro ejercicio, al alumno se le daba unas pautas, unas referencias estéticas concretas para guiarse y llegar a concretar la experiencia desde el tema tratado. Perdersé significaba un grado de disfrute del arte importante; para el docente el objetivo era que esta vivencia del caos sensible llegara a la forma o significado propio.

El alma experimenta una expansión en el proceso de desear, mientras que impregna las cualidades intencionales; sus capacidades exhalan en el mundo que los rodea. Las cualidades trascendentales inhalan de nuevo y lleva los límites del alma de vuelta a sus propios límites. Esta acción provoca una concentración y una condensación en el alma y por lo tanto da lugar a un proceso de discriminación (Köning, 2006, p. 35).

Un proceso de expansión lleno de deseo por abrazar los colores, de entregarse al proceso necesario y que se fomenta partiendo en gran medida de la desinformación evitando las estructuras, las ideas previas desde esos límites cognitivos. Pero el proceso como el bumerang regresa y da forma y significado a lo que ha vivido; y en esa búsqueda de sentido se propone al alumno un proceso para encontrar su “paisaje”; hay necesidad de concreción. Y es que el arte es el mediador del proceso que permite este flujo entre la no forma y la forma. Ya Picasso nos lo decía, de la importancia de romper con la norma, con cualquier estructura previa para crear. Y es que por defecto se impone la norma, por lo que el arte queda constreñido o simplemente se extingue.

Así podemos entender cómo el concepto movimiento, no solo es algo físico que se da, sino también como proceso interno que nos mueve interiormente.

La experiencia de utilizar este valor del caos, de la pérdida de orientación para encontrar nuevos significados se aplicó con éxito a cualquiera de los materiales y materias como la pintura, el dibujo y la escultura.

Un proceso que significó, en parte, una revitalización de la experiencia para darle vida al concepto: atender a una línea continua sobre un papel, simulando a un pez nadando es una forma de entrar en un caos de líneas para llegar a visualizar el mar, el agua y los peces nadando. Un proceso que llevaba en definitiva a cada alumno a encontrar algo propio en el camino.

“En realidad, cada caminante descubre el camino al caminar, al mismo tiempo en que selecciona la ruta a cada instante” (De La Torre, S., & Moraes, M. C. 2005 p. 54). Para ello hay que permitirles hacer el camino dotándolo de la confianza y reconociéndoles las actitudes necesarias para adentrarse y conocerlo.

Se puede considerar por un lado el camino como el significado del arte, pero el objeto, como forma concluida también. En ambos casos podríamos considerar al “movimiento” como un factor, no solo que relaciona, sino que da vida. Schwenk escribiendo sobre las distintas corrientes, fuerzas que se manifiesten en el agua nos lleva a una idea de la forma desde del movimiento.

“Tenemos la posibilidad de concebir la génesis de formas, en general, no a partir de la materia sino de un juego de movimientos” (Schwenk T. 1965, p. 61). Es el movimiento, por lo tanto, el que abraza la materia y la ordena. Esto nos lleva a la idea de que el movimiento es el precursor de la forma que a su vez permite generar procesos.

Así en el acto de crear se considera la parte física del proceso como un dato importante ya que permite entrar en acción, y salir de la estructura mental y actitudinal de otras materias. Contar con 3 o 6 kilos de barro para iniciar una escultura y moverlo con fuerza, no ya usando la mesa sino el propio suelo de la clase, abre un camino diferente al proceso de crear. Con ello ocurre algo importante, despertamos el cuerpo físico y lo involucramos en el proceso y con ello involucramos verdaderamente a la organización sensoria y todos los sentidos posibles. Esa vitalidad es necesaria ya que nos permite salir de la cabeza y entrar en los pies.

Y es que los artistas utilizan este valor del movimiento, como parte de la cualidad implícita en la obra, como el niño/a en su proceso lo experimenta en la vitalidad expresiva.

(...) los llamados pintores de acción han hecho hincapié en la calidad del movimiento artística de la propuesta realizada (...) y probablemente nunca ha habido un artista para quien algunas de las propiedades expresivas del trazo y el movimiento del cuerpo no lo hicieron contar como parte de su declaración artística (Arnheim R. (1954, p. 172).

La necesidad de mover y conmover como un medio para crear, es parte del proceso creativo de muchos creadores. Por otro lado, este movimiento creativo y sutil, también puede entenderse como un juego necesario. Ernst Weisser en referencia a los escritos sobre estética de Schiller "(...) describía el arte como un juego que no tiene propósito ni busca resultados, solamente alegría y amor por hacer, por el proceso" (Junemann, M., & Weitmann, F. 1994, p. 249).

Este recorrido por las **ocho categorías** que han formado parte del análisis del DIARIO, guardan una coherencia desde la complejidad que las relaciona. A pesar de que es el Alumno el que se encuentra en el corazón de la experiencia artística, es el Proceso el que permite relacionar todas las partes, todas las consideraciones y todos las Categorías y Factores. De todo ello se desprende una imagen de un organismo vivo como idea que, no solo les relaciona a todas las Categorías, sino que les da también una coherencia, con la particularidad de ser un proceso de individualización el que se produce en el acto de crear arte, dentro de un contexto social y cultural. El alumno al ser creativo establece una relación emotiva y sensible con el objeto o contexto que le inspira y toma conciencia. Y es que nada se encuentra aislado, por lo que las influencias son importantes en todos los ámbitos. Situar en un antes y un después con el alumnado del centro de educación reglada, es descubrir cómo el Contexto formal y su influencia limitadora, dejó de ser tan insistente en este grupo de alumnos al encontrar un espacio de expresión y creatividad más acorde a lo que ellos viven, sienten y pueden crear. Esto para ellos fue un periodo de nutrición e interiorización primeramente, que permitió crecer y respirar para más tarde influir en el propio contexto generando otras dinámicas y disolviendo en parte las actitudes estructuradoras en la que el arte no tiene cabida.

La Materia, el Objeto y la Técnica, existieron, aunque no fueron ni punto de partida, ni objetivos por si solos, sin un valor contextual que les relacionara con el propio Alumno, como un ser en devenir. Y es que el "para qué" formaba parte del camino, en la constante toma de conciencia o recordatorio permanente, en la que la Idea del ser humano cobraba presencia desde el proceso de individualización. Una vivencia de lo individual en lo subjetivo, que se refleja en el proceso y recorrido evolutivo gráfico plástico del alumnado.

El "para qué" nos sitúa por un lado en el propio contexto del desarrollo personal, pero también como valor cultural desde el hecho de generar un producto artístico, sea un dibujo, una pintura o una escultura. Eisner nos sitúa en el objeto propio de la experiencia estética como un valor y un fin que le pertenece a esta experiencia con independencia que en la escuela se le quiera utilizar para otros fines.

El hecho de crear un objeto artístico produce una interacción, un diálogo con la vida misma desde el propio uso de los sentidos, tanto para reconocer cualidades en la naturaleza como en un cuadro, y solo por el hecho de estar activo en los sentidos el alumno/a no está aislado del contexto, sino que el niño/a percibe y concibe cualidades que se reflejan en el arte y que plasma desde una coherencia cualitativa en el objeto creado.

Y es que el hacer, como cualidad, permite al alumno participar y tomar parte fuera y dentro en el propio cuadro creado; y es que el cuadro, la obra de arte es un reflejo de su vida interior.

“(…) para el niño el arte es una actividad absorbente que armoniza en una forma nueva el pensamiento, la sensación y la percepción” (Lowenfeld & Lambert, 1980, p. 17). Y aunque parezca que el proceso de crear nos aísla lo que ocurre es algo más; nos centra y creamos un nuevo equilibrio con el entorno y nosotros mismos.

“El hombre se está convirtiendo en un observador pasivo de su cultura, antes que un constructor activo de ella” (Lowenfeld & Lambert, 1980, p. 24). Y esto tiene que ver con la poca importancia que se le da a los sentidos. Teniendo en cuenta que dependemos de ellos para el aprendizaje no se entiende la pasividad sensoria en la que vivimos. Y es que el arte es un ejemplo y una oportunidad para emplear a fondo los sentidos, desde lo más físico y vital hasta lo más sensible y sutil. En este recorrido creativo la persona el individuo, el alumno/a acrecienta su experiencia, dejando las respuestas automáticas y mecánicas, y participando verdaderamente en el acto de crear.

Y es que el arte no es algo estático, sino una experiencia dinámica como la vida misma, donde el calor y el entusiasmo por amor a la acción se contraponen con la fuerza de concreción y cristalización de ideas y formas. Y sin imponerse una sobre la otra el juego creativo resuelve esa polaridad, en un equilibrio como si de un organismo vivo se tratara. Un juego con unas reglas que pertenecen a la vida.

Donde no hay diálogo, conversación o comunicación, es en la polarización, en la que se impone por un lado la forma, la idea inamovible que retarda, paraliza y congela procesos, o por el contrario el calor, que mueve dinamiza y crea un caos disolviendo cualquier posibilidad de dar forma. En ambos casos el proceso acaba por salirse de los parámetros del juego de la vida, por lo que en ambos casos hay frustración en la propia creación artística.

Permitir al alumno encontrar estos valores y situarse en el juego de la creatividad sin ser atrapados por esta polaridad es un juego más que deseable ya que hay libertad. Un aprendizaje necesario donde es verdaderamente desde el sentir que logramos llegar a una relación estética de todas las partes y que a su vez influye como herramienta para la vida.

La categoría Docente permite tomar conciencia de esos parámetros que como Ideas han de estar presentes para guiar y tomar decisiones desde las intuiciones necesarias que surgen durante un proceso. Y es que todo lo vivo no se puede atrapar en una caja de manera sistemática y reproducirla. Hay que permitir al alumnado vivirse desde su propia experiencia y guiarlo para que encuentre su equilibrio. Es por ello que el fluir entre las partes se hace necesario. Experiencia, como otro fruto del proceso creativo.

Otro aspecto relevante en el propio proceso es la constante toma de decisiones hasta concluir en un equilibrio estético singular. Un proceso intuitivo donde el alumno/a encuentra su propio equilibrio en base a las cualidades vividas en la obra, en el cuadro.

El ser creativo, el crear arte ya es un derecho del niño/a no solo por lo trascendental del término dentro del proceso de socialización del arte sino por la propia experiencia de transformación que permite el crear.

Las aptitudes para ser creativos forman parte del ser humano y desde ese derecho las ponemos en práctica. Con ello nos vinculamos al mundo, a su naturaleza, a lo social pero también con nosotros mismos. Un proceso que en el alumno se manifiesta en ese garabateo inicial desde su contexto social y humano en el que confía y al que se entrega, y que va calando poco a poco conformándole hasta el nacimiento paulatino de su propia individualidad. Una experiencia de autonomía necesaria para abarcar la madurez, como proceso de individualización. Una experiencia que si se vive desde la polaridad se experimenta la separación y el aislamiento o desde la necesidad de ser parte de un todo indiferenciado.

El arte permite la unidad de las partes desde ese juego que genera equilibrios entre la forma o concreción, y el entusiasmo, la entrega a la acción donde disolvemos la forma. Y es que no se trata ni de constreñir y retardar, ni acelerar y perdernos, sino de poder vivir el proceso. El incluir el sentir dentro del acto creativo es crear ese diálogo entre las partes sin quitarle protagonismo a ninguno. El término medio dentro de la experiencia estética es sentir el camino.

Se trata de hacer sintiendo y pensar sintiendo y el arte permite ese proceder ya que es el sentir como capacidad la que te permite ir reconociendo esas cualidades y generar las intuiciones adecuadas para los equilibrios estéticos que tienen sentido para el creador.

Por otro lado la consideración en el acto creativo de todas las partes sin descartarla sino simplemente identificarlas y permitir que generen un equilibrio es integrar y ser inclusivo en muchos casos en los que el alumno por un lado o es rígido en su proceder o su entusiasmo no le permite concretar sino experimentar sin poder encontrar el camino. Incluir ambos momentos y enseñarles a moverse libremente en ellos, no solo para los alumnos que sí están vinculados por las condiciones normalmente transitorias, sino para todo el alumnado. Como metodología, el situar al alumno en esas condiciones y explorar la parte más vital del propio hacer, para llevarla al “sentir” el camino, tuvo una aceptación importante entre el alumnado, tanto en dibujo, como en pintura así como modelado.

Un aspecto que permitió también romper con estructuras preconcebidas y moverse interiormente sin que importara los resultados. Un aspecto que hizo que el disfrute y la profundización en el arte se diera, ya que afloraron otra serie de situaciones plásticas que por sorpresa aparecían sobre el lienzo. Este aspecto más inconsciente de la creación se valoró positivamente creando un disfrute mayor.

Por otro lado se abordó la estructura como punto de partida en la metodología. Esto permitió centrarse en otro momento bien diferente. Se trataba de iniciarlos en ese punto para llevarlos a sentir la forma desde un recorrido particular donde al final la subjetividad del tema enganchara a cada uno de los alumnos. Esta variación del proceso de expansión y contracción general llevaba siempre un momento de expresión donde el alumno/a podía explorar. Se le daba la libertad de moverse creativamente hablando desde la iniciativa propia y así profundizar su propio aspecto plástico.

Todo ello acompañado de una conciencia creativa donde se entendía que al alumno había que proponerles experiencias, pero que tuvieran un significado, claro que la propuesta y el

significado, dentro de los ejercicios guiados, los proponía el docente aunque era el alumno el que los traducía y las hacía suyas a través de la relación que establecía con esa propuesta.

El significado que podía encontrar no solo era material y, visible en el que el alumno reconocía algo que le gustaba. Esto implicaba un proceso en el que las capacidades del alumno se ponían en acción y la individualidad se involucraba profundamente, desde el ejercicio de capacidades. Y es que no se trataba de partir de talentos ya existentes en cada alumno sino de aptitudes que todos y cada uno poseemos. A partir de ahí se entraba en un proceso en el que se ponía en ejercicio desde los valores perceptivos y expresivos que una situación requería, con independencia, como hemos dicho, de las capacidades individuales de cada alumno. Lo importante era moverse interiormente y llegar a interiorizar y hacer de uno mismo aquella situación. El equilibrio lo encontraba cada alumno/a como experiencia subjetiva desde ese entrenamiento continuo.

Un proceso que permitía nutrir los sentidos y propiciar la motivación como motores para conmovir sintiendo desde este estado de flujo que se propiciaba. Es en este punto cuando las aptitudes innatas, que demanda un proceso artístico, se traducen en capacidades en el hacer, e incorpora los propios obstáculos como sustancia para crear y llegar a la originalidad individual. Lo significativo no solo dependía de que el alumno/a potenciara y activara todas las capacidades sino que llegara a su propio equilibrio, integrando y transformando esos obstáculos, en nuevos paisajes. Ciertamente que estas acciones llevaban al alumno a una conciencia nueva desde esa capacidad para vivir sintiendo sin necesidad de anteponer nada. Entonces la estructura de la que se partía, servía como excusa para romperla, para disolverla y volver a empezar. Ya no se trataba de un tema o una idea, sino de poner en práctica, en ejercicio, las propias facultades.

Un momento donde lo permanente del proceso, uno mismo, se vive en ese proceder desde lo transitorio, desde las sensaciones, emociones, sentimientos o ideas. Por otro lado el hecho de crear permite desarrollar las propias capacidades y aptitudes desde un ejercicio de libertad, desde la subjetividad de lo transitorio. En esta experiencia de creatividad artística, el alumno/a o creador, constantemente se ejercita en el equilibrio para encontrar su centro. Una totalidad que no le viene dada, sino que la construye desde el ejercicio de la propia intuición, donde el creador constantemente se ubica en un paisaje impredecible el cual ha de componer desde la sensibilidad como elemento que guía el juicio estético.

El periodo de investigación comprendió tres años, aunque en los dos primeros, el trabajo se centró en planificar, establecer objetivos y llegar a un manejo con las diferentes clases y exigencias propias de un colegio de educación reglada de un tamaño considerable. No existía un programa artístico para ningún grupo o etapa. Se construyó un esquema básico general de contenidos y objetivos aunque no detallado y, a partir del mismo y, en base a la experiencia vivida, se iba construyendo los objetivos específicos, en base a ejercicios concretos. Es en el último año del trabajo, en el centro N° 1, cuando se establece una estructura para tomar nota y recoger la información, primero con imágenes y, más tarde incorporando las hojas de seguimiento de los diarios.

Hay que tener en cuenta que después del tercer año, no hubo un seguimiento en el tiempo de este trabajo con los alumnos y los centros elegidos.

El haberse abarcado todo el colectivo escolar y, no solo el específico de primaria junto con el rodaje necesario para poner en práctica todo un ideario artístico, que fue construyéndose en el tiempo, marcaron este recorrido de enseñanza-aprendizaje. Los límites encontrados fueron los siguientes:

- a. La toma de datos de la enseñanza-aprendizaje del proceso vivido se realizaba principalmente con imágenes, en el instante en el que se producía, en el caso del proceso que se estaba viviendo. Estos datos luego se traspasaban a las hojas de seguimientos del Diario y no de manera inmediata.
- b. La gran cantidad de datos recibido por el número de alumnos, y de material realizado exigía ir discriminando de manera rápida y no siempre sistemática sino en base al interés que me producía el fenómeno observado.
- c. Teniendo en cuenta estas circunstancias que rodearon la toma de datos y dentro de la complejidad del tema a tratar, destacaría el corto periodo de tiempo en la que se desarrolló esta práctica, de solo un año específico.
- d. El de no haber consolidado la práctica artística en las mismas condiciones del contexto de la educación reglada, aunque sí se ha podido llevar a otros contextos diferentes y no reglados.
- e. La idea de una investigación solo en primaria no estaba definida de antemano, aunque sí se tenía la idea de investigar sobre el proceso creativo en la educación y trabajar con alumnado de primaria, secundaria y bachillerato.

## **7. CONCLUSIONES**



En el proceso creativo artístico se han reconocido, los cuatro pilares básicos vinculados al proceso creativo como son: la Persona (alumno), el Proceso, el Producto (objeto creado) así como el Contexto (influencias). A estos cuatro pilares se le han unido otras cuatro categorías que, aunque relacionadas con las anteriores, se entienden también que forman parte de este mapa de la creación, ya que nos permite tomar conciencia de otros aspectos que también hay que destacar, así tenemos: El Docente, la Técnica, el Material y las Ideas implícitas en ese proceso. Estas ocho categorías han formado parte de la acción creativa llevada a cabo con el alumnado, con independencia del énfasis de cada una de ellas en el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo.

## **CONCLUSIONES**

Analizado el diario correspondiente a la acción creativa de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo con alumnado de primaria concluimos que:

1. El análisis de la acción creativa permitió reconocer el impacto positivo del proceso de enseñanza-aprendizaje aplicado en la enseñanza del dibujo, la pintura y la escultura-modelado.
2. Se identificaron ocho categorías para el proceso del desarrollo de la creatividad artístico-plástico como valores implícitos en el proceso de crear, a partir del análisis de los cuatrocientos factores encontrados en el Diario.
3. Las categorías encontradas y sus relaciones, a través del proceso de crear, permitió que se dieran procesos creativos significativos en el alumnado desde esas consideraciones metodológicas aplicadas al acto de crear.
4. La toma de conciencia, por parte del docente, de las categorías creativas, permitió que se atendieran cada una de las partes, enriqueciendo el propio proceso del alumnado y generando mayor motivación e implicación en el acto de crear.
5. El considerar las diferentes categorías, como constantes en el proceso creativo, permitió desarrollar estrategias y su aplicación inmediata para permitir que se diera una experiencia creativa en el alumnado como individuo y como grupo.
6. El considerar la capacidad innata de crear del alumnado facilitó el desarrollo de su expresión artística.
7. El tomar conciencia de las dificultades y obstáculos del alumnado en el proceso creativo permitió desarrollar estrategias que le ayudaron a cambiar actitudes y crecer en capacidades.

8. El tomar conciencia del proceso creativo en todas sus partes, en lo referente a las aptitudes y capacidades implícitas en el mismo, enriqueció y facilitó el proceso, generando al mismo tiempo experiencias significativas en el alumnado.

**Líneas de investigación presentes y futuras.**

- Aplicación metodológica de la enseñanza- aprendizaje del arte en otros contextos pedagógicos, tanto en educación especial, terapéutica, como de otra índole.
- Aplicación metodológica de la enseñanza artística para el docente de Educación Primaria como facilitador creativo de su alumnado.
- Desarrollo de material pedagógico, tanto en Dibujo, Pintura o Escultura-Modelado para su aplicación en la enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria.

**ANEXOS**



## **ANEXO I**

### **Resultado de factores encontrados a partir del primer análisis del Diario**

Los factores intervinientes en el proceso de creación artística reconocidos a partir del primer análisis del Diario son los que figuran a continuación, y están divididos en las siguientes 55 secciones:

#### Diario/ Sección<sup>3</sup> 1

1. Facilitarle al alumno cambiar el chip para con la actividad artística, tanto si viene de jugar al fútbol como de matemáticas...
2. Ser firme, correcto y amoroso con el alumno y dar ejemplo.
3. Hablar alto y claro.
4. Utilizar una situación particular de un alumno para explicar una generalidad
5. Darles la posibilidad a dirigir la voluntad y educarla pintando, dibujando o, modelando,
6. Poder corregir a un alumno objetivamente sobre un trabajo de dibujo sin afectar a su creatividad subjetiva, ni autoestima.
7. Mantener la sonrisa, el buen humor y disfrutar de la clase.
8. Ayudar al alumnado a ser autónomos e independientes y tomar iniciativa propia.
9. Enseñarles a dibujar de varias maneras diferentes.
10. Vincular el dibujo y los principios del dibujo con la vida y la percepción
11. Enseñar al niño a reflexionar sobre el dibujo.
12. Enseñarle al alumno a tomar conciencia del trabajo realizado.
13. Hacer que el alumno utilice su cuerpo, sus manos y moverse para dibujar.
14. Permitir el alumnado usar su impulso, su voluntad y fluir, crear, y llegar a la idea.
15. Permitirle al alumnado desarrollar la capacidad de sentir la línea, dibujando.
16. Utilizar la poesía con el alumnado para acompañar el proceso creativo.
17. Promover los momentos de silencio.
18. Promover la quietud.
19. Disfrutar la acción por la creación.

---

<sup>3</sup> La enumeración que sigue hace referencia a las 55 secciones que conforman el Diario.

Diario/ 2

20. Exponer los trabajos como elemento de belleza en el aula.
21. Permitir al alumno darle vida a la línea.
22. Improvisar en el aula a partir de las intuiciones que viva el docente, sobre la actividad en desarrollo.
23. Poder proponer actividades a partir de intuiciones inspiradas en el trabajo del propio alumnado.
24. Permitir actividades particulares con el alumnado que así lo requiera y darle el tiempo.
25. Observar y atender la actividad docente teniendo como punto de vista la del alumnado.
26. Permitir al alumnado vivir el trabajo en el tiempo, a través del trabajo expuesto en el aula.
27. Permitir al alumno encontrar el equilibrio en la creación de formas, dibujando.
28. Romper con aspectos más formales en el aula, a través de la exposición e intervenciones de los trabajos artísticos en las paredes.
29. Permitir al alumnado establecer una acción consciente en la que vive, siente, y piensa la forma dibujándola en movimiento que le demande concentración.
30. Enseñarle a pensar la forma en movimiento dibujándola.
31. El tener la oportunidad de admirar los trabajos de otros alumnos/as.
32. El enseñarles a dibujar al alumnado, haciéndolo directamente sobre el papel frente a ellos. Ser ejemplo de la maestría y de admiración..
33. Entender que nada está mal hecho en la actividad artística; se da otra posibilidad para la creación.

Diario/ 3

34. El considerar el cuento como parte del proceso creativo, inspirador del mismo.
35. El tener en cuenta el pensar imaginativo como lenguaje propio de los alumnos más pequeños.
36. El entender que el cuento es una necesidad del niño/a, de su lenguaje, donde hay contenidos que solo pueden ser contados desde la imaginación intuitiva.
37. El haber escrito cuentos (el docente) especialmente dedicados a las clases específicas de arte para unir y tejer los lenguajes.
38. El fomentar la escucha y la expresión dentro del proceso de la clase.

39. Tener en cuenta las diferentes manifestaciones creativas del alumnado, como factores inspiradores, para impartir otras clases, adaptar, atendiendo las formas de hacer del alumnado.
40. El uso de material de calidad.
41. Tener en cuenta técnicas para atender objetivos creativos.
42. El que el docente haya profundizado en los cuentos narrados desde los significados implícitos en el cuento.
43. El entender de que el cuento lleva una profundidad de significados importante que se interiorizan y se expresan en los cuentos.

#### Diario/ 4

44. El uso de la poesía como otro lenguaje de comunicación, de inspiración durante las clases de arte con independencia de la lengua.
45. El usar la poesía como elemento inspirador y de formación sutil en el alumno.
46. El uso de la poesía para fomentar valores.
47. El uso de la poesía como lenguaje artístico que influye en el proceso tejiendo valores desde la vivencia emotiva y sintiente y llena de significados.
48. El uso de la poesía para ahondar en valores y cualidades desde el uso de la naturaleza.

#### Diario/ 5

49. El entender y asumir que la creatividad artística, no es solo un producto final, sino un proceso, un medio material, una técnica, un alumno y una escuela.
50. El entender que el alumno y su particularidad es algo esencial.
51. El confiar, de manera implícita, en la capacidad creativa de todos/as.
52. El entender que el proceso es como un movimiento en el tiempo y en la que se dan varias fases por las que el alumno ha de vivenciar.
53. El estar atento a esas fases y en la que el caos, o la destrucción de la forma, es parte importante de la misma y, permite un nuevo momento, un nuevo crecer artísticamente.
54. El dar la posibilidad a que en la creación el inconsciente del alumno, también forme parte del proceso, por lo que su obra cobraría un nuevo significado.
55. El permitir que el alumno no solo represente (algo estático, muerto), sino que viva, sienta y piense la creación artística.
56. Dándole el poder, desde la confianza en el alumno, de la capacidad transformadora del arte y llevarlo a ese punto.
57. Dándole ejercicios artísticos para que desarrolle capacidades.

58. Hacerles vivir el contexto, como espacio de influencias, desde la intuición ética o moral.
59. El tener conciencia de que el alumno necesita utilizar la voluntad vital en el proceso, contrario a la idea del arte de entender forma como algo concluido.
60. El permitirles ser subjetivos y llevarlos a interiorizar su propio sentido del equilibrio estético.
61. El entender el enorme esfuerzo interior (anímico) que requiere ciertos momentos de la creación artística.
62. El reconocer y compartir la alegría de vivir un proceso artístico.
63. El reconocer en cada alumno su valor individual, espiritual, desde el empoderamiento que conlleva el ejercicio del arte desde la libertad como elemento intrínseco en la persona.
64. El atender a la capacidad del arte de transformar y transmutar y generar algo nuevo.
65. El reconocer y fomentar el uso de los sentidos como órganos de percepción necesarios para el ejercicio del pensar y atender al arte como lo sutil y subjetivo así como a lo objetivo.
66. El uso de la metáfora para explicar o atender aspectos significativos del proceso.
67. El reconocimiento del color como una cualidad, un valor, donde el sentir ha de vivirlo para reconocerlo.
68. El uso de un material de calidad y natural como es la acuarela, que permite al alumno vivirse en lo sutil; contrario a las temperas.
69. El uso del barro como elemento natural que permite al alumno vivirse en lo físico.
70. El uso del dibujo como capacidad para desarrollar la creatividad artística.
71. El uso y la aplicación de las técnicas y su toma de conciencia, especialmente cuando el alumno las necesita en su proceso de transformación y enriquecimiento creativo artístico.
72. El reconocer al deseo del alumno como el motivo, para guiar el proceso.
73. El confiar en los sentidos (promoverlos) para guiarse en su proceso.
74. El entender que la libertad de expresión de un alumno va acompañado del desarrollo capacidades como la voluntad o el hacer, el sentir y el pensar.
75. El atender que la subjetividad o la expresión individual del alumno, (su elección de colores por ejemplo) lleva implícito un profundo sentido cualitativo y espiritual de la persona.
76. El incluir el concepto de proceso como parte importante de la creatividad artística, permitiéndole al alumno encontrarse con distintos momentos y acompañarlos.

77. El utilizar la naturaleza como referencia cualitativa para atender el proceso del alumno y guiarlo objetivamente.
78. El ser respetuosos siempre.
79. El retirar el no del vocabulario vinculado al acto creativo.
80. El no exagerar sobre el proceso o producto artístico.
81. El tener siempre una observación positiva a cualquier producto.
82. El enseñarles, entrenarles a observar.
83. El hacer uso de la pregunta para dirigir la atención a las particularidades del proceso.
84. El entender el valor de la creatividad artística como instrumento para la vida desde el más alto valor, de: crearse a sí mismo en lo sutil, en el ejercicio de la conciencia.
85. El entender que tenemos que hacer sonar “nuestra música” como experiencia individual, desde ese ejercicio subjetivo artístico con la que nos vivimos, nos sentimos y pensamos.
86. El entender que contamos con un organismo sensorio que hay que usar, cuidar y nutrir y el arte permite.
87. El entender que es el músico el que canta, y su melodía la que escuchamos, y entre las cuerdas de la subjetividad se siente, se vive y se piensa el músico.
88. Entender que hay que darle la oportunidad a que ese músico se encuentre con la sustancia subjetiva – el color- y que le permite manifestarse, por muy patoso que pueda parecernos su expresión.
89. El atender y tomar conciencia de las actitudes necesarias para poder vivir u proceso artístico pleno.
90. El entender y atender que el alumno ha de llegar a un equilibrio estético o síntesis artística como un valor esencial del proceso, como si de un director de orquesta que, toma decisiones de instrumentos, sonoridad, armonías, ritmos, melodía.... de su composición.

#### Diario/6

91. El reconocer que el agua favorece el proceso creativo en la acuarela.
92. El reconocer que a través del elemento agua y la acuarela natural el alumno se vive, se siente, y se piensa mejor en la experiencia artística.
93. El permitir el uso del agua en el proceso de pintar como “ritual” y punto de partida desde la idea de tomarse la pausa, entrar en la quietud interior, como una manera de preparación para el acto de pintar.
94. El hacer uso de la técnica de wet on wet para pintar y que favorece la percepción más sutil de uno mismo.

95. Por poner la técnica y los materiales al servicio de las capacidades, de los valores y profundizar en ello.
96. El hacer uso de materiales específicos, el tener en cuenta procedimientos dentro de la metodología de la actividad como es el tamaño (grosor y pelo diferente a pincel)<sup>4</sup> y la consistencia, algo esencial que facilitaría un proceso de color.
97. El prepararse para pintar, exponiendo al alumno/a al papel blanco a través de la técnica de mojado donde este cobra vida desde el valor del color, como cualidad unida al agua.
98. El tener en cuenta, en el acto de crear, la tendencia del alumnado a: estructurar y pensar el proceso, a sentirlo reconociendo las cualidades y, a vivirlo como experiencia de entrega y entusiasmo donde la forma suele desaparecer o disolverse. Tres tendencias que a veces se ven claramente diferenciadas en los alumnos y que marcan el proceso creativo desde el primer momento.
99. El considerar estas tres capacidades y acompañar al alumnado para que incorpore las tres, como parte del proceso de creación y de esta manera enriquecer la experiencia.
100. Potenciar el sentir, como cualidad, la que guie el proceso artístico en el alumnado.
101. El permitir al alumnado a vincularse al color desde su propia subjetividad.
102. El darle la importancia al orden y la limpieza fuera del cuadro para ayudarle a tomar conciencia y separarse, lo justo, del proceso de creación en esa necesidad de respirar en el proceso.
103. El atender la necesidad del alumno a pintar varios cuadros para seguir su intuición y llegar al equilibrio que busca.
104. Atender la frustración, la desilusión, el rechazo<sup>5</sup>, la pérdida de orientación de un proceso, de un cuadro enseñándole a transformarlo a ser creativo.
105. El fomentar en el alumnado vivir el arte sin sujetarnos a lo conocido, sin limitarlo a estructuras preconcebidas y programadas donde todo estas en buena medida cerrado con la idea por delante.
106. El reconocer y valorar que en el proceso artístico se vive el “presente continuo” como estado del alumno/a y sus implicaciones en la vida misma, en la que la sorpresa nos acecha en la esquina.
107. El potenciar la nueva mirada, el nuevo punto de vista enseñando las múltiples posibilidades y cambiado las perspectivas del crear a partir del producto<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Es muy habitual encontrarte con pinceles en los colegios que no sirven realmente para pintar. Y es que el propio material que acompaña a los colores en formatos diversos también traen pinceles no aptos para realmente vivir el color y sentirlo. A parte de tener poca calidad lo que haces con ellos es más que nada dibujar trazos.

