

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



“CREATIVIDAD Y SENTIDO COMUNITARIO EN NIÑOS
A PARTIR DE EXPERIENCIAS CON EL ARTE”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN ESTUDIOS DE ARTE

Presenta

JAQUELINE JEANETTE COETO JIMÉNEZ

Directora: Dr. María Luisa Durán Y Casahonda Torack

Lectores: Dr. Ivonne Lonna Olvera

Dr. Julio César Penagos Corzo

Ciudad de México, 2021

A mis padres

Índice

Resumen	pág. 7
Introducción	pág. 8
Capítulo 1: Sentido comunitario a través del arte	pág. 16
1.1 ¿Qué es el arte?: El problema de la indefinición	pág. 16
1.2 Arte y sentido comunitario: puntos de encuentro	pág. 21
Capítulo 2: Arte y procesos cognoscitivos	pág. 32
2.1 Interactividad: sensación, percepción y arte	pág. 33
2.2 Imaginación, representación y prácticas artísticas	pág. 35
2.3 Intersecciones: creatividad y prácticas artísticas	pág. 41
2.3.1 El proceso creativo	pág. 45
2.3.2 El valor social de la creatividad	pág. 53
Capítulo 3: El aula como espacio creativo, comunitario y artístico ..	pág. 61
3.1 Creatividad en las aulas: la gran paradoja	pág. 62
3.2 Arte y educación: lugares comunes	pág. 69
Capítulo 4: [Inter]acciones: propuesta de desarrollo creativo y sentido de pertenencia a partir de experiencias con el arte	pág. 77
4.1 El arte como contexto educativo	pág. 78
4.2 [Inter]acciones: espacios de encuentros y diálogo	pág. 78
4.2.1 Objetivos	pág. 79

4.2.1.1 Objetivo general	pág. 79
4.2.2.2 Objetivos específicos	pág. 80
4.2.2 Población y muestra	pág. 81
4.2.3 Enfoque metodológico	pág. 82
4.2.3.1 Primera etapa: diagnóstico	pág. 82
4.2.3.2 Segunda etapa: planificación	pág. 84
4.2.3.3 Tercera etapa: implementación y observación	pág. 88
4.2.3.4 Cuarta etapa: análisis de los datos obtenidos	pág. 90
Conclusiones	pág. 99
Bibliografía	
Anexos	

Índice de tablas

Tabla 1. Componentes de la creatividad (elaboración propia)	pág. 49
Tabla 2. Estilos de pensamiento relacionados con el pensamiento creativo (Romo, 2008)	pág. 50
Tabla 3. Componentes que propician el proceso creativo (Romo, 2009)	pág. 50
Tabla 4. Características de los modelos educativos actuales vs los ideales (Ferreiro, 2008)	pág. 64
Tabla 5: [Inter]secciones: propuesta de actividades	pág. 84

Índice de figuras

Fig. 1. Curva de la imaginación de Théodule Armand Ribot (1901)	pág. 37
Fig. 2. Las miradas de la escuela (Abad, 2008)	pág. 73
Fig. 3. [Inter]acciones: configuración de las siete actividades realizadas (imágenes propias)	pág. 86
Fig. 4. Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones comunicativas: Interés y participación (elaboración propia)	pág. 91
Fig. 5. Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones comunicativas: interacción entre iguales y adultos de referencia (elaboración propia)	pág. 91
Fig. 6. Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones comunicativas: tolerancia a la diversidad (elaboración propia)	pág. 92
Fig. 7. Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones espaciales (elaboración propia)	pág. 92
Fig. 8. Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones con el objeto(elaboración propia)	pág. 93
Fig. 9. Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones con el tiempo	pág. 94
Fig. 10. Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones con la creatividad: originalidad, innovación y divergencia (elaboración propia)	pág. 94
Fig. 11. Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones con la creatividad: inicativa, sensibilidad y motivación (elaboración propia)	pág. 96
Fig. 12. Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones con la creatividad: flexibilidad, fluidez e independendencia (elaboración propia)	pág. 95

Resumen

La presente investigación surge de la curiosidad por explorar las posibilidades que tienen las prácticas artísticas en los procesos creativos y de pertenencia. Para ello se crea una propuesta metodológica que busca generar experiencias a partir de tres pilares: creatividad, sentido comunitario y arte.

[Inter]acciones es propuesta de laboratorios de arte comunitario en contextos escolares con la función de desarrollar el potencial creativo de los menores y promover un sentido de pertenencia. En este espacio, se dialogan una serie de signos manifestados a través de símbolos, rituales, narraciones y valores que permiten visualizar una identidad compartida.

Es un taller que comprende una serie de actividades que permiten generar encuentros entre lo cognitivo, sensorial y social. Este se implementó durante ocho meses en la Escuela Pública Benito Juárez en la CDMX.

Introducción

Crear es formar, crear a través del arte es transformar. Así lo demostraron Leonardo Da Vinci, Thomas Alba Edison, Salvador Dalí, entre otros genios. Pero ¿es necesaria la genialidad para ser creativo? La respuesta es no. La creatividad puede situarse en el círculo inmediato, en la propia vida. Las personas pueden ser creativas en las escuelas, en el trabajo, en la casa; en general la humanidad aplica una dosis innovadora en los problemas, tanto los grandes como los pequeños. La *creatividad cotidiana* es una actitud y una forma de vida que crean circunstancias inspiradoras y formativas. Para el arte, la creatividad es evidente, cualquiera entiende que éste requiere un proceso creativo lleno de esfuerzo, ánimo, imaginación, pensamiento, solución y que incluso puede llegar a ser desgastante. Pero cualquiera que haya creado sabe que esto se disipa en medio del proceso, el cual abstrae al individuo a un estado donde nada más existe, donde predomina la experimentación y el aprendizaje, es decir, un *estado de flujo o experiencia estética*.

Pero ¿se hace arte todos los días? En realidad no se sabe y para responder la sociedad necesitaría de una formación estética, posible a través de una educación artística de calidad. Este proyecto de investigación surge por estas inquietudes y, a la vez, propone un medio para enriquecer nuestras vidas por medio de la unión: arte y creatividad. Cabe resaltar que ambas encuentran su lugar en la sociedad, representándola, criticándola y transformándola. Por ello, resulta evidente que investigaciones con este enfoque repercutan de manera positiva en cada una de las comunidades, proyectándose en un sentido de identidad y pertenencia al grupo social.

Los niños son el futuro. La existencia de estos grupos sociales depende en gran medida de la formación que se les brinde a los más pequeños, pues sus decisiones determinarán el curso de la sociedad. No obstante, basta con echar un vistazo al mundo actual para entender que el porvenir no es el más esperanzador. ¿Cómo exigirles a los niños solucionar un futuro sin transformar su presente? ¿Cómo mejorar una comunidad de la que no se sienten parte? Es por esta razón que el trabajo se centra en los niños, pues en este proyecto se considera que la creatividad y la sensibilidad artística pueden ayudar a resolver dicho problema. Para ello primero es

necesario desarrollar una identificación con los que les rodean: familia, amigos, vecinos, compañeros, maestros, etcétera. En segundo lugar, resulta vital que detecten y concienticen las problemáticas de cada grupo, para finalmente proponer soluciones viables y efectivas.

Por su naturaleza atemporal, fantasiosa, simbólica y metafórica, el arte resulta un vehículo a diversos mundos, que en algunos casos muestran lo menos grato de la realidad, lo que paradójicamente y pese a sutileza, resulta la vía más eficaz para la confrontación. A veces el ser humano necesita un espejo para evidenciar las imperfecciones, así lo evidencian algunos artistas como: León Golub, Romare Bearden, Banksy, JR, por mencionar algunos que aparecen en este trabajo. Las nuevas generaciones son visuales, por lo que el *fenómeno del espejo* es el mejor medio para que logren identificación: al enfrentarse a la obra, el niño, en un afán de dar sentido a lo que observa, traslada de manera casi natural la información a su contexto, creando así, a través de la imaginación, un vínculo -una identificación- con su entorno. Al imaginar se descubren nuevas posibilidades. Posibilidades que hablan de un proceso de detección previo, es decir, para generar propuestas y soluciones a la problemática social primero tuvo que haber una reflexión, cuestionamiento o conciencia surgida de la interacción con la obra de arte. Pero el papel del niño no se limita a una simple observación ni a una esporádica reflexión, sino que a través de la creatividad, el niño pasa de ser espectador a ser ejecutante, lo que desemboca en una participación activa que a su vez puede generar alternativas para modificar positiva e intencionalmente las condiciones de su comunidad. Así, arte y creatividad se funden con el sentido comunitario.

Hasta aquí se ha explicado el origen y trasfondo de esta investigación. Lo que no se puede pasar por alto es que cada uno de estos términos provienen de diferentes disciplinas de las cuales, a su vez, se pueden desprender múltiples interpretaciones por medio de numerosas corrientes. La *creatividad*, en este trabajo y siguiendo el enfoque del Dr. Julio César Penágos, es considerada un potencial humano y, por lo tanto, cualquier persona lo posee y es capaz de desarrollarla; sin embargo, este desarrollo dependerá en gran medida de las oportunidades que brinde el medio. Pese a que la creatividad es una cualidad individual, se necesita que una sociedad la valide, por lo

que el término tendrá variaciones en su uso y concepción. A pesar de estas diferencias, existen puntos de intersección: cuestionar lo establecido, ir más allá de los límites, reconocer patrones y crear nuevas conexiones entre ellos. De acuerdo al profesor Víctor Valqui (2009), el proceso creativo es un proceso *heurístico* que permite aprender o descubrir de manera intuitiva y conduce a un producto, un proceso, una idea o una nueva experiencia.