<sup>5</sup> El alumno/a en alguna ocasión rechaza el cuadro lo arruga y lo tira a la basura. En este caso yo lo retomo lo abro y lo miramos juntos para continuarlo y luego una vez acabado podrá pintar otro.

<sup>6</sup> Cuando un alumno se siente atrapado en una situación determinada miro su contexto de agua trapo etc. y una vez con esos elementos limpios procedemos a mirar el cuadro de muchas y diferentes maneras... incluso a cambiar

Diario/8

108. Entender que la obra del alumno es algo importante aunque también el proceso lo es incluso más.
109. Entender y atender que todos los cuadros juntos de los alumnos es como ver vivenciar distintos momentos del proceso, distintas cualidades del mismo y verlos todos juntos en las paredes es sumamente formativo, bello y nutre desde el contexto aula.
110. El considerar la clase como un espacio de influencia estética de educación para la belleza.
111. El considerar la obra artística desde la visión del conjunto clases y la riqueza de posibilidades que ha plasmado cada alumno/a.
112. El darle importancia a la capacidad de crear formas e imágenes como capacidad cognitiva del alumno que contrasta con la pasividad con la que el mundo le provee de formas e imágenes en detrimento del ejercicio de capacidades.
113. El atender a la creación de las formas a partir de la materia barro desde la perspectiva de poder, de realidad, que provee este conocimiento.
114. El atender a la felicidad que provee la capacidad de transformar la materia desde esa visión del mago que transforma y transmuta, en definitiva co-crea.
115. El reconocer desde la actitud con el alumnado de que con ellos aprendo y descubro siempre algo nuevo.
116. El atender a la actitud, como docente, en el cómo me acerco a la materia como el barro, o al color, o a una idea etc. en la cual la gratitud, el asombro y el misterio de la vida forman parte implícita de la actividad artística.
117. El atender que la creatividad y la vida van de la mano; reconociendo implícitamente que no existe la casualidad de la vida.
118. Tener como norma la posibilidad de que la clase o actividad del día pueda no ser una actividad planificada, e introducir elementos sorpresivos, no determinados previamente.
119. Permitirme la búsqueda de ideas o preguntas que me haga durante el proceso, a partir de un cambio de actitud como recurso creativo.
120. Atender a la actividad del alumnado desde la idea de que en el proceso aflora una parte íntima y sensible de ellos que hay que tratarla con sumo respeto y sensibilidad.
121. Reconocer la necesidad de autoestima y confianza de muchos alumnos y darles el apoyo.

---

la mirada hacia los cuadros u obra en las paredes. En ocasiones mando al alumno a darse un pase por la clase y vea a sus compañeros trabajar...y normalmente viene con la intuición para seguir.

Diario/ 9

122. Reconocer en el alumnado la necesidad de poder transformar la materia modelando, desde esa búsqueda de contacto con la fisicalidad del material.
123. Reconocerle al alumno el poder que tienen de animar el barro, y darle vida propia.
124. El atender la enseñanza-aprendizaje del modelado donde las partes no es un momento primario de la materia; antes esta la unidad.
125. El enseñarles a modelar a partir de la unidad de la forma para llegar a la diversidad de las partes; desde una simplificación a la complejidad.
126. Introducirles el ejercicio de modelado, de dar forma, con la imaginación como parte de la metodología.
127. El atender su capacidad de darle vida al barro y potenciar este juego creativo.

Diario/ 10

128. El permitir al alumno imitar y no causarle ningún pre juicio en esta tarea, entendiéndola ésta como una capacidad inteligente de aprehender la capacidad.
129. El permitir y apoyar al alumno/a tomar iniciativas propia, independiente que el docente no las entienda del todo inicialmente.
130. El vivir de manera implícita que transformar la materia el barro implica observarla, tomarla, cuidarla ..y escucharla, modelándola.
131. Que el alumno pueda acercarse con la actitud correcta para con el barro, desde el contexto evolutivo de la materia, en la transformación de la vida.
132. El darles confianza y afianzar el poder, la capacidad, de transformar el barro que tiene el alumno/a
133. Darles un conocimiento práctico<sup>7</sup> de tantas cosas que hay que hacer, usar, construir o reciclar en un taller de arte; y que en lo posible que lo puedan practicar.

Diario/11

134. Darles al alumnado la certeza de que cualquier cosa que observemos en la vida, está llena de sabiduría. Que la sabiduría inunda el mundo y todo está lleno de sus manifestaciones; aportando ejemplos.
135. Presentándoles información de los diferentes ejercicios, donde ciencia y arte se encuentran como puntos de partida.

---

<sup>7</sup> Hay muchas cosas que un taller necesita en su funcionamiento del día a día. por ejemplo si quieres tallar piedra tienes que tener unos apoyos para colocar la piedra y que esta reciba sus golpes. La idea de coger camisetas viejas y crear sacos de diversos tamaños para apoyar esas piedras es una "idea practica". Intento que el alumnado no solo sea testigo sino que colabore y se entrene en el "pensamiento práctico".

136. Enseñarles contenidos desde la sabiduría de otro lenguaje como es la poesía.
137. Hacer referencia de lo humano<sup>8</sup>, incluso partiendo de la propia corporalidad como referencia creativa de los diferentes ejercicios de arte.
138. Hacerle vivir intrínsecamente al alumnado el valor de la creación, de la creatividad artística en el contexto de la evolución de la humanidad.
139. Permitirles que perciban de manera implícita que crear un cuadro, una obra de arte y amar son sinónimos.
140. El permitirles jugar desde el contexto de ser creativos, desde la inteligencia de relacionar y trascender esa materia en el proceso.
141. El tener estrategias que me permitan reconocer la actitud que tengo en el momento de la clase para mejorar la capacidad docente.
142. El lograr encontrar un hilo conductor entre el alumno y el profesor y mantenerlo en el tiempo.
143. El buscar formas y maneras creativas para restaurarlo (en caso de ruptura) y volver a tener la confianza con el alumno en cuestión.
144. El reconocer que si no hay un hilo conductor con el alumno en cuestión de respeto, confianza, y servicio hacia el otro desde esa fe en lo humano no hay una clase de arte.
145. El contar con la certeza de que cualquier cosa que toque el docente o el alumno, como el mago, cobra vida, en la clase de arte.
146. El partir de la intuición, de que somos parte de la unidad significativa del mundo.
147. El explicarme en clase acompañando el concepto a través de imágenes.
148. El atender cualquier pregunta (independiente de la ingenuidad o banalidad que pudiera tener) desde la implicación trascendente que posee o pueda darle como docente; y utilizarla para ampliar el saber al respecto.
149. El diferenciar la actividad en la clase con tiempos, con momentos significativos, que tengan que ver no solo con el individuo como persona sino también como grupo y en lo social. Por ejemplo un verso antes y otro al concluir la clase. Una observación de conjunto, una explicación etc.
150. El atender a ciertos momentos de la clase como si de un ritual se tratara, para generar un momento de introspección necesarios para vivir el proceso creativo.
151. El reconocer como los gestos, la voz, la forma de dirigirme, el cómo hago y lo que siento y vive en el docente con-forman aún más que las direcciones explícitas sobre el tema en cuestión.

---

<sup>8</sup> Por ejemplo sobre la polaridad recta y curva como cualidad en el dibujo y ver como en la propia organización morfológica del cuerpo podemos observarla en la cabeza (cráneo) en los miembros (manos y pies) y como el cuerpo resuelve esa polaridad en el tórax.

152. Que el alumno sienta de manera implícita que la creatividad artística es una capacidad como comer y que todos la tenemos; se puede potenciar y ejercitar de maneras diversas.
153. El reconocer como docente que la expresión creativa es una necesidad innata del alumno necesaria incluso para su equilibrio y su salud.
154. El dar la posibilidad a través de los diferentes contenidos, de que cada alumno pueda expresarse, de crear independiente de las capacidades, talentos o límites que posea.
155. De enseñar al alumno/a no solo a vivir el arte como expresión sino también que aprenda de la impresión aportando ejercicios para ello.
156. El tener la conciencia, en la creación de los contenidos, de fórmulas actividades, donde el alumno pueda incluir su límite o talento como parte del proceso.
157. El darle al alumnado momentos de compartir su experiencia artística y crear proyectos sociales conjuntos.
158. El darle al alumnado la posibilidad de hacer uso de su organismo sensorio en lo más posible.
159. Darles al alumnado la certeza de su percepción sensoria desde la práctica de la observación en y con la naturaleza, con el arte y la historia y su propia obra.
160. Que el alumno perciba la historia del arte como algo ameno, con sentido y significado, como algo propio.

#### Diario/12

161. El permitir a los alumnos con problemas de conducta vivir el arte y crear e influir en su cambio de conducta.
162. Darle al alumnado las herramientas para que pueda afectar su conducta creando.
163. El poder ser inclusivo dentro de la clase de arte.
164. Permitir al alumno que se centre, dándole su espacio y su momento durante el proceso.
165. El tomar conciencia de las necesidades específicas de algunos alumnos y actuar consecuencia sin alterar las pautas de la clase. En unos casos podría ser el darles mucho más barro que a los demás, el darles otra herramienta, cambiarle la brocha, o incluso ponerlo a crear otra cosa y sacarlo del grupo...

#### Diario/13

166. Que el alumno acabe bien el trabajo artístico con delicadeza y belleza.
167. El respetar profundamente los significados que surgen en la creación.
168. El saber influir y persuadir como docente, y enseñarles algún elemento o aspecto nuevo para su creación.

169. El tomar precauciones y anteponerse a las situaciones habiendo realizado con anterioridad el experimento artístico.
170. El influir sobre el grupo entero a partir del desarrollo de ideas particulares que influyen y marcan trayectorias para la clase entera.
171. El enseñar desde la conciencia de que antes de la suma de partes es la resta como valor creativo que entra a formar parte de las acciones varias.
172. El ser receptivo ante las ideas de los alumnos y darle el tiempo para incluir, en lo posible, esas ideas como parte de la creación del alumno/a o del grupo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
173. El no comparar sino valorar la obra creativa de cualquier alumno siempre desde su valor.
174. El no darle bola a las opiniones o referencias que alardeen la creatividad de un alumno y que este fuera de contexto.
175. El no participar en concursos artísticos que sean competitivos.
176. El acompañar al alumno/ay darle las herramientas y aprenderá desenvolverse y superar las posibles dificultades que pudiera encontrar en el proceso.
177. El tomar conciencia de la mano, palma, dedos... desde las distintas cualidades que posee como potencial creativo de cualidades, como parte de la metodología de la enseñanza- aprendizaje del modelado.
178. El tener conciencia que la mano, palma y dedos, con todas sus terminaciones nerviosas son un espejo de todo el cuerpo por lo que cualquier actividad que se realice con ella como es modelar de una manera particular afecta al cuerpo.

#### Diario/14

179. Apreciar la sencillez de las formas planas creadas.
180. Aprender a relacionar las formas planas creadas desde la diferencias en sus volúmenes y no desde la mecánica repetición del lego como comparativa.
181. El permitir al alumnado crear a partir de las parte para luego unificar y generar una unidad; sintiendo las diferencias.
182. Dar la posibilidad a que el alumnado utilice su mano entera, sus dos manos, en toda su amplitud de uso modelando.

#### Diario/15

183. Dar la posibilidad al alumnado que experimente la materia en el tiempo, desde lo más líquido del barro a los seco y sólido, y enriquecer su conocimiento de la realidad material.

184. Dar la posibilidad a que haga uso de las diversas herramientas de trabajo y que se invente otras, dándole nuevas aplicaciones a un martillo o un tenedor.
185. Dar la posibilidad al alumnado de reciclar, a partir de restos de esculturas de otras clases, permitiéndoles jugar y encontrar nuevos significados, como si de tesoros se tratara.
186. Dar la posibilidad a que el alumno se invente formas de trabajar, herramientas e incluso productos que quiera desarrollar y juegue.
187. Dar el espacio y el tiempo al alumnado para que jueguen entre ellos, a partir de materiales diversos vinculados a la escultura.
188. Fomentar el juego y la interacción social entre ellos.
189. Permitir y fomentar el uso de la clase tanto para los usos y procedimientos más formales como para crear momentos poco ortodoxos, dando la posibilidad a el espacio artístico se convierta en un lugar de polvo, tierra, barro, arena... y suciedad sobre mesas y suelos como espacio de aprendizaje.

#### Diario/16

190. El permitirles soñar e imaginar.
191. El hacerles participe de un trabajo de todo el centro y considerarlos como cualquier grupo desde la importancia que merecen.
192. El respetar su participación y entender la importancia de esta actividad de construir un nacimiento.
193. El vincular el nacimiento como acontecimiento cultural pero también para honrar la vida, creativamente hablando, creando los cuatro o cinco mundos como parte de la actividad: mundo físico, viviente, animal y ser humano, aunque el espiritual también se dejó ver. De esta manera la actividad pudo ser más inclusiva desde la participación y construcción del mismo a todas las culturas del centro.
194. El permitir y fomentar la exploración de todos los alumnos en todos los "paisajes" que se estaban explorando dividiendo el espacio y el tiempo para facilitar que cada alumno hubiese explorado todos los rincones del contexto nacimiento.
195. El permitirles participar en una actividad como el nacimiento, al principio, durante y al final del proceso, ya cuando todo se recoge, como parte de la transformación y volver a crear con todo ello.

#### Diario/17

196. Permitirles vivir la experiencia creativa desde otras perspectivas donde cambiamos el contexto y las formas de trabajar para generar algo diferente.

197. Permitirles vivir la creatividad de otra manera cambiando no solo el uso del espacio de trabajo sino también los materiales, dejando la formalidad establecida, e invadir y crear nuevos usos<sup>9</sup>.
198. Permitirles a los más pequeños formar parte de los proyectos de los mayores.
199. Hacerles participar de manera implícita en la experimentación creativa desde la idea de los cuatro elementos como concepto en la creación del nacimiento.
200. Contribuir como parte del proceso total de la asignatura a generar las presentaciones y exposiciones oportunas del trabajo realizado y con ello compartir el verdadero valor de la asignatura, no desde la “maría” a la que suele pertenecer sino a donde verdaderamente se merece estar.
201. Hacer al alumnado participe de este proceso de darle a la asignatura un contexto dentro del saber.
202. Permitir al alumnado evaluar la asignatura desde esa sensibilidad y calidez en la presentación en exposiciones.

#### Diario/18

203. Rechazar cualquier idea de competitividad en el arte dentro del contexto del centro escolar, opuesto a la capacidad de vivir, sentir e imaginar del alumno desde su inocencia y sincera participación artística.
204. Exponer, en esos contextos expositivos, trabajos de todos los alumnos de tal manera que ilumine esos valores individuales expresados en el dibujo, pintura, escultura u otro producto o actividad.
205. Permitir el alumno cuidar del espacio físico de la clase pintando paredes o las propias mesas al finalizar el año escolar.

#### Diario/19

206. Permitirle al alumnado vivir los cuentos y narraciones y expresarlos artísticamente.
207. Permitir al alumnado a que se vincule al cuento desde el momento o la imagen que ha elegido<sup>10</sup>, así como vivir la repetición de esa narración desde la necesidad de aprehenderla en el tiempo.

---

<sup>9</sup> Imaginemos ahora a un aula llena de tierra sobre las mesas y en el suelo (porque se cae) y explorando las diversas posibilidades del reciclados de materiales como barro y arena o escayola. Una visión donde el polvo en la atmosfera es parte del nuevo contexto. O por ejemplo el uso creativo de cañas y estar varias semanas preparando este material, limpiando, cortando...y teniendo que pisar los materiales desechados para entrar en la clase impidiendo que se limpie la clase para que el alumno pise y sienta este nuevo material.

<sup>10</sup> En un cuento, las imágenes que se suceden son muchas y diferentes y, cada una de ellas reflejan situaciones arquetípicas bien distintas. Un alumno podrá elegir el momento en el que el toro pasta en el cielo de estrellas doradas y otro día podrá elegir otra imagen. En cualquier caso le permite al alumno hacer suya la imagen e ir atendiendo con el tiempo la historia a su manera.

208. Ofrecer al alumno una inspiración para dibujar animales desde la poesía o el cuento.
209. Ofrecerle al alumnado una serie de dibujos creados por el docente para que el alumno/a se fije y copie las características de la forma que desee<sup>11</sup>.
210. Permitirles el uso de materiales diferentes, el dibujo, para generar técnicas que permitan la representación de la forma desde otras perspectivas, como es la cera de bloques y usando la cera plana.
211. Evitar en lo posible la imagen digital como representación para explicar o inspirar, sino desde la propia imaginación del docente, como imagen viva.
212. Atender al dibujo desde aspectos diferentes que le da al alumno otras perspectivas y enfoques a la representación.
213. Profundizar en una técnica específica del dibujo para aprender cualquier forma animal donde la forma nace como un proceso desde la simplificación y generalización de la forma a la concreción y diferenciación de la misma, y de esta manera dar vida al mundo animal, desde los cocodrilos que se arrastran, a las aves que vuelan<sup>12</sup>.
214. Hacer uso del color en el dibujo como medio para relacionar la cualidad del animal y su contexto, con la cualidad del color.

#### Diario/20

215. Ofrecerle al alumno referencias cualitativas de la naturaleza en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, en la creación del dibujo, pintura o escultura.
216. El considerar significativo todo lo que interviene en la creación incluyendo los propios momentos que se pudieran crear y utilizarlos como parte del proceso. La elección de una cartulina de un color y así como la cera de otro color como significantes de esa creación en el dibujo como una subjetividad que pertenece a la obra y a la necesidad vital del alumno/a en cuestión.
217. El considerar que todo en la clase de arte, incluyendo el color de una cera para dibujar, sea algo significativo para el ejercicio de la creatividad y el desarrollo individual.
218. El hacer vivir y compartir la “belleza” tanto explícita en una imagen como implícita en una mancha de color como fundamento metodológico en el aprendizaje.
219. El reconocer la “verdad” en una obra del alumno/a como parte esencial y trascendente de su expresión subjetiva.
220. El reconocer la “bondad” o sensibilidad de entrega sincera, en la actitud del alumno con su arte como valor creativo fundamental.

---

<sup>11</sup> No es lo mismo ver una imagen en una pantalla digital, una imagen impresa de una foto de ese animal que un dibujo en tamaño grande realizado por el docente desde esa capacidad de síntesis para inspirar y enseñarle al alumno sobre el dibujo.

<sup>12</sup> Técnica específica de la creación de la forma animal desde la línea (O. O'Shanahan Juan 2000 Inédito)

221. El enseñarle al alumno/a la posibilidad de rescatar una obra que ha descartado, por motivos diversos, que rompa o tira, y enseñarles la posibilidad de otro comienzo<sup>13</sup> desde la transformación de la misma.

### Diario/21

222. Dirigir la atención del alumno/a y permitirle experimentar el concepto vida apreciando un cuadro
223. Acercar al alumnado a la poesía implícita en una obra a través de ejercicios de observación dirigidos.
224. Permitir al alumnado a sentir las diferencias cualitativas de los diferentes cuadros expuestos haciendo referencias tanto individuales como colectivas.
225. Permitir al alumnado observar cualidades de manera explícita y desde observaciones compartidas de los cuadros expuestos o realizados; elegir y definirse en sus preferencias como entrenamiento del juicio estético.
226. Permitir al alumnado a re-crear cualidades a través de sus apreciaciones realizadas desde la observación cualitativa.
227. Permitir al alumno apreciar cualidades desde el uso únicamente del color sin la forma explícita.
228. Dar al alumno la confianza en esa constante toma de decisiones artísticas que requiere una obra, confianza en su propia intuición.
229. Dar al alumno/a las inspiraciones<sup>14</sup> necesarias para que siga y reconozca sus propias intuiciones.
230. Darles al alumno la confianza del proceso artístico como un camino con una serie de momentos que difieren en esencia uno de otro.
231. Permitirle al alumno apreciar, de manera más explícita, esos diferentes momentos del proceso, y profundizar en ellos<sup>15</sup>.
232. Permitir al alumno incluir el inconsciente en esa expresión creativa.
233. Estar atento al el proceso de cada alumno y reconocer las dificultades de manera implícita permitiéndole “equivocarse” y llegar a un nuevo momento de conciencia.

---

<sup>13</sup> Hacerlo de manera consciente para que le quede grabada esa posibilidad no tanto porque quiero que sea capaz (no siempre se da esa posibilidad), sino para que sepa que se puede hacer.

<sup>14</sup> La inspiración tiene que ver con el contexto y se acercan desde fuera mientras que la intuición es de uno mismo y vienen desde dentro.

<sup>15</sup> Permitir al alumno reconocer los diferentes momentos como: el momento de romper la forma y llegar al caos, de concretar y disolver, de buscar la inspiración, de pérdida del interés, de encuentro de nuevos puntos de vista, de tener paciencia y no desesperar, de reorientar la obra, de reconocer nuevos valores, de no imponer, de permitir que ocurran cosas, de arriesgar y tomar decisiones, de disfrutar de lo que haces, de jugar, de explorar sin objetivos, dejar que surjan, de entregarte al proceso y percibir, de respirar y tener la pausa, de ser delicado y sensible, de reconocer la actitud para que fluya el proceso, de estar atento pero no despierto, de reconocer el equilibrio, de sentir el significado, de cristalizar la experiencia y concluir , etc.

234. Atender a la creatividad artística desde el contexto de los valores y con conciencia.
235. Hacer ver al alumnado de que no todo vale en el arte, y su expresión depende del contexto de valores desde donde ha sido inspirada.

#### Diario/22

236. Permitir al alumno vivir el silencio en el aula de arte. El silencio y la quietud como fundamento del proceso desde esa idea de sentirse a sí mismo.
237. Permitir al alumno pintar sin tener una idea previa, desde un ejercicio guiado donde el color sea el protagonista y no la forma.
238. Permitir al alumno tomar conciencia del tiempo, de la pausa y del hacer y respirar (creativamente hablando).
239. Permitir realizar una actividad todos juntos sin prisas, y tomando conciencia del momento.
240. Darle importancia a la formalidad del proceso de pintar como parte intrínseca del trabajo creativo, esto es: la cantidad de agua, posición de los vasos, del trapo, la posición de la brocha sobre la mesa, la brocha en la mano, los diferentes tiempos, el procedimiento de lavado de la brocha. La entrega de papel, la entrega de la brocha...desde el cómo se realiza la entrega de materiales incluso, independiente de que sea el docente o el alumnado quien haga entrega. Con todo ello tomar conciencia<sup>16</sup>.
241. Darle la importancia a la presentación de los colores en los platos y sobre la mesa como referencia cualitativa.
242. Darle importancia a mi entrega de color para ejercicios determinados y crear esas excepciones creativas para generar conciencia<sup>17</sup>.
243. Permitir al alumno vivir en la incertidumbre y estar feliz en ella sin saber lo que va a ocurrir en un proceso y sienta el momento intensamente, facilitando el flujo interior y disolviendo trabas que puedan haber.
244. Permitir al alumno/a crear dos cuadros en la que abarcaría dos actividades. Un momento más orientado a la objetividad del proceso y la impresión y un segundo momento como respuesta inspiradora de expresión subjetiva.
245. El crear y utilizar las propias herramientas de la pintura como parte del proceso incluyendo así el agua de color como parte del proceso inicial de la experiencia.

---

<sup>16</sup> Con todo ello crear un ritual como procedimiento para el ejercicio de actitudes, de pintar, de crear. El dar las gracias cuando recibes, el saber servir y entregar quien lo haga ese día, son todos ellos actitudes a entrenar para permitir que se desarrolle un proceso creativo con conciencia y desde las actitudes.

<sup>17</sup> Utilizando cualquier oportunidad como el cumpleaños de algún alumno para hacer experiencias con ese alumno y el resto de la clase, dándole privilegios a ese alumno como la entrega de su color favorito para pintar ese día...

246. El apreciar, que aunque pueda imponer una secuencia de colores o una estructura de colores en el acto de crear, la cualidad del cómo pinta esa banda de sobre el papel húmedo, la cantidad o intensidad de color, así como el orden de elección si lo hubiera, son señales todas de una subjetividad explícita que marca la cualidad individual que siempre se manifiesta.
247. El valorar las diferentes realidades interpretativas del color durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que pueden ser percibidas desde la longitud de onda, lo físico y vital, lo orgánico, emocional así como desde lo espiritual como valores simbólicos, vinculado a la cultura.
248. El permitir al alumno manifestarse desde sus cualidades intrínsecas en esa selección de colores como cualidades y valores.

#### Diario/23

249. El permitir al alumnado moverse de contexto, de lugar de trabajo, y hacer uso de otros materiales, otros soportes, con ideas diferentes y ser relativos.
250. Permitir al alumnado ver como su trabajo se transforma en la medida que otros grupos y alumnos toman el mismo proyecto de pintura y ver lo que significa transformar.
251. El aprender a pintar sin necesidad de apropiarse de la mancha de color ya que alguien o ellos mismos van a alterar el trabajo de otro.
252. Aprender a entrar en el trabajo artístico de otro alumno, sensibilizarse con el contexto creativo de otro e intervenir.
253. Permitir al alumnado vivir un proceso artístico con otros profesores de otras asignaturas (compartiendo la espontaneidad y la cualidad de ese profesor) dentro del contexto propiamente artístico a través de proyectos comunes..

#### Diario/24

254. Permitirle al alumnado a participar en grandes producciones de arte en la que tienen que caminar por el propio cuadro y considerar su aportación como parte importante del proyecto.
255. Permitir al alumnado utilizar otros horarios otros momentos incluyendo los recreos para darle prioridad a lo artístico y manipulativo en esas contribuciones puntuales durante el curso escolar.
256. El aceptar la responsabilidad que el alumno me confía en ser su guía dentro de la docencia artística.

#### Diario/25

257. El permitir al alumnado jugar con el barro e incluir su actividad, reforzarla e incluso desarrollarla como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuestión.
258. El no sorprenderme, como docente, de las distintas formas o juegos, ni reaccionar ante determinados juegos como norma dentro de la clase.
259. El tener claro ciertas normas de convivencia en la clase como referencias para todo el centro e interpretables.
260. El tener presente, y estar atento con ciertos alumnos, que durante el proceso creativo (parte volitiva y del caos) pudiera el alumno exteriorizar algunos comportamientos imprevisto de manera muchas veces impulsivo y no sociales, y aceptarlos; transformarlos como parte del proceso, de llevarlos a la belleza.
261. El saber y tener en cuenta que aparecerán algunos gestos o movimientos de tipo más mecánico que forman parte de esa exteriorización de impulsos; transformarlos como parte del proceso y llevarlos a la belleza.
262. El partir de la iniciativa del alumno y esperar a las necesidades que puedan surgir por su parte, para luego darle las instrucciones dentro de su propio contexto de juego.
263. El permitirme la inspiración en la propia clase, a la luz de lo que observo, para guiar desde los hechos que se dan y no imponer.
264. Hace en lo posible que en la actividad artística el alumno se viva en la totalidad y no de manera parcial. Esto con respecto a vivir un proceso, donde hay una serie de contenidos que enmarcan de manera implícita la experiencia<sup>18</sup>

#### Diario/26

265. El hacer posible que el alumnado mantenga el calor del entusiasmo y motivación en el trabajo artístico, de tal manera que el proceso y el producto final este impregnado de esa actitud<sup>19</sup>.
266. Que esa receptividad y apertura esté presente en el aula desde una alegría de vivir donde el amor sería la sustancia que pega todas las cosas.
267. El permitir al alumnado idear, proyectar y realizar productos artísticos como parte de su búsqueda o exploración.

#### Diario/27

268. El dar la posibilidad al alumnado de vivir la cultura de manera explícita como parte de las actividades del aula desde la renovación de los significados.

---

<sup>18</sup> Es fácil de encontrar actividades “artísticas” donde el niño/a está realizando algo de manera estructurada sin realmente vivir, sentir o idear, simplemente reproduce lo que le piden que haga en un marco predeterminado.

<sup>19</sup> El calor, la entrega y apertura, la receptividad, la espontaneidad son actitudes que permiten que el producto final este concebido creativamente desde lo más hondo donde se forma la sangre, en los huesos mismos, y es ahí donde está toda la potencialidad para generar cualquier imagen.

269. Dar la posibilidad al alumno de introducir la creatividad en otros ámbitos que no sean el estrictamente artístico e innovar desde la creatividad.
270. Apoyar en el alumno las conversaciones<sup>20</sup> entre ellos, si fuera un acto verdadero de conversar, cuando hay escucha.
271. El enseñarle el arte de dibujar sobre el barro y extraer las tres dimensiones del dibujo modelándolos después.
272. El partir de la base de que cuadro, una obra, es un acto íntimo de honestidad donde el alumno por el mero hecho de estar activo ejercita capacidades.
273. El conocer que en el arte hay una estimulación de los sentidos.
274. El permitir al alumno en el arte, no solo explorarse en lo más físico sino llegar a lo sutil y a la belleza.

### Diario/28

275. El permitir al alumno tener y crear su propio espacio de trabajo, su propio contexto y vivirlo en silencio si lo desea.
276. Dar la posibilidad a que la actividad artística, como producto, pueda trascender a la propia casa del alumno/a e incluso que albergue un lugar especial en la misma, permitiendo que el mundo del niño contamine el mundo del adulto y le dé un valor añadido.
277. Atender a la creatividad del alumno desde una imagen panorámica histórica donde la creatividad artística ahora parte de la voluntad del individuo como vivencia individual para tomar conciencia social.
278. El reconocer que las fuerzas necesarias para la creatividad son innatas aunque hemos de ejercerlas para que el individuo (especialmente el alumno/a) se viva no solo en lo abstracto, en lo mecánico, en lo tecnológico, también en lo físico, en lo emotivo y en lo más sutil y trascendente.
279. El saber que el arte permite que el alumno se viva, se sienta y se piense a sí mismo, cuando crea en lo sutil.
280. Ser consciente y atender al alumnado sintiendo que es a partir del despertar de esas cualidades más sutiles donde encontramos las fuerzas que permiten componer la poesía de la vida y hacer cantar la materia desde ese encuentro con uno mismo.
281. Ser consciente de que la felicidad que produce la creatividad artística refleja ese equilibrio creativo con la totalidad al saber situar las partes dentro de un todo (esto incluye la transformación).

---

<sup>20</sup> Recuerdo como la creatividad artística y durante el proceso de creación, especialmente con barro, los alumnos mantenían conversaciones nada banales y más bien filosóficas entre ellos. Este descubrimiento supuso una inclusión en la propia aula del arte del incluir el conversar, como parte del proceso.

282. El entender que el arte no es un ejercicio de adaptación a la norma o estructuras, sino que te permite crear tú propia norma como principio creativo y vivencia sentida, en conciencia.
283. El entender que la creatividad artística no es un ejercicio de adaptación a la norma, al papel o a la idea, no es una respuesta o composición automática o predeterminada. En el arte creamos y las normas o principios no están impuestos desde fuera sino que son intuiciones propias desde dentro. Por lo que potenciar el arte en el alumnado presupone fomentar a individuos que se crean así mismo y son creativos con el mundo.

#### Diario/29

284. Atender el proceso creativo como un ciclo de vida que nace, crece, madura, marchita, muere y se transforma, en un continuo crearse, en el arte del alumno/a
285. El ser consciente de la importancia del proceso creativo no solo de tomar conciencia sino también de transformación en lo más sutil.
286. El ser consciente como docente que lo más sutil es transformas la materia inerte y densa en lo más sutil, en esa capacidad de transformar.
287. El dar la posibilidad al alumno a encontrarse con la realidad material desde el barro como realidad necesaria a la que ha de vincularse, en contraposición con la realidad virtual que nos aleja de la misma naturaleza sensoria.
288. Hacer ver al alumnado como se ordena la materia inerte, viviente...con sus innumerables posibilidades como parte del conocimiento del lenguaje de la escultura<sup>21</sup>.

#### Diario/30

289. Transmitir de manera implícita al alumnado que una forma se con-forma a la acción de fuerzas que actúan sobre la materia o que se revelan a través de la materia.
290. Permitirle al alumno sentir estas fuerzas a partir del uso de las manos en el modelado.
291. Enseñarle a pensar las cualidades de un volumen a partir de la observación de innumerables formas en la naturaleza.
292. Permitir al alumnado explorar las fuerzas de la concavidad y la convexidad
293. Enseñar a modelar la forma, como principio, no solo de fuera a dentro pero también a concebirla de dentro a fuera.

---

<sup>21</sup> Hacer uso de conchas, huesos, hojas e incluso incluir formas creadas por el hombre y observar, ordenar...

Diario/31

- 294. El permitir al alumno ser bruto, tosco, inconsciente e incluso agresivo para con el barro y al mismo tiempo ser sensible delicado y sutil en los detalles del volumen total.
- 295. Hacer notar aquellos alumnos que lo requieren los pequeños detalles y mimar el acabado.

Diario/32

- 296. Permitir al alumno el uso de herramientas de modelado en toda su amplitud, tanto para el barro húmedo como para el barro seco y todas sus posibilidades.
- 297. Permitir al alumno hace uso de otras herramientas que nada tienen que ver con el modelado pero que permiten el uso de la creatividad para con las posibilidades que le pudieran encontrar.
- 298. Permitir al alumnado hacer uso de herramientas creadas a partir de útiles cercanos como tenedores adaptados, y de esta manera mover la creatividad.

Diario/33

- 299. Potenciar en el alumno el trabajo de participación creativa desde proyectos culturales específicos y puntuales dentro del centro.
- 300. Hacer que crezca en el alumnado un impulso común y expresarlo como proyecto cultural en la que todo el centro participe (nacimiento).
- 301. Permitir al alumnado vincularse a una cualidad y expresarla como parte de ese proceso creativo de participación.
- 302. Cuidar en un proyecto desde el minuto uno el concepto “unidad y partes”, atendiendo al cómo se procede esa construcción de las partes incluyendo mesas o tablas como soporte del proceso<sup>22</sup>.
- 303. El incluir el estado de felicidad como variable en la evaluación de la actividad.

Diario/34

- 304. El uso de materiales blandos como la arena, para facilitar algunas variables del proceso creativo como es la movilidad, flexibilidad, calor por la acción, participación, juego, sensibilidad, tacto etc. y su influencia en las actitudes.

Diario/35

- 305. Permitir al alumno ejercitarse en la línea (dibujando) desde la cualidad del trazo.

---

<sup>22</sup> Es de notar como en general cuando se crea un objeto lo importante es el objeto y no el cómo se construye, de que se hacer, quien lo hace... simplemente se hace. El ver un alumno hacer un pez con un botella de leche, papel platina algo de plástico corcho... pensar en los materiales, el orden de colocación el uso del mismo desde esa idea.

306. Evitar en el dibujo de líneas, el uso de la goma, y atender la forma como la huella de una actividad.
307. Hacer uso en el pastel la línea el trazo en la representación como técnica para llegar al principio de la luz y la oscuridad en la imagen.
308. El influir en el ejercicio del arte atendiendo a la forma como un reflejo de movimiento cualitativo.
309. Influir en la disolución de prejuicios que pudiera haber sobre la capacidad de dibujar, introduciendo técnicas y materiales que ayudan a incorporar otras ideas de lo que pueda llamarse representación.

#### Diario/36

310. Hacer que el alumna se experimente en el sentido de movimiento y equilibrio dibujando.
311. Acercar al alumno la idea de la forma como un movimiento continuo.
312. Experimentar formas desde la cualidad del movimiento continuo.
313. Hacer pensar al alumno la forma en movimiento donde el sentir por la línea marca la cualidad del trazo.
314. Hacer vivir al alumno su juicio estético desde el uso del sentido del equilibrio.
315. Hacer ver al alumnado la relación del dibujo de formas con la naturaleza y sus principios de expansión, contracción, de gravedad, levedad, de flujo, de ritmos, etc.
316. Permitir explorar al alumnado la cualidad de la línea como movimiento libre desde el reconocimiento de cualidades sencillas como son los cuatro elementos: tierra, agua, aire y calor-fuego.
317. Hacer vivir al alumnado la experiencia del trazo en formatos grandes de papel, sobre la pared, suelo o pizarra, (materiales diversos).
318. Hacer que el alumno/a utilice en el dibujo: los dedos, la mano, el brazo, el hombro, el giro de cuerpo y la posición de sentado o vertical, caminándolo o corriendo sobre la imagen dibujada; en ocasiones las dos manos.
319. El permitir al alumno aprehender haciendo la cualidad de un movimiento, o la secuencia de cualidades en un todo significativo.
320. El permitirme corregir y guiar al alumno sin afectar la subjetividad propia del arte en general. El permitirse el alumno/a mismo hacerse correcciones para encontrar el equilibrio de la forma y llegar a la belleza de la misma.

Diario/37

- 321. El permitirle al alumnado estar desmotivado y darle la posibilidad, el espacio para que sean ellos los que hagan, busquen y encuentren el motivo.
- 322. El motivar al alumno desde la conciencia de los valores.
- 323. El evitar en lo posible sobre estimular al alumnado como recurso para la motivación.
- 324. El tomar conciencia de la necesidad de crear espacios de silencio en clase.
- 325. Permitir al alumnado tomar conciencia de la sociedad de consumo creando sus propios contenidos desde el ejercicio de la creatividad.

Diario/38

- 326. Permitir que el alumno se exprese sin tener que representar algo con el color.
- 327. Permitir al alumno meditar con el color.
- 328. Permitir al alumnado sentirse expuesto y vulnerable en la experiencia estética.

Diario/39

- 329. Acercar a que el alumno viva el color como un movimiento cualitativo, una emoción, una cualidad.
- 330. Permitir al alumno sentirse en el proceso artístico como una persona, abierta, decidida, sensible, que toma decisiones, que sabe escuchar, que aprovecha las oportunidades, que ante manchas o ante un caos es capaz de crear una oportunidad y llegar a una nueva forma, que vive el camino de incertidumbres desde la actitud de descubrir un tesoro, que conecta con su camino desde el significado, que es capaz de ahondar en las capas profundas y encontrar un nuevo equilibrio. Que se siente vivo cuando crea y siente una profunda alegría cuando produce equilibrios desde esa totalidad en la que se reconoce como parte intrínseca de la misma. Que se vive en lo sutil y reconoce intuitivamente su valor en la trascendencia de la experiencia. Que le permite estar más vivo y vivir en la plenitud de lo físico.
- 331. Enriquecer el número de percepciones cualitativas desde esa apertura y exploración que produce la experiencia artística.
- 332. Dar la posibilidad a que el alumno/a pinte una secuencia de colores establecida (por ejemplo arco iris) para luego ponerle su propia melodía, ritmo y armonía.

Diario/40

- 333. Permitirle pintar con un solo color y explorar cualidades.
- 334. Ejercitarse en la pintura partiendo de un solo color y encontrar cualidades que te llevan a usar otros colores.

335. Hacer que experimente el alumno la cualidad (un color, dos...) del color para llegar a la forma del mismo sin que la forma lo determinara a priori.
336. Hacer que crezca en ellos la intuición imaginativa para con la experiencia con el color.

#### Diario/41

337. Permitirles sentir el color como una secuencia relacionada de cualidades conformando una unidad en el círculo cromático.
338. Hacer que los colores del círculo cromático sean una referencia bajo el principio de la luz y la oscuridad del color como punto de partida del azul y amarillo.
339. Permitir al alumno/a pintar su propio cuadro desde esa búsqueda de cualidades y experiencias, y como segundo cuadro, desde la libertad como parte del desarrollo creativo artístico.
340. Hacer ver la importancia del proceso artístico al alumnado y que no ponga énfasis en las conclusiones, como síntoma de la sociedad de los resultados, sino en la vivencia del proceso.
341. Permitir evaluar, como parte del currículo, la buena disposición hacia la creatividad artística, como una de las variables más importantes que se impone así mismo el docente para con su alumnado.
342. Reconocer como parte del aprendizaje, la vivencia que tiene alumnado con sus compañeros/as de clase y en la propia escuela, a través de la interacción artística que se establece en el contexto, en la propia aula, viendo el cuadro y sintiendo las cualidades del otro.
343. Evitar las comparaciones sobre los resultados en base a lo mejor o peor, sino en base a la cualidad implícita en el cuadro, desde esa magnífica variedad de expresión que pudiera expresarse a través de un mismo concepto<sup>23</sup>.
344. Estar atento a las posibles dificultades en el proceso artístico, como una realidad significativa del alumno/a, en la que el docente ha de ser intuitivo para encontrar una respuesta que la permita al alumno tomar conciencia y proseguir o resolver.
345. Permitir al alumno pintar cualidades desde la libertad un segundo cuadro, a partir (y como respuesta) de una experiencia previa donde se impuso un ejercicio en la que el alumno tenía que seguir algún principio, alguna secuencia de color o lo que fuere...
346. Hacer de la actividad artística un espacio no solo de expresión del alumno de cualidades sino también de impresión y de apreciación de las mismas desde el ejercicio del arte.

---

<sup>23</sup> Es muy educativa la experiencia de hacer que toda una clase pinte una misma idea como por ejemplo el concepto árbol. Una exposición de todas esas expresiones e impresiones, permiten a la clase entender lo que es la diversidad cualitativa sin tener que poner énfasis en lo mejor o peor. Por otro lado ahí está el docente con su capacidad de ver, quien con su pensar cualitativo es capaz de valorar a todos desde el valor cualitativo de cada una de las imágenes.

Diario/42

347. Permitir y fomentar, durante la actividad artística, diferentes momentos donde incluimos la apertura desde el poema, la pausa de la preparación del material, la presentación del ejercicio, donde les traigo alguna imaginación o alguna imagen donde el alumno siente la significación de lo que estamos o vamos a realizar así como el cierre y la recogida-limpieza.
348. Permitir y fomentar el estado de quietud y silencio en la creatividad donde al el alumno/o se encuentra consigo mismo.
349. Permitir al alumnado hacer uso de la clase de arte, fuera de horas lectivas (recreos y otros), desde la idea de permitir la interacción social y artística.

Diario/43

350. Permitirle al alumnado diferenciar lo que es dibujar de pintar desde la experiencia<sup>24</sup>.
351. Hacer que el alumnado viva la secuencia de color del círculo cromático como un cuento de colores, donde la forma surge como consecuencia de la vivencia de cualidades.
352. Permitir al alumnado pintar una secuencia de color en la que refleje el movimiento de cualidades de las estaciones, o del día y la noche en un proceso de interacción de la luz y la oscuridad en el color...en la naturaleza.
353. Fomentar en el alumnado el vínculo con la naturaleza a través de sentir sus cualidades a partir del color, de la línea o la forma en la escultura-modelado.
354. Acercarle al alumnado de manera implícita la teoría del color de Goethe.

Diario/44

355. Potenciar en el alumno la percepción de cualidades, frente a la idea de imponer formas que no tienen nada que ver con la cualidad descrita en la misma.
356. Acercar al alumnado la idea de algún tema para profundizar, revelar, hacer visible la cualidad con la que cada alumno se pudiera expresar, revelando cualidades<sup>25</sup>.
357. Acercarles una idea para que ellos la sienta y elijan el medio artístico más adecuado para la expresión de la cualidad.

---

<sup>24</sup> Curiosamente se sustituye la palabra pintar por dibujar y hay grandes diferencias. Esta falta de diferenciación es muy común encontrarla tanto en el contexto escolar como en cualquier otro contexto.

<sup>25</sup> El partir de una forma como ave para celebrar el día de la paz es una manera de llegar a cualidades. Se trata de enseñarles a pintar una forma de pájaro. El pájaro en distintas posiciones de alas, de cuerpo, en el aire subiendo, bajando...de tal manera que tenga la libertad de encontrar su gesto y todo ello con color donde simplificaríamos el dentro y el fuera...como ejemplo.

358. El permitirles expresar la cualidad de un color a través de la interacción de dos (amarillo y azul para crear verde) y atender la cualidad en la propia relación que se establece entre ambos fruto de la intención del alumno en cuestión.

#### Diario/45

359. Permitirles, a partir de la experimentación, diferenciar la emoción del color como atmosfera, y la forma como algo concreto del mundo sensorio.
360. Darles la posibilidad a que puedan sentirse cómodos en ambos mundos del color y que ambos son momentos diferentes de un proceso.
361. Hacerles vivir pintando, que fondo y forma no son cosas separadas, por lo que diferenciación no es tal; el color, independiente que este representando algo o no, es una cualidad en cualquier parte del cuadro y como tal hay que sentirlo desde la totalidad cualitativa<sup>26</sup>.
362. Permitirles relacionar la naturaleza y sus ciclos con los procesos de la creación artística en lo que es la creación misma. Utilizando observaciones como punto de partida entre ciencia y arte.
363. Promover el acercamiento entre arte y ciencia desde los puntos de partida común: la observación.
364. Fomentar la curiosidad e indagar desde la observación con temas varios donde la naturaleza en sus diferentes manifestaciones expresa cualidades que luego podemos verlas reflejadas en la propia obra creada.

#### Diario/46

365. Utilizar conceptos de la naturaleza como semilla, germinación, crecimiento... como parte lenguaje artístico para enseñar, no como concepto descriptivo sino como idea viva y emotiva o metáfora para crear<sup>27</sup>.
366. El reconocer la subjetividad con la que el docente influye sobre la creatividad del alumno.
367. Entender que la práctica de esos “instantes” inspirativos e intuitivos del alumno, durante la actividad artística, permite un grado de autonomía significativa que debemos apoyar desde la práctica y desde la iniciativa propia.

---

<sup>26</sup> El rellenar después de hacer una forma concreta es algo común en el procedimiento de la enseñanza de la pintura. Eso permite entre otras cosas separa lo que es la forma del fondo de relleno. En la metodología que aquí hemos aplicado cada color independiente del lugar donde se ubique no se ha usado relleno nada. Cada color es fondo y forma al mismo tiempo, o sea que cualquier parte del cuadro es una forma en potencia.

<sup>27</sup> Por ejemplo, con el amarillo ¡despierto al azul, que yace dormida y fría soñando con el sol!

368. El atender al valor de las diferencias cualitativas de cada alumno en su capacidad de impresión y expresión artística, con independencia de su más o menos habilidad para ello.
369. Atender, como docente, las capacidades<sup>28</sup> que hay que potenciar en el proceso creativo, en cada alumno/a, con independencia de sus particulares únicas.
370. Atender al desarrollo de capacidades que desde la actividad creativa artística se promueven para apoyar el desarrollo del individuo en ciernes.

#### Diario/47

371. Permitirles al alumno practicar el camino artístico sin restricciones o estructuras y formas determinadas, impuestas desde fuera.
372. Permitirle al alumno jugar con la libertad y tomarla como parte del proceso verdaderamente artístico.
373. Hacerles vivir que la experiencia de expresión, de la libertad de expresión, ha de ser sentida como tal. Eso conlleva un despertar en la conciencia del alumno/a.
374. Permitir, promover y desarrollar la buena predisposición hacia el arte, donde el alumno/a es pro activo en la que no cabe la desgana o apatía hacia la creatividad artística.
375. Permitir al alumno, escuchar, de manera implícita, que los colores son como ventanas al mundo de las cualidades, por las que vemos y reconocemos, sintiéndolas en nosotros mismos<sup>29</sup>.
376. Observar y sentir el color, las composición de manchas...las cualidades implícitas, para poder encontrar el equilibrio desde sus cualidades.
377. Permitir el alumnado escuchar, de manera implícita, que la composición o el equilibrio de cualidades no está predeterminado de antemano, es una actividad que es siempre distinta y surge en cada proceso como algo nuevo.

#### Diario/48

378. El acercarme a la creatividad del alumno sintiendo que el saber del docente es solo una aproximación a la sabiduría implícita en el hecho creativo del alumno/a.

---

<sup>28</sup> En la actividad creativa encontramos la acción y entrega al proceso, la capacidad de sentir el camino, el paisaje que se revela así como el reconocimiento de la idea implícita desde la concreción de esa intención reconocida, una forma, un título. Tres momentos distintos que se tejen...aunque cada alumno tenga una tendencia hacia alguno de ellos.

<sup>29</sup> El color en si es una cualidad que la podemos ver fuera pero que también vive en nosotros y la sentimos como algo nuestro. Es una ventana a esa subjetividad mía pero al mismo tiempo sigue siendo ese color que está ahí fuera como tal. El sentirlo me permite aprehenderlo desde mi subjetividad.

379. El tener presente, como docente, que las ideas sobre el arte, sobre la enseñanza-aprendizaje parten de la capacidad de observar, del ejercicio de preguntarme, en esa búsqueda de significados y de tomar conciencia en las actitudes como principios para vivir la intuición.
380. Atender y ser conscientes cuando este manifiestan los “momentos de luz” (especialmente en la pintura) en el que el alumno/a plasma una intuición, “un todo”, como equilibrio de cualidades<sup>30</sup>.
381. El permitir al alumno sentirse en lo sutil de sí mismos desde el uso del material apropiado<sup>31</sup>.
382. Permitir al alumno vincularse al proceso independiente de estar en lo más vital de la experiencia, donde no hay concreción sino calor, el plasmar la idea y partir de la forma, de lo concreto y cristalizado, o por el contrario a partir de vivir el proceso desde el sentir y delicadeza en su proceder.

#### Diario/49

383. El considerar la intervención artística en toda la escuela como elemento cohesionador de la comunidad escolar.
384. El hacerles sentir al alumnado que la ¡capacidad creativa todo lo puede! desde esa disposición de ponerse manos a la obra incluso con murales que podrían llevar varios meses de trabajo de participación.
385. El atender la creatividad como proceso de transformación del centro a través de un mural<sup>32</sup>.
386. El demostrar al alumnado la capacidad del arte de transformar y darle vida renovada a la imagen ya realizada.
387. El atender las limitaciones que pudieran haber, de recursos y material, no como una limitación, sino como recurso para inventar y crear otras posibilidades creativas fuera de lo programado.
388. El considerar el contexto escuela como parte del proceso de exteriorizar e influir sobre el contexto arte y su valor en lo social.

---

<sup>30</sup> A este momento me refiero cuando veo a un alumno/a que llega a una experiencia única, desde un equilibrio cromático, y se sorprende profundamente (estado de felicidad). Este lo toma como un momento especial. Hay alumnos que tienen una enorme facilidad en vivirlos. Se crea una situación en la que vemos como la imagen nutre al alumno/a.

<sup>31</sup> El uso de la acuarelas naturales con la técnica wet on wet es un vehículo ideal en ese proceso creativo. La tempera es densa y opaca que crea una masa pastosa y de escasa transparencia especialmente si se mezclan los colores con el blanco. el uso del barro natural en contraposición con la plastilina también permite un vínculo con la naturaleza desde el propio material así como potenciar la organización sensoria desde la metodología apropiada.

<sup>32</sup> El proyecto mural como elemento artístico de diseño, de transformación. Un mural que vivió la transformación desde la intervención en tres cursos escolares.

389. El atender al contexto colegio dándole mayor importancia y relevancia a la creatividad artística a través de eventos, exposiciones y colaboraciones.

#### Diario/50

390. El hacer vivir al alumnado que las ideas y los propósitos de un proyecto de arte se pueden cambiar desde la flexibilidad como elemento cualitativo que posee.
391. Atender la iniciativa artística del alumnado, para proyectos de participación.
392. El considerar a los trabajos grupales como “proyectos happenings” donde todo, incluyendo el espacio, el contexto los autores etc., entran a forma parte de la creación en el tiempo y, a partir de estas consideraciones crear la metodología de la acción como tal<sup>33</sup>.

#### Diario/51

393. El considerar las manos como la herramienta por excelencia del proceso creativo por lo que su importancia ha de ser atendida.
394. El reconocer la importancia de las manos como organismo sensorio con el que especialmente percibimos el tacto, el movimiento, el equilibrio...y captamos cualidades implícitas en lo que tocamos.
395. El atender las manos como herramienta creativa en esencia que no solo trinca, presiona, pellizca, alisa, desplaza, añade... barro sino que percibe cualidades desde esa naturalidad de uso y movilidad, contraria al uso de la mano para con las teclas de los ordenadores y móviles donde el tacto es mecánico.
396. El potenciar lo más posible el uso de las manos evitando que su uso sea meramente instrumental, tomando conciencia de sus actos<sup>34</sup> desde ese ir sintiendo su camino.
397. El permitir crear todas las formas posibles solamente usando las manos y dedos, evitando la instrumentalización mecánica o sistemática de su uso.

#### Diario/53

---

<sup>33</sup> En cada proyecto de participación donde las acciones se desarrollaban casi siempre fuera de la clase se pensaban muchas cosas. Se atendía no solo a donde y como se atendían los materiales desde el punto de vista práctico sino también se iluminaban esos momentos para dar el espacio a la significación. Por ejemplo un cubo de un tamaño considerable se estaba pintando. Po dentro y por fuera. Esos momentos de cambiar de lugar eran para mi significativos por lo que intentaba generar el espacio para concebirlos de esa manera, momentos cualitativos...desde la perspectiva desde la que yo, como docente lo estaba concibiendo.

<sup>34</sup> En este contexto diseñe un poema para hacer consciente la mano y sus movimientos, sus gestos y hacerlos que vivieran en la conciencia dando vida, y belleza.

398. Permitir vivir al alumno procesos artísticos con materiales que interactúen con la naturaleza ya que son naturaleza. Hablamos de las acuarelas naturales, y del barro principalmente<sup>35</sup>.

Diario/54

399. El permitirles jugar con los materiales sin necesidad de crear arte, como parte de descubrir sus propiedades.
400. El reconocer en el proceso creativo del alumno/a una fuente de inspiración para generar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos.

Diario/55

401. Permitir al alumnado reciclar a partir de elementos naturales.
402. Permitir al alumnado reciclar, utilizando material de desecho en la escultura, desde la transformación individual de la forma.

---

<sup>35</sup> Ambos elementos me permitían crear momentos con los alumnos y su proceso en donde la naturaleza se manifestaba desde su principio produciendo belleza, sabiduría. Imaginemos una página de papel bien mojada y dejamos que los colores interactúen con el agua...veremos como esto refleja y hace visible a la misma naturaleza y lo que realmente hemos hecho es permitirle interactuar y hacer visible sus movimientos desde el color.

## **ANEXO II**

### **Análisis general del Diario. Títulos**

Extracción de los títulos:

1. Dibujando. <<Buscando ritmo y equilibrio en la forma. Practicando la lemniscata en el dibujo>>
2. Creatividad. <<el taller como espacio artístico. La dignidad de un espacio creativo>>
3. Dibujando. <<Imaginando el cuento. Yo y mi cuento>>
4. Creatividad. <<Recitando imágenes. La poesía como fondo intuitivo>>
5. Creatividad. <<Desvelando el Arte. Aproximación a la experiencia artística>>
6. Creatividad. <<Acercándonos al color desde el agua. Preparándonos para pintar>>
7. Pintando. <<El proceso de la creación. Pintando e imaginando>>
8. Modelando. <<Estimulo creativo entre el alumnado. Una clase de modelado con niños/as de edades diferentes>>
9. Modelando. <<Animar al barro>>
10. Esculpiendo. <<La certeza de transformar la materia. El significado>>
11. Modelando. <<La esfera, lo redondo. Abrazando a la vida que se sostiene>>
12. Modelando. <<Equilibrio creativo>>
13. Modelando. <<De las partes al todo. Construyendo sus casitas>>
14. Modelando. <<Explorando planos y relaciones. De la esfera a la forma plana>
15. Modelando. <<La huella en el barro seco. Transformación del barro seco en algo propio>>
16. Modelando. <<Dándole forma a la Madre Tierra>>
17. Modelando. <<Agua, barro, arena. El calor por la acción y la participación >>.
18. Dibujando. <<Mi nombre, una huella y Yo. Identidad>>
19. Dibujando. <<En busca de la forma animal>>
20. Dibujando. <<Desarrollo del color con un gesto desde el trazo. Dibujando con ceras planas>>
21. Pintando. << Presentación. La vida de los cuadros. Exposición>>
22. Pintando. <<Meditando en color. La acción de meditar. Lo espiritual en el color>>
23. Pintando. <<Día de la paz. De la gravedad a la levedad del color>>
24. Pintando. <<El teatro y la imagen. Pintando el back-stage>>
25. Modelando. <<La suma de las partes. Creación aditiva>>

26. Modelando. << Mirando el barro o modelando la forma. El juego>>
27. Modelando. <<Luz para la navidad; posa velas. El círculo y la estrella>>
28. Modelando. <<Acariciando la forma; creando la piel>>
29. Modelando. <<Lo redondo, los esférico como germen. La unidad desde lo redondo>>
30. Modelando. <<Del plano en el infinito al volumen en lo concreto>>
31. Modelando. <<Amor por las pequeñas cosas. Los pequeños detalles>>
32. Modelando. <<Explorando la forma con las herramientas de la tierra>>
33. Creatividad. <<Creando montañas. Respetando el proceso>>
34. Modelando. << El mundo físico; buscando la forma>>
35. Dibujando. <<Dibujando desde la continuidad del trazo. Buscando la huella del elemento>>
36. Dibujando. << Equilibrio, movimiento y color en la línea>>
37. Dibujando. <<En el tejado esta la estrella, a ver quién puede cogerla...>>
38. Pintando. <<Objetividad del color en una secuencia libre>>
39. Pintando. <<Cuando el color no es subjetivo. Meditando>>
40. Pintando. <<El color guía. Invención de la secuencia>>
41. Pintando. <<Amarillo, Azul, Rojo. Un león bebiendo agua>>
42. Pintando. <<En silencio yo me siento>>
43. Pintando. <<El cuento como un movimiento de color. Del Rojo al Violeta pasando por el amarillo>>
44. Pintando. <<Despertando la noche. Del azul al violeta pasando por el amarillo>>
45. Pintando. <<Despertar al azul. Intensificación de la oscuridad hacia los rojos>>
46. Pintando. <<La forma como cualidad, de color. Las cuatro estaciones, mi árbol...>>
47. Pintando. << Con Azul y Amarillo, para vivir la libertad del color>>
48. Pintando. <<De la sabiduría del hacer, a la transformación sutil del color>>
49. Creando. <<Cuando el contexto se hace mío porque he dejado mi energía creativa en la pintura mural. El mural como experiencia social>>.
50. Creando. << Creando una idea a partir de ir haciendo y sintiendo el camino. Cubo>>
51. Modelando. <<Las manos piensan>>

52. Modelado. <<Moviendo la mano, moviendo el brazo, girando, apretando...y creando>>
53. Modelado. <<El barro seco y las dificultades para dar forma a la rigidez del volumen>>
54. Creatividad. <<Reciclando material, recuperando el material usado y descubriendo nuevas propiedades>>
55. Creatividad. <<Enamoramiento con la materia. Manipulando escayola>>

Análisis de los títulos.

Si observamos los títulos vemos que una parte de la estructura es más descriptiva y otra es poética, donde aparece una idea envuelta de emoción hacia el ejercicio en cuestión.

Todas hacen referencia a actividades realizadas en las que destaca esencialmente actividades de Dibujo, Pintura y Escultura-modelado. Las otras actividades están relacionadas con la participación de diferentes grupos en el contexto del centro y no como clase específica.

Un número importante de títulos nos dan una imagen viva de ese documento, y que se expresa en imágenes, y hay que interpretar, <<explorando la forma con las herramientas de la tierra>>; aunque también hay otros menos subjetivos.

Por otro lado encontramos afirmaciones de la propia experiencia vivida <<La esfera, lo redondo. Abrazando la vida que se sostiene>> o por ejemplo <<en silencio yo me siento>>, y nos hacen entrar en lo vivido desde la posición del alumno como participante del taller.

Los títulos también apuntan no solo a lo que se siente. También nos dirige hacia ideas concretas sobre el significado del ejercicio como, <<La certeza de transformar la materia. El significado>>.

Desde luego que todas las presentaciones de títulos son muy poco formales y están llenas de significados.



## **ANEXO III**

### **Análisis general de Diario. Preguntas**

Extracción general de preguntas a partir del Análisis del Diario:

1. Pág. 5. ¿Cómo influye este tipo de “dibujo de formas” en el alumnado? ¿Qué se entiende por pensar en movimiento? ¿Cómo se vinculan los sentidos en esta actividad? ¿Se puede concebir esta marca de dibujo como forma? ¿Qué es una forma desde el concepto de movimiento? ¿Cómo afecta este tipo de dibujo en el alumnado? ¿Por qué gusta tanto? ¿El hecho de que el propio alumno busque su propio equilibrio y lo reconozca tiene su importancia? ¿Cómo educa el dibujo de forma? ¿Es creativo este tipo de dibujo a pesar de que no es original? ¿Todos los materiales para la creatividad artística son adecuados?
  
2. Pág. 9. ¿Qué importancia tiene que los trabajos de los alumnos estén en las paredes de la clase un tiempo? ¿Acaso el ejercicio realizado vive en el tiempo? ¿Acaso el ejercicio, el movimiento, el alumno lo continua haciendo, imaginándolo cuando lo ve en la pared? ¿Por qué es importante la belleza? ¿Cómo actúa desde fuera la actividad realizada, como grupo? ¿Cómo habla una línea, una forma creada por una línea? ¿Qué importancia tiene el movimiento, el ritmo, en la creación de la forma? ¿Cómo influye este tipo de actividad en el desarrollo del dibujo libre? ¿Qué es una imagen viva? ¿Podemos ser objetivos en lo que respecta la belleza creando algo? ¿En el dibujo de formas hay objetividad? ¿Qué beneficios pedagógicos y formales tiene este aspecto de una actividad artística? ¿Acaso solo hay arte cuando se expresa algo que no sigue patrones? ¿Qué es un patrón en una actividad artística? ¿Qué nos quiere decir el alumno cuando encuentra una “dirección interior” en su experiencia? ¿Hasta qué punto colocar los cuadros sobre la pared de la clase es importante? ¿Cómo influye sobre el alumnado una clase dedicada solo a la creación Artística? ¿Acaso no recordamos nuestra casa familiar y aquel florero de nuestra madre, u otro detalle que vive en el tiempo? ¿Hay siempre un principio implícito en la actividad que desarrollamos? ¿Cuán importante es saber que hay una globalidad o principio que le da sentido y significado? ¿A qué obedece este principio general? ¿A qué obedece la idea de que “una forma puede ser concebida a partir de un movimiento que ha llegado al reposo”? ¿Qué importancia tiene, dentro de la enseñanza del arte, este concepto?
  