Por otro lado, se concibe el concepto de *arte* como un puente entre el hombre y su grupo social; ya que el arte, en su facultad de transgredir, perturbar o afectar las condiciones del entorno, nos presenta una alternativa para nuevos procesos de *subjetivación social*. De acuerdo a Vigotsky (2011) el arte es una de las herramientas más poderosas para *trascender* cualquier marco normativo regulatorio de las *objetivaciones sociales*. Son los procesos de emoción, imaginación y fantasía detrás de éste los que encauzan el desarrollo humano que se manifiesta en la cultura (sin importar el grupo social) y que nos permiten dar vuelo a la creatividad. Para Suzzane Langer (1996), las culturas comienzan con la aparición del sentimiento personal, social y religioso compartidos. El gran instrumento de este desarrollo es el *arte*, el cual hace evidente el sentimiento, presentándolo objetivamente de tal modo que se puede reflexionar sobre el mismo y así entenderlo.

La práctica y la ejecución de cualquier práctica artística proporciona formas que el sentir real puede tomar: pintura, escultura, ensamblaje, entre otras. Dichas manifestaciones se basan en la imaginación, la cual no es propia sólo del arte, sino que se puede manifestar en cualquier aspecto de nuestra vida socio-cultural, posibilitando no sólo la creatividad artística, científica y técnica, sino también la *creatividad cotidiana* tan necesaria para elevar nuestra calidad de vida. Un aspecto esencial de nuestra vida es la *educación*. Con respecto a ésta el arte tiene mucho que aportar: enseña a los niños a poner atención en los matices, a actuar y prever las consecuencias de una decisión, a revisar dichas consecuencias, para después proponer otras alternativas de acción. En términos pedagógicos, Efland (1987) destaca varios aspectos que puede tener el *arte* al interior de las aulas. En primer lugar, posee cualidades intrínsecas que ninguna otra disciplina tiene: origina formas inusuales, usa diversos canales sensoriales y utiliza diferentes materiales para expresar creencias, significados,

críticas, opiniones y valores sociales. En segundo lugar, el aprendizaje artístico no sólo debería buscar la producción de objetos, sino que debería inducir a la reflexión, el análisis y la crítica no sólo de la pieza sino del contexto socio-histórico al que pertenece. Entonces, los niños deberían poder argumentar las ideas de sus trabajos e identificar los mensajes detrás del trabajo de los artistas, así como analizar y seleccionar la opción más adecuada para expresar sus mensajes o ideas de manera sensorial; pero también reflexionar en cuanto al uso de técnicas y materiales utilizados por los otros para la expresión oportuna de este mensaje.

Al respecto, en México, la Secretaría de Educación Pública (2003) afirma que la educación artística ayuda a los estudiantes a reflexionar, promueve el cuestionamiento y ayuda a construir argumentos, además les enseña a formular metas y les muestra que la *forma* y el *contenido* son inseparables; que el pensamiento y el material que se usa guardan una estrecha relación. El arte, entonces, es un territorio lleno de posibilidades. Como se mencionó anteriormente y siguiendo el enfoque propuesto en esta investigación, el *arte* se convierte de una disciplina abstracta y alejada de lo cotidiano, a un vehículo de transformación social, de inclusión y de reconocimiento a la diversidad.

Nacer en un ambiente cultural específico o en una comunidad determinada, de ninguna manera implica que exista una identificación automática con éstos. En un sentido psicológico, la comunidad es una experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor, formando parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en la que se puede confiar (Sarason, 1974). Existen algunos elementos que le dan forma a esta valoración personal: percepción de similitud con otros, el reconocimiento de interdependencia con los demás, la voluntad de mantener esa interdependencia, sentimiento de que se es parte de una estructura más amplia, estable y fiable, entre otros. El *sentido comunitario* tiene su núcleo en la interacción social con los otros miembros del colectivo y en un sentimiento de *mutualidad* e interdependencia, moviéndose de lo privado a lo social. La comunidad muchas veces está delimitada por un área definida: la escuela, la casa, el vecindario, el barrio; la cual genera proximidad entre sus miembros a partir del espacio compartido y el apego que se establece hacia ésta. Pero el *sentido de comunidad* no se limita únicamente al espacio físico, sino que

se basa en las relaciones interpersonales y en el sentido de pertenencia resultante. Respecto a dichas relaciones, cabe destacar el deterioro de las mismas, producto de una crisis de valores sociales a la par de un desarrollo tecnológico desenfrenado.

Ante esta situación, han surgido movimientos sociales (ambientales, educativos, económicos, políticos, etcétera) que son evidencia de que las personas han buscado y buscan un cambio significativo. Este proyecto se suma a esta búsqueda de transformación social. Tiene como columna vertebral el desarrollo de vínculos sociales a través del arte para generar una *cultura creativa*. En esta propuesta, la creatividad y el arte son factores de inclusión social y desarrollo comunitario, provocando movilidad colectiva a través de propuestas artísticas para crear nuevas “arquitecturas” sociales con discursos renovadores. El arte es un campo que permite construir otras “posibilidades” del individuo y del entorno inmediato. Trabajarlo en un contexto formativo, en el cual las habilidades adquiridas deben ser puestas en práctica de manera inmediata y en cualquier contexto, hace que la creación tome un rumbo relacionado con la búsqueda y producción de sentido, no con la generación de obras. Ésta es justo la esencia del *arte comunitario*. Con este, se busca construir comunidades inclusivas desde una labor interdisciplinaria, generando nuevas narrativas para los contextos que rodean a nuestros pequeños y priorizando los valores sociales como medio de comunicación y transformación.

Ante los signos de deterioro de la vida urbana, se ha vuelto la mirada a la *educación artística*, dado que los fundamentos pedagógicos del sistema educativo actual no han podido hacer frente a la crisis y se ha puesto en duda la función de la escuela como institución de formación para la vida. En este sentido, la *educación artística* aparece como un espacio para la reflexión y la construcción del mundo, el cual permite a los alumnos actuar de manera creativa sobre su entorno individual, social y comunitario a través de la exploración de las prácticas estéticas. En las escuelas públicas primarias de nuestro país, la *educación artística*, pese a las contribuciones antes mencionadas y reconocidas por la SEP, todavía se mantiene como una asignatura *paraescolar* (dedicándole menos de 40 horas al año), dejándola en la periferia de la formación escolarizada y explotada en la educación no-formal. De acuerdo a Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel, en Iberoamérica, aún se

requiere de argumentación y justificación sobre la importancia del arte en la escuela. Es decir, hace falta investigación que contribuya a legitimar la importancia de la formación en arte para que se reconozca el papel que éste juega en el desarrollo de habilidades cognoscitivas como la creatividad. En México, existen instituciones no gubernamentales que han apostado por una pedagogía desde el arte y que promueven investigaciones en torno a este tema, tales como: *Save the Children* México, ICRET, CADIR Creatividad y Desarrollo Integral A.C., la Academia Mexicana de la Creatividad, entre otras. Así mismo, existen instituciones universitarias que promueven el desarrollo de proyectos en este ámbito, como la Universidad Iberoamericana, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, por mencionar algunas, a través de programas como: la Maestría en Estudios de Arte, centro de Educación Especial y Rehabilitación del Departamento de Psicología Aplicada, etc.

La presente investigación se suma a estas investigaciones, evidenciando los beneficios que las experiencias a partir del arte tienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. El proyecto está dirigido al desarrollo de la identidad individual y colectiva, centrándose en el proceso creativo y de autoexpresión a través de los métodos artísticos tradicionales (pintura, escultura, dibujo, etcétera) y contemporáneos (ensamblaje, instalación, performance, entre otras), oponiéndose a la visión de la *educación artística* como una simple generadora de productos idénticos y obligatorios, carentes de sentido real para la vida; y proponiéndola como un espacio de experimentación, donde no hay respuestas correctas o incorrectas, que produce desde preguntas con nuevos enfoques hasta soluciones innovadoras, que sí son posibles aplicar en el entorno. Por si fuera poco, este enfoque apunta hacia un auto-descubrimiento del niño, necesario para funcionar e interactuar con el colectivo. Se puede decir que los cuatro objetivos expuestos, condensan la sensibilidad y conciencia de un individuo en un grupo del que se siente parte importante y en el que participa de forma activa proponiendo soluciones, es decir, que el producto de la presente investigación es la implementación de una *educación artística* desde un enfoque dinámico en el que interactúan: creatividad, arte y sentido comunitario.

Todo resultado tiene un inicio. Y el origen de algunos de estos temas no es tan lejano. El presente trabajo se divide en cuatro capítulos. En el primero se busca

conceptualizar la perspectiva de *arte* que se tiene en este proyecto. Para ello se hace un recorrido sobre la evolución que ha sufrido el concepto desde los antiguos hasta el mundo contemporáneo. Y se recalca el uso de las prácticas artísticas comunitarias como un vehículo para propiciar un sentido de pertenencia. En el capítulo dos se exploran algunos procesos cognoscitivos relacionados con las experiencias artísticas: sensopercepción, imaginación, inteligencia, memoria y se enfatiza la relación existente entre la creatividad y la educación artística. En este apartado se hace también un recorrido histórico sobre el desarrollo del concepto desde que se concebía como un don divino exclusivo de los genios, alejándose de aquéllos considerados como “normales”, hasta su definición actual. Este segundo apartado cierra con el proceso creativo y su actuar en la vida diaria. Una vez definido el punto de partida se comprende que la creatividad resulta un término polémico, debido a que desafía el orden establecido al cuestionarlo y proponer alternativas al mismo; lo que, a su vez, puede generar situaciones sociales heterodoxas. En el tercer capítulo se aterriza el debate mencionado en las escuelas mexicanas, en cómo por un lado se fomenta y se busca desarrollar alumnos creativos pero, por otro lado, resulta complicado lidiar y trabajar con ellos. Esta paradoja ha propiciado diversos e interesantes resultados, tal es el caso de la fusión arte-creatividad como solución a dicha problemática, la cual no se puede apartar de lo social y, por ende, afecta al sentido comunitario. En el cuarto capítulo se explica la propuesta metodológica [Inter]acciones, cuya finalidad es la expansión creativa a través de dinámicas artísticas y lúdicas, respaldadas teóricamente y basadas en actividades implementadas por instituciones de educación no-formal como *Museum of Modern Art (MOMA)*, *Metropolitan Museum (The MET)*, el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC), entre otros. Aquí se explica de manera detallada la duración y las actividades realizadas por los niños durante ocho meses. Asimismo se reflexiona en torno a las problemáticas sociales que sufren los menores, no sólo en la escuela sino en sus propias comunidades (violencia, robo, secuestro, prostitución, adicciones, etc.). La intención, además del uso funcional de la creatividad y el arte, es una transformación social centrada específicamente en las comunidades inmediatas, como lo es el salón de clases. **[Inter]acciones** fue implementado formalmente en cuatro aulas de la Escuela Benito Juárez (CDMX) durante el ciclo

escolar 2015-2016, arrojando resultados relevantes como: la necesidad de, curiosamente, adquirir disciplina antes que creatividad; el efecto inmediato del arte en el cambio de actitud positiva y, por tanto, la disposición hacia la actividad facilitando así la absorción de contenidos; la resignificación del espacio; identificar su función y valor dentro de un colectivo; mejoras en las habilidades para la vida (comunicación interpersonal efectiva, autoconocimiento, empatía, manejo de emociones, toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento creativo y crítico), por mencionar algunos.

Los niños no son el futuro, son el presente. Un presente que necesita innovarse y, paradójicamente, quiénes mejor que los niños para hacerlo. Este trabajo nace no sólo de esta necesidad, sino de una trayectoria personal y profesional, de un interés por la educación y formación de los más pequeños. A lo largo del camino se han palpado de cerca los logros y las deficiencias de los modelos educativos, las consecuencias de las situaciones sociales en los niños, la apatía y abulia en los salones de clases, así como la *cuasi* nula habilidad para resolver conflictos. ¿Qué hacer frente a este panorama desalentador? Siendo congruentes y empáticos, desarrollar alternativas creativas y artísticas insertas en nuestro contexto social. Aunque uno de los objetivos primordiales de este trabajo era la generación de un producto innovador, la investigación presentó retos que nos llevaron a explorar y descubrir otras necesidades simultáneas a la creatividad, las cuales difícilmente se habrían presentado de no haber escogido el camino del arte. No obstante, el proyecto tuvo resultados que ponen de manifiesto que la transformación es posible y que dicha combinación es la más constructiva para estos fines.

Capítulo 1

Sentido comunitario a través del arte

La vida imita más al arte, mucho más que el arte imita a la vida.

Oscar Wilde

Noviembre 2002, Marina Abramovic permanece doce días en la Galería Sean Kelly de Nueva York. Durante este *permormance*, debía decidir si morir de hambre (puesto que sólo contaba con agua) o lastimar sus pies al bajar por las escaleras que tenían cuchillos de cocina con el filo hacia arriba. En la mente de algunos espectadores, se abre la pregunta ¿es esto arte? A partir de este cuestionamiento surge una reflexión más profunda ¿qué es arte?

Históricamente, el *arte* -sea lo que sea- ha coexistido con el transitar humano. Cada época enfatiza ciertos valores estéticos por encima de otros, lo cual complejiza una definición. Actualmente el *arte* se ha asociado con la construcción de formas, se ha interpretado como un medio de expresión y se ha propuesto como una manera de desarrollar el potencial creativo. Sin embargo, estas aproximaciones resultan arbitrarias y sirven a los propósitos de un discurso particular; por lo tanto no ayudan en la tarea de establecer una definición del término.

1.1 ¿Qué es arte?: El problema de la indefinición

En la antigüedad, el *arte* era la capacidad de hacer “conscientemente” cosas según las reglas. Esto era aplicable a la arquitectura, carpintería, sastrería, entre otras artesanías. Pero dicha definición también se extendía a otros campos del conocimiento, como en la aritmética o la lógica, en los que también se seguían ciertos criterios establecidos. Por ende, existía una claridad aparente de aquello que podía ser considerado como *arte* y aquello que no:

(...) en la época del Renacimiento [el arte] significaba (...) la destreza que se requería para construir un objeto, una casa, una estatua, un barco, el armazón de una cama, un recipiente, una prenda de vestir, y además la destreza que se requería para mandar también un ejército, para medir un campo, para dominar una audiencia (Tatarkiewicz, 2001, pág. 39).

Queda claro que desde la antigüedad hasta el Renacimiento, el *arte* no comprendía sólo las bellas artes, sino también los oficios manuales y hasta las ciencias. Todas estas destrezas, requerían de cierto conocimiento y por lo tanto se apegaban a una serie de normas específicas. Es así como se empieza a crear una relación simbiótica entre los conceptos de *arte* y *regla*. Los antiguos, dividieron las *artes* según los requerimientos propios de la acción: las *artes liberales* implicaban esfuerzo mental mientras que las *artes vulgares* un esfuerzo físico. Durante la Edad Media, se mantienen las *artes liberales*, pero las *artes vulgares* se convierten en *artes mecánicas*. Respecto a las primeras (gramática, retórica, lógica, aritmética, geometría, astronomía y música) eran enseñadas en las universidades. En un intento de encasillar, a su vez, a las *artes mecánicas*, se les clasificó en siete: *ars victuaria* (alimentar a la gente), *lanificaria* (vestir a las personas), *architectura* (dar cobijo), *suffragatoria* (proporcionar medios de transporte), *medicinaria* (curar enfermedades), *negotiatoria* (intercambiar mercancías) y *militaria* (defenderse del enemigo). Como se puede observar, muchas de las disciplinas que actualmente se consideran *arte*, como la poesía, pintura, escultura, entre otras, quedaban totalmente excluidas en esta clasificación. “Las artes a las que hacemos referencia nosotros cuando hablamos de artes se pensaba que eran mecánicas, y pensaban que eran tan poco importantes que no merecía la pena incluirlas en las clasificaciones” (Tatarkiewicz, 2001, pág. 43).

Es hasta entrado el Renacimiento, con la publicación de la obra *Poética* de Aristóteles, que se empieza a dar una transformación en la interpretación del término *arte*. Cabe resaltar que durante esta época, el concepto de “belleza” adquiere un gran valor y se asocia a las obras de arte, erigiéndose como una propuesta de inversión del capital. Esto mejoró el estado financiero de los artistas, y por tanto empezaron a exigir una separación de los artesanos.

Enfrentados a la opción de que se les tratara como artesanos o como eruditos, [los artistas] eligieron la segunda opción, pues la situación social de los eruditos era incomparablemente superior. Además, se hallaban predispuestos a tomar esa dirección por la concepción tradicional del arte que la basaba en el estudio de las leyes y reglas. El ideal de los notables artistas del Renacimiento fue fortalecer las leyes que regían sus trabajos, calcular sus obras con precisión matemática (Tatarkiewicz, 2001, pág. 44).

Sumándose al objeto de dar estructura a la disciplina artística, aparecen las obras de Piero della Francesca, Leonardo Da Vinci, Luca Pacioli, Miguel Ángel, entre otros. Esto propicia una segunda transformación y surgen nuevas categorías: *escultura* y *artes del diseño*. Sin embargo la música, la poesía y el teatro, se siguen manteniendo fuera de las clasificaciones emergentes.