3. Pág. 17. ¿Qué es un cuento? ¿Por qué los niños/as lo piden? ¿Qué tememos que saber los educadores de los cuentos? ¿Qué significado implícito hay en la historia? ¿Acaso creo yo en la historia, o el cuento porque sé que gusta al alumnado? ¿Qué diferencia hay entre que escuchen mi voz o que salga de un ordenador con la música incorporada? ¿Qué diferencia hay entre leerlo o recitarlo de memoria para él alumno/a? ¿Cómo presentamos un cuento? ¿Acaso la repetición del mismo cuento es importante? ¿Cuánto de importante es repetir? ¿A qué edades es importante repetir las cosas? ¿cuándo hay escucha? ¿Cuándo hay escucha en una actividad?

4. Pág. 21. ¿Cómo acompañar al alumno en un proceso creativo? ¿Cómo inspirarle ayudarle a cambiar el chip con el que viene? ¿Cómo darle contenido creativo siendo creativo con la palabra y la imagen que despierta? ¿Por qué poesía? ¿A que canta la poesía que propongo? ¿Cuál es la filosofía vital o existencial implícita en ellas? ¿Qué poemas? ¿Cómo afecta el escuchar poesía al organismo sensorio? ¿Qué actitud creativa artística es esa? ¿Por qué fomentarla tanto en un colegio como en un taller fuera del contexto de la educación formal?
  
5. Pág. 25. ¿Hay una forma o manera para adentrarnos en un proceso creativo? ¿Por qué hablo de proceso y no simplemente de producto estético, de cuadro, dibujo, escultura? ¿Acaso todos los alumnos tienen una misma forma de proceder? ¿Cómo y por qué introduzco ciertas formas de hacer, proceder o influir sobre el proceso? ¿Qué hay de objetivo en ese hacer, sentir y concluir? ¿Cuáles son los pasos en un proceso creativo artístico? ¿En qué se diferencia un proceso creativo de un proceso creativo artístico? ¿Cuál es su valor individual? ¿Cuál es su valor pedagógico? ¿Cómo explicar el concepto movimiento en el arte del dibujo, la pintura o la escultura? ¿Se puede aplicar a cualquier medio? ¿Se puede entender así? ¿Se puede entender que el proceso en sí mismo es un cuerpo insustancial de significados que se activan dependiendo del individuo que no solo lo hace posible sino también le da el contenido propio? ¿Acaso no es como mirar a una guitarra sin músico? ¿De cuantas partes se compone un instrumento? ¿Acaso el pigmento en un momento dado no se transforma en una cualidad? ¿Dentro del arte plástico que significa cambiar, transformar y transmutar? ¿Sublimación? ¿Qué significa sentirnos en una unidad sintética y no fragmentada? ¿Cómo viven los alumnos las diferencias entre una clase de arte y otra asignatura? ¿Dentro del arte somos seres determinados o indeterminados? ¿Qué significa entrar en el caos y romper, destruir para lograr otra síntesis? ¿Acaso lo pueden realmente hacer? ¿Acaso no es el caso de algunos alumnos que parten de un orden inicial pero que no les termina de llenar y al romper ese orden encuentran otro que les da un nuevo significado y se quedan más a gusto? ¿Cómo definiría el concepto forma en el arte? ¿En qué se diferencia una pintura de otra cuando aparentemente son iguales cuando el proceso de creación ha seguido un orden particular? ¿Por qué hacer ejercicios guiados con un cierto orden de colores o formas? ¿Por qué doy la posibilidad al alumnado a que realice dos cuadros en una sesión? ¿Qué relación tiene el orden que se establece en un cuadro y el orden de la naturaleza para un cuadro figurativo como abstracto? ¿Cuáles son esos principios o leyes en la naturaleza que podrían aparecer en el cuadro? ¿Y un cuadro que tiene que ver con la naturaleza? ¿Qué ocurre en el proceso o quizás antes de entrar? ¿Podemos entrar de cualquier manera vestidos como queramos y con cualquier cosa en la mano? ¿Qué significa equilibrio en una obra de arte? ¿De qué depende? ¿Quién lo dice? ¿te gusta lo que ves lo que has hecho? ¿No te gusta algo? ¿Algo te inquieta? ¿Acaso podríamos pintar de manera abstracta esa imagen...y lo que nos produce como emoción?

6. Pág. 31. ¿Dónde vive el color en la naturaleza de manera espectacular? ¿Cómo se comporta el color en la atmosfera? ¿Cómo cambian los colores de la atmosfera en otoño en Canarias y a que se debe la nueva intensidad? ¿Cómo se manifiesta el color reflejado en el agua? ¿Por qué pintar con agua como vehículo del color? ¿Qué cualidades tiene el agua que ayudan, facilitan el proceso creativo en el alumno/a?
  
7. Pág. 35. ¿Qué valor tiene el color antes de pintar con él? ¿Por qué darle importancia a la presentación de los colores en la mesa? ¿Por qué mantener una cierta disolución en los platos con algo de agua? ¿Cómo contestarle a un alumno que me pregunta qué pintar? ¿Qué pinto profesor? ¿acaso esto no tiene que ver con el propio método de trabajo y la concepción del color y del proceso mismo que aplicamos o permitimos que ocurra? ¿es aquí donde se podrían establecer las diferencias entre creatividad y arte plástico propiamente dicho? ¿Acaso esto no tiene que ver con la forma de mirar de dirigirnos al proceso donde somos capaces de observar y crear desde una mirada creativa nueva?
  
8. Pág. 41. ¿Se puede hacer una actividad con barro, modelando con los más pequeños a pesar de la densidad de la materia? ¿Acaso se podría contabilizar el número de imágenes digitales que ve un alumno para considerar una sobre-exposición a las mismas? ¿Acaso no estamos creando adictos al consumo de imágenes? ¿Qué efecto tiene para el desarrollo de la inteligencia cualitativa? ¿Acaso no está contribuyendo a generar esa desconexión con el organismo sensorio como referencia parcial en esa construcción de la realidad? ¿Acaso la confianza, el estado de pertenencia (a un lugar), en la vida del adulto no está influido por este momento? ¿Acaso la posibilidad de transformar la materia y la felicidad que produce el crear a partir de lo inerte y en gran medida darle vida creativa no es una capacidad? ¿Se puede hacer una actividad con barro, modelando con los más pequeños a pesar de la densidad de la materia? ¿Acaso se podría contabilizar el número de imágenes digitales que ve un alumno para considerar una sobre-exposición a las mismas? ¿Acaso no estamos creando adictos al consumo de imágenes? ¿Qué efecto tiene para el desarrollo de la inteligencia cualitativa? ¿Acaso no está contribuyendo a generar esa desconexión con el organismo sensorio como referencia parcial en esa construcción de la realidad? ¿Acaso la confianza, el estado de pertenencia (a un lugar), en la vida del adulto no está influido por este momento? ¿Acaso la posibilidad de transformar la materia y la felicidad que produce el crear a partir de lo inerte y en gran medida darle vida creativa no es una capacidad? ¿Somos dignos los representantes de la creatividad? ...la complicidad en ese proceso creativo tiene que darse.
  
9. Pág. 45. ¿Por qué la materia como barro tiene tanta importancia en un contexto educativo? ¿Qué despierta en un alumno la capacidad de conectarse con la materia como barro? ¿Acaso la capacidad de transformarla de hacer algo con barro tiene un significado más allá de haber jugado y haberse entretenido? ¿El uso del barro en una clase como afecta al ánimo? ¿Por qué algunos, pocos, alumnos no quieren tocar el barro ni mancharse? ¿Sería una técnica sustractiva o aditiva?

10. Pág. 53. ¿Cuál es la importancia de imitar? ¿Cómo entendemos el significado de imitar no solo en las edades tempranas sino también en las clases de lo mayores? ¿Imitar, copiar, aprehender, compartir? ¿Se puede realmente imitar en una clase de arte? ¿Cómo se entiende, como se relaciona el concepto de imitar con el de aprehender, de sentir, de hacer suyo una forma o un color? ¿Cómo negarle esa posibilidad de jugar? Pág. 55. ¿Cuán importante es la certeza de poder transformar el mundo físico desde la imaginación intuitiva?
11. Pág. 55. ¿Qué es lo redondo? ¿Qué es lo lineal? ¿Cuánto de “redondo” hay en nuestra educación? ¿Por qué la redondez para hablar, explicar, inspirar, e intuir sobre la vida? ¿Qué es síntesis? ¿Cómo se comporta el pensar creativo y que tiene que ver con lo redondo? ¿Por qué la gota se hace redonda, o, la fruta? ¿Por qué lo redondo, la tendencia esférica está en la cabeza y la lineal en los miembros en brazos y piernas? ¿Cómo es que en la morfología del cuerpo humano el tórax, las costillas tienen la tendencia a lo redondo aunque son huesos largos? ¿Percibimos la cualidad de las distintas esferas creadas por las manitas de los niños/as del grupo? ¿Perciben los alumnos las diferencias? ¿Qué es necesario para entrar en un proceso artístico significativo? ¿Dónde está la actitud del profesor y del alumno cuando se produce? ¿Qué encontramos en la base de la actitud? ¿Qué tamaños? ¿Qué sentido tiene el usar esta técnica? ¿Cuántas oportunidades para general la actitud creativa artística? ¿Es posible que los profesores que crean que hay alumnos que “no se les da el arte”? ¿Qué importancia tiene la inspiración del docente en este punto? ¿Y la sublimación? ¿Acaso el arte no lo sublima desde la idea del contenido ideal? ¿Qué cuentos? ¿Qué contenido tiene ese cuento?
12. Pág. 63. ¿Afectan de alguna manera las técnicas, los materiales o la actividad de dibujo, pintura o modelado en el alumno/a? ¿En que afectan y como lo hacen? ¿Es lo mismo dibujar de esta manera o de la otra? ¿Acaso hay diferencias entre dibujar, pintar o modelar? ¿Cómo afecta el modelado en las actitudes de alumnos especialmente activos, algo caóticos en su comportamiento incluso en ocasiones explosivos o hiperactivos? ¿Es solo el barro o cómo hacemos con el barro lo que permite esos cambios de actitudes y de conductas? ¿Por qué? ¿Cómo les afectaba la actividad de modelado? ¿Qué pasaría si solo dejamos que el alumno imprima su impulso? ¿Podemos recoger ese impulso y hacer algo más que reflejar el primer gesto de calor?
13. Pág. 67. ¿Qué representa una casita como metáfora de la vida? ¿Qué representa mi cuerpo como metáfora de mi vida? ¿Cómo es mi casa? ¿Cómo introducir la actividad de sumar o técnica aditiva desde la idea de unidad o concepto casa? ¿Acaso el arte no concibe en sí mismo esa unidad implícita en su producto y en su hacer? ¿Acaso no debemos de “enseñar” desde esa idea de unidad? ¿Qué efecto tiene este masajeo de la palma en el resto del cuerpo? ¿Qué efecto tiene en el alumno este uso del barro en su organismo?

14. Pág. 77. ¿Por qué considero este ejercicio de crear partes para luego unir las y extraer una forma? ¿Qué idea artística, como ejercicio, lleva implícita como para crear esta actividad?
15. Pág. 81. ¿Cómo hacer de una actividad vinculada a la religión más abierta y cultural?
16. Pág. 85. ¿Por qué es importante para el alumnado compartir una actividad no solo con su clase sino con todo el colegio? ¿Cómo relacionaría el nacimiento desde el contexto más religioso con la creatividad artística y lo que estábamos haciendo? ¿Acaso la capacidad de crear, de hacer arte no es parte de esa espiritualidad, de comunicación con nosotros mismos y el mundo? ¿Acaso no tiene que ver también con la capacidad sentir el milagro de la vida y re-crearlo?
17. Pág. 91. ¿Por qué cambiar la actividad más formal de una clase de arte y convertir el espacio ajeno aparentemente a la enseñanza (tierra, polvo, agua, barro,...suciedad) donde la experimentación con barro y tierra o con cañas y otros materiales podría ocupar tanto las mesas como el suelo y convertirse en algo muy ajeno a la norma? ¿Por qué es importante este tipo de ocupación y transformación del contexto aula de arte por momentos?
18. Pág. 101. ¿Por qué es importante la conclusión de los trabajos así como las presentaciones de los mismos?
19. Pág. 104. ¿Acaso una forma no encierra un gesto o cualidad propia de eso que observamos sea esto un animal o una concha? Claro que una concha es algo estático ya que a un animal no lo podemos separar del movimiento que le pertenece. ¿Y la forma no es parte de ese movimiento? ¿Y en el cuento o narración? ¿Es algo más que físico y de movimiento cualitativo? El dragón de 12 cabezas del cuento de la princesa en la fortaleza de fuego (Hermanos Grimm) ¿Quién o qué es esa cualidad? ¿Cómo ocurre cuando pasamos un animal del mundo terrenal con sus cualidades al mundo imaginativo del cuento? ¿Adquiere algo nuevo? ¿Qué? ¿qué hemos de tener en cuenta para inspirarnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Acaso todas las cosas que usamos en el arte no representan algo? ¿Qué diferencia hay entre el papel que utilizamos y la cera que cogemos? ¿Acaso esa no es la propia huella? ¿En qué contexto hago que crezca y se desarrolle esta metáfora? ¿Por qué el uso de la poesía en la clase de arte?
20. Pág. 113. ¿Acaso tengo que saber del cuento, aprendérmelo para contarlos?
21. Pág. 120. ¿Acaso un buen ejercicio es aquel que necesita un mínimo de instrucciones? ¿Cómo le facilito el camino? Comenzamos viendo un contexto de arte. ¿Cómo está la clase? ¿Qué le llama la atención? ¿Están los cuadros de la semana pasada colgados? Cada semana ha de haber algún tema nuevo, ¿algo nuevo o distinto en la clase quizás? ¿Acaso me da tiempo de hacer otro? ¿Considero una imagen abstracta una imagen? ¿Acaso una imagen hace referencia a una serie de formas y volúmenes que se asemejan

a la realidad? ¿Es esto cierto? ¿Cuándo pinto algo que se asemeja a la realidad, la representación predomina a la cualidad? ¿Cuándo pinto algo que no se asemeja a la realidad, la cualidad esta antes que la representación? Pág. 85. ¿Por qué es importante para el alumnado compartir una actividad no solo con su clase sino con todo el colegio?

22. Pág. 134. ¿Por qué colocar los colores en forma de mancha redonda, circular, como ejercicio? ¿Qué significado tiene una mancha sin forma, una mancha de color donde yo no he movido nada subjetivo, donde casi que no he influido en el proceso? ¿Qué diferencia hay de ver los colores en el plato a verlos sobre el papel? ¿La actividad es artística o es una composición de color? ¿Ya lo han pensado? ¿Qué alumno ha elegido qué color? ¿A qué hace referencia el color elegido por cada alumno? ¿Y la cualidad de ese rojo o color con su intensidad o transparencia, con su precisión en la forma o no forma? ¿Qué significado tiene esa elección, ese orden de colores? Si fuéramos a realizar de nuevo este 1º ejercicio ¿los alumnos repetirían algunos de los colores? ¿Qué se podría demostrar con ello? ¿Cómo influye el hacer un segundo ejercicio en el proceso del alumno? ¿Qué significado podría tener la secuencia de esos colores hasta llegar al cuarto color?
23. Pág. 142. ¿Cuáles serían estas diferencias sobre el proceso o experiencia artística entre un niño de 8 años y otro mayor?
24. Pág. 152. ¿Acaso voy a dejar que siempre sumen barro? ¿Qué significa que sumen? ¿Acaso el mundo parte de la separación? ¿Cómo tratar este tema en el arte? ¿Acaso no sería más conveniente aprender a restar que a sumar como hacen algunos profesores? ¿Qué lleva implícito esta idea?
25. Pág. 158. ¿Cuánto tiempo le doy al alumno a que juegue dentro del contexto de la clase de arte, de barro? ¿Qué es lo que le quiero enseñar al alumno y cuánto tiempo le doy para que explore con sus capacidades, de dar forma? ¿Acaso al usar la técnica o actitud de síntesis no estamos educando las manos? ¿Canto educamos las manos cuando realizamos la forma por adición? ¿En que influye o como lo hace el que un alumno considere una esfera antes de crear un animal? ¿Cuál es la metáfora con la que construyo estas formas a partir de la esfera que todo lo contiene? ¿Acaso la técnica que ellos usan es con la que nos hemos de acercar para construir con barro? ¿Cómo enseñarles a modelar? Por naturaleza propia son pocos los que utilizan la técnica espontanea de aditiva; los demás no lo saben. ¿han de pasar todos primero por esta experiencia aditiva?
26. Pág. 164. ¿Cómo influye la cultura en nuestras vidas? ¿Cómo aprovecha los contextos culturales para dar contenido a nuestra actividad? ¿Por qué es tan importante la cultura como eje en la conformación de nuestros principios sociales? ¿Cómo renovar esos valores? ¿Cómo recrearlos creando artísticamente? ¿Hasta dónde pueden usar los dedos los alumnos para crear todas las formas que quieran o se les pida? ¿Qué diferencia hay entre el uso de una herramienta o sus dedos y mano hasta concluir la forma?

27. Pág. 168. ¿Qué significado tiene el llegar hasta este momento del proceso creativo? ¿Cómo lo siente el alumno cuando abraza la forma de este modo, cuando ya no está montando el barro, ni devastando, ni restando de formas diversas? ¿Qué es lo que realmente ocurre cuando un volumen encuentra la unidad como cuando un hueso es recubierto por el musculo y la piel? Pág. 167. ¿Cuál es la posición del docente en un proceso con su alumnado? ¿Cómo lo vivo? ¿Cómo acompañar el proceso? ¿Qué diferencia el barro, el modelado con la pintura o el dibujo?
28. Pág. 174. ¿Qué siento en lo redondo? ¿Lo redondo es opuesto o solo diferente a los lineal y recto? ¿Por qué uso mucho lo redondo, lo esférico en la construcción de la forma en el barro modelando? ¿Qué le permite vivir al alumno? ¿Cómo es el pensar del alumno cuando llega a mi clase? ¿Cómo ayudarlo a que cambie el chip y pueda explorar las formas desde la síntesis y no desde el análisis propio de otras asignaturas? ¿Cuál es la tendencia en lo social al respecto del pensamiento recto y lineal al curvo y esférico? ¿Cómo hacer el puente de uno a otro? ¿Hay polaridad? ¿Por qué es importante mantener el calor, el entusiasmo, la apertura y entrega, la confianza, en un proceso creativo? ¿Qué ocurre cuando mantenemos este nivel de motivación? ¿Cómo afecta al producto? ¿Acaso afecta a todos los por qué? ¿Cuál es el por qué principal? ¿Por qué barro rojo y no blanco o de otro color...?
29. Pág. 178. ¿Por qué comenzar con una superficie plana? ¿Qué significado tiene el comenzar a crear tomando conciencia en la creación de la concavidad y la convexidad? ¿Qué significado tiene que la concavidad sea simplemente una expresión de una forma a concebirla como una fuerza concreta más o menos intensa que permite elevar, ordenar la materia de una
30. Pág. 182. ¿Por qué alternar entre lo bruto de una materia como el barro y los detalles en el mismo barro? ¿Qué importancia tienen ambos ejercicios en el desarrollo de la creatividad? ¿Qué ocurriría si solo nos atendemos a los detalles pequeños en una forma y no sabemos penetrarlas? ¿Qué diferencia encontramos a una forma que se ha trabajado a partir de las fuerzas que la conforman y luego llegado a los pequeños detalle?
31. Pág. 186. ¿Cómo es que a estas alturas con tanto uso de la mano y los dedos desde la importancia que merece acercar herramientas para aplicarlo en el modelado? ¿Por qué usar herramientas que nada tienen que ver con este material como es un martillo? ¿Por qué incluso usar herramientas creadas a partir de otros útiles de cocina o de ferretería adaptados, para aplicarlos en el modelado?
32. Pág. 190. ¿Por qué lo niños viven una felicidad especial cuando realizamos trabajos conjuntos, de participación? ¿Cómo vive un alumno una actividad donde hay una idea de conjunto concreta por crear? ¿Cómo hemos de tratar esta energía que se desprende? ¿Cómo dirigirla si hay cambios o dificultad?

33. Pág. 194. ¿Cuántas cosas podemos crear con los elementos que usamos en el aula? ¿Cómo podemos combinarlos creando situaciones diferentes? ¿Por qué usar los mismos elementos u otros en contextos nuevos, novedoso, diferentes, elementos que quizás no tengan mucho que ver uno con otro?
34. Pág. 204. ¿Cómo nace un pájaro sobre el papel? ¿Y un pez? ¿Cuál es el elemento donde vive? ¿Cómo es ese elemento? ¿Lo podemos imitar en la pizarra? ¿Acaso puedes estar quieta si eres agua o aire? ¿Cómo lo dibujarías sobre la pizarra el aire que se mueve que se eleva que corre de un lado para otro? ¿Podríamos dibujar la huella que dejaría sobre la pizarra? ¿Hasta qué punto este ejercicio es factible con niños, jóvenes o adultos? ¿Acaso el niño/a reconoce esta huella como parte del cuadro a priori?
35. Pág. 290. ¿Qué de artístico tiene este tipo de dibujo? ¿Cómo potencia las capacidades creativas del alumno y por qué? ¿Cómo influye en el desarrollo de capacidades cognitivas? ¿Que representa?
36. Pág. 218. ¿Por qué motivar al alumnado? ¿Con que motivarlo? ¿Todo vale? ¿Acaso no sobre estimulamos para motivar? ¿Acaso por falta de contenidos? ¿Qué tiene que ver la conciencia y la motivación? ¿Acaso no hay una apatía generalizada y como consecuencia una sobre estimulación en general?
37. Pág. 226. El color. ¿Ficha de color? ¿Cuándo hay expresión en un ejercicio de color? ¿Acaso la expresión esa ligada a un equilibrio individual? ¿Cómo percibimos los colores? ¿Qué ocurre cuando no lo empleamos como elemento expresivo de comunicación? ¿Cómo nos habla el color?
38. Pág. 234. ¿Por qué los alumnos necesitan encontrarse con el silencio? ¿Qué importancia tiene poder trabajar en arte en silencio o por lo menos tener momentos de concentración, de silencio? ¿Por qué no incluyo la música como parte de esa posibilidad de generar tranquilidad? ¿Es el color siempre una expresión subjetiva mía? ¿Acaso las subjetividades de todos no nos habla de algo común? ¿Por qué pintar sin necesidad de expresar? ¿Podemos apreciar diferencias cualitativas en un color, de un alumno/a independiente de que se haya expresado o no? ¿Acaso la quietud y el silencio no es una máxima en este proceso creativo artístico? ¿Por qué son importantes estos momentos de quietud donde es el color quien se expresa y no el alumno? ¿Acaso este ejercicio no refuerza la urdimbre en la experiencia artística, como factor permanente? ¿No es el color un factor permanente independiente que lo exprese de esta o aquella manera? ¿No soy yo un factor permanente en la experiencia artística de crear? ¿Cuándo miramos al cielo para admirar solo su color? ¿Cuándo miramos al mar, a los cambios de reflejos solo para admirar sus colores? ¿Qué ocurre cuando lo observamos? ¿Entonces cuando observo un color dentro de un cuadro siempre habrá algo que tenga que ver con su esencia?

39. Pág. 238. ¿Qué es un color guía? ¿Cómo podemos crear un contexto de color para que el alumno se ejercite en la pintura? ¿En qué medida un alumno hace suyo el ejercicio?
40. Pág. 244. ¿Qué es pintar desde el color? ¿Es el color algo que podemos percibir como una cualidad en sí? ¿Qué nos han enseñado los artistas de la modernidad al respecto de pintar, del color, y que nos pueda servir como aprendizaje educación artística? ¿Por qué pintar con un solo color? ¿Por qué pintar con uno o dos colores? ¿Por qué las acuarelas naturales y no las temperas u otras anilinas? ¿Qué significa pintar desde el color? ¿Cómo creamos la forma desde el color? ¿Qué significa que pintemos la representación del agua azul o el sol rojo, amarillo? ¿Cómo considero el fondo o la forma dentro de la pintura, del color? ¿Es el agua azul o es el azul inspirador del agua?
41. Pág. 248. ¿Qué es el color? ¿El color fuera o el color dentro como experiencia estética? ¿yo en el proceso? ¿Conciencia? ¿Yo como lo permanente del proceso? ¿Se ponía a tono? ¿Estaba en estado meditativo o semi-consciente? ¿Acaso la experiencia artística no te permite vivirte en lo permanente de uno mismo desde esa capacidad encontrarte con tu propia sustancia, componer, crear, transformar, nuevos equilibrios...en definitiva crearte y vivirte en lo sutil?
42. Pág. 254. ¿Diferenciamos lo que es pintar de dibujar? ¿Cómo pintar y no dibujar un cuento? ¿Acaso el color en sí mismo puede contarnos un cuento? ¿Qué entendemos por atmósfera en un espacio de color? ¿Acaso podemos sostenernos solo con color y sin imponer necesariamente una forma? ¿Cómo entramos o facilitamos el despertar en la intuición imaginativa del mismo? ¿Qué importancia tiene llevar el cuento a varias sesiones?
43. Pág. 257. ¿Cómo es que los cuadros de los alumnos son tan diferentes a pesar de usar un mismo grupo de colores? ¿Cómo es que los cuadros están tan vivos sobre el papel? ¿Por qué la referencia a la naturaleza en este ejercicio y otros de color? ¿Cómo es que entendemos el color como un movimiento? ¿Cuánto azul más voy a usar para hacer la tarde o incluso llegar a la noche?
44. Pág. 262. ¿Qué entiendo por expansión o contracción del color? ¿Qué entiendo por respiración en el color? ¿Qué sería de la vida de nuestro entorno sin color? ¿Por qué la belleza la asocio mucho con el color? ¿Cuál es el movimiento de color que hace la naturaleza atmosférica en el recorrido que hace el sol y que afecta a todo el contexto de la tierra? ¿Podemos seguir ese recorrido? ¿De qué depende la aparición del color en la atmósfera, con el sol? ¿Podemos representar, ir en busca de cualidades, de atmósferas de color, buscar el esplendor de la mañana? ¿Puedo representar la cualidad de la mañana?
45. Pág. 264. ¿Se puede crear una imagen como un proceso de vida? ¿Acaso eso no es lo que realmente debemos hacer en el arte a estas y otras edades: plantar semillas y que crezcan? ¿Acaso los principios de la naturaleza no son los mismos que los de la creación?

creativa cuando pintamos la naturaleza? ¿Qué diferencia es pintar con la naturaleza como proceso que imponer una idea un concepto para rellenar? ¿Qué le ocurre a ese árbol pintado como proceso de la naturaleza en el espacio íntimo del creador? ¿Acaso no es importante que el alumno conozca diferentes formas de expresar cualitativamente algo?

46. Pág.268. ¿Hasta qué punto el alumno refleja su situación mental en esta estructura pictórica? ¿Cómo es que pintan delimitando primero el espacio del papel? ¿Acaso es un reflejo de la adaptación que hacen cuando llegan a la experiencia artística? ¿Acaso ese no es el caso de toda actividad que se entiende cómo artística? ¿Acaso la expresión del color que han realizado es propia de la naturaleza del color? ¿en que radica la importancia de poderse expresar con el color? ¿Qué refleja la incapacidad de un alumno a no poderlo hacer? ¿Acaso no presuponemos como normal el poderse expresar? ¿Qué diferencia habría el darles la posibilidad de expresarse en el color con un material que no refleja las sutilezas y transparencias en lo sutil? ¿Hasta cuanto amarillo y cuanto azul se integran en la creación del nuevo color? ¿Hasta dónde se entregan los dos colores para esta nueva creación de un color secundario? ¿Acaso la capacidad creativa no se puede medir desde esa capacidad de transformación de los colores? ¿A qué se deben las distintas posiciones corporales de los alumnos?
47. Pág.274. ¿Se puede educar en la voluntad, el hacer, el actuar? ¿Cómo podemos acompañar al alumno en el proceso de transformación de su impulso espontaneo de querer? ¿Se mal interpreta el exceso de entrega y pasión de un alumno con su proceso creativo? ¿Cómo acompañarlo para que llegue a la forma? ¿Acaso no estamos en una sociedad que promueve esta polaridad de: exteriorizar y entrega y lo concreto y formal? ¿A qué se debe? ¿Cómo inhibe o ayuda a encontrar el sentido o significado de su obra si el material es denso y opaco como la tempera? ¿Acaso la parte más luminosa y sutil en este caso no la dejamos al margen? ¿Cómo transformar entonces? ¿Cómo queda registrada esta experiencia en el alumnado? ¿Acaso el poder de la transformación no se ve inhibido, afectado por esta cualidad del material independiente de la capacidad del docente en acompañarlo en todo el proceso? ¿Qué valor tiene el color cuando pasa a formar parte de un caos donde se pierde la luz del color? ¿Cómo llevamos al cuadro a cobrar una nueva luz desde la transformación? ¿Cómo lo siente el alumnado en cuestión? ¿Quiénes son esos alumnos que se entregan a la experiencia? ¿Acaso esto no es educación artística? dar la posibilidad al alumno con el impulso que tenga y ayudarlo, acompañándolo en su proceso para vivir estos momentos del proceso cualitativamente distintos: viviendo, sintiendo, imaginando en el proceso. ¿Acaso no marginamos a un alumno que no puede expresarse a través de su actividad física o, quizás en lo más sutil del color, o incluso como algo ya formal y concluido?
48. Pág. 270¿Cómo incluir el contexto como parte creativa? ¿Cómo transformar un espacio? ¿Cómo darle vida al mural del año anterior y hacer partícipe a todo el centro independiente de la edad? ¿Por qué es importante renovar lo que tenemos como mural o decoración? ¿Qué significa no hacer cambios y dejar las cosas al son del tiempo en

un entorno escolar como puede ser un patio de recreos? ¿Cómo se hace una transformación de un mural? ¿Qué significa una transformación orgánica? ¿Qué diferencia habría entre un cambio drástico y una transformación sobre algo ya elaborado? ¿Cómo lo vive el alumno?