Sobre la misma línea, continúan los intentos por identificar aquello que separa al *arte* de las artesanías y las ciencias. Uno de estos, fue el de Giznozzo Manetti, quien propuso el término *artes ingeniosas* (producto del intelecto); otro fue el de Marsiglio Ficino quien establece el concepto de *artes musicales*; Giovanni Pietro Capriano, agrega *artes nobles* (aquellas que se conocen a partir de nuestros sentidos como la poesía, la pintura y la escultura). Las *artes pictóricas* nacen a partir del pensamiento de Claude Francois Menestrier. Emanuele Tesauro propone lo que sería conocido como *artes poéticas*. Pero una de las ideas que más llaman la atención, fue la de Lodovico Castelvetro. Para él, la diferencia entre artesanía y *arte*, radicaba en la “necesidad”. “Las *artesanías* son herramientas que el hombre necesita en el día a día, mientras que las *artes memoriales* son aquellas que nos ayudan a mantener en la memoria cosas y acontecimientos” (Tatarkiewicz, 2001, pág. 44).

Es hasta el siglo XVI, que aparece el concepto de *bellas artes* con Francesco da Hollanda y toma fuerza en el siglo XVII con Francois Blondel en su obra *Cours d'architecture*. En este tratado, incluye a la arquitectura, la poesía, la comedia, la pintura, la escultura, la música y la danza. Para él, la respuesta a la pregunta, qué une a las artes y las separa de las ciencias y las artesanías, fue que, por un lado representaban una fuente de placer para el ser humano, y por el otro, el criterio unificador era la “belleza”. Sin embargo, si bien este concepto constituía un pilar en las obras de arte, en la práctica parecía que entraban en juego otras consideraciones como la moral, la individualidad, el propósito no-comercial, el contenido del pensamiento, la expresión, el grado de seriedad (Tatarkiewicz, 2001, pág. 54). Para Charles Batteaux las *bellas artes* tenían una característica común: la imitación de la

realidad. Pese a que algunos autores contemporáneos de Batteaux, no estaban de acuerdo¹, se mantuvo como la teoría más aceptada.

Con la aparición de las corrientes vanguardistas (surrealismo, futurismo, cubismo, abstraccionismo y expresionismo) en el siglo XX, la belleza pasa a segundo plano o incluso desaparece. Para estas nuevas propuestas, la *belleza* ya no era una característica distintiva del arte per se, ni siquiera es un rasgo indispensable (Tatarkiewicz, 2001, pág. 50). Esto hace que el término de *arte* parezca más bien una reliquia histórica que ya no responde a los requisitos actuales. Hoy en día el término se desdibuja en límites confusos vacilando entre diferentes interpretaciones a menudo contradictorias. Por un lado, la *interpretación liberal*, además de las siete artes de Batteux, incluye a la fotografía, el cine y varias clases de artes mecánicas, utilitarias y aplicadas, pero mantiene a la pintura, música y literatura fuera del alcance a menos que trasciendan la “pura forma”. Por otro lado, según el contexto, la palabra *arte* puede significar una destreza determinada, mientras que para otros son los productos de una actividad realizada con destreza (Tatarkiewicz, 2001). Desde otros puntos de vista, el *arte* depende directamente del propósito o el logro de su productor.

El arte actual surge del antiguo, a modo de oposición. Con las vanguardias, el *arte* adquiere cierto aire de libertad. Después de la Primera Guerra Mundial, las vanguardias adoptan posturas dicotómicas: por un lado se muestran constructivas y por otro expresivas, en parte aspiran a una serie de reglas y en parte se someten a los temperamentos. “El arte ha muerto” afirmaban algunos. Con estas nuevas corrientes de pensamiento, el *arte* podría ser practicado por cualquiera y podría ser encontrado en cualquier lugar más allá de los museos o galerías. “Todo es arte”. Para los surrealistas, había un particular interés por la creatividad, importante ya en sí misma como proceso y no por la producción de un objeto. En las palabras de Robert Morris (cit. por Tatarkiewicz, 2001), no es necesario producir una obra de arte, el diseño y la intención son suficientes. Para A. Moles (cit. por Tatarkiewicz, 2001), lo que cuenta es la función creativa del arte: “ya no hay obras de arte, existen situaciones artísticas”.

¹ Friedrich von Schiller, en una carta a Köner, escribe “El arte es aquello que se da a sí mismo su propia regla”. Sin embargo, esta idea no fue totalmente aceptada por otros estudiosos.

Entonces, bajo este nuevo contexto, ¿es el *performance* de Abramovic arte? La aparición de las diferentes manifestaciones artísticas contemporáneas (*performance*, graffiti, instalación, fotografía, entre otros) han desafiado el concepto y la *experiencia estética* en su totalidad. Actualmente, se ha conservado el término *arte*, pero el significado ha cambiado considerablemente. Ahora la aritmética, la lógica y otras ciencias están fuera del alcance del término. Sin embargo, si bien algunas prácticas han quedado fuera, el *arte* se ha ampliado y ahora alberga también disciplinas como la literatura, la música, la danza... El *arte* actual exige sus propias medidas, puesto que no puede ser valorada a partir de los cánones clásicos. Sin embargo, esta “desdefinición” actual del arte, como Carmen Oliveras lo nombra, podría caer en la premisa “todo es arte” y “todo” es una palabra muy grande (Longan, 2011, pág. 77).

Estas son sólo algunas áreas de incertidumbre. Dado que el término ha tenido alcances inimaginables, hoy día el concepto es más extenso de lo que ha sido nunca. Por ello, actualmente resulta imprescindible dentro de la academia, aclarar en qué sentido se va emplear la palabra *arte*. Si bien la época actual, ha heredado la definición que relaciona al *arte* con el concepto de *belleza* que se materializa en una *obra de arte*, en el presente trabajo, se adoptará un concepto más vanguardista. Es decir, se entiende el concepto de *arte* como un proceso productivo, y no como un producto en sí mismo, pues para ello se tiene otra expresión diferente “obras de arte”. En este trabajo, tampoco se reparará en la ambigüedad puramente formal que existe cuando se habla de arte en general y de las artes particulares. El presente, más bien se alinea a una pregunta más ajustada a las prácticas artísticas actuales ¿cuándo hay arte? En palabras de Carmen Olivares, esta interrogante abre más posibilidades y propone una postura más ontológica. “El arte es una actividad humana consciente capaz de reproducir cosas, construir formas o expresar una experiencia, el producto de esta reproducción, construcción o expresión puede deleitar, emocionar o producir un choque” (Tatarkiewicz, 2001, pág. 67). Esta definición es lo suficientemente abierta como para acomodar todo tipo de arte en todas sus diversas funciones. Los términos “deleite”, “emoción” y “choque” son términos psicológicos basados en hechos que denotan las respuestas naturales humanas a ciertos estímulos (Tatarkiewicz, 2001, pág. 68).

1.2 Arte y sentido comunitario: puntos de encuentro

Una foto monumental de un niño mexicano, aparece entre la frontera México - Estados Unidos. Kikito, curioso, se asoma al territorio de California. La imagen se colocó en el 2017, un momento político tenso entre las dos naciones. En septiembre de ese año, el presidente Donald Trump anunció la desaparición del programa Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) que protegía a más de 700,000 jóvenes indocumentados. Sumado a esto, sobre la mesa aparecía la intención de construir un muro permanente entre ambos países.

Como parte de Giants, una serie de instalaciones fotográficas a gran escala a nivel mundial, el artista JR crea la pieza “Kikito”: inspirada en un niño de un año de edad cuyo hogar da a la valla fronteriza. Mientras en la Casa Blanca, se anunciaban algunas medidas para prevenir la migración ilegal y el cumplimiento de las leyes, en la frontera de ambos países, mexicanos y estadounidenses se reunían alrededor de una mesa larga estampada con la pieza “Ojos de soñador”, a compartir la misma comida, la misma agua, la misma música. Por un momento, las divisiones quedaron de lado. “Picnic Gigante” invitaba al diálogo y a la reflexión.

Tal y como este ejemplo muestra y por paradójico que suene, el *arte* es imposible sin crear una colectividad. Las obras y los productos culturales, constituyen una *memoria colectiva* para una comunidad y sirven como depósito de ideas creativas e intelectuales para las generaciones futuras. Es un factor de cohesión social y desarrollo humano. Proporciona un lienzo para trabajar sobre estos temas, pensar en ellos de diferentes maneras e imaginar y pintar un mundo en el que no existen limitaciones ni restricciones. De acuerdo a Thelma Golden (2009), directora y curadora de *The Studio Museum* en Harlem (Nueva York, Estados Unidos), los artistas pueden ser un laboratorio para el cambio, un museo un grupo de expertos para nuevas ideas y una exposición sirve como un catalizador y un agente de cambio en las comunidades y las culturas que invita a repensarse.