49. Pág. 286. ¿Es esencial tener el camino diseñado en el proceso creativo? ¿Qué ocurre cuando está pensado desde el principio? ¿Cómo se puede trabajar en una escuela dando un margen de nueva creación y dejar que fluya el proceso? ¿Cuál es la dificultad real en un centro donde hay que evaluar?
50. Pág. 298. ¿Qué oportunidades tienen los alumnos en practicar esta actividad en su vida normal? ¿Qué oportunidades reales tienen? ¿Acaso solo se trata de mejorar su habilidad manual en el modelado? ¿Acaso los alumnos no se alejan de la manipulación con el barro con sus juegos electrónicos que cada vez toman mayor protagonismo? ¿En qué se diferencia un juego electrónico a una manipulación en modelado? ¿Cómo se vincula la mano y el ojo en ambas actividades? ¿Qué importancia tienen las manos, modelando y las herramientas de modelado en el proceso creativo? ¿Qué significado para la evolución del niño la implicación de los sentidos volitivos –inferiores- en las distintas actividades o no? ¿Hay tacto y como es el tacto con los juegos de ordenador? ¿Cómo es el tacto con un trozo de barro, con una casa de barro, con una concha o una escultura de barro en los distintos estados de la materia? ¿Cómo es, de que está hecho y de donde proviene el estímulo concreto? ¿Acaso se pueden atrofiar de alguna manera nuestra capacidad de percepción? ¿y qué hay de esos materiales? ¿Acaso no debemos de pensar en ello? ¿Acaso los sentidos no se despiertan verdaderamente con los estímulos naturales?
51. Pág.303. ¿Qué evaluamos en una actividad de modelado? ¿Acaso el ejercicio de la propia actividad del tacto no es ya una muestra importante para el desarrollo de la organización sensoria? ¿Acaso el uso de un material que sabemos los niños en su casa no lo usan como tiempo de juego? ¿Hay algún otro momento en el que el alumno utilice la mano de una manera más ingeniosa, creativa, hábil, y sintiendo con la piel desde el tacto? ¿Acaso los legos o construcciones mecánicas ofrecen algo parecido? ¿Qué diferencia un lego de una manipulación con barro? Me extraña enormemente como es que el barro no ha sido introducido en las escuelas de una manera más creativa que como lo tienen ahora. Lo más que he visto son proyectos muy específicos sobre construcción de cerámica. Típico también es el uso de pequeñas cantidades de barro o también algo parecido, en la que el alumnado hace pintaderas. ¿Cómo es posible que un material natural tan potencialmente creativo no sea parte de todo un currículo? ¿Cómo cambiaría un colegio una clase que se le de este material como parte de su currículo escolar? Entiendo que mejoraría el comportamiento, mejoraría el estado de felicidad de la comunidad, la autoestima subiría...y como consecuencia estimularía el aprendizaje. Pág. 313. <<La forma más sencilla de generar es aquella creada con las dos palmas. Colocando un trozo de barro en nuestra palma cóncava y presionando ligeramente haciendo girar las palmas...>> Un movimiento sencillo sentido a la altura

del pecho y no usando la mesa para crearlo. Usado ambas manos. ¿Cómo es que el alumno usa siempre la mesa para dar forma al barro, apoyándose en ella?

52. Pág. 309. ¿Qué importancia tiene la sustancia barro dentro del proceso creativo? ¿Qué importancia tiene la materia con la que podemos interactuar en los distintos estados tanto cuando ésta la disolvemos como cuando la lijamos y todos los estados intermedios? ¿Qué importancia tiene que el barro se comporte como la naturaleza ya que forma parte de la misma? ¿Qué diferencia tiene este con la plastilina?
53. Pág. 315. ¿Hay diferencias en reciclar con botellas o cajas de huevos y hacerlo con material natural procedente de nuestro propio taller?
54. Pág. 318. ¿Cómo es que no tire los trozos de escayola procedentes de un trabajo con los alumnos mayores? ¿Qué podrían hacer los alumnos de primaria con ellos?

## **ANEXO IV**

### **Análisis general del Diario. Palabras**

Extracción general de palabras a partir del Análisis del Diario:

1. Palabras claves: línea, recta, curva, polaridad, trazo continuidad, pensar en movimiento, rigidez, fluidez, ritmo, belleza, vida, satisfacción, toma de conciencia.
2. Palabras claves: contexto, influencia, referencias, belleza, conforma, sutil.
3. Palabras claves: cuento, emoción, gesto interior, arquetipos.
4. Palabras claves: La palabra, poesía, intuición, imaginación, gratitud, bondad, belleza, verdad.
5. Palabras claves: arte, proceso, armonías, equilibrios, caos, formas, principios creatividad.
6. Palabras claves: agua, vida, atmosfera, color, naturaleza, pintura.
7. Palabras claves: alimento, movimiento, alma, libertad.
8. Palabras claves: barro, alumno, paredes, palabras, sonidos, obra, ideas, gestos, sonrisas, dialogo, miradas, contexto, profesor, creatividad, arte.
9. Palabras claves: inerte, frio, sin vida, muerto, barro, animado, apariencia, vida, imaginativo.
10. Palabras claves: inerte, piedra, entusiasmo, entrega, significado, tacto.
11. Palabras claves: barro, redondo, nacimiento, expansión, contracción, forma.
12. Palabras claves: comportamiento, centrado, absorbido, creativo, interior, calma, sosiego, juego.
13. Palabras claves: materia, partes, repetición, idea, unidad, contexto.
14. Palabras claves: juego, atención, gusto, formas, relaciones, ángulos, partes.
15. Palabras claves: barro, seco, trozo, restos, reciclado, recreando, restando, transformación.
16. Palabras claves: fango, Navidad, participación, disfrute, barro, arena.
17. Palabras claves: barro, arena, agua, tacto, textura, juego, forma, participación.

18. Palabras claves: dibujo, identidad, creación, momento, proceso, carpetas.
19. Palabras claves: color, cualidad, gesto, forma, animal.
20. Palabras claves: palabras, color, imagen, cueto, creación.
21. Palabras claves: pintura, acuarela, color, vida, imaginativa, proceso.
22. Palabras claves: color, observación, emoción, sutileza, quietud, interior,
23. Palabras claves: pintura, grupo, social, técnica, instrucción, grave, ligero, juego, disfrute.
24. Palabras claves: pintura, grupo, social, técnica, participación juego, disfrute.
25. Palabras claves: fuerza, modeladora, periferia, centro, unidad, partes.
26. Palabras claves: barro, juego, ideación, sin forma.
27. Palabras claves: curva, recta, redondez, plano pentágono, valores, metáfora, luz.
28. Palabras claves: tacto, íntimo, belleza, vínculo, sensible, sutil, proceso. Alumno, persona, individuo en ciernes, humanidad, historia, momento, proceso, creatividad, respeto, honestidad, vulnerabilidad, apertura, asombro, confianza, miedo, huida, inseguridad, ilusión, esperanza, desesperación, desilusión, frustración, desconfianza, culminación, felicidad, juego, abrazo, amor, vivencia, sensaciones, significados, juicio estético, alegría, vivir el presente, inocencia, cobardía, miedo, duda, línea, trazo, oscuridad, iluminación, creatividad, arte, color, formas trazos, verdad, imaginación, inconsciente, consciente, soñar, triunfar, resolver, aceptación, imaginación, amor, comunidad, yo, nosotros, compartir, cambio, flexibilidad, rigidez, barro, pesado, físico, acción, inconsciente, valor, coraje, sensibilidad, vulnerabilidad, humildad, bondad, concreción, forma, levedad, ligero, luminoso, opaco, denso, suave, proceso, metáfora, poesía...colores, vida, impersonal, insustancial, inmaterial, transpersonal, palabras, pausa, silencio, atemporal, atención, apertura, concentración, actitud, decisiones, acciones, creatividad, pausas, respiros, silencios, incertidumbres, técnica, habilidad, denso, pesado, oscuro, ligero, transparente, verdadero, juicios estéticos, intuiciones, imágenes, inspiraciones, arte, espiritual, belleza, bondad, inocencia, espera, visión, imaginación, caminos, incomodidad, orientación, desolación, tristeza, metáfora, ilusión, sinceridad, alegría, limpieza, claridad, sutilezas, esperanza, corazón, tacto de corazón, empatía, honestidad, respeto. ...quitamos, restamos, añadimos, colocamos, rotamos el cuadro, pintamos, modelamos, dibujamos, recitamos, conversamos, hablamos, comunicamos.... transformamos, metamorfosis, transpersonal, insustancial, sustancia, materia o inmaterial...conceptos que vinculo con el proceso de crear en la escuela relacionados tanto con el alumno como conmigo mismo en ese proceso como acompañante.

29. Palabras claves: redondo, horizontal, vertical, evolución.
30. Palabras claves: infinito, plano, nacimiento, concreto, gravedad., levedad, ascenso de la sustancia, terrenal
31. Palabras claves: ojo, manos, concreción, detalles, íntimo.
32. Palabras claves: martillo, lima, lija, palo, hierro, formón, escoplo.
33. Palabras claves: Arena, barro, hojas, ramas, creación, nacimiento.
34. Palabras claves: juego, disfrute, compartir, flexibilidad, posibilidad, transformación.
35. Palabras claves: cera, trazo, movimiento, continuidad, elementos, forma, representación, imaginación, creación.
36. Palabras claves: pulso, ritmo, continuidad, belleza, equilibrio, pensamiento.
37. Palabras claves: estrella, cielo, yo, poesía, belleza, metáfora.
38. Palabras claves. Color, orden, secuencia, significado, objetividad, meditación
39. Palabras claves: observar, mirar, sentir, percibir, color, silencio, quietud interiorizar.
40. Palabras claves: Color secuencia, sabiduría, impulso, elección, intención, inconsciente, consciente.
41. Palabras claves: color, inspiración, gesto, forma, león,
42. Palabras claves: escucha, silencio, tiempo, yo, sutil, trascendente.
43. Palabras claves: color, círculo de color, movimiento, luz, oscuridad, inspiración, cuento.
44. Palabras claves: color, círculo cromático, movimiento, oscuridad, inspiración, paisaje.  
Palabras claves: noche, día, proceso, movimiento, respiración, color, contracción, expansión, naturaleza.
45. Palabras claves: color, expresión, cualidad, forma, proceso, intensidad, creación, imagen.
46. Palabras claves: pintar, color, enmarcado, cerrado, determinado, expresión, libre, indeterminado.
47. Palabras claves: Color, creatividad, hacer, entrega, inconsciente, indeterminado, espontáneo, vivir, sentir, caos, transformación, nacimiento, arte, confianza, proceso, transmutación.

48. Palabras Claves: mural, renovar, repintar, transformar, atmosfera, técnica, todos, social.
49. Palabras claves: idea, sensación, paz, actuación.
50. Palabras claves: materia, teclas, barro, sentidos, naturaleza, realidad.
51. Palabras claves: movimiento, tacto, presión, giro, resistencia, maleable, resbaladizo, pega, húmedo, árido, técnica, creatividad, consciencia.
52. Palabras claves: líquido, húmedo, semiduro, seco, lima, polvo, sonido, agua naturaleza.
53. Palabras claves: quitar, restar, lijar, polvo, transformar, crear, disfrutar, jugar.
54. Palabras claves: experimentación, disfrute, forma, libertad, creatividad.
55. Palabras claves: Escayola, restos, crear, transformar.

**ANEXO V****Plantillas de Diario de Actividades y Diario de Fotos****DIARIO ARTÍSTICO de fotos** 1º nº 2º CURSO/ETAPA/CICLO/NIVEL: 3º Fecha: 4º Centro 5º Título de la actividad: 6º Acción creativa: 

7º Foto:

8º Nombre de los alumnos:

9º Materiales utilizados:

10º Útiles necesarios:

11º Tiempo empleado:

12º Lugar en el que puede realizar esta actividad:

13º Momento más adecuado:

14º Área con la que puede estar relacionada:

15º Objetivos implicados:

16º Descripción de la imagen:

17º Preguntas:

18º Desarrollo de la actividad:

19º Selección de preguntas clave para profundizar en la acción creativa:

**DIARIO ARTÍSTICO de actividades** 1º nº

2º CURSO/ETAPA/CICLO/NIVEL:

3º Fecha:

4º Título de la actividad:

5º Actividad:

6º Objetivos implicados (conceptuales, de procedimiento y actitudinales):

7º Imagen de presentación:

8º Materiales utilizados:

9º Útiles necesarios:

10º Tiempo empleado:

11º Lugar en el que se puede realizar la actividad:

12º Momento más adecuado:

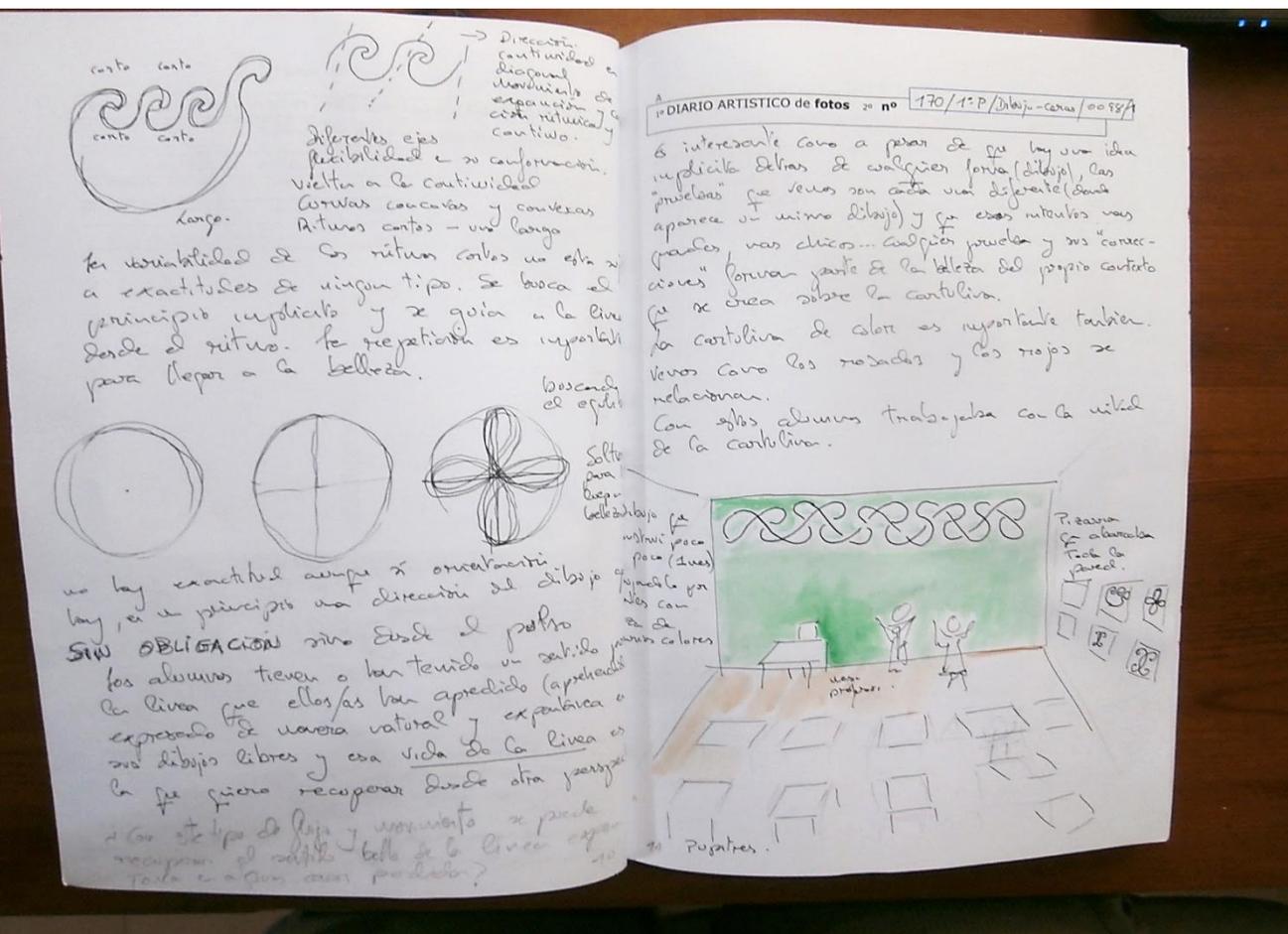
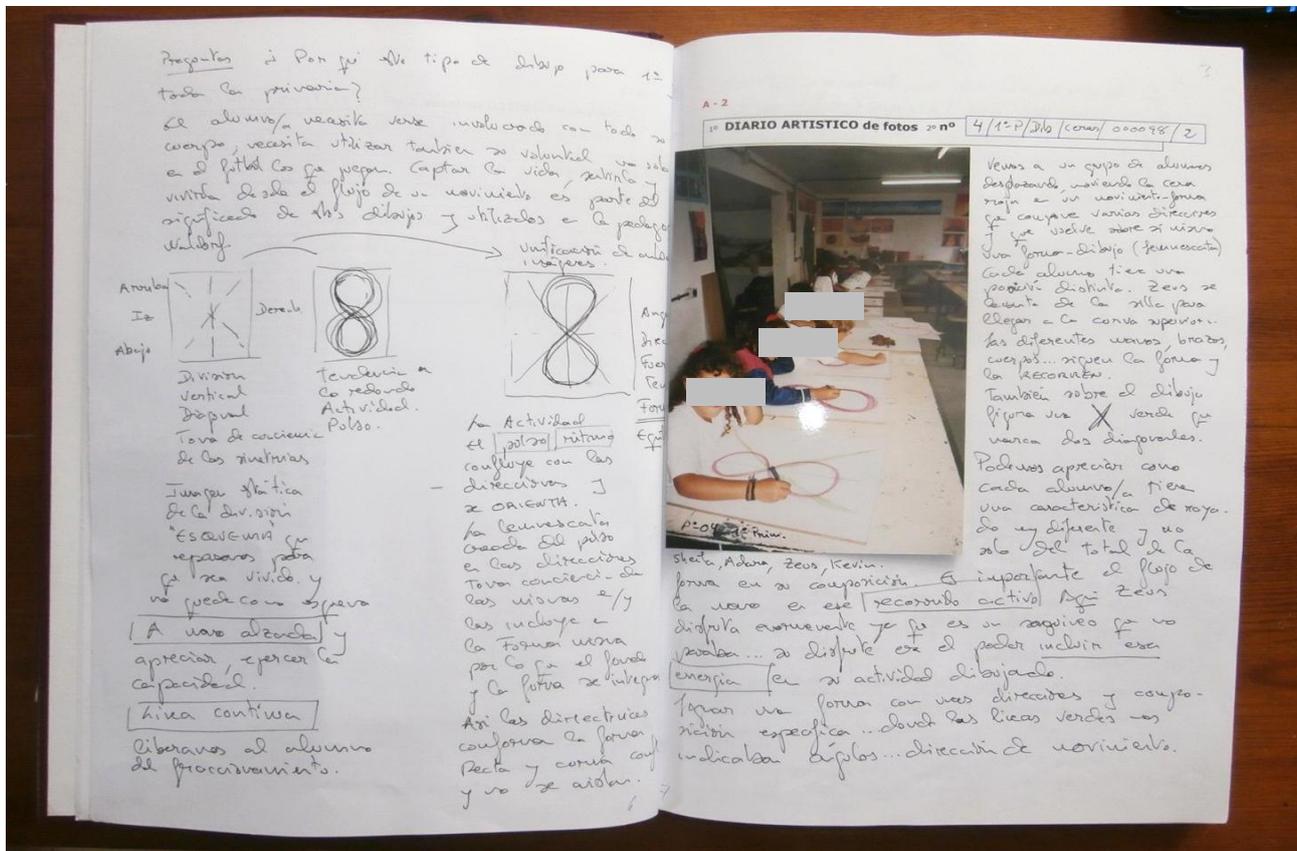
13º Área con la que puede estar relacionada:

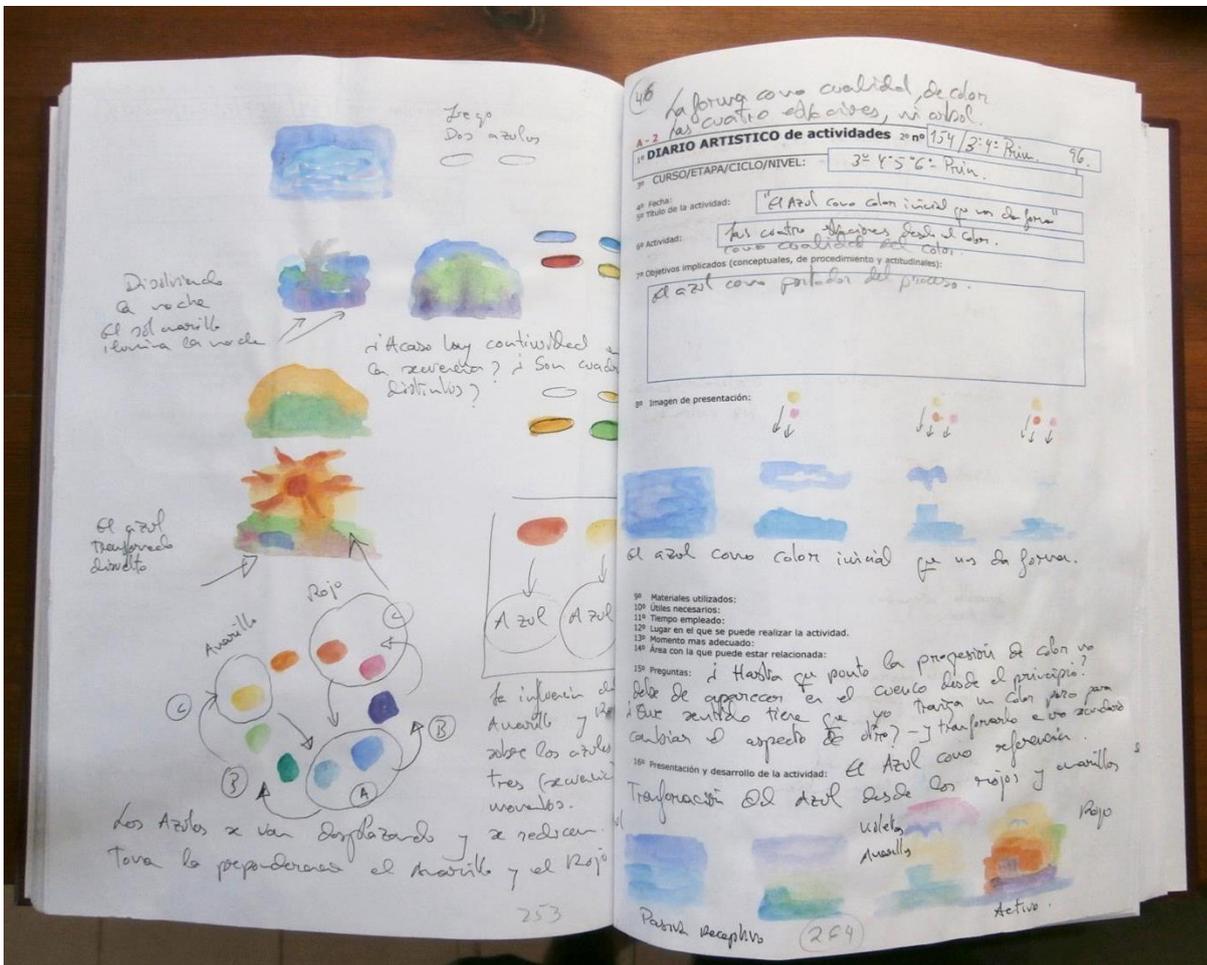
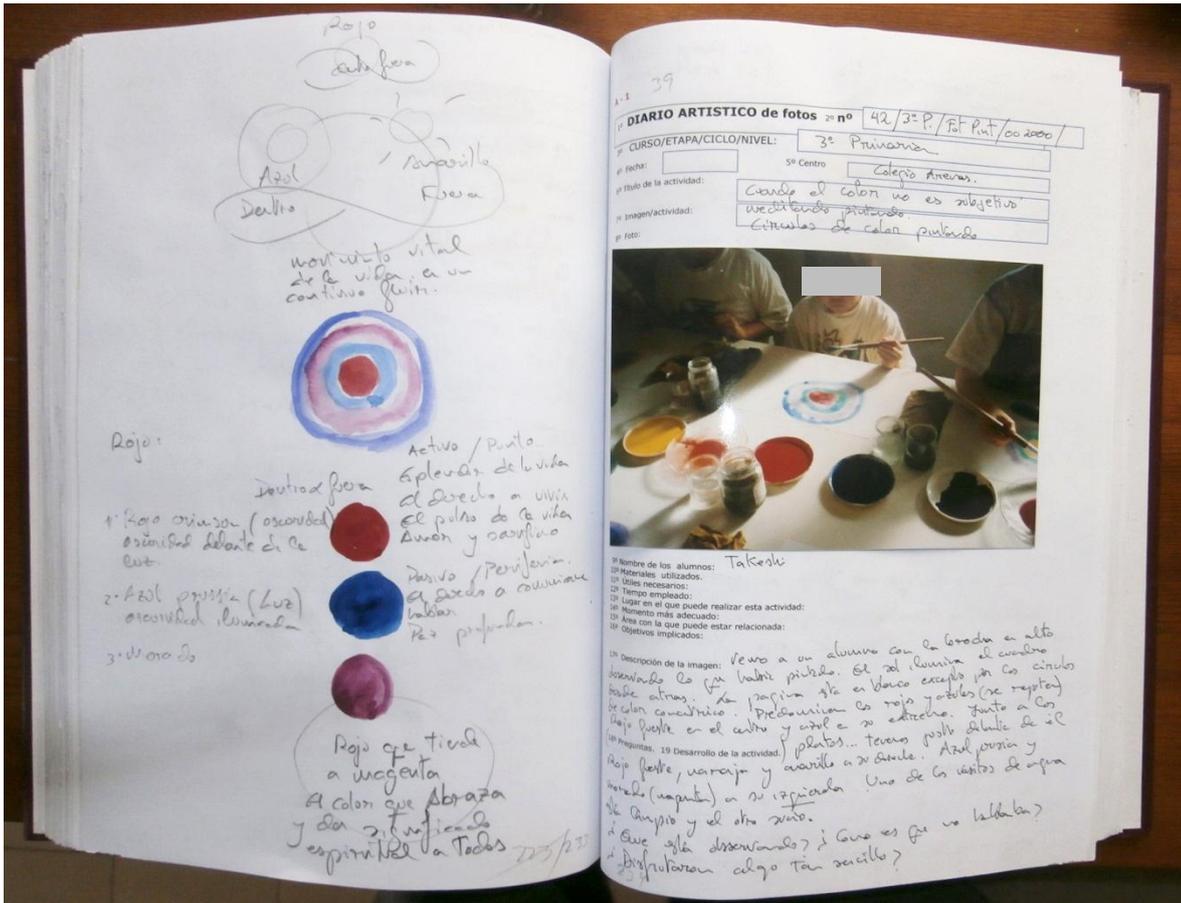
14º Preguntas:

15º Presentación y desarrollo de la actividad:

**ANEXO VI**

**Ejemplos de páginas del diario**







La casa es esa vida que vesista de un espacio para habitata. Dentro de ese contexto cada un surge los propios ritos no dar al todo. Como si que poder conformar formas simples de esta habitacion aboradada la casa desde la esfera. En el primer paso; y dentro de la vida y en este opodo nos hicimos un hueco. "Estamos en esfera, lo circulo nos acepta. A partir de esta nos abrimos un hueco para darle un concubidad" a partir de ello otros huecos nos parecen "nuestros senklos" uvestras que en el mundo interno y externo. ¿Cual es el casto? Vivimos este trabajo con el "Nacimiento" casa que es la madre Tierra una forma de unido espiritual. Reflexionamos sobre la casa y la vida. La renovacion de cuerpo familiar.

La Casa antigua y la casa nueva.



La abstraccion de una esfera se convierte en una concubidad para de alli construir una vivienda.

Que aparece voces de la primera concubidad y todas sus partes en un ciclo de la Curva. Vemos a las chicas todas juntas y la UNIDAD da dando paso a toda una historia. La casa nueva es esta la vida. ¿y la casa antigua? o vieja?! Ella esta construida por las partes y con ella -transformada la vida de llegar a la casa nueva. ¿la vida? Imprimible ese valor. ¿Corno?



dos partes juntas.

La validez del barro nos da la posibilidad de UNIFICAR las partes y crear toda una forma. Se unen la forma de encontrar la vida. Trabajamos desde dentro... 2/4

una forma reducida y que ocurre si abstractos



Utilizamos la vida, nos apoyamos en ella. tamaño que sea manipulable y laborar un poco. Se pueden hacer una forma bien pequeña. Se pueden hacer y pequeñas y hacerlos también grandes.



Esta podría ser una hermosa secuencia. El alumno comienza realizando una vida (cuento) un cuento... luego los poemas todos juntos.

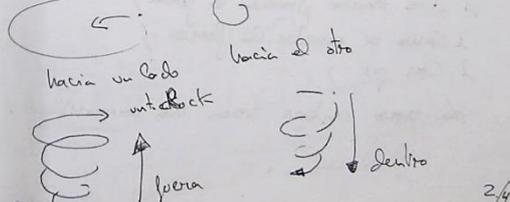


- Cada uno sentido delante de la forma.
- Ahora observamos de un ojo a un ojo. ¿Cual es la forma más grande? ¿Cual es la forma más pequeña? ¿Cada uno una tan lejos de la otra y cual es la segunda más grande... y así con una una proporción.

Del concepto a la evolucion del concepto al gesto interior. Desde vida al concepto

Importante que el alumno escuche el concepto reducido reducido de una imagen con ese abstracto imaginativo desde la UNIDAD en representando desde la vitalidad y sensibilidad hacia la mediano, lo esférico, el abrido de sentir la vida viva.

Cada alumno experimenta en libertad ante las manos. Futuro pequeño. Desde la posibilidad de un momento ese cuento de "lento a lo grande. ¿Cuento grande? la voz del teatro, la física desde la sensibilidad... Suizas - pero - para las manos de los alumnos para realizar una pequeña esfera desde un movimiento.



55/4

2/4



**ANEXO VII****Listado de Diarios, Informes, Evaluaciones artísticas registradas. 1997-2015**

1997-2000 **DIARIO Nº 1** T. VEGUETA y COLEGIO ARENAS. Las Palmas de Gran Canaria

1997-2000 **DIARIO Nº 2** T. VEGUETA y COLEGIO ARENAS. Las Palmas de Gran Canaria

1997-2000 **DIARIO Nº 3** COLEGIO ARENAS, Las Palmas de Gran Canaria

1997-2000 **DIARIO Nº 4** COLEGION ARENAS, Las Palmas de Gran Canaria.

1997-2000 **DIARIO Nº 5** COLEGIO ARENAS, Las Palmas de Gran Canaria

2005-2006 **DIARIO Nº 6** IES. Violencia y Adicción. Las Palmas de Gran Canaria

2006-2007 **DIARIO Nº 7** IES. Violencia y Adicción. Las Palmas de Gran Canaria

2006-2007 DOC 1. IES. Evaluación simplificada, ficha. Grupo específico. Las Palmas de Gran Canaria

2006-2007 DOC 3 IES. Evaluación simplificada, ficha. Grupo específico. Las Palmas de Gran Canaria

2006-2007 DOC. 1 IES. Evaluación simplificada. Grupo general. Las Palmas de Gran Canaria

2006-2007 DOC. 1 IES. Evaluación simplificada, fichas. Grupo general. Las Palmas de Gran Canaria

2006-2007 DOC. 2 IES informe evaluativo del tutor y alumnado. Grupo específico. Las Palmas de Gran Canaria

2006-2007 DOC. 2 IES. Informe evaluativo del tutor y alumnado. Grupo general

2006-2007 DOC. 3 IES. Informe Evaluación General. Grupo general. Las Palmas de Gran Canaria

2006-2007 DOC. 3 IES. Informe Evaluación General, grupo específico. Las Palmas de Gran Canaria

2006-2007 DOC. 3 IES. Informe Evaluación General, grupo general, Las Palmas de Gran Canaria

2006-2007 DOC. 4 IES documento informe situacional del alumnado. Grupo específico. Las Palmas de Gran Canaria.

2010-2010 INFORME y notas. Seminario hospital de día Juan Carlos I. Las Palmas de Gran Canaria

2013-2014 **DIARIO N° 8** ONCE. Las Palmas de Gran Canaria

2013-2014 **DIARIO N° 9** Hospital Materno Infantil. Las Palmas de Gran Canaria

2013-2014 EVAUACION Hospital Materno Infantil. Las Palmas de Gran Canaria.

2014-2015 **DIARIO N° 10** Colegio Americano. Las Palmas de Gran Canaria

2014-2015 **DIARIO N° 11** Talleres Taliarte. Gran Canaria

2014-2015 INFORME, EVALUACIÓN, diseño de talleres 4º Infantil ULPGC

### Especificaciones

**1997-2000 DIARIO N° 1** T. VEGUETA. Las Palmas de Gran Canaria.

Registro de información visual y escrita sobre las actividades desarrolladas con alumnado de infantil tanto en la escuela reglada como no reglada. Actividades de dibujo, pintura y escultura así como otras actividades. Un registro basado en una plantilla con una serie de ítems a cumplimentar y donde la observación, descripción y el planteamiento de preguntas formo parte de la construcción del mismo. Es un registro de actividades realizadas (imágenes) y comentadas, preguntas así como propuestas de nuevas actividades. 120 páginas

**1997-2000 DIARIO N° 2** T. VEGUETA y COLEGIO ARENAS. Las Palmas de Gran Canaria

Registro de información visual y escrita sobre las actividades desarrolladas con alumnado de 1º, 2º, 3º de primaria, tanto en la escuela reglada (como profesor de artes plásticas) como no reglada. Actividades de dibujo, pintura y escultura así como otras actividades. Un registro basado en una plantilla con una serie de ítems a cumplimentar y donde la observación, descripción y el planteamiento de preguntas formo parte de la construcción del mismo. Es un registro de actividades realizadas (imágenes) y comentadas, preguntas así como propuestas de nuevas actividades. 114 páginas

**1997-2000 DIARIO N° 3** COLEGIO ARENAS. Las Palmas de Gran Canaria

Ídem con alumnado de primaria y la ESO y como profesor de artes plásticas a todo el alumnado del centro. 343 paginas.

**1997-2000 DIARIO N° 4** COLEGIION ARENAS, Las Palmas de Gran Canaria.

Ídem con alumnado de la ESO como profesor de artes plásticas a todo el alumnado del centro.358 pág.

**1997-2000 DIARIO N° 5** COLEGIO ARENAS, Las Palmas de Gran Canaria

Ídem con alumnado de la ESO y BACHILLER como profesor de artes plásticas a todo el alumnado del centro. 266 pág.

**2005-2006 DIARIO Nº 6** IES. Violencia y Adicción. Las Palmas de Gran Canaria. Registro de información visual y escrito del proyecto piloto sobre la violencia y la adicción en los centro de enseñanza secundaria de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria con grupos específicos de alumnos en horario escolar, y con actividades de dibujo, pintura y escultura-modelado.

**2006-2007 DIARIO Nº 7** IES. Violencia y Adicción. Las Palmas de Gran Canaria. Ídem con alumnado de 19 centros de secundaria. Así mismo se recogió la experiencia piloto en un centro de la Paterna, (barrio de Las Palmas) en la que el proyecto de prevención de la adicción se extendió durante todo un año escolar con una periodicidad semanal.

**2006-2007 DOC 1.** IES. Evaluación simplificada, ficha. Grupo específico. Las Palmas de Gran Canaria.

La evaluación simplificas se hace con los grupos conflictivos del proyecto de prevención e intervención en violencia juvenil. Cubre 19 centros de 1º, 2º, 3º, 4º de la ESO, con un total de 22 grupos, unos 224 alumnos durante 105 sesione. En este análisis se han tenido en cuenta una ficha técnica con 19 ítems así como aspectos generales a destacar o incidencias, así como identificación de variables que incidieron en el desarrollo del taller facilitando o inhibiendo el desarrollo del mismo. 140 pág.

**2006-2007 DOC 3** IES. Evaluación simplificada, ficha. Grupo específico. Las Palmas de Gran Canaria

Ídem.

**2006-2007 DOC. 1** IES. Evaluación simplificada. Grupo general. Las Palmas de Gran Canaria

La evaluación simplificas se hace con los grupos generales del proyecto de prevención en adicción. Cubre 20 centros de 1º, 2º, 3º, 4º de la ESO, con un total de 22 grupos, y un centro con todo el alumnado del mismo En este análisis se han tenido en cuenta una ficha técnica con 19 ítems así como aspectos generales a destacar o incidencias, así como identificación de variables que incidieron en el desarrollo del taller facilitando o inhibiendo el desarrollo del mismo. pág.

**2006-2007 DOC. 1 IES.** Evaluación simplificada, fichas. Grupo general. Las Palmas de Gran Canaria

**2006-2007 DOC. 2 IES** informe evaluativo del tutor y alumnado. Grupo específico. Las Palmas de Gran Canaria

**2006-2007 DOC. 2 IES.** Informe evaluativo del tutor y alumnado. Grupo general

**2006-2007 DOC. 3 IES.** Informe Evaluación General. Grupo general. Las Palmas de Gran Canaria

**2006-2007 DOC. 3 IES.** Informe Evaluación General, grupo específico. Las Palmas de Gran Canaria

**2006-2007 DOC. 4 IES** documento informe situacional del alumnado. grupo específico. Las Palmas de Gran Canaria.

**2010-2010 INFORME y notas. I y II Seminario** <<El valor del arte en los procesos terapéuticos>> unidad de psiquiatría infanto juvenil del hospital de día Juan Carlos I. Las Palmas de Gran Canaria

Un taller de formación al personal sanitario de la unidad de psiquiatría en la que los participantes se iniciaban en el valor terapéutico del dibujo, la pintura y la escultura-modelado. En las actividades se incluía talleres prácticos con pacientes del centro.

**2013-2014 DIARIO N° 8 ONCE.** Las Palmas de Gran Canaria

Registro visual y escrito de un taller de escultura artística para alumnado adulto con problemas de visión así como ceguera, socios de la ONCE y, desarrollado durante seis meses con una periodicidad semanal. Las Palmas de Gran Canaria.

**2013-2014 DIARIO N° 9** << El arte del dibujo, la pintura y la escultura en un contexto terapéutico>> Hospital Materno Infantil. Las Palmas de Gran Canaria.

Registro visual y escrito de un proyecto piloto artístico de orientación terapéutica en el Hospital Materno Infantil con pacientes de 6 a 14 años ingresados por razones varias, tanto de corta como de larga duración y, con un especial énfasis a los pacientes oncológicos. Una actividad que se desarrolló tres veces a la semana en horario de mañana durante un año.

**2013-2014 EVALUACION** Hospital Materno Infantil. Las Palmas de Gran Canaria.

**2014-2015 DIARIO N° 10** Colegio Americano. Las Palmas de Gran Canaria.

Registro visual y escrito de las actividades realizadas con alumnado de primaria (4º, 5º y 6º), secundaria y bachiller durante el curso escolar, así como una evaluación general y el proyecto docente.

**2014-2015 DIARIO N° 11** Talleres Taliarte. Gran Canaria.

Registro visual, notas y seguimiento del trabajo artístico en dibujo, pintura y escultura-modelado de una alumna de primaria en todo el curso escolar. De orientación terapéutica. Telde, Gran Canaria.



**ANEXO VIII****Archivos de imágenes**

1. 1994-1994 ARTE TALLER VEGUETA L.P.G.C. Niños. Jóvenes pint. Acuarela 00 00 94 O. O'Shanahan
2. 1996-1997 ARTE T. VEGUETA L.P. G.C. niños dib. pint. escult. O. O'Shanahan
3. 1997-1997 ARTE EDUCA T VEGUETA L.P. G.C. E. Infantil primaria. Iván. 00 00 97 O. O'Shanahan
4. 1997-1997 ARTE FORMACION TALLERES VEGUETA L.P.G.C O. O'Shanahan
5. 1997-1998 ARTE EDUCA TALLER VEGUETA L.P.G.C. primaria escult. modelado. 00.00.05 O. O'Shanahan
6. 2000-2000 ARTE TALLER VERANO EMERSON COLLEGE INGLATERRA 12ª clase bachiller dib. pint. 00.00.00 O. O'Shanahan
7. 1995-2000 ARTE TALLER VEGUETA G.C.L.P niños jóvenes pint. acuarela 00.00.00 O. O'Shanahan
8. 1995-2000 ARTE TALLER VEGUETA L.P.G.C. adultos pint. acuarela 00.00.00 O. O'Shanahan
9. 1997-2000 ARTE EDUCA COLEGIO ARENAS L.P.G.C. primaria secundaria bachiller dib. pint. escult. 00.00.00 O. O'Shanahan
10. 1997-2000 ARTE EDUCA COLEGIO ARENAS L.P.G.C. primaria secundaria bachiller dibujo pintura escultura 00.00.00 O. O'Shanahan
11. 1997-2000 ARTE EDUCA COLEGIO ARENAS L.P. G.C. E. curso primaria secundaria bachiller dib. pint. escult
12. 1997-2000 ARTE TALLER VEGUETA L.P.G.C. TALLER niños, jóvenes pint. acuarela 00.00.00 O. O'Shanahan
13. 2000-2000 ARTE FORMACION CEP 1 L.P. G.C. curso pint. escult. 00.00.00. O. O'Shanahan
14. 2004-2004 ARTE GLOBAL TELDE G.C. niños jóvenes escult. modelado. 00.11.04
15. 2005-2005 ARTE EDUCA CEIP 24 JUNIO L.P.G.C. primaria pint.acrilica. mural 00.05.05 O. O'Shanahan
16. 2005-2005 ARTE GLOBAL LAS PALMAS G.C. adultos mujeres escult. modelado nacimiento 00.12.05
17. 2005-2005 ARTE GLOBAL TELDE G.C. adultos, mujeres. dib. pastel 02.07.05
18. 1997-2000 ARTE EDUCA COLEGIO ARENAS L.P.G.C. secundaria escult. modelado. 00.00.05 O. O'Shanahan
19. 2005-2005 ARTE EDUCA SALUD IES R. ALBERTI JINAMAR G.C. medidas judiciales jóvenes. dib. pastel 00.00.05
20. 2005-2005 ARTE GLOBAL TELDE adulto. dib. pastel 02.07.05
21. 2005-2005 ARTE SALUD CENTRO DE MENORES JINAMAR dib. pastel 01.09.05
22. 2005-2005 ARTE GLOBAL ARUCAS G.C. adultos. mujeres pint. acrílico mural 10 07.05 O. O'Shanahan
23. 2005-2005 ARTE GLOBAL ARUCAS G.C. adultos. mujeres pint. acrílico mural 10.07.05 O. O'Shanahan
24. 2005-2006 ARTE EDUCA SALUD IES TOMAS MORALES violencia-adicción. Secundaria. dib. pint. escult. 2005- 2006 grupo específico

25. 2005-2006 ARTE EDUCA SALUD IES CAIRASCO DE FIGUEROA violencia-adicción. Secundaria. dib. pint. escult. 2005-2006 grupo específico
26. 2005-2006 ARTE EDUCA SALUD IES BATAN L.P. violencia-adicción. Secundaria dib. carboncillo 22.04.06 O. O'Shanahan
27. 2005-2006 ARTE EDUCA SALUD IES FRANCISCO HERNANDEZ MONZON violencia-adicción. Secundaria dib. pint. escult. 2006 grupo general
28. 2005-2006 ARTE EDUCA SALUD IES JOSE SARAMAGO violencia adicción. Secundaria. dib. pint. escult. 2005- 2006 grupo específico
29. 2005-2006 ARTE EDUCA SALUD IES SIMON PEREZ violencia- adicción. Secundaria. dib. pint. escult. 2005-2006
30. 2006-2006 ARTE T. VEGUETA L.P. G. C. niños dib. carboncillo 25 04 06 ARIADNE O. O'Shanahan
31. 2006-2006 ARTE T. VEGUETA G.C. L.P. niños, jóvenes. Pint. acuarela 22.05.06 Alba, Ariadne
32. 2006-2006 ARTE T. VEGUETA L.P.G.C. niños dib. carboncillo 00.00.06. Ariadne. O. O'Shanahan
33. 2006-2006 ARTE T. VEGUETA L.P.G.C. niños dib. pastel 28. 04. 06 ARIADNE ALBA O. O'Shanahan
34. 2006-2007 ARTE EDUCA IES FRANCISCO HERNANDEZ MONZON exposición. Dib. pastel pint. acuarela escult. barro 07 06 07. O. O'Shanahan
35. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES 1º DE MAYO violencia-adicción. Secundaria. Dib. pint. escult. 2006 2007 grupo específico. O. O'Shanahan
36. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES 7 PALMAS violencia -adicción. Secundaria. dib. pint. escult. 2006 2007 grupo específico. O. O'Shanahan
37. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES ALONSO QUESADA violencia-adicción. Secundaria. dib. pint. escult. 2006 2007 grupo específico. O. O'Shanahan
38. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES BATAN violencia-adicción, Secundaria Dib. pint. escult. 2006 2007 O. O'Shanahan
39. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES FRANCHI ROCA violencia-adicción. Secundaria. dib. pint. escult. 2006 2007 grupo específico. O. O'Shanahan
40. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES FRANCISCO HERNANDEZ MONZON Adicción. Secundaria. dib. pint. escult. 2006 2007. O. O'Shanahan
41. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES ISABEL DE ESPAÑA violencia-adicción. Secundaria. dib. pint. escult. 2006 2007 grupo específico. O. O'Shanahan
42. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES ISLAS CANARIAS violencia-adicción. Secundaria. dib. pint. escult. 2006 2007 grupo específico. O. O'Shanahan
43. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES LOMO APOLINARIO violencia-adicción. Secundaria dib. pint. escult. 2006 2007 grupo especifico
44. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES NUEVA ISLETA violencia-adicción. Secundaria dib. pint. escult. 2006 2007 grupo especifico
45. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES OMAIRA violencia--dicción. Secundaria dib. pint. escult. 2006 2007 grupo especifico
46. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES SANTA TERESA violencia- adicción. Secundaria. dib. pint. escult. 2006 2007 grupo especifico
47. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES SCHAMANN violencia -adicción. dib. pint. escult. 2006 2007 grupo especifico

48. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES SIMON PEREZ violencia-adicción. Secundaria dib. pint. escult. 2006 2007 grupo específico
49. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES TAMARACEITE violencia- adicción. Secundaria dib. pint. escult. 2006 2007 grupo específico
50. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES TOMAS MILLER violencia- adicción. Secundaria. dib. pint. escult. 2006 2007 grupo específico
51. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES TOMAS MORALES violencia- adicción. Secundaria dib. pint. escult. 2006 2007 grupo específico
52. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUD IES VEGA DE SAN JOSE violencia- adicción. Secundaria. dib. pint. escult. 2006 2007 grupo específico
53. 2007-2007 ARTE EDUCA TALLER APOYO ALTAS CAPACIDADES LAS PALMAS niños superdotados primaria secundaria escult. modelado 10.02.07 O. O'Shanahan 101MSDCF
54. 2007-2007 ARTE EDUCA TALLER APOYO ALTAS CAPACIDADES SANTA CRUZ DE TENERIFE niños superdotados primaria escult. modelado 10.02.07 O. O'Shanahan
55. 2007-2007 ARTE EDUCA TALLER APOYO ALTAS CAPACIDADES TENERIFE niños superdotados primaria secundaria escult. modelado 12.05.07 O. O'Shanahan
56. 2007-2007 ARTE EDUCA TALLER APOYO ALTAS CAPACIDADES TENERIFE niños superdotados primaria secundaria escult. modelado 14.04.07 O. O'Shanahan
57. 2007-2007 ARTE FORMACION HOSPITALDE DIA JUAN CARLOS I L.P.G.C. curso el arte en la actividad terapéutica pint. dib. escult. 00.00. 07 O. O'Shanahan
58. 2008-2008 ARTE NACIMIENTO TALLER niños jóvenes adultos escult. modelado 2008 O. O'Shanahan
59. 2008-2008 ARTE NACIMIENTO TALLER niños jóvenes adultos escult. modelado 2008 O. O'Shanahan
60. 2009-2009 ARTE SALUD TALLER OCUPACIONAL TELDE adultos dib. pint. escult. 00.04.09 grupo A,B,C,D
61. 2009-2009 ARTE C. CULTURAL S. NARANJO L.P.G.C. participación niños jóvenes adultos escult. barro nacimiento 00.00.09
62. 2010-2010 ARTE IES JINAMAR proyecto solidario Haití secundaria pint. acuarela 00.10.10 O. O'Shanahan
63. 2010-2010 ARTE IES JINAMAR proyecto solidario Haití secundaria pint. acuarela 00.10.10 O. O'Shanahan
64. 2011-2011 ARTE COLEGIO PUERIS TELDE G.C. proyecto solidario niños jóvenes adultos pint. acuarela exposición Alcampo 26. 11.11 O O'Shanahan
65. 2011-2011 ARTE COLEGIO PUERIS TELDE G.C. proyecto solidario niños jóvenes adultos pint. acuarela 00.00.11 O O'Shanahan
66. 2011-2011 ARTE T. BAMBU TALLER adultos dib. pint. escult. 2011 O. O'Shanahan
67. 2011-2011 ARTE COLEGIO PUERIS TELDE G.C. proyecto solidario niños jóvenes adultos pint. Acuarela. O. O'Shanahan
68. 2011-2012 ARTE T. BAMBU TALLER adultos dib. pint. escult. 2011 O. O'Shanahan
69. 2011-2012 ARTE TALLER BAMBU L.P. G.C. adultos dib. pint. escult. 00.00.11 O. O'Shanahan
70. 2012-2012 ARTE T. HIDROWARE ARTE EN FAMILIA BERGAMO ITALIA. actividad niños jóvenes dib. pint. escult 03.11.12 O. O'Shanahan
71. 2012-2012 ARTE T. BAMBU TALLER adultos dib. pint. escult. 2012 O. O'Shanahan
72. 2012-2012 ARTE T. HIDROWARE ARTE EN FAMILIA BERGAMO ITALIA. actividad niños jóvenes dib. pint. escult 03.11.12 O. O'Shanahan

73. 2013-2013 ARTE FERIA CIENCIA ARTE niños, jóvenes, adultos. pint. escult. agua 00.11.13 O. O'Shanahan
74. 2013-2013 ARTE FERIA CIENCIA ARTE niños, jóvenes, adultos. pint. escult. agua 00.11.13 O. O'Shanahan
75. 2013-2014 ARTE SALUD HOSPITAL MATERNO INFANTIL L.P.G.C. niños jóvenes pint. acuarela. día canarias 29.05.15 O. O'Shanahan
76. 2013-2014 ARTE ONCE L.P.G.C. curso arte en tus manos adultos escult. modelado Benito O. O'Shanahan
77. 2013-2014 ARTE ONCE L.P.G.C. curso arte en tus manos adult. escult. modelado. selección 2013 2014 O. O'Shanahan
78. 2013-2014 ARTE ONCE L.P.G.C. curso arte en tus manos adult. escult. modelado. 2013 2014 O. O'Shanahan
79. 2013-2014 ARTE FORMACION PEDAGOGIA WALDORF seminario adulto pint. acuarela 2013 2014 O. O'Shanahan
80. 2014-2014 ARTE T. TALIARTE ARTE EN FAMILIA TELDE G.C. actividad niños jóvenes adultos dib. pint. escult 01.03.14 O. O'Shanahan
81. 2014-2014 ARTE MINIFERIA CIENCIA Y ARTE L.P.G.C 07.11.14 O. O'Shanahan
82. 2014-2014 ARTE ONCE L.P.G.C. curso arte en tus manos adultos escult. modelado exposición 25. 09 14 O. O'Shanahan
83. 2014-2014 ARTE T. TALIARTE ARTE EN FAMILIA TELDE G.C. actividad niños jóvenes adultos dib. pint. escult 01.03.14 O. O'Shanahan
84. 2014-2014 ARTE MINIFERIA CIENCIA Y ARTE L.P.G.C 07.11.14 O. O'Shanahan
85. 2014-2014 ARTE ONCE L.P.G.C. curso arte en tus manos adultos escult. modelado exposición 25. 09 14 O. O'Shanahan
86. 2014-2014 ARTE SALUD HOSPITAL DE DIA JUAN CARLOS I L.P.G.C. niños jóvenes. dib. pint. escult. 00.00.14 O. O'Shanahan
87. 2014-2015 ARTE T TALIARTE L.P.G.C. TALLER niños jóvenes adultos dib. pint. escult.
88. 2014-2015 ARTE EDUCA AMERICAN SCHOOL L.P. G.C 2014 2015O. O'Shanahan
89. 2014-2015 ARTE T TALIARTE TALLER niños jóvenes adultos dib. pint. escult. 2014-2015 O O'Shanahan

## **ANEXO IX**

### **Conclusiones sobre la enseñanza-aprendizaje con el profesorado de primaria**

O'SHANAHAN J. O. (2003), *DIBUJO, PINTURA Y ESCULTURA. UN ACERCAMIENTO AL PROFESORADO QUE LA IMPARTE*. Inédito. (Una investigación que abarcó una serie de centros escolares en la provincia de Las Palmas organizado por los Centros del Profesorado. Un trabajo que permitió conocer de cerca al profesorado no solo desde la idea de creatividad sino desde la práctica haciendo, recibiendo formación).

#### CONCLUSIONES.

Conclusiones pertenecientes a la investigación realizada con profesorado de educación primaria e infantil principalmente en escuelas estatales de educación reglada a través de cursos de formación cortos. Para ello se utilizaron encuestas antes y después de realizar la actividad artística así como las propias notas tomadas para tal fin.

Se destacan las siguientes:

1. “El profesorado reconoce intuitivamente la importancia de Plástica y Visual desde su valor creativo, como asignatura necesaria para el desarrollo sano y equilibrado de los escolares en su proceso de crecimiento, desarrollo y madurez como personas. Esta afirmación la realizaron tanto antes como después de participar en la experiencia creativa; aunque fue después de la vivencia plástica tanto desde el dibujo la pintura como el modelado, cuando se hacen más claras y contundentes estas afirmaciones.
2. Esta intuición de los profesores apunta a conceptos y vivencias profundas en uno mismo, “desde la libertad de un movimiento emocional y de sentimientos en la expresión creativa”
3. Desde el aspecto pedagógico hacen referencia al “despertar la sensibilidad, a crear valores culturales, desde ese ser más autónomos y más responsables”
4. Aunque así lo describen y viven, reconocen también límites en ellos mismos, que les dificultan e impiden impartir esta asignatura como ellos desearían.
5. Las dificultades explícitas en la enseñanza con el alumnado, los docentes apuntan a esa incapacidad de ser creativos ellos mismo, aunque también a su incapacidad de reconocer lo propiamente artístico.
6. Estos límites, en gran medida, parecen estar directamente relacionados con la poca o nula experiencia artística en su paso por la escuela.
7. El profesorado usa materiales y técnicas de una manera muy rígida. El no poder ser creativo y flexible con los materiales, les lleva, en muchos casos a fracasar en el proceso de individualización de la práctica artística. esta falta de creatividad en las posibilidades del uso del material para Dibujar, que es lo más que hacen, llevan al profesorado y al alumno a rechazarlos como tales. Por otro lado también desconocen lo cualitativo de un material, por lo que no se tienen en cuentas su influencia en el alumnado. Esto nos lleva al uso de materiales reciclados para “construir”, para crear a partir de los desechos de nuestra sociedad.

8. Tampoco la metodología es algo significativo, por lo que los procesos creativos quedan constreñidos a una abstracción intelectual con un principio y un fin, o sea, desde la idea ya concebida.
9. El no haber profundizado en los aspectos evolutivos y su relación con la creatividad, hace difícil atender a un proceso y saber dar el margen y el espacio que el alumno necesita en cada momento.
10. Esta inseguridad y pérdida de orientación les lleva a establecer el marco de referencia desde otras asignaturas, por lo que lo propiamente artístico, en el mejor de los casos, se manifiesta constreñido a un marco de referencia ajeno a esta actividad.
11. Es entonces cuando la imagen se convierte en una “buena” representación desde la verosimilitud de la imagen con la realidad, o por el contrario cuando la voluntad del profesor se impone descartando lo subjetivo del propio alumno/a; se impone la definición. Por otro lado también nos podemos encontrar en un “dejar hacer” donde todo es válido, sin el juicio estético que ha de orientar la experiencia, en este caso el alumno no encuentra el reconocimiento que necesita.
12. En algunos casos, esta pérdida de orientación en el profesorado le hace cuestionar el valor pedagógico de la creatividad y lo vinculan a una arbitrariedad subjetiva, a un sin sentido.
13. La actitud del profesorado ante la experiencia artística con el alumnado, nos habla de desánimo y apatía ante esta asignatura. Este peso contrasta con el ánimo de entrega, alegría y felicidad que de manera espontánea refleja el alumno en sus inicios.
14. La afinidad del profesorado con Plástica se centra en el Dibujo. Reconoce principalmente la representación desde la verosimilitud con la realidad como valor esencial del dibujo. Desconoce el valor desde la cualidad del trazo.
15. Ellos mismos reconocen la poca o nula experiencia artístico plástico en su paso por la escuela. Esta experiencia del pasado, suele estar acompañada de calificativos nada positivos, y en algunos casos son tajantes en su vacío y frustración.
16. Cuando los profesores, que fueron pocos, reflejaron su experiencia positiva en Plástica, lo hicieron con alegría y agradecimiento.
17. A pesar de que el profesorado reconoce como esencial el “palparse y vivirse emocionalmente, el comunicar sensibilidades y emociones” como experiencia intrínseca de plástica y Visual, le resulta difícil ser el profesor de la misma.
18. Esta frustración se traslada al darse cuenta de que ser buen profesor en otra asignatura no garantiza el saber enseñar Plástica y Visual con independencia de los años en la docencia (O'Shanahan, J. 2003).

El trabajo consistía en ir a los diferentes centro de educación que solicitaban algún curso de formación den Plástica y Visual y enseñarles a trabajar con el dibujo, la pintura y la escultura-modelado. Estos servicios eran solicitados a través de los diferentes CEP (centros de formación del profesorado de la provincia de Las Palmas). Para esta investigación se pasaron una serie de encuestas antes y después de la actividad realizada con una serie de preguntas referentes a su docencia artística, sus aptitudes, capacidades...así como su experiencia tanto docente y como alumno/a en su paso por el sistema

educativo. A parte de esta información se tomaba nota visual y por escrito de la experiencia del docente en el manejo de las diferentes artes desde la Línea, el Color y la Forma.



## **ANEXO X**

### **Aplicación de las Categorías a trabajos de aula**

El Contexto como factor en la creación artística:



#### Carpeta:

2014-2014 ARTE T. TALIARTE. ARTE EN FAMILIA TELDE G.C. Niños, jóvenes, adultos  
Dib. Pint. Escult. 01.03.14

Imagen: ARTE EN FAMILIA niños adultos. Modelado. agua 01 03 14 P3010025/51/53 O. O'Shanahan

Actividad. <<Del fluir del agua a la creación artística>>

#### Observación de la imagen.

En la primera imagen observamos a un grupo de alumnos de diferentes edades (incluyendo adultos) alrededor de un contenedor o bandeja negra alargada que contiene un líquido plateado. Uno de los alumnos sostiene una brocha dentro de la bandeja del líquido y lo demás observan atentamente lo que está pasando.

En la segunda imagen vemos a varios alumnos alrededor de una mesa. Cada uno sostiene un trozo de barro. Cada forma de los alumnos es distinta; predomina lo redondo, lo curvo en todas ellas.

En la tercera imagen aparece una superficie grande de barro que cubre gran parte de la misma mesa. También aquí predomina lo redondo o curvo. Es en el extremo inferior de la imagen donde aparece un volumen en espiral y, de mayor proporción.

El resto del volumen está subdividido en muchos espacios donde sigue siendo la curva, como principio, que conforma toda la superficie horizontal.

### Actividad.

Las manos se mueven con el fluir del agua que alguien, una madre, deja suavemente sobre la superficie construida. Una verdadera sorpresa con la que se encontraron los niños/as cuando vieron que no solo modelar la idea del agua y sentir su cualidad. Ahora teníamos agua entre nuestros dedos, cargada de barro y fresquita. ¿Cómo hacer que fluya mejor? El agua debía de fluir y conectar todas las partes de la forma. Todas las manos se movían de una manera particular acompañando ese movimiento vivo del agua y, permitiendo que la forma total de barro fuese una estructura interconectada como el <<agua>>.

Vemos a padres, madres e hijos y otros familiares y amigos en una misma actividad y disfrutando de la experiencia conjunta con el arte del modelado como elemento unificador. Sin poner limitaciones a las edades de los pequeños en la participación, sino contando con la felicidad de formar parte de lo mismo.

El contexto familia junto con el elemento agua fue toda una experiencia rica en sensaciones y percepciones individuales que se conjugaba con la emociones y sentimientos de compartir un tiempo en familia y, nuevas amistades. Una vivencia en lo social desde esa colaboración donde el agua como elemento relacionaba, unificaba, permitía, fluía, disolvía, creando momentos de felicidad.

Una forma amplia circular conectada en su extensión de movimiento con el resto de curvas que conforman la forma. Se aprecian también como la estructura genera se conforma por una construcción en forma de volumen alargado que se alza sobre el resto de la superficie creado curvas de todo tipo con una continuidad desde la conectividad del volumen en su imagen de fluir. Se observa el barro mojado y algo liquido en algunas partes de la imagen. La experiencia estaba planificada en lo que respecta a varios momentos distintos:

#### a. El momento de inspiración

- Al alumno se le presenta la idea del agua desde un ángulo particular que podría resumirse diciendo «el agua como elemento para la vida».
- Al alumno se le presenta una serie de experimentos donde agua se le presenta de una manera particular y en la mayoría de los casos nunca vista antes.

#### b. Encuentro con el material

- Al alumno se le presenta el materia del barro, se le da la materia que tiene que transformar:
- Se le da un tiempo para que explore la materia y se le sugiere que se deje inspirar por lo que ha visto con sus ojos.
- El docente reconoce cuando un alumno/a genera formas que hagan eco del agua y su movimiento. Deja que los más pequeños realicen lo que el barro les inspire y puedan hacer.

c. Aprendemos técnicas y procedimientos en función de lo que se quiere hacer.

- Los alumnos (algunos de ellos) comienzan a reconocer la idea de «movimiento» y continúan elaborando sus forma, haciendo eco de algunos de los principios del agua.
- Ahora cierta técnica es necesaria y se pone al servicio de la idea, de la forma que se quiere modelar, por lo que se enseña para lo que se necesita.

d. Compartiendo el proceso.

- Del proceso individual pasamos a compartir actividad. Un alumno cercano a otro (o no) el docente los une para compartir la forma que ahora crece.
- Otros alumnos hacen lo mismo.
- El tercer momento es que todos nos conectemos buscando trazos comunes (agua) que nos unan para formar una superficie.

e. La unidad de la forma.

- Del proceso individual de la forma con el que empezamos pasamos a la unidad del proceso compartiendo las formas. Ya no hay una escultura mía o tuya ahora la escultura es de todos, es una y grade.
- La pérdida de la forma individual para encontrar un significado nuevo para algunos.
- Otros siguen construyendo y disfrutando de sus logros individuales «matizando» su volumen y disfrutando de sus logros.

f. La prueba del agua

- El agua como elemento inspirador que nos inició en la escultura entra directamente a formar parte de la actividad, de la escultura. Cambia el sentido del quehacer de la forma como tal. Ahora la idea de fluir es real y la forma comienza a cambiar su significado.
- Con el nuevo significado de la escultura social, con la entrada del agua, la forma encuentra un nuevo impulso del grupo.

Disolución de la forma.