Pero ¿el arte, en realidad, nos hace “mejores” personas? Para el ilustrador Jeffrey K. Smith (2014), en su artículo *Art as Mirror: Creativity and Communication in Aesthetics*, precisamente se cuestiona si los valores culturales son inherentes a las

prácticas artísticas. Para este autor, algunas obras tocan temas que han acongojado a la humanidad desde mucho tiempo atrás por lo que inmediatamente se establece una relación con esta pieza. Existe un fenómeno de empatía y conexión. El arte genera en sí mismo un proceso de reflexión que en definitiva afecta la percepción del otro. En sus investigaciones, Smith partía de la hipótesis de que visitar un museo de arte puede convertirnos en una “mejor” persona. Este estudio consistió en que un grupo de personas visitaron la exposición del artista Romare Bearden en la cual se enfatizaba la experiencia afroamericana en los Estados Unidos. Al finalizar el recorrido de la exposición, se les preguntó a los visitantes sobre el momento, durante la exposición, en el que tuvieron más recuerdos acerca de cosas “importantes” en su vida, en qué momento reflexionaron acerca de si eran “buenos” con las otras personas y cuándo reflexionaron acerca de su contribución personal a la sociedad. Lo que buscaba era ahondar en cuáles eran las preocupaciones a nivel intra e interpersonal y cómo cambiaban durante la visita. Aunque sus investigaciones tienen algunos juicios de valor como “mejor” o “buenos”, lo rescatable del estudio fue que los resultados aportan al estudio del *Efecto Museo*. Cuando las personas se encuentran a la mitad de una exhibición, reportan una mayor preocupación sobre el rumbo de sus vidas, su interacción con los otros y el destino de la sociedad. Pero cuando llegan al final, pese a que las personas se encuentran más sensibilizadas, las reflexiones se diluyen con situaciones cotidianas. El *insight* se disipa.

Para poder enmarcar las posturas anteriores, en primer lugar se debe de definir el modelo estético que anima este tipo de producción artística. En consecuencia, se tomará como punto de partida la *estética relacional* de Nicolás Bourriaud con el fin de explicar el valor que adquieren las relaciones espaciales, temporales y sociales en la pieza de arte. Dicha propuesta, nace a la luz del ensayo *Ideología y aparatos de Estado* de Louis Althusser, en el que se propone que las formaciones sociales producen relaciones humanas y la cultura, en tanto aparato ideológico del Estado, tiene la capacidad no sólo de reflejar sino de producir sociedad (Bishop, 2004).

La *estética relacional* de Bourriaud, se alberga en el contexto de la década de los noventa, periodo de tiempo que se destaca por un nuevo contexto sociopolítico tras la caída del muro de Berlín, el despegar del internet, el auge del “giro conceptual” y las

tendencias artísticas que apuntaban a la unificación con la vida cotidiana (Belenguer y Melendo, 2012). En este contexto, se hace necesaria la restauración del vínculo social, y el arte se muestra como un canal para lograrlo. En su obra, Bourriaud (2006, pág. 16) retoma la idea marxista de *intersticio* y le da un giro: espacio para las relaciones humanas que sugiere posibilidades de intercambio distintas a las existentes, integrado de manera parcialmente armónica y abierto al sistema global.

Para Nicolás Bourriaud (pág. 49) “el arte, porque está hecho de la misma materia que los intercambios sociales, ocupa un lugar particular en la producción colectiva”. Por su “transparencia social”, trasciende el espacio y la materia, e incita a la reflexión, al diálogo y la discusión. Siguiendo el pensamiento del autor, la práctica artística está siempre en relación con el otro, al mismo tiempo que constituye una relación con el mundo. El *arte* es, entonces, una actividad que consiste en producir relaciones a partir de signos, formas u objetos que predisponen a un *estado de encuentro*. La propuesta gira en torno a un *arte conectivo*, cuyo valor principal reside en promover y reconocer las relaciones humanas. El arte ya no es sólo un campo propio de la estética o la filosofía, sino que también ha encontrado un lugar en la psicología, sociología cultural, la antropología, entre otros.

Bourriaud (2006, pág. 12-16), afirmaba que en el *arte* debe existir un *factor relacional*, que propicie la intersubjetividad y que lleve por tema el “estar-junto”. “Frente a la vertiginosidad, el auge de los medios de comunicación al consumo, la cosificación y mercantilización (donde incluso las relaciones humanas son llevadas a estos registros estandarizándose), el arte, según Bourriaud, lograría combatir esa situación” (Belenguer y Melendo, 2012). Para él, la estructura de una obra de arte genera de manera natural una relación social espacio-temporal. Por lo tanto exige la presencia del espectador, aquel que explorará y dialogará con la pieza para cuestionar la ideología hegemónica y generar esquemas sociales alternativos que conlleven a modelos críticos de construcción de relaciones más amables. Sin embargo, una de las críticas respecto a esta postura, es la de Claire Bishop (2004). Para ella, más allá de concentrarse en la generación de relaciones, hay que cuestionarse ¿qué tipo de relaciones son las que se producen y por qué? Siguiendo a la misma autora, al hablar de *estética relacional* no hay que dar por sentado que las relaciones subyacentes serán democráticas o

políticas. Por ello, ante obras como la de *Kikito* o *Picnic Gigante*, cabría preguntarse si la pieza posibilita un diálogo que permita ser evaluado no sólo en términos estéticos, sino también en términos políticos y éticos, para no quedarse en el impacto superficial de compartir “la mesa” y hablar de trivialidades. La pieza entonces tiene que apelar a los aspectos políticos de las relaciones y de la comunicación.

Al hablar de *estética relacional* y la naturaleza de los vínculos sociales que nacen a partir de ésta, se debe de analizar el concepto de democracia. La sociedad democrática se caracteriza por algunos valores sociales como lo son el diálogo, la tolerancia, la participación, el respeto, y resalta por el *antagonismo*. De acuerdo a Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (cit. Bishop, 2004) una sociedad democrática es aquella en la que se mantienen las relaciones de conflicto para evitar caer en un orden autoritario de supresión total del debate. Es decir, dentro de este modelo se debe de mantener la constante tensión entre subjetividades. De acuerdo a Jacques Lacan (cit. Bishop, 2004), la subjetividad es un proceso incompleto que necesita de los procesos de identificación para completarse. Las relaciones entonces, no surgen de totalidades sino de la imposibilidad de dicha totalidad, en otras palabras, la presencia del “otro” me impide ser completamente yo mismo poniendo en juego mi propio sentido de identidad. Es ahí donde radica la posibilidad del *arte* como agente de cambio (Bishop, 2004). La manera en la que las prácticas artísticas construyen modos de (co)existencia dentro de lo real existente, tendrá un impacto fundamental en la construcción de sociedad.

Desde esta perspectiva, el *arte*, entonces, resulta pertinente en términos sociales. Las relaciones que transitan desde arte-contexto al arte-comunidad, se presentan como alternativas que depositan en la práctica artística y la experiencia estética una herramienta para identificar la labor social del artista y de la pieza. Es desde estos dos lugares, lo contextual y lo comunitario, que el proceso artístico tiene posibilidades como detonador para el cambio.

Por un lado, lo contextual busca construir lazos entre la obra de arte y el contexto específico en la que se inscribe, tomando en cuenta a los actores (quiénes la producen), los escenarios (dónde circula) y los contenidos/medios (qué y cómo se hace) (Ramos, 2013). En este sentido, el *arte* encuentra nuevas formas de concebirse, diversificarse y por lo tanto democratizarse. Dentro de ellas se encuentran: el land art,

arte de intervención, arte activista, performances, happenings, el arte in situ, arte procesual, arte participativo, arte relacional. El punto de convergencia entre dichos términos, es el devenir del *arte* en una relación entre organismo vivo y su medio. El *arte participativo* nace del espectador. En este, se construye de manera colectiva la obra desde un “estar-juntos”, por lo tanto exige colaboración, implicación e intervención del otro (Ramos, 2013). Si bien el *arte participativo*, centra su atención en la demolición de las barreras del arte en relación al espectador y el contexto, también deja entrever las raíces de lo que terminará siendo el *arte relacional* que sitúa a las relaciones humanas como una obra de arte en sí mismas, trascendiendo la producción artística.

Por otro lado, lo comunitario se enfoca en aspectos sociales pertenecientes a quienes ocupan el espacio. Al igual que con el término *arte* en general, el concepto de *arte comunitario* se enfrenta a la misma *des-definición*. Su significado depende en gran medida del momento histórico y del lugar.

(...) [El] término arte comunitario se asocia a un tipo de prácticas que buscan una implicación con el contexto social que persiguen, por encima de unos logros estéticos, un beneficio o mejora social y sobre todo, que favorecen la colaboración y la participación de las comunidades implicadas en la realización de la obra (Palacios, 2009, pág.198)

El *arte comunitario* tiene sus raíces en la década de los años sesenta en Gran Bretaña y Estados Unidos. En esta época, se produce una transición del arte: de una acción individual pasa a ser una propuesta de acción colectiva. Dichas iniciativas tenían como objetivo principal, la mejora social a través del arte. En este marco, surgen prácticas conceptuales, performativas y del arte de acción hacia el activismo sociopolítico que propician el surgimiento de una nueva visión. Por un lado, el significado del *arte* trasciende el sistema del mercado artístico, y se deposita en el *contexto* (físico o social) y en el *público* implicado. Con ello, surge la idea de *arte* como agente transformador (Palacios, 2009). Uno de los colectivos con mayor impacto en la época fue *Artist Placement Group*, liderado por John Latham y Bárbara Stevini, con su lema “The context is half the work”. Este grupo realizó una serie de esculturas, videos participativos, performances que de alguna manera buscaban impactar en la sociedad e influir en la resolución de problemas (Palacios, 2009). Este colectivo, deja claro que el

arte comunitario no se refiere a una(s) actividad(es) o práctica(s) específica(s), sino que se usa el arte como un medio de comunicación y expresión. Se propone como un detonador de cambio social. Estas piezas, en palabras de Kester (2014), tienen como propósito una relación más *dialógica* con el espectador: la comunicación del público con la obra es indispensable para completar la misma.