- El agua ya ha disuelto parte de la forma y la escultura se deshace entre las manos de los participantes. Es la hora de recoger y guardar el barro usado.

. Factores o variables que influyeron en la realización de la actividad artística

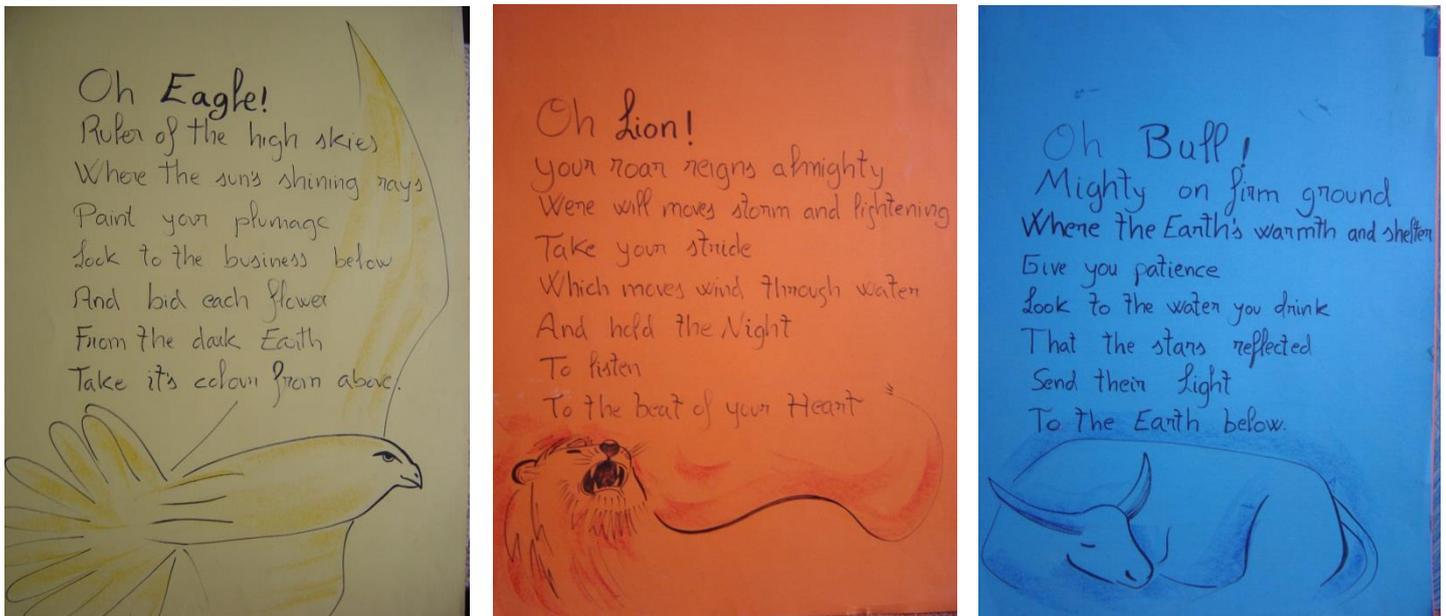
Destacaría los siguientes:

- El haber aprovechado el contexto «familia» como factor social para crear, permitiéndonos genera momentos sociales emotivos entre los participantes así como a través del arte.

- El haber presentado un contenido artístico en forma de imágenes y unido a una emoción, desde esa cualidad que nace cuando nos dirigimos a niños menores de 6 años. Una presentación que al final quedo como un cuento (imágenes) donde el agua era el «elemento o vehículo de la vida». todo ello desde un convencimiento sentido en esa presentación.
- El haber continuado tejiendo esa narración durante el proceso del trabajo artístico, generando un discurso vivo y creando las imágenes a medida que la situación nos inspiraba.
- El haber hecho uso de la organización sensoria, de los sentidos, de la percepción directa del agua, para conectar con las imágenes de la presentación y con el propio elemento escultórico.
- El uso del agua como objeto de inspiración creativa también fue un éxito como tal. En sí mismo el agua es naturaleza que fluye, se mueve, estimula, refresca, disuelve, unifica, que propicia el juego y el divertimento, se entrega al momento.
- Jugar a naturaleza, el arte de recrear la naturaleza «jugando a ser rio»...algo muy cercano en lo niños/as como actitud hacia la vida.
- La secuencia de la experiencia provocando cambios cualitativos y mantuvo al alumno motivado.
- El haber dado tiempo al alumnado a encontrar su vínculo con el material, con el elemento de inspiración.
- Haber dejado que alumnado se vinculara a su manera al proceso.
- Haber usado el material, barro, como elemento natural que ha permitido conectar con la naturaleza física.
- El haber alternado la experiencia física que ofrece el barro con la más sutil de dar forma modelando.
- Haber introducido elementos sorpresivos en la secuencia.
- Nunca dar al alumno la imagen global de todo el proceso. y dejarle sin poder cerrar una idea de lo que vamos a realizar. Permitiendo estar abiertos al proceso.
- El haber previsto (experiencia) los posibles imprevistos adelantándome o permitiendo que se dieran ciertas situaciones.
- No alterándome emocionalmente nunca por lo que sucediera, independientemente del motivo que fuera.
- Preguntar por una sugerencia a la persona, al grupo.
- Siempre teniendo una sugerencia sea verbal o manual sin decir palabra.

- Siempre manteniendo un interés sincero sobre la experiencia del alumno/a.
- Nunca usar un «no» como parte de la frase en un contexto creativo.
- Apoyando incondicionalmente la capacidad del alumno de crear.
- Ayudándole a ver otro punto de vista distinto ante adversidades creativas.
- Generando la certeza desde el minuto uno de sus capacidades como potenciales a desarrollar.
- Proponiendo el aprendizaje de la técnica en el momento de máxima motivación (o nivel de motivación alto), en la necesidad de aprender la técnica con motivo.

## El Docente como categoría en la creación artística:



### Carpeta. 1997-2000 ARTE DOCENCIA DIBUJO

ARTE DOCENCIA DIBUJO cartel águila primaria poesía DSC02800 O. O'Shanahan

ARTE DOCENCIA DIBUJO cartel león primaria poesía DSC02801 O. O'Shanahan

ARTE DOCENCIA DIBUJO cartel toro primaria poesía DSC02802 O. O'Shanahan

Imagen: Águila. León y Toro.

Título de la actividad: <<El uso de la poesía como medio de influenciar en el dibujo>>

Descripción. Vemos tres cartulinas de tres colores diferentes: amarilla, naranja y azul. Cada una de estas cartulinas contiene una figura de un animal en la parte inferior y en la parte superior hay un texto en inglés en forma de poema.

Tanto el texto como la imagen están creados con una tinta negra, aunque en los tres dibujos destaca algo del color de la cartulina (ceras) acompañando la forma del animal en cuestión.

En la cartulina amarilla la figura en la parte inferior está formada por líneas sencillas que contornean alguna parte del animal, y es de un ave rapaz, aunque el dibujo no lo entero y dice:

Oh Eagle!

Ruler of the high skies

Where the sun's shining rays

Paint your plumage,  
Look for the business below  
And bid each flower  
From the dark Earth  
Take its color from above.

La siguiente cartulina, de color naranja contiene una imagen de un felino en la parte inferior.  
El texto dice así:

Oh Lion!  
Your roar reigns almighty  
Where will moves storm and lightening  
Take your stride  
Which moves wind through water  
And held the Night  
To listen  
To the beat of your Heart

La siguiente cartulina es de color azul y en ella figura la imagen del Toro como animal representado. El siguiente texto figura en la cartulina:

Oh Bull!  
Myghty on firm ground  
Where the Earth's warmth and shelter  
Give you patience  
Look to the water you drink  
That the stars reflected  
Send their Light  
To the Earth below

Actividad. Se trataba de enseñarles al alumnado de primaria a modelar animales. Una actividad que la desarrollamos en el tiempo, durante varios días. Las imágenes a las que hago referencias

estaban ubicadas como parte del aprendizaje con la que los alumnos iban familiarizándose como parte del proceso. Esto como punto de referencia, aunque son muchos otros los detalles que se han vivido y que aquí solo tocamos la superficie de lo que esto significo realmente para el alumnado.

Había varios momentos en los que recitábamos cada una de ellas antes de empezar la clase, durante y al final de la actividad cuando ya teníamos todo recogido y estábamos pendientes del verso en silencio y antes de salir. Digamos que ese material fue envolviendo la clase en el tiempo.

#### Descripción del hecho y secuencia del proceso.

Mi aula se encontraba en lo alto de una grada de cemento perteneciente a uno de los campos de juego del centro y alejado del edificio principal. Yo les esperaba en el campo de deportes lejos de la clase. Desde que se formaba la cola de uno en uno, les pedía que hicieran el recorrido hasta la base de las gradas andando o corriendo pero hacia atrás, corriendo con la espalda mirando al frete. A los niños/as no les resultaba del todo extraño, se divertían. Ya en el aula se podía ver en la pizarra del fondo una serie de animales dibujados a color y con trazos de línea bien claros. A un lado estaban estas tres imágenes de los animales bien situadas.

No esperaba que todos estuviesen sentados y callados este día simplemente me ponía en la cabecera de la clase y llamaba la atención con mi presencia a una parte de los alumnos que se encontraban mirándome, ya que el resto miraban el barro que había visible sobre una de las mesas. Entonces comenzaba a recitar la poesía del águila, del León y del Toro en inglés. Esa era mi introducción. Les daba verbalmente la bienvenida y comenzaba la distribución del barro. Tenía todo el barro apilado sobre una de las mesas de los alumnos y había gran expectación. Los alumnos se acercaron a la mesa para coger barro y en su mayoría no pudieron resistir la tentación de meter la mano y tocarlo, luego otro y luego otro. Todos querían sentirlo... realmente querían de una vez llevárselo para empezar. La expectación era máxima. Lo deseaban. Observé que uno de los alumnos cogía un trozo pero al cruzarse con mi mirada, entendió que debía devolverlo a la mesa principal. Entonces lo llame por su nombre y todos atentos a ver que le decía a Juanjo. *¡Juanjo antes de comenzar a usar el barro hemos de escuchar lo que tiene que decirnos, tiene un mensaje para nosotros por lo que te pido que la dejes todo el barro junto!* A continuación me puse en la situación que todos pudieran verme bien y aquella mesa de unos 1.30 m de largo la cubrí con mis brazos algo abiertos y en una voz más bien baja, les anuncie algo. Les conté una introducción a la clase. Había silencio. Les dije que *aquella tierra, aquel barro vivía en el fondo de la tierra, que llevaba mucho, mucho, mucho tiempo durmiente en la oscura profundidad de la montaña, y arrullada por el calor de la madre tierra. Esta tierra a pesar de que había vivido en la profundidad, sabia de alguna manera lo que pasaba sobre la tierra, lo que sobre ella ocurría, llegaron incluso a sentir las pisadas temibles de animales inmensos. Pero ¿sabe lo que realmente soñaba y esperaban con la paciencia de la tierra? ¿Saben en que soñaba esta tierra tan particular? En que algún día alguien, el ser humano, algunas manitas como las de ustedes les encontrarían y formarían parte de su vida, no solo de la vida de la naturaleza para alimentar y sostener a plantas y animales, sino también para formar parte de la imaginación del que las encontrara. El barro*

*había soñado de ser parte del mundo a través de la imaginación de ustedes.* Han de saber que tanto ustedes como este barro hoy se encuentran por primera vez después de mucho. *Ahora necesito la ayuda de Juanjo y me gustaría que cogieras un poco de ese barro, ¡tócalo! ¿Cómo está? ¿Esta frío? Ahora vete a tu mesa con ese trozo de barro y dale tu calor, amásalo y ¡despierta el barro! ¡Dale vida al barro! Ahora tu María...* y así poco a poco toda la clase comenzó a jugar con el barro y el entusiasmo por amasar, por querer hacer algo estaba servido. El entusiasmo y el nivel de ruidos que se había elevado y lo bajaba de vez en cuando volviendo al poema, ahora no el del águila sino el del felino, del León. Y ya al final de la clase recitamos el poema del Toro.

El segundo día también les deje que jugaran con el barro. Ese día ya les permití que pudieran mantener una de las formas del barro que habían creado. Ya muchos de ellos se habían adelantado a crear animales. Los versos de los animales eran recitados antes de empezar, durante y ya hacia el final de la clase.

El tercer día les di las instrucciones de cómo crear animales y comenzamos por el Toro...y me lo pedían.

#### La influencia del hecho.

Como docente influía de manera consciente sobre el alumno en todo aquello que estaba dentro de la predicción pero sobre todo el cómo actuaba o qué hacía con aquello que tenía previsto. Influía no solo desde el contexto creado sino desde la imagen y del contenido del verso. Influía también en el uso de la palabra y desde otro lenguaje creativo. Pero todo ello formaba parte de una forma consciente de hacerlo.

Observamos no solo la presentación y el desarrollo del ejercicio sino también en la forma de entrar en la clase...y tantos detalles.

También influía con mi forma de pensar, con mi concepción de la vida misma reflejada en esos versos y esa idea de ser naturaleza ser humano e imaginación creativa, que se destilan en todo ello.

Y lo que no controlamos y que no sabemos su alcance es de la influencia desde el inconscientes, y que surgen en el momento y que no está ni previsto. Muchas veces uno se sorprende de la reacción: como cuando le llamé la atención a Juanjo, el niño que cogió el barro para llevárselo y empezar a modelar. La respuesta esperada por todos era una llamada de atención clásica. Le podría haber dicho a Juanjo que devolviera el barro a la mesa que aún no habíamos empezado; pero la respuesta fue otra: ¡Juanjo, hemos de escuchar al barro antes de comenzar, para ello el barro ha de encontrarse todo junto!

#### Aspectos encontrados que han facilitado el desarrollo de la creación plástica del alumno

De manera explícita e implícita el docente es un elemento de influencia muy poderoso:

1. Su actitud personal
2. Sus hábitos

3. Su temperamento.
4. Su filosofía o concepción de vida y creencias.
5. Su tendencia o impulso creativo donde se enmarcaría su arte.
6. Su idea de lo que es creatividad artística.
7. Su capacidad de creación artística propiamente dicha.
8. El uso de otros lenguajes y contenidos.

Como se refleja el grado de influencia del docente.

- En el uso del pensamiento imaginativo.
- Actitud receptiva y paciente
- Gratitud por compartir
- Empatía
- En la madurez para anteponerse a situaciones.
- El reconocimiento de valores en sus alumnos
- Dispuesto a estar en estado de asombro
- Ser creativo e ingenioso.
- No ofrecer rasgos de sobre excitación.
- Mostrar interés siempre por lo que hacen.
- No desacreditar ni comparar los trabajos.
- Usar el sentido del humor de una manera sutil.
- No hacer distinciones o preferencias en los alumnos a nivel personal
- No hacer valoraciones por capacidades o aptitudes que hagan competir al alumnado.
- No valorar la creatividad en función de la capacidad de representación sino por la capacidad de comunicación y expresión del alumno independiente de la forma.
- Atender al estado de felicidad creativa del alumnado
- Ser dinámico en la clase.
- Ser invisible y respetuoso por ese momento en la clase.
- Demostrar la capacidad creativa de manera explícita.

- Vivir el presente y acompañar al alumno a que lo experimente.
- Vivir en la actitud de que docente también aprende del alumno.
- Sentirse no solo emisor de inspiración sino receptor de la misma por la propia actitud receptiva ante la creación del alumno.
- Ayudar a desarrollar en el alumno/a la independencia artística en la toma de decisiones. Respetar sus decisiones artísticas como una opción inspirativa, dentro del contexto de la actividad.
- Ser cuidadoso ante el surgimiento de la sensibilidad en el alumno/a.
- Ayudar al alumno a ser atrevido y explorar.
- Ayudar al alumno a superar los momentos de frustración y de enquistamiento.
- Nunca usar el sarcasmo o el cinismo como formas de comentar u opinar.
- Hacer uso de la poesía o la metáfora si fuera necesario para acompañar e inspirar desde otro lenguaje, dar forma y guiar.
- Hacer uso del canto si fuera necesario para cohesionar e inspirar.
- Observar sintiendo.
- Darle las herramientas al alumno y que sienta que él es el protagonista del proceso en la creación.
- Darle referencias creativas en la historia.

## La Idea como categoría en la Creación Artística:



### Carpeta:

2000-2003 ARTE EDUCA COLEGIO ARENAS L.P.G.C. primaria secundaria  
bachiller dib. Pint. Escult. 00.00.00

Imagen: C 2 FOTOS ALUMNOS ESCANEADAS 008 O. O'Shanahan

Carpeta: 2014-2015 ARTE EDUCA AMERICAN SCHOOL L.P. G.C 2014 2015O. N

Imagen: 7º AMERICAN SCHOOL L.P 20.01.15 escultura P1200012 O. O'Shanahan

Título de la actividad <<Observamos y creamos>>

### Observación y descripción de la imagen y desarrollo de la actividad.

En ambas imágenes observamos a un grupo de alumnos manipulando cada uno un trozo de barro. Sobre la mesa vemos varios tipos de conchas, incluyendo algún caracol. El barro que modelan los alumnos/as se asemeja a la concha que hay sobre la mesa, aunque mayor que la propia concha.

Los alumnos observan y describen la concha de manera consciente, y atentos a su trozo de barro para traducir el volumen. Por otro lado los alumnos no miran a las conchas.

### Proceso

Los alumnos eligieron una de las conchas de la *caja de la naturaleza*. Había conchas de diferentes formas y tipos y tamaños aunque también otro tipo de formas de la naturaleza. Las conchas eran una grandes redondas y lisas, otras alargadas y espiradas, cónicas o geométricas, planas, simétricas y muy estructuradas, irregulares, curiosas y poco vistas...o sencillas como una lapa. Todas ellas junto con huesos y otro tipo de

formas como plumas o líquen, frutos secos etc. De todas ellas había que elegir una de las formas, aunque lo que no sabían era para qué; la que más les gustara era la que había que elegir. Luego le pedí a cada alumno que la mirara y la observara como si no la hubiese visto nunca.

Y ya después de unos minutos de reconocimiento que podía llevarnos a palparla con los ojos cerrados, les entregaba seis kilos de barro; y a copiarla.

La primera reacción para muchos fue cambiarla por otra forma más sencilla.

El proceso consistía en ir reconociendo la forma en su totalidad e ir encontrando los principios que la conformaban. En la gran mayoría la espiral recorría el volumen. Se desesperaban por lo difícil que les resultaba esa primera fase. Lo que les pedía era una copia simplificada pero en un volumen superior. Una oreja de mar de diez cent. se convertía en una forma de 30 centímetros.

El *objetivo explícito*:

1. Reproducir una forma de la naturaleza con una serie de premisas:
  - Que el volumen como mínimo se triplicara.
  - Que la forma fuera lo más parecido a la original
  - Que la reprodujera teniendo en cuenta todas las dimensiones, por lo que la forma tendría que ser completa y no parcial.
  - Que simplificara los aspectos más complejos.
  - Que dejara claro los principios principales que le caracterizara.

Para ello el alumno debería de:

- Elegir una forma que cualitativamente le entusiasmase o le gustase.
- Aprender a observarla, a mirar a la naturaleza de manera intensa.
- Aprender a discriminar a partir de la totalidad a las partes
- Aprender a traducir la forma al barro.
- Que el alumno/a aprehenda esos principios de la forma como parte de su vocabulario plástico, ahora vinculados a la naturaleza concreta.

Entiendo que una parte importante de los contenidos son implícitos en esencia y abarcando otros aspectos. Aquí resumo esos factores vinculados a los CONTENIDOS Y OBJETIVOS, que hicieron que ésta actividad artística se diera.

Factores que influyeron en la realización de la actividad artística

- Que se vincule con un objeto de la naturaleza que le haga sentir bien, que le guste.
- Que el alumno sepa estar en silencio observando. Para ello ha de tener esa posibilidad en el aula, un espacio de silencio, de tranquilidad sin ruidos ambientales (la música también la excluyo), de ningún tipo simplemente un tiempo para él o ella.
- Que el estado de flujo y felicidad sea esencial.
- Que el alumno sienta que el acto de crear sea un proceso de aprehender la vida, la naturaleza.
- Que vivir el tiempo en presente continuo sea parte intrínseca de la actividad creativa.
- Que viva esos contenidos observables y reproducibles de la forma, como principios de la naturaleza desde los principios evolutivos, como imagen de la totalidad.
- Que el alumno viva otros lenguajes artísticos como la poesía, la música o canto como otra forma de comunicación que conforman la expresión de lo humano.
- Que viva, que el arte es un lenguaje, una forma de cantarle a la vida, a tu propia vida en la expresión.
- Que la impresión en el arte, de ese aprendizaje que parte de la observación, del uso de los sentidos sea un acto *cuasi sacro* en la que la vida se manifiesta en la intuición, como donación.
- Que lo que el alumno sienta, en el proceso de crear, lo reciba con gratitud y lo enmarque como un acto de valentía en el ejercicio de la libertad.
- Que el alumno viva el acto de crear como una respiración en la que la vida misma se hace eco y pulsa en el individuo y se retrata desde la subjetividad.
- Que el alumno viva el arte como parte de su experiencia vital y no ajeno a la misma.
- Que el alumno reconozca la belleza y la pueda expresar con cualquiera de los elementos creativos que se tengan.
- Que el alumno tenga la experiencia, en algún momento, que la creatividad artística de hoy es un hecho producto de la evolución de la humanidad.
- Que el alumno/a viva la poesía como parte del vocabulario artístico (medio de expresión artística) para por un lado dirigirnos al arte y por otro profundizar en la expresión plástica.
- Que el alumno se nutra, en la propia clase de arte, del trabajo visual de todos los que participamos en ella.

- Que el alumno reconozca como parte de las actitudes para investigar en el arte: el asombro, la gratitud
- Que el alumno/a aprenda a observar la naturaleza no solo como formas y colores separadas sino como una unidad constitutiva donde todo está interconectado desde la unidad creativa.
- Que el alumno/a sienta que la creatividad artística es un ejercicio humano único.
- Que el alumno/a tenga la vivencia de que el hecho de ser creativo es un acto en el ejercicio de la libertad.
- Que el alumno sienta que el acto de creación es un acto de co-creación con la vida misma.
- Que el alumno viva y sienta que el acto de creación es un momento
- Que el alumno viva cada clase como un momento único en el desarrollo de la intuición.
- Que el alumno sienta que no existen límites en la creación artística.
- Que el alumno/a viva en un objeto insignificante el misterio de la vida.
- Que el alumno/a viva y sienta en cualquier actividad o ejercicio de arte el pulso o conexión con la vida misma.
- Que no existen limitaciones en la creación artística.
- Que el alumno viva y sienta y reconozca como todas las materias objetos y fenómenos están conectado por los principios que las rigen.
- Que el alumno se viva como individuo diferente en su creación artística y que al mismo tiempo se viva como un todo desde la propia vivencia de la creación, desde esa felicidad de crear
- Que el alumno/a se entrene y utilice su organización sensoria todo lo que sea posible en clase de arte, como herramienta imprescindible en quien confiar, con la que percibe lo físico y lo sutil.

## La Materia como categoría en la creación artística:



Carpeta. 2006-2007 ARTE EDUCA SALUJ. IES LA PATERNA prevención adicción. Jóvenes dibujo, pintura escultura.

Imagen 1. IES PATERNA prevención de la adicción. Eso 04.11.06 DSC077~2

Imagen 2. IES PATERNA prevención de la adicción. Eso 20.01.07 DSC09733

Imagen 3. IES PATERNA prevención de la adicción. Eso 24 11 06 DSC08370

Imagen 4. IES PATERNA prevención de la adicción. 09.02.07 DSC00239

Imagen 5. IES PATERNA prevención de la adicción. Eso. 01.12.06 DSC08717

Imagen 6. IES PATERNA prevención de la adicción. Eso. 01.12.06 DSC08724

Título de la actividad de modelado: <<nacimiento de la forma a partir de la espiral>>

Observación y descripción de la imagen y desarrollo de la actividad.

En la primera imagen observamos a un grupo de alumnos formando un coro. Vemos trozos relativamente grandes de barro en el suelo (seis kilos) y un trozo en las manos alzadas de uno de los alumnos. También vemos marcas de barro en el suelo junto a los pies de los alumnos. Algunos en posición vertical, otros agachados y otros inclinados.

En la segunda imagen vemos a un grupo de alumnos de pie alrededor de unas mesas y todos con las manos pegadas al barro. Todos los alumnos tocan el barro pero pocos lo miran.

La tercera imagen corresponde a una alumna que se encuentra pié aunque se inclina acercándose a la pieza de barro. Sostiene una herramienta en la manos derecha y la izquierda la tiene apoyada sobre la tabla rectangular en la que se encuentra la pieza. Alrededor de la escultura hay tiras de barro una brocha, un utensilio vaciador y un contenedor de agua. El barro tiene forma en espiral y se alza sobre la tabla creando una base más ancha pegada a la tabla. La parte alta se ve cóncava y el borde que contiene la concavidad vemos un trazo ondulado que recorre la forma dando una característica particular de configuración orgánica.

La cuarta imagen enfoca a una alumna y su escultura. Tampoco la alumna está sentada sino agachada. Observa y guía los dedos y los detalles de la forma. La forma se alza mas en la vertical que la forma anterior y las concavidades también se orientan de otra manera. a simple vista hay trazos o gestos del barro que van en la vertical y otros en la horizontal. La superficie de la escultura tiene una uniformidad de textura que es lisa y con un cierto brillo.(el barro aún tiene una cierta humedad).

En la quinta imagen el alumno se encuentra de cuclillas, por lo que no está utilizando la silla. La mano izquierda sobre la mesa tocando ligeramente la forma. La mano derecha parece que lijar algún detalle de la superficie uniforme en texturas. Vemos que la línea o el ángulo de la visión queda justo en la horizontal de la forma, permitiendo que esta pueda ser observada en relación a la horizontal. En la mesa vemos polvo de barro.

La sexta imagen vemos a la forma de barro sostenida por la mano izquierda de la alumna y con la derecha parece lijar. Vemos una forma en la que el volumen está diferenciado en la forma más cóncava situada en la parte derecha y que arranca desde el inferior con dos cortes muy parecidos y principales, y en el lado izquierdo se conforma principalmente por tres volúmenes convexos que llegan a la parte alta visible. Destaca el volumen convexo mayor en el intermedio justo donde se pierden las tres bordes o lados cóncavos visualmente hablando.

#### Características del material.

Vemos como hay una involucración muy directa de los alumnos con el material. No solo por el tacto directo que necesita incluso cuando tenemos una lija en la mano siempre pasamos la mano sola para sentir la corrección por la que estábamos lijando.

Podemos ver como hay una relación física que hace que tengamos que mover nuestra voluntad de una manera particular. Estamos gran parte de la sesión de pie, nos agachamos nos sentamos, movemos constantemente manos y dedos así como la vista para seguir las manos en momentos determinados. Y el cuerpo también lo movemos, lo

giramos tanto torso como cuello. Realmente no hay una restricción de movilidad para los alumnos en lo que respecta al uso del espacio, de la clase.

Las sesiones de tirar el barro al suelo eran realmente cansadas, no solo por el peso específico del barro, sino porque se quedaba pegado al suelo. De ahí el entusiasmo que despertaba el hacer este tipo de actividades en un lugar donde te pasas muchas horas sentado. Un momento físico y bruto en las maneras al poder golpear enérgicamente el barro con puños, manos y codos incluso. Era importante que el alumno supiera que sí se podía golpear el barro de diferentes maneras. Un descargue físico para muchos necesario por lo que nos tomábamos el tiempo necesario.

La maleabilidad del material y el poder mantenerte en este estado y cambiar cualquier cosa de la escultura es un factor a destacar. Y es que no se necesitan realmente conocimientos de barro para poder modelar.

No solo hablamos de añadir barro para construir, que requiere una posición particular ante el volumen que crece y ocupa espacio, también podemos restar y esto es todo un descubrimiento para generar volumen.

Y el último paso en la escultura consistía en la definición del volumen, de construir la piel y definir la cualidad a partir de la unidad que da la piel. Este es un momento del proceso de gran sutileza e incluso de belleza importante.

Factores que influyeron en la realización de la actividad artística (Aspectos o características propios del material que afectan a la creatividad artística.)

- Te permite encontrarte con lo físico. Desde el peso de su volumen al espacio que ocupas y direcciones en el espacio.
- Te permite una relación física con el material y que repercute en una experiencia física con tu propio cuerpo al tener que estar de pie, de levantarse y alejarte del volumen, de cambiar constantemente de posición con pies y manos, en definitiva de vivirte en el espacio a través del interactuar con la forma.
- Desarrollar el sentido del tacto es un fundamento para crear donde el movimiento y el equilibrio así como la vitalidad del alumno participan del proceso.
- De fijar la vista y seguir los volúmenes donde vista y tacto se encuentran
- El barro también te permite desarrollar la psicomotricidad gruesa y fina.
- Teniendo en cuenta el proceso de humedad y de secado del barro, te permite vivir el tiempo como factor físico que afecta a la forma desde el cambio de características que se da.
- Nos acerca a la naturaleza inerte.
- El despertar el placer por la creación artística.

El barro o arcilla es una tierra especial con un potencial enorme para desarrollar la creatividad. Una forma especial de jugar con la naturaleza y al mismo tiempo encontrarse con los principios que le conforman. Cuando un niño muy ilusionado construye una forma y a los dos días se le desmorona cuando la rueda de sitio porque ligeramente se ha secado y al no haber aplicado la técnica de unión de las partes, se da cuenta de que tiene que volver a empezar ahora con conocimiento de ese principio... cuando un alumno se da cuenta que después de haber construido una forma esa se le rompe por alguna causa y se da cuenta de que la puede recuperar al imprimirle humedad de una forma concreta, esto le ayudara a conocer el mundo que le rodea, a vincularse con unos principios naturales que actúan en lo inerte del barro, el agua y su secado. Y así con muchos momentos del barro.

Es por ello que utilizamos gran cantidad de material de arcilla, durante una larga temporada y de esta manera les hacemos vivir una intensa experiencia artística de transformación de la materia, con los diferentes estados del barro, desde la etapa más líquida de su reciclaje hasta el momento del barro seco y sólido en el otro extremo.

Un proceso que les lleva a vincularse con la materia como algo fundamental que les da una importante vivencia en lo físico y una profunda satisfacción de saber manipular la materia. Claro que esto ha de ir acompañado de un desarrollo artístico con el material.

El placer del alumnado con la arcilla es grande y lo que aprenden es importante.

## **El objeto o, producto artístico como factor en la creación artística:**



Carpeta: 2013- 2014 ARTE SALUD HOSPITAL MATERNO INFANTILL.P.G.C. Niños, jóvenes dib. Pint. Escult. 00.00.14

### Imagen:

H 21 HOSPITAL 5. 03. 14 J. P3050005 O. O'Shanahan.

H 27 HOSPITAL 20. 03. 14 J. P3200023 O. O'Shanahan.

### Observación y descripción de la imagen y desarrollo de la actividad.

En la primera imagen observamos un espacio en la que aparecen prácticamente todos colores. Cada uno de ellos está ocupando espacios separados. En la parte superior y central de la imagen aparecen los colores cálidos y en la inferior y laterales los fríos, en las que se pueden ver mezclas. Hay separación entre todas las manchas.

Ejercicio libre. Técnica wet on wet.

Se le pidió a la alumna que eligiera los colores que quisiera y que los fuera colocando de manera libre sobre el papel y pintara con ellos.