Para el artista visual Javier Abad Molina (2011, pág. 8), el *arte comunitario* es un motor de transformación social y educativa. Dentro de los modelos cooperativos, se evidencian forzosamente las estructuras simbólicas que comparte la comunidad, los procesos de vida y el sentido de pertenencia e identidad que surgen a partir de ellos. Aquí cabe puntualizar que, en palabras de Lippard (2001, pág. 69), “comunidad no significa entenderlo todo sobre todo el mundo y resolver todas las diferencias; significa aprender a cómo trabajar dentro de las diferencias mientras estas cambian y se desarrollan”. La finalidad de las prácticas artísticas participativas y comunitarias es la de crear un proyecto que permita mostrar las problemáticas de una comunidad determinada, generar conciencia social y, así, impulsar la mejora de las condiciones de vida. Como muestra de lo anterior, se puede retomar el trabajo del grupo *Iconoclastas*: “Manual de mapeo colectivo”. Desde el 2008 realizan una serie de talleres de mapeo que muestran las representaciones ideológicas del territorio. Si bien el mapeo por sí mismo no produce una transformación, propicia un proceso de socialización de saberes y prácticas que promueven la participación colectiva y el acercamiento (Risler y Ares, 2013).

Tal y como se muestra en el proyecto de los Iconoclastas, el *arte comunitario* se caracteriza por la búsqueda de redes que promuevan el desarrollo social y cultural de los espacios y la preservación de las memorias colectivas. Pero estos lazos deben surgir desde los intereses y las necesidades de los (co)habitantes (Méndez, 2020). Es así como el *arte comunitario*, abre una oportunidad de apre(h)ender de uno mismo y de los demás. Las prácticas artísticas que tienen como base la *estética de las relaciones* propician condiciones para el intercambio, la comunicación y el bienestar; e impactan en la democracia cultural, la participación inclusiva, el diálogo y la gestión de conflicto. “El ‘producto artístico’ supone el crecimiento personal y comunitario que enriquece el contexto sociocultural” (Abad, 2011, pág. 10). Si bien el *arte comunitario* trasciende la

obra por sí misma, para explorar las relaciones subyacentes, de acuerdo a Ana María Márquez (2018), existen algunas técnicas artísticas de las que se puede hacer uso para propiciar la reflexión y el diálogo, algunas de las que destacan son:

- **Esculturas ambientales:** Piezas de naturaleza escultórica que pretenden intervenir el entorno de los habitantes. Uno de los trabajos que vale la pena revisar es “Escultura social” en la Documenta 7 de Kassel de Joseph Beuys. Durante cinco años, con ayuda de algunos voluntarios, se plantaron un total de 7000 robles. La finalidad era incidir en un espacio de manera física, metafórica y espiritual
- **Fotografía:** técnica a través de la cual se capturan imágenes a través de la luz. En 2010, Vik Muniz, realiza una documentación que termina en unos autoretratos en gran formato de los trabajadores de Jardim Gramacho², Brasil. “La finalidad del proyecto era mostrar una visión renovada sobre su identidad y su comunidad, que se encuentra en zonas marginales y condiciones peligrosas en el trabajo” (.... 2018, pág.103). La venta de las fotografías ayudó a los trabajadores a mejorar sus condiciones de vida.
- **Arquitectura:** técnica en la que se diseñan y construyen edificaciones que funcionan como hábitat para el ser humano. Basurama, es un colectivo que fomenta la construcción como medio para mejorar el entorno. Resalta su trabajo en el orfanato estatal de Kibebe Tsehay en Addis Abeba, Etiopía. Inspirados en el cuento “El capitán de los niños perdidos” de James Matthew Barrie, se convocó a estudiantes y miembros de la comunidad a instalar un espacio lúdico en el que los niños del orfanato pudiesen jugar. A partir de algunos restos de materiales y ‘chatarra’, se construyó “La casa de los niños perdidos” (Auto-espacio público). Este espacio, además de brindar un área de juego, rinde homenaje a los niños que han transitado o habitado el orfanato. Se recopilaron

² Uno de los rellenos sanitarios más grandes del mundo ubicado en las afueras de Río de Janeiro. Las pilas de basura alcanzaban cerca de los 90 metros de alto y una superficie equivalente a 244 campos de fútbol americano. Recibía un aproximado de 8,000 toneladas diarias de basura. Actualmente se encuentra cerrado permanentemente (Brochetto, M. y Ansari, A., 2012)

una serie de objetos olvidados por los niños, y se pintaron de rojo como indicio de recuerdos.

- **Pintura mural:** es una técnica en la que se pinta directamente sobre el muro o la pared que guarda una estrecha relación con las experiencias entre la comunidad y el espacio físico. “Ciudad Mural” es el primer proyecto de Colectivo Tomate, en el que se buscaba fortalecer la confianza colectiva y el acercamiento de los miembros de una comunidad. En este, artistas y vecinos, crearon una serie de murales que buscaban reflejar las historias personales, familiares y colectivas del barrio. Éste benefició a veinticinco comunidades a lo largo del territorio nacional mexicano.
- **Instalación artística:** Obras que se inscriben en un sitio específico para modificar la interacción que se tiene con dicho espacio. Candy Chang (2011), realizó “Trayectoria profesional”, instalación participativa ubicada entre la universidad y las viviendas de los estudiantes en la ciudad de Turku, Finlandia. En el asfalto que está entre los dos puntos antes mencionados, se leía “Cuando yo era pequeño, quería ser un _____, ahora quiero ser un _____”. Al iniciar la trayectoria, se daban gises para que la comunidad escribiera sus respuestas. Relacionado con el tema de los trayectos, también se encuentra la obra de “The mapping Journey Project” de Bouchra Khalili (2008) en donde se cuestiona fuertemente las representaciones mentales y de agenciamiento que se tienen a partir de una serie de líneas (invisibles en la realidad física) impresas en un papel que dan forma a lo que se conoce como mapas. En esta instalación, ocho individuos narran su trayecto a través del Mediterráneo. Mientras explican su recorrido, los sujetos, de manera simultánea, trazan su viaje en un mapa que no pueden decodificar del todo, es así que mientras la persona afirma verbalmente haber estado en Marruecos, señala en el mapa a Italia.
- **Performance:** técnica en la que la obra de arte surge a partir de la(s) acción(es) realizada(s) por el artista. El “Performance en comunidad de automedicación ritualista” de Cristina Figueroa (2016), es una acción colectiva que buscaba la autoliberación del individuo a través de una práctica comunitaria.

- **Happening:** Es una manifestación artística que requiere la participación activa del público. Un ejemplo es “Le happening contre l’indifference” del colectivo Ni putes ni soumises, retoma el tema de la violencia contra la mujer para exponerlo en el espacio público. En Latinoamérica, “Una mirada al ayer”, es un proyecto que tiene su nicho en la comunidad Guatavita en Bogotá. Este proyecto parte de las historias de vida de un grupo de diez mujeres pertenecientes a dicha comunidad. A partir de ciertos detonadores, ellas narran su experiencia, la cual será depositada en un “contenedor de la memoria” inspirado en la caja del diezmo que viaja de casa en casa.

Como se evidencia en los proyectos descritos anteriormente, el trabajo artístico se caracteriza por su horizontalidad, en estos se propone trabajar *con* la comunidad, no *sobre* ella. Desde hace un par de años, a nivel internacional se ha hecho hincapié en incorporar el *arte* como herramienta en la búsqueda de una sociedad más sana, estable, propositiva y activa (Serra, 2019, pág. 83). De acuerdo con el artículo 5 de la Declaración de Friburgo (2007,pág. 6):

- a. Toda persona, individual y colectivamente, tiene el derecho de acceder y participar libremente, sin consideración de fronteras, en la vida cultural a través de las actividades que libremente elija. Este derecho comprende en particular:
 - i. La libertad de expresarse, en público o en privado, en el o los idiomas de su elección.
 - ii. La libertad de ejercer, de acuerdo con los derechos reconocidos en la presente Declaración, las propias prácticas culturales, y de seguir un modo de vida asociado a la valorización de sus recursos culturales, en particular en lo que atañe a la utilización, la producción y la difusión de bienes y servicios;
 - iii. La libertad de desarrollar y compartir conocimientos, expresiones culturales, emprender investigaciones y participar en las diferentes formas de creación y sus beneficios;
 - iv. El derecho a la protección de los intereses morales y materiales relacionados con las obras que sean fruto de sus actividades culturales.

En este sentido, las políticas públicas deberían voltear a ver el *arte comunitario* y su potencial humanizante, como una herramienta para la reconstrucción del tejido social. Algunos grupos consolidados (Los de abajo, Hilando Utopías, El Kino, De la Calle, EnSeña Teatro, entre otros) manifiestan abiertamente los logros alcanzados en la promoción de valores sociales como la tolerancia, el respeto, la humildad, la flexibilidad y la empatía, desde una pedagogía anclada en la educación artística (Serra, 2019).