Secuencia del proceso. La alumna fue eligiendo los colores y colocándolos sobre el papel como le parecía. Las mezclas las trajo después y creo otros colores con los anteriores. En este caso al verde veridian le añadió el azul prussia. Al rojo crimson le añadió azul prussia y al azul ultramarino le añadió rojo crimson.

La tendencia de sus mezclas era siempre intensa, con tendencia a las mezclas, a marrones y colores oscuros. La cantidad de pigmento que utilizaba en sus pinturas era mucha, en algunos casos parecía todo algo terroso, pastoso y opacos.

Las sutilezas, transiciones y ligereza eran escasas. Los colores tendían a quedar aislados uno del otro. Por otro lado la forma, la representación de una imagen, era para ella algo difícil, no solo de lograr, sino de mantener en el cuadro. Y es que sus imágenes desaparecían, no lograba mantenerse en el espacio pictórico por mucho tiempo; se desmoronaban a lo largo del proceso.

Si tuviéramos que elegir un “elemento” sería la tierra la que predominaba en su primer cuadro, desde ese peso, separación y estructura particular en la que no hay coherencia entre las partes (no aparece una relación cualitativa entre las formas y colores).

Los colores quedaban muy físicos, densos y pesados; y aunque hubiese podido desarrollar una imagen de la experiencia de color, ésta hubiera quedado (como en otras ocasiones), fraccionadas, aislada, e incluso rígida.

¿Por qué le costaba tanto a la paciente desarrollar una imagen? Y es que cuando lo intentaba se le perdía la forma con facilidad. Aquello que quería ser imagen quedaba desmembrado. ¿Cómo es que la luminosidad y transparencia de los colores se perdían en el proceso? ¿Por qué nunca lograba la cohesión de un cuadro entre sus partes? ¿Cómo es que cuando le daba un todo, una idea de imagen esta, en la mayoría de los casos, se perdía? ¿Por qué le costaba mantener una forma como idea de la totalidad?

No hablo de este primer cuadro solamente, sino de su tendencia en la actividad artística. Algo intrínseco y natural que es crear un equilibrio creativo llamado “cuadro” para la paciente era algo muy difícil de hacer.

La idea de mover, de crear, de vivir un proceso, a través de la creación de una imagen, era sumamente complejo.

Segundo ejercicio. Técnica wet on wet.

El proceso de crear una flor, una planta lo logró en este cuadro con mucha atención por mi parte. La importancia de la forma, de la imagen en esta niña tiene un valor terapéutico en sí mismo. Mantener las partes de la idea planta, como una sola cosa a través de la imagen fue todo un logro que disfruto enormemente. Y es que en otras ocasiones era el pigmento algo más diluido, lo que le ayudaba a disolver la forma cuando intentaba generar un fluir entre las partes del cuadro.

La paciente fue ingresada en el hospital y de inmediato pasó a formar parte del aula hospitalaria de arte. Una alumna de primaria muy cariñosa y amorosa. Siempre dispuesta para compartir y la primera en ayudar. Alegre y risueña y siempre queriendo participar de las clases de arte y de estar con los demás, con el grupo. Su capacidad social era sutil y delicada, no se imponía. Se notaba los días que faltaba por temas de tratamientos diversos.

#### Factores o variables que influyeron en la realización de la actividad artística.

El poder crear un producto artístico, como consecuencia natural de un proceso vivido no era el caso de esta alumna. Vivir la experiencia y encontrar un equilibrio estético entra las partes era una dificultad que formaba parte del momento que estaba viviendo. Es por ello que el objeto creado, tenía una importancia considerable, teniendo en cuenta la situación que padecía.

- El entender que las dificultades que un alumno pueda tener en un proceso creativo pertenecen a un orden superior y que no son dificultades por gusto, son reales.

- El intuir que la dificultad de la paciente en el proceso creativo, estaba vinculado a su enfermedad y superior a sus fuerzas.
- .Darle un patrón o guía para acompañarla en su proceso.
- El darle la posibilidad a que pudiera nutrir y satisfacer sus necesidades artísticas y al mismo tiempo se entrenara en el ejercicio creativo, aunque en pequeñas dosis.
- El reconocer el esfuerzo anímico que estaba realizando.
- El darle las instrucciones de lo que íbamos a realizar por partes.
- El haber introducido la sorpresa.
- El construir una emoción acompañando a la imagen a desarrollar.
- El limitarles el uso de los colores y estar muy atento a la secuencia de su elección.
- Nunca perder la paciencia y siempre la buena actitud.
- El reconocer la importancia de mantener una imagen, como idea de la forma y, trabajar desde la imagen a plasmar.
- El darles la <<naturaleza>>, flor, como imagen de unidad de la forma y de belleza.
- El haber previsto situaciones en que podría incurrir y, dosificar la complejidad de su proceso.
- Manteniendo un interés sobre su obra.
- Manteniendo una comunicación emocional buena y sincera.
- Dándoles certeza de la realidad artística y confianza en sus capacidades.

### El Proceso como categoría en la creación artística:



Carpeta:

2013-2014 ARTE SALUD HOSPITAL MATERNO INFANTIL Las Palmas de G.C.

Niños y jóvenes. Dibujo. Pintura. Modelado. 00.00.14

Imagen:

H 24 1 HOSPITAL 12.03.14 Pintura acuarela P3130063/ 66/67/69 O. O'Shanahan

Título de la actividad: <<El coro de colores>>

Observación y descripción de la imagen y desarrollo de la actividad.

En la primera imagen vemos unas manos que están tocando una serie de vasos transparentes de colores (agua y pigmento). Se aprecia una conformación circular de los vasos. En la otra esquina de la mesa aparece un papel con un color verde (veridian) En la segunda imagen aparece la misma mano con la brocha y pintando. En el cuadro apreciamos manchas cortas y pequeñas sobre puestas al color anterior, de color amarillo y azul. Ahora vemos que el coro de colores en una secuencia del círculo cromático y está frente a ella.

La tercera imagen aparece un color verde más amarillento en la periferia y un verde muy azulado en la zona central. Ahora no hay trazos separados. Las marcas de la brocha van en círculos alrededor de un centro. Se han creado dos espacios principales. Finalmente la cuarta imagen los colores iniciales del segundo cuadro vuelven aparecer de otra manera integrados en una imagen. Podemos apreciar en cada mara de color que esa mezclado con algún otro siempre en la gama de los verdes y azules hasta el violeta.

Actividad. (Técnica wet on wet.)

## Secuencia del proceso

La experiencia comenzó con la elección de un color principal. Se le pedía a la alumna/paciente que eligiera su color favorito para la clase. Una vez manchado el papel con el color preferido tendría que levantarse y ordenar los vasos con colores que habían situados en la propia mesa. Inicialmente estos ejercicios ya se habían realizado y ellos mismos terminaban ordenando los mismos en una secuencia particular o <<círculo cromático>>

A la alumna le pedí que situara su color dentro de la secuencia del <<círculo>> y le dije que me nombrara los colores que se situaban a ambos lados del elegido. Así se dio cuenta que tenía a un lado el amarillo limón, dorado y al contrario el azul, violeta.

Del primer color favorito paso a poder elegir la secuencia del <<círculo>> hacia el azul y hacia el amarillo. Así comenzó a introducir estos colores. Finalmente pudo ampliar la gama al introducirle la posibilidad de la siguiente pareja de colores, esto es el violeta y el amarillo dorado y cada uno en su correspondiente lugar vinculado a su color en el círculo cromático

La experiencia de la alumna con el color significó un antes y un después a lo que realmente se podía hacer en la pintura. Durante la sesión y después de haber estado expuesta al color durante un tiempo, consiguió entrar en este otro momento con el color. Logro atravesar la superficie y lograr un nuevo lenguaje.

<< El arte de la pintura le sirvió, para poder expresar sus estados de ánimo; vivir momentos de quietud, sentirse a sí mismo y tener su propio momento y espacio personal tan invadido y constreñido por sus padres>> O'Shanahan (2014)<sup>36</sup>

Antecedentes de la alumna.

Casi todos los alumnos que llegaron a pintar en el taller, era la primera vez que lo hacían con acuarelas de la manera wet on wet. No fue una excepción el de esta alumna observadora, callada y algo desconfiada. Comentar que los trabajos que hacía eran muy esquemáticos por un lado y por otro reflejaba un tipo de trazos dibujo sin considerar el color. Este trabajo de la cabeza de animal fue un logro para ella y fue el inicio de un trabajo nuevo y donde la forma nace del color. Se entregó y disfruto mucho desde esa necesidad de expresarse y tener su propio momento ya que en el aula no se les permitía acceso a los padres<sup>37</sup>.

#### Factores que influyeron en la realización de la actividad artística.

- Reconocer el punto de partida de donde la alumna estaba en la pintura e ir dando pasos en el color.
- Manteniendo siempre presente la capacidad de la alumna en crear y expresarse y tener fe que llegaría.
- El introducir elementos objetivos del color para dar un marco objetivo al color desde la teoría.
- Permitirle explorar y expresarse.
- Secuenciar el aprendizaje, limitando el número de colores.
- Nunca opinar, siempre observar y dirigir la observación hacia lo realizado para ayudar a la alumna en su juicio estético.
- Haciendo preguntas. ¿te gusta lo que ves? ¿alguna parte o color que no te termina de llenar? ¿Cómo lo ves?
- Nunca exagerar nada.
- No descartar cualquier mancha o color que fuera extraño a mi vista. Dar tiempo.
- Recocer que muchos alumnos necesitan tiempo para reconocer el nuevo paisaje.
- El respeto hacia su trabajo y convencido de que todo lo que allí se manifestaba era significativo tanto como elemento consciente como inconsciente de sumo valor.

---

<sup>36</sup> 2013-2014 EVALUACION Hospital Materno Infantil. Las Palmas de Gran Canaria. Documento de evaluación del taller de terapia artístico desarrollado en el Hospital Materno Infantil. Las Palmas de Gran Canaria.

<sup>37</sup> Los padres de Cam le impidieron seguir con la actividad por un conflicto con los médicos del hospital que trataban a su hija.

- Impedir que los padres entraran en el aula e interfirieran en el proceso<sup>38</sup>.

### La Técnica como categoría en la creación artística:



Carpeta: 2013-2014 ARTE SALUD HOSPITAL MATERNO INFANTILL.P.G.C. Niños, jóvenes. dib. Pint. Escult. 00.00.14

### Imagen:

H 61 HOSPITAL 16 06 14 P6160021 O. O'Shanahan

H 61 HOSPITAL 16 06 14 P6160022 O. O'Shanahan

H 62 HOSPITAL 17 06 14 P6170001 O. O'Shanahan

H 62 HOSPITAL 17 06 14 P6170006 O. O'Shanahan

### Observación de la imagen y desarrollo de la actividad

<sup>38</sup> Fue una cláusula que implementamos ya que los padres que, por razones diversas entraban al aula, e interrumpían el trabajo de los alumnos y veíamos que los alumnos no podían realmente pintar y menos hacer transformaciones.

Vemos a una mesa junto a una cama en la que se encuentra una bandeja con algo de líquido y unos colores. En un lado de la bandeja blanca unos tarros con goteros. La mano de la niña se sitúa sobre el líquido. En la otra imagen se encuentra la bandeja con los dos colores desarrollados morado y amarillo oro. Los trazos son finos y están conformados creando unas forma muy particulares difícil de describir. En ambos colores hay una similitud de texturas técnicas.

En el segundo par de imágenes vemos una bandeja blanca con goteros a un lado y la mano de la alumna manteniendo una brocha pequeña. Sobre el líquido transparente vemos colores varios en la periferia. En ese instante de haberse tomado la imagen la alumna tenía la brocha en el rojo.

Etapas del proceso. Las tres imágenes primeras la alumna está pintando sobre el agua. Utilizando pigmentos naturales de acuarelas ligeramente diluidos, sobre un agua algo más densa, por lo que no terminan de mezclarse los colores del todo. En el primer cuadro la alumna no tiene una brocha en la mano pero al mismo tiempo está creando. ¿Con que? Con su propio pelo está mover el color de una manera particular. Es por ello que las texturas generan unas sensaciones muy parecidas en ambos colores. El pelo ligeramente movía los pliegues invisibles normalmente del agua con los dos colores morado y dorado. El efecto y la emoción de la experiencia fue única.

En el segundo cuadro los colores están situados y representan un paisaje un cuadro. La alumna tiene la brocha sobre la flor que está pintando. Como podemos ver las texturas o formas intrínsecas de los colores también siguen una estructura particular. El toque con el pelo es realmente arrastrándolo ligeramente por lo que no sientes el toque, no hay fricción no se palpa la superficie. Y con la brocha ocurre lo mismo el alumno lo ha de hacer con sumo delicadeza y atención para que se pueda crear sobre esta superficie de agua.

La cuarta imagen corresponde a una pintura sobre papel. Aquí la alumna siente el color de otra manera y el resultado es completamente distinto. Al pintar con brocha sobre papel el proceso es diferente ya que el efecto de la brocha no se da simplemente con un ligero movimiento sobre la superficie de agua. Ahora la alumna sí tienes que mover la brocha y dirigir el trazo para crear. Una actividad de voluntad y, donde el agua no crea las texturas sino es la mano y el ojo quien las desarrolla. En ambos casos la alumna ha estado concentrada.

La alumna perteneció al aula hospitalaria de arte y debido a su enfermedad la aislaron en su cuarto hasta que se mejorara. Su apatía y separación con el contexto social y consigo mismo fue algo que le estaba repercutiendo y agravando su situación como paciente. En este caso pude empezar un proceso con ella que le permitió para empezar acercarse, interesarse por la actividad y participar inicialmente de manera sutil, hasta que realmente se implicó de manera más consciente cuando ya pudo pintar con la brocha sobre papel.

La pintura sobre agua, como técnica fue decisiva. La alumna se resistía en pintar, en disfrutar simplemente con los colores. Una bandeja con agua le intrigo, y le pico la curiosidad por hacer algo diferentes; le llevo a probar a pintar como su propio pelo. La técnica fue decisiva para contribuir a esos cambios de actitud e implicarse en un proceso donde debía de tomar

decisiones y verdaderamente implicarse y ser creativa, y participar de la vida misma. Y es que sobre el agua, la técnica, no necesita sino dejarte sorprender y mover muy poquito el pelo o la brocha ya que el agua hacía el resto por su propia naturaleza.

Aquí vemos como la naturaleza intrínseca del agua genera unos movimientos únicos y arquetípicos, por lo que con solo mover el líquido los colores se conforman con unas formas que inspiran belleza. Teniendo en cuenta que en el contexto hospitalario las necesidades del alumnado son vitales y psicológicas es necesario apoyarles en todos los sentidos y ser cuidadoso con las situaciones límites con las que se encuentran.

#### Factores o variables que influyeron en el desarrollo de la actividad artística.

- Estar en situación de empatía con la alumna para encontrar las intuiciones adecuadas.
- El encontrar la técnica específica para engancharla en el proceso artístico.
- Dejar que la técnica crezca de manera natural influido por la emoción, las ganas de crear.
- Darle tiempo con la confianza de que el propio alumno y la relación que yo establezco con el alumno me indiquen el camino a seguir en su proceso creativo.
- Acompañarla en un proceso dosificando sus dificultades para ayudarla en el proceso.
- Entender conceptualmente que vivir un proceso de creatividad artística es una actividad saludable que afecta e influye a que se den los procesos de salud en la alumna.
- El darle belleza como parte del proceso artístico.
- Paciencia y nunca forzar la situación del alumno.
- Establecer una situación de empatía con el alumno ya que me facilita la aparición de las intuiciones adecuadas. En este caso fue la técnica y pintar con el pelo de la paciente/alumna.
- El haber aprovechado el contexto hospitalario para llegar con la alumna a la experiencia artística.
- El apoyo consciente de los demás trabajadores del hospital
- El permitir al alumno que encuentre su vínculo en el proceso y que lo pueda desarrollar aunque sea de manera parcial.
- El haber introducido la sorpresa como parte del proceso
- El permitirle a la alumna vincularse reconociendo sus propios límites, en este caso el no querer establecer una relación física con el entorno por su problemática. Por lo que con el agua como soporte el producto era algo relativamente fácil.
- El vincular a la alumna con un proceso efímero.
- La exploración sensoria como parte del proceso, en la que la alumna despierta en ese sentido particular y es capaz de centrarse.
- Darle tiempo a la alumna con el material simplemente viendo los colores
- Siempre manteniendo un interés sincero sobre la experiencia del alumno/a.

Aquí la técnica ha sido un valor importante como desencadenante y facilitador del proceso artístico.



## **BIBLIOGRAFÍA**



AGUIRRE, I (2000) *Teoría y práctica en la Educación Artística; ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.

ÁLVAREZ, E. (2010) *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente*. Recuperado: (03.05.15)

[http://www.interac.es/adjuntos/crea\\_pensa\\_diver.pdf](http://www.interac.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf).

AMABILE, TM (1989) *Crece creativa: Nutriendo una vida de creatividad*. New York: Crown Publishing Group.

AMABILE, T.M. (1998) *Como matar la creatividad*. Harvard Business Review.

AMABILE, T.M. (2001) *Más allá del talento: John Irving y el arte apasionado de la creatividad*. US: American Psychologist.

ARAÑO J. (1993) *La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un periodo de cambio*. Arte, Individuo y Sociedad, Recuperado (10.07.15) [http://www.arteindividuosociedad.es/articles/N5/Juan\\_Arano.pdf](http://www.arteindividuosociedad.es/articles/N5/Juan_Arano.pdf)

ARAÑO J. (2003) *La Investigación en las Artes Visuales*. Sevilla: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Recuperado (06.09.15) <http://www.arteindividuosociedad.es/articles/N5/>

ARNHEIM, R. (1954) *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. U.S. University of California Press.

ARNHEIM R. (1969) *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.

ARNHEIM R. (1993) *Consideraciones sobre la creatividad artística*. Barcelona: Paidós.

BALADA M. M & JUANOLA T. R. (1987) *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós.

BALLESTER VALLERI, A, (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. España*. Recuperado (08.07.15) <http://www.cibereduca.com/aprendizaje/LIBRO.pdf>

BAYOD SERAFINI, C. (1999) *El arte de sentir*. Barcelona: Índigo

BAYOD SERAFINI, C. (2013) *Aprender a crear creándose*. Artículo revista digital: arteduca num.5. Recuperado: (05.05.15) [www.arteduca.com](http://www.arteduca.com)

BEAUDOT, A. (1980) *La creatividad*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones

BECKS-MALORNY, (1994) *Kandinsky*. Italy: Taschen

B.O.C. 126/2007, 24-05 Boletín Oficial de Canarias. Recuperado (08.02.15).

BOE (2006). Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Capítulo III, artículo 6.3

BOE (2007). Ley orgánica de Educación, LOE, 2 de Junio. Capítulo III

CASADO, C., & COLOMO, R. (2006) *Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental*. Revista Filosofía, 47, 1-10. Recuperado (03.09.15) <http://www.serhuman.com/1/1/emociones%20y%20filosofia.pdf>

CALZOLARI, A. (1999) *Talentos y recursos en la biografía*. Madrid: Idea Estudio.

CHAPMAN, A. (2007) *Maslow's Hierarchy of Needs*. Recuperado (22.06.15) <http://www.businessball.com/maslow.htm>.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998) *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

CUEVAS, J. C. (2009) *Creatividad hoy: una evolución hacia mayores niveles de conciencia y complejidad*. Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas, (21), 15-42. Consultada (04.08.15). [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/EFMonograficocreatividad.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/EFMonograficocreatividad.pdf)

CUEVAS ROMERO, S. (2013) *Creativity in education, its development from a pedagogical perspective*. Journal of sport and health research, 5(2), 221-228 Recuperado: (20.08.15) <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4627697>

D'AMBROSIO, U. (2009) *Occidente, agua y sabiduría. Aprendiendo a convivir en paz*. Visión Docente Con-Ciencia, Año IX, No. 50 Septiembre - Octubre 2009 Recuperado (06.05.15) [http://www.ceuarkos.com/Vision\\_docente/revistas/50/OCCIDENTE.pdf](http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revistas/50/OCCIDENTE.pdf)

DE BARTOLOMEIS, F. (2001) *El color de los pensamientos y de los sentimientos; nueva experiencia de Educación Artística*. Barcelona: Octaedro

DE BONO, E. (1998) "MENSAJE DE EDWARD DE BONO del 2 de noviembre de 1998...una colección de ejemplos brillantes de creatividad, no hace una creatividad total" Recuperado (03.04.15) <http://www.edwdebono.com/spanish/smsg93.htm>

DE BONO, E. (1999) *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México: Editorial Paidós Plural.

DE LA HERRÁN, A. (2009) *Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico*. Recuperado: (03.07.15) [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/EFMonograficocreatividad.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/EFMonograficocreatividad.pdf).

DE LA HERRÁN, A. (2008) *Didáctica de la creatividad*. En A. de la Herrán y J. Paredes (coord.) *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en la educación infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Craw Hill (pp. 151-176) Recuperado: (03.05.15) [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/EFMonograficocreatividad.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/EFMonograficocreatividad.pdf)

DE LA HERRÁN, A. (2010) *Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte)*. Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas, (23), 131-162. Recuperado: (09.01.15) [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/EFMonograficocreatividad.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/EFMonograficocreatividad.pdf)

DE LA HERRÁN, A. (2008) *Creatividad para la formación*. En J.C. Sánchez Huerte (Coord.), *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS. (pp. 557-606) Recuperado: (09.08.15) [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/creatform.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/creatform.pdf)

DE LA TORRE, S. (1982) *Educación en la creatividad. Recursos para educar la creatividad en el mundo escolar*. Madrid: Narcea.

DE LA TORRE, S. (1999) *Creatividad y formación*. México. Editorial: Trillas.

DE LA TORRE, S. (2001) *Conversando con Robert J. Sternberg sobre Creatividad*. Recuperado (08.09.15) [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/conversando\\_con\\_robert\\_sobre\\_creatividad.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/conversando_con_robert_sobre_creatividad.pdf)

DE LA TORRE, S. (2003) *Dialogando con la creatividad, de la identificación a la creatividad paradójica*. Aplicaciones educativas, Barcelona: Octaedro.

DE LA TORRE, S. (2004) *Aprender de los errores*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

DE LA TORRE, S. (2006) *Teoría interactiva y psicosocial de la creatividad*. En Torre y Violant (Coord.) *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. I 123-154. Málaga: Aljibe.

DE LA TORRE, S. (2006) *Falacia epistemológica de la metodología cienticista*. *Comprender y evaluar la creatividad*. Ediciones Aljibe.

DE LA TORRE, S. (2008) *Creatividad Cuántica. Una mirada transdisciplinaria*. Revista encuentros Multidisciplinares, 28 Vol. X. 5-21 Madrid.

DE LA TORRE, S., & MORAES, M. C. (2005) *Sentipensar: fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Ediciones Aljibe.

ECO, U. (1990) *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca.

EHRENZWEIG, A. (1973) *El orden oculto del arte*. Barcelona: Labor S. A.

EINSNER, E. (1987) *Procesos creativos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. España: Ediciones Martínez Roca.

EISNER, E. (1992) *La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano*. Revista española de pedagogía, 50 (191)

EISNER, E. (1995) *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.

EINSNER, E. (1998) *La escuela que necesitamos*. Ensayos personales. Buenos Aires: Amorrortu editores.

EISNER, E. (1998) *El Ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.

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

EISNER, E. (2002) *Las ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales*. A (artículo) Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I 2002, 47-55  
Recuperado (29.05.15)  
[http://www.arteindividuosociedad.es/articulos/ANEJO\\_I/Elliot\\_Eisner.pdf](http://www.arteindividuosociedad.es/articulos/ANEJO_I/Elliot_Eisner.pdf)

ESQUIVIAS, S. M. T. (1997) *Estudio evaluativo de tres aproximaciones pedagógicas: ecléctica, Montessori y Freinet, sobre la ejecución de problemas y creatividad, con niños de escuela primaria*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.  
Recuperado: (03.07.15) <http://dadun.unav.edu/handle/10171/22549>

ESQUIVIAS, S. M. T. (2004) *Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones*. Revista digital universitaria, 5(1). Recuperado (03.05.15) <http://aspiralto.net/wp-content/uploads/2014/08/1-CREATIVIDAD-DEFINICIONES-ANTECEDENTES-Y-APORTACIONES.pdf>

ESQUIVIAS, S. M. T. Y MURÍA, V. I. (2001) "Una evaluación de la creatividad en la Educación Primaria." Revista Digital Universitaria. 1 de enero de 2001, Recuperado: (01.04.15) <http://www.revista.unam.mx/vol.1/num3/art1/>:

GARDNER, H. (1987) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós Studio/Básica

GARDNER, H. (1993) *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Educador.

GARDNER H. (1995) *Mentes creativas. Una autonomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

GARDNER, H. *Research Projects*. Graw Hill. Recuperado: (04.06.15)  
<http://www.pz.harvard.edu/Research/Research.htm>

GISBERT, J. C. A. (2003) *La investigación en educación artística, entre la utopía y la irrealidad*. Educación artística: revista de investigación, (1), 159-164.

GOETHE, J. W. (2002) *Goethe y la ciencia*. Madrid: Siruela.

GOETHE, J. W. (2009) *Poesía y Verdad: sobre mi vida*. Barcelona, Alba.

GOLEMAN, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones Paidós.

GOLEMAN, D. (2009) *El espíritu creativo*. Barcelona: Ed. Zeta.

GOMBRICH H. E. (1990) *Historia del arte*. Madrid: Alianza Forma

GUILERA L. (2011) *Anatomía de la creatividad*. Fundit-Escuela Superior de Disseny ESNi. Recuperado: (09.05.15) <http://www.esdi.es/content/pdf/anatomia-de-la-creatividad.pdf>

GUILFORD J. (1991) *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.

HAYES, A. G. (2014) *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.

HERNÁNDEZ, B. M. (2000) *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Editorial Fundamentos.

HERNÁNDEZ, B. M. (2002) *Introducción: el arte y la mirada del niño, Arte individuo y sociedad*. Anejo I Recuperado: (09.05.15)  
[http://www.arteeindividuoysociedad.es/articulos/ANEJO\\_I/Manuel\\_Hernandez.pdf](http://www.arteeindividuoysociedad.es/articulos/ANEJO_I/Manuel_Hernandez.pdf)

HUIZINGA, J. (1964) *Homo Ludens; A Study of the Play-Element in Culture*. Beacon Press.

IÑIQUEZ, M. (2001) *Reflexiones sobre la creatividad*. Espacio de Creatividad e Innovación. Recuperado: (04.05.15) <http://www.neuronilla.com/documentate/articulos/55-creatividad-definicion-reflexion-e-investigaci/115-reflexiones-sobre-creatividad-marga-iniguez.html>

JUNEMANN, M., & WEITMANN, F. (1994) *Drawing and Painting in Rudolf Steiner Schools*. UK : Hawthorn press

KELLOGG, R. (1985) *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel

KÖNIG, K. (2006) *The human soul*. United Kingdom: Floris Books.

KOUVOU, O. (1995) *Child Art and Modernity*. British Journal of Aesthetics 35 (3) 262-272. Recuperado: (04.09.15)

<http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/143366/aef641d85ef9aacc8526d9ad4c296a62.pdf?sequence=1#page=63>

LOWENFELD, V. (1958) *El niño y su arte*. Buenos aires: Kapelusz

LOWENFELD, V. & BRITAIN, W. (1980) *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz

MARÍN G. T., (2000) *Teoría sobre creatividad*. Recuperado: (20.09.15)  
[http://www.imaginar.org/taller/ttt/2\\_Manuales/Teoria\\_creatividad.pdf](http://www.imaginar.org/taller/ttt/2_Manuales/Teoria_creatividad.pdf)

MARÍN VIADEL, R. (2003) *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson Education S.A.

MARÍN VIADEL, R. (2005) *La " investigación educativa basada en las artes visuales" o " arte investigación educativa". Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Universidad de Granada. Recuperado: (23.09.15)  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3626258>

MARÍN VIADEL, R. (2011) *La investigación en la creatividad artística*. Murcia Facultad de educación Universidad de Murcia: Educación siglo

MARÍN VIADEL, R. Y DE LA TORRE, S. (Coord.) (2003) *Manual de creatividad*. Barcelona: Editorial Vicens Vives

MARINA, J. A. (2001) *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Paidós Estética.

MARTINEZ, E. DELAGADO J. (1986) *El origen de la expresión; en niños de 3 a 6 años*. Madrid: Cincel

MEEKS, J. (1998) *The Earth as a seed in the Universe*. The Golden Blade N° 41 England: Hawthorn Press

MERODIO, I (2001) *Procesos de creatividad en la Educación primaria. La educación artística clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

MORIN, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Recuperado: (09.08.15) <http://app.ute.edu.ec/content/3344-23-59-1-23-17/PAPEL%20TRES%20UNESCO-MORIN-SIETE%20SABERES.pdf>

NEVILLE, T. (1977) *The change of modern thought*. Londres: University Tutorial Press.

ORTEGA Y GASSET (1996) *Unas lecciones de Metafísica*. Revista de Occidente: Madrid, Alianza Editorial.

PANOFKY, E. (2008) *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza

- PIAGET, J. (1954) *Inteligencia y afectividad*. Argentina: Aique Grupo Editor S.
- PURCE J. (2003) *The Mystic Spiral. Journey of the Soul*. London: Thames&Hudson
- READ, H. (1991) *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós
- RICHTER, G. (1982) *Art and Human Consciousness*. Great Britain: Billing & Sons Ltd, Worcester.
- RODRÍGUEZ, E. M. (1997) *El pensamiento creativo integral. Serie creatividad 2000*. México: Editorial Mc Graw
- RODRÍGUEZ, E. M. (1999) *Manual de Creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo*. Serie creatividad 2000. México: Editorial Mc Graw
- RODRÍGUEZ, E. M. (2000) *Mil ejercicios de creatividad clasificados*. Colombia: Editorial Mc Graw
- ROMO, (2000) *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- SCHILLER, F., MORENTE, M. G., CORDÓN, J. M. N., HERNANZ, M. J. C., & FISAC, J. G. (1991) *Escritos sobre estética*. Madrid: Tecnos.
- SCHWENK, T. (1965) *Sensitive chaos*. U. K: Rudolf Steiner Press.
- SERRANO, M. T. E. (2004) *Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones*. Revista digital universitaria, 5(1). Recuperado: (05.06.15) [http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene\\_art4.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf)
- SMIT, J. (1992) *EL hombre en devenir. Hacia una profundización meditativa del educar*. Barcelona: Pau de Damasc
- STEMBER, R. y LUBART, T. (1999) *El concepto de creatividad. Perspectiva y paradigma*. En Handbook of Creativity. Cambridge: University Press.
- STRAUSS, M., WEHRLE, P., & SCHAD, W. (2007) *Understanding Children's Drawings: Tracing the Path of Incarnation*. UK: Rudolf Steiner Press.
- TORRANCE, E. (1977) *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova
- TOURIÑAN, L.M. (2011) *Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y “para” un arte*. Estudios sobre educación /vol.21/2011/61-81. Recuperado de (30/08/15) [http://webspersoais.usc.es/export/sites/default/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/ES\\_E\\_21\\_pp61-81\\_artes\\_y\\_educ.pdf](http://webspersoais.usc.es/export/sites/default/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/ES_E_21_pp61-81_artes_y_educ.pdf)

UNESCO (2006): *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, 6-9 marzo de 2006. Recuperado: (05.06.15)

[http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825Hoja de Ruta para la Educaci%F3n Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf)

VIGOTSKY, L. (1989) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal

VIGOTSKY, L. (2004) *Teoría de las emociones*. Madrid: Akal