Desde sus orígenes el *arte comunitario* ha generado polémica desde diferentes puntos de vista: estético, ético y político. En 1976, Sarah Kent, afirmaba que no existía punto conciliador entre el *arte comunitario* y las muestras en galerías, dado que ideológicamente parecían opuestas. Sin embargo, independientemente si las prácticas artísticas comunitarias son albergadas en museos, galerías, centros culturales, calles, plazas, escuelas..., se proponen como un espacio para crear “comunidad”, entendida como un grupo social (mujeres, inmigrantes, latinoamericanos, etc.), una organización asentada en cierto lugar (fábrica, barrio, escuela...) o un conglomerado para la ejecución de un proyecto de arte. La finalidad es la mejora social.

El presente proyecto, se alinea a esta perspectiva en la que el *arte comunitario*, nace de y en la cotidianeidad de la vida comunitaria. Por tanto, la propia biografía es un vehículo para las relaciones con el otro. “(...) Las obras ya no tienen como meta formar realidades imaginarias o utópicas, sino construir modos de existencia o modelos de acción dentro de lo real ya existente” (Abad, 2011, pág. 10). En este sentido, se plantea una interpretación de *arte* que contempla la práctica artística como un lienzo que entreteje sentido, sensibilidad, colectividad y participación. En este trabajo las técnicas o los resultados se comprenden desde la transformación, la libertad creativa y la capacidad expresiva. A partir de las actividades aquí propuestas se busca reafirmar la subjetividad de los actores, dialogando desde lo individual para la elaboración colectiva de sentido. Esta propuesta parte del encuentro y el diálogo, características esenciales del arte relacional y del arte comunitario. Las dinámicas se encaminan a un proceso de mediación para dar respuestas, de una manera artística, sensible y creativa, a una serie de preguntas que resultan trascendentales y significativas para la subjetividad propia de cada uno de los miembros de una comunidad. Se podría afirmar entonces que el arte tiene un papel determinante en la exploración del territorio del otro y el análisis de las situaciones sociales compartidas, en la transmisión de información que permitirá la revaloración de la propia experiencia y en la participación en tanto el espectador se vuelve participante activo. Resulta un “artefacto que desde la interacción del público busca servir de pretexto para [re]encontrarse” (Ramos, 2012, pág. 133)

El arte sirve para descubrir, identificar, describir y fijar nuestras experiencias. Es una actividad humana consciente que mantiene una estrecha relación con la realidad

en tanto existe un mensaje que subyace a la misma. Su naturaleza es variable: las *obras productivas* configuran el medio que rodea al hombre para perpetuar dicha realidad. Por otro lado, *las obras expresivas* manifiestan la vida interior del individuo o de la comunidad. El arte es una herramienta social que permite apre(h)ender aquello que de otro modo no es posible captar. El propósito del *arte*, va más allá de reproducir objetos que despierten admiración o que decoren el ambiente. Busca crear un espacio para la experimentación que permita vislumbrar aquello que es posible. En palabras de Sandrina Burkhardt (2019) como acto humano, expande el mundo y combate la “anorexia del conocimiento” de las sociedades.

Capítulo 2

Arte y procesos cognoscitivos

El arte es ante todo una actividad de la mente

Howard Gardner

En el capítulo anterior, se ha hablado acerca de la relación existente entre *comunidad* y *arte*. Sin embargo, cabe resaltar que dichas comunidades sólo sobreviven si se desempeñan ciertos papeles y funciones que se transmiten de generación en generación a partir de determinados productos simbólicos como lo son los libros, los discursos, las imágenes, los diagramas, las composiciones musicales, los juegos, los rituales, las teorías científicas, etcétera. El uso de símbolos es una característica de los seres humanos, y el *arte* resulta fundamentalmente necesario en el proceso de alfabetización para decodificarlos. Esta “enculturación” es procesada a nivel cognitivo, por ello resulta relevante dedicar este capítulo al vínculo que emerge de los procesos cognoscitivos y las prácticas artísticas, teniendo como eje central: la creatividad. La *cognición* involucra a todos los procesos mentales que dan sentido al entorno y a la propia conciencia. De acuerdo a John Dewey (1934), el arte es una experiencia humana que surge a partir de la interacción del sujeto con algún aspecto de su cotidianidad y por tanto se ven involucrados los procesos cognoscitivos del ser humano. En palabras del profesor de arte Elliot W. Eisner (2020), para comprender el papel del *arte* en la transformación de la conciencia, se debe primero entender las características biológicas de los organismos y las posibilidades que suscitan con su entorno.

En la esfera social, entre artistas y no-artistas se ha generalizado una “manera clásica” de concebir las prácticas artísticas. Por un lado, se le categoriza como algo emocional, que surge únicamente a partir de la inspiración y la sensibilidad. Por otro lado, el *arte* es concebido como un campo alejado de la educación formal, que carece de racionalidad y de procesamiento científico. Por ello, se le ha confinado a una actividad de ocio y entretenimiento en las escuelas. En general, la sociedad ha tomado un rumbo *no-estético*, incluso algunos artistas muestran cierta renuencia al momento

de reconocer las dimensiones cognitivas del mismo. Sin embargo, basta un pequeño acercamiento para darse cuenta de la amplia variedad de capacidades y habilidades que ahí se ponen en juego. Gracias al esfuerzo de algunos teóricos como Nelson Goodman, Ernst Gombrich, Rudolf Arheim, Elliot Eisner, Howard Gardner, entre otros, la concepción del *arte*, en términos psicológicos y pedagógicos, ha cambiado. Actualmente, se proponen las prácticas artísticas, en términos educativos, como un medio que permite al ser humano un conocimiento del mundo, a partir de la autoconciencia y la resignificación de la propia existencia. “El valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. Las artes (...) remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda” (Eisner, 1998, pág. 9).

Bajo esta mirada, resulta pertinente establecer la confluencia entre *arte*, *psicología* y *pedagogía*, que se edifica alrededor de la construcción, realización y reflexión de una serie de actividades intencionadas, dirigidas hacia un fin: la aparición de la conciencia humana.

2.1 Interactividad: Sensación, percepción y arte

De acuerdo a Elliot Eisner (2020), para comprender el impacto que tiene el *arte* en la transformación de la conciencia, ya sea a nivel individual o colectivo, es importante tomar en cuenta las características biológicas propias del ser humano; como primer puente entre contexto-individuo, y por tanto primera vía hacia la conciencia, se encuentra el *sistema sensorial*. Sin éste, el ser humano no podría responder de manera consciente a las cualidades y exigencias del entorno³. El procesamiento sensorio-perceptivo es un mecanismo sensorio-cognitivo a partir del cual el sujeto selecciona, organiza e interpreta los estímulos.

Si bien resultan evidentes las implicaciones de los sentidos en la creación artística, resulta un área desatendida derivada de la tradición dicotómica mente-cuerpo. Las sensaciones han sido categorizadas como un proceso cognitivo de orden inferior,

³ Así lo ejemplifica el caso de Ian Waterman, quien padeció una extraña condición derivada de una infección que le destruyó las fibras nerviosas que llevan información desde la musculatura hacia el cerebro. En palabras más sencillas, Waterman era incapaz de sentir su cuerpo y tuvo que apoyarse en el sentido de la vista para poder adecuar sus respuestas motoras al entorno.

mientras que el razonamiento se considera de orden superior (Hoyas, 2013). Es hasta entrado el siglo XIX que la psicología empieza a posicionarse como “ciencia” y el estudio de la senso-percepción tiene un cambio de paradigma (Hoyas, 2013). En general, el *arte* ha sido asociado de manera constante con la sensorialidad; y por ende, dichos cambios en torno al tema, han repercutido en la idea que se tiene sobre el *arte* en términos psicológicos y pedagógicos. La Bauhaus, por ejemplo, es una de las escuelas artísticas, que ha realizado grandes aportes al estudio del proceso sensorial:

- Johannes Itten, introduce el trabajo desde una conciencia propioceptiva y cinestésica. Sus estudios sobre las *propiedades de los materiales*, hacía hincapié en las cualidades sensoriales de la materia. Además afirmaba que al momento en que se desarrolla algún sentido (tacto, olfato, vista, audición...) de manera natural se repercute sobre el desarrollo de los otros (Hoyas, 2013). Asimismo, aplicó técnicas de relajación y visualización para el desarrollo de la *creatividad* que hoy serían categorizadas en términos psicológicos como técnicas de *mindfulness* (Wick, 1982).
- Lázló Moholy-Nagy, sistematizó una serie de ejercicios hápticos con la finalidad de un “entrenamiento sensorial” (Wick, 1982). “Moholy-Nagy apuesta por un hombre social frente al artista individual y acertadamente advierte sobre la influencia cultural y social en el desarrollo perceptivo” (Hoyos, 2013, pág. 9).
- Josef Albers, promueve los sentidos cutáneos como forma de acercamiento a los materiales. Sus “ejercicios con el material” buscaban conocer las propiedades intrínsecas de la materia (estabilidad, resistencia, firmeza, etc.) a partir de las cualidades táctiles (estructura, textura, temperatura...) (Wick, 1982).

Sobre la misma línea, la Università dell’Immagine (U.I.), liderada por el Fotógrafo Fabrizio Ferri, ha puesto especial énfasis en la educación sensorial en sus alumnos para la generación de procesos creativos que devienen en obra artística. En México,

existen algunas instituciones que empiezan a integrar experiencias hápticas como una herramienta de aproximación a la pieza como el Museo del Objeto, el Museo Soumaya, el Museo Nacional de Historia del Castillo de Chapultepec, entre otras.

La función principal del proceso sensorial es detectar aquellos estímulos relevantes para el organismo (principalmente a través de los cinco sentidos) y adaptarlos a su nivel de comprensión. De esta forma, el individuo construye un significado del mundo. A través del sistema sensorial se aprende a “leer” las cualidades del entorno (Eisner, 2020). Este proceso que inicialmente se muestra como una respuesta refleja, con el transcurrir del tiempo, se va sometiendo a una serie de mecanismos sociales (lenguaje, creencias, valores, educación, etc.) que median la interacción entre perceptor y entorno. Dicho adoctrinamiento, deviene en conceptualizaciones de las experiencias percibidas, que inicialmente surgen en la esfera privada para posteriormente trasladarse a lo público en el momento que se comparte con los demás.

A partir de la experimentación sensorial del mundo, se forman conceptos: “imágenes destiladas en cualquier forma o combinación de formas de carácter sensorial que se usan para representar los detalles de la experiencia” (Eisner, 2020, pág. 19). La *conceptualización*, por un lado, permite al ser humano imaginar posibilidades, y por otro, enunciar esas posibilidades en la esfera pública. Las *artes* son un instrumento que permiten el refinamiento del sistema sensorial y la capacidad imaginativa.

2.2 Imaginación, representación y prácticas artísticas

La *imaginación* es una función mental sumamente importante, pues por un lado potencializa el poder cognitivo de la mente, y por otro, posibilita la transformación de la realidad. El proceso imaginativo tiene su origen en la fantasía. De acuerdo al psicólogo Lev Vigotsky (2011), existen cuatro formas de relación entre la *fantasía* y la *imaginación*:

1. Toda elucubración se compone de elementos tomados de la realidad que provienen de experiencias previas. La diversidad de las experiencias acumuladas por los seres humanos está directamente relacionada con la actividad creadora de la imaginación; es decir, es directamente proporcional al número de experiencias que se ha tenido, ya que la fantasía se sirve de los elementos de vivencias pasadas para construirse (Ros, 2009; Krumm y Lemos, 2012).
2. La *imaginación* es un medio que permite ampliar la experiencia, a través de ella el ser humano es capaz de imaginar lo que no ha visto. Esto favorece en gran medida a las relaciones interpersonales, ya que se puede tener una aproximación a lo que le sucede a otra persona a partir de este proceso.
3. La *fantasía* y la *imaginación*, se conectan en el momento en que se eligen ciertos elementos de la realidad, se transforman y regresan materializados. Es así que se construye el círculo de la actividad generadora de la *imaginación* humana.
4. Ambos procesos se dan a través del enlace emocional. La emoción es un aspecto que influye en la percepción y las conductas del ser humano. Todo sentimiento posee manifestaciones externas e internas que tienen que ver con la selección de ideas, imágenes e impresiones.

Si bien ambos procesos surgen a partir de elementos de la realidad, la *fantasía* permanece en la mente del sujeto, en un estado irreal, mientras que la imaginación busca salida y en muchas ocasiones deriva en *creatividad*. El proceso imaginativo depende considerablemente de las etapas de la vida y del entorno en el que el sujeto esté inmerso. De acuerdo al filósofo francés Théodule Armand Ribot (1901), la *imaginación* se apega al siguiente trayecto:

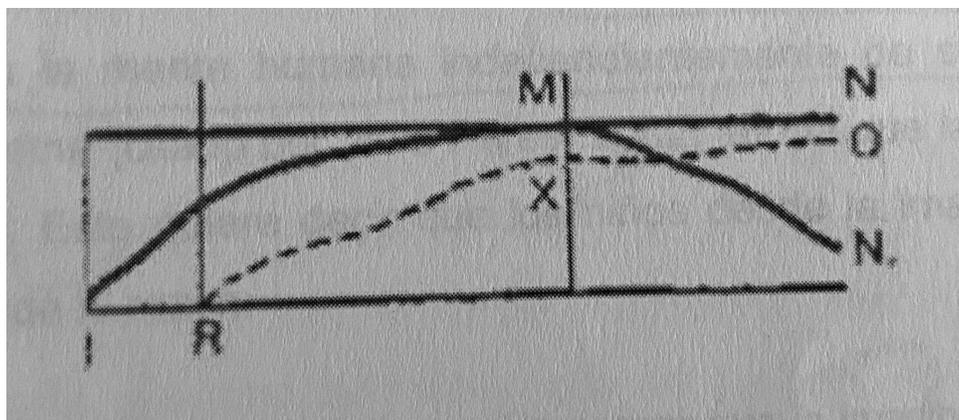


Fig. 1 Curva de la imaginación de Théodule Armand Ribot (1901)

La curva I-M representa el curso de la actividad imaginativa en el primer periodo de vida, como se puede observar esta línea asciende de manera rápida hasta que alcanza cierto nivel y se mantiene. Dicho periodo abarca aproximadamente de los 0-12 años de edad. De manera paralela, la gráfica R-O expone el trayecto del desarrollo intelectual. En el esquema se evidencia que el desarrollo del pensamiento inicia de manera tardía pues requiere de mayor acumulación de experiencia. Si bien dicho fenómeno está presente a lo largo de la vida, de acuerdo al biólogo Jean Piaget (1966), es hasta la *etapa de las operaciones preoperacionales* (3 años aproximadamente) que el desarrollo intelectual comienza a asentarse.

Volviendo a la gráfica, cabe resaltar que tanto la curva I-M como la R-O convergen en el punto M (maduración o adolescencia). Después de este momento, se dan dos fenómenos interesantes, por un lado la *imaginación* desciende considerablemente y la línea del desarrollo intelectual se mantiene e incluso se incrementa. La actividad imaginativa sólo se dará en función de las condiciones racionales. Esto se debe a una situación cerebral conocida como *poda sináptica o neuronal*. Aproximadamente a los 12 años de edad, indicado con la letra M en la figura 1, los individuos atraviesan un filtro neurológico en el que se bloquean todas aquellas sendas neuronales que no hayan sido estimuladas en la infancia, perdiéndose así un sin fin de conexiones. Este proceso alcanza su punto más activo en la transición de la adolescencia a la edad adulta, iniciando en la zona posterior del cerebro (relacionada con la expresión emociones y las sensaciones) y finalizando en la corteza frontal

(asociada a la toma de decisiones y el control de las emociones). A nivel conductual, la pérdida de dichos nexos se traduce en pérdida de ciertos hábitos, formas de conocer y percibir, lo cual repercutirá de manera significativa en la vida adulta.

¿Por qué resulta importante estimular la imaginación en términos neuronales? Para el estudioso Juan J. Jové Peres (2002), la *imaginación* es precursora de la razón. “La *imaginación* se convierte en la infancia en una función de alta rentabilidad futura, en razón de que potencia la capacidad operacional de la mente para trabajar sobre los datos primarios albergados en las estructuras de la memoria” (Jové, 2002). El *impulso creador*, como Vigotsky lo llama, crea nuevas imágenes y acciones, es decir, el cerebro re-elabora y crea con elementos de experiencias pasadas, nuevas normas y planteamientos. El filósofo José Antonio Marina (2013) afirma que este impulso está íntimamente ligado a cuestiones de supervivencia ya que contribuye a construir y modificar el presente. En una escala social, todas las invenciones creadas por el ser humano, en determinado momento pasan por la *imaginación*. Por lo tanto, se podría afirmar que este impulso es la antesala de la creatividad y que se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida haciendo posible la creación artística, científica y técnica. Sin embargo, hace falta un paso para que la *imaginación* salga de la esfera privada, y pueda hacer alguna contribución a la sociedad: la *representación*. Las *representaciones mentales* construyen y constituyen conocimiento que será la base para el procesamiento de la información. Este proceso sigue una serie de pasos (Martínez, 2017, pág. 142):

1. **Sensación:** El cerebro recibe la información desde los cinco sentidos que, dependiendo de su naturaleza (química, térmica, fotónica...), llega a diferentes zonas de la corteza cerebral.
2. **Percepción:** Una vez en el córtex, la información se procesa y se construyen distintas representaciones (imágenes o ideas) a partir del tipo de información.
3. **Respuesta:** Con base a las construcciones mentales, se genera una reacción que busca adaptar al sujeto al estímulo. Estas réplicas pueden ser moldeables a partir de las diversas experiencias de aprendizaje que se tengan en la realidad o en la imaginación.

Las *representaciones mentales* son un acto de imaginación en sí mismo, que tiene dos funciones fundamentales para el organismo. En primer lugar, forman el conocimiento que el sujeto tiene respecto del propio cuerpo y el mundo exterior. Esta información no sólo se refiere a las características físicas, también incluye información de otra índole como lo social, cultural, económico, etcétera. En segundo lugar, las *representaciones* propician una serie de creencias y planes de acción que se almacenan en la memoria. En su naturaleza más básica son una serie de imágenes que funcionan como *huella mnémica* o como *figura creadora*. Por ejemplo, si se solicita a una persona imaginar su escuela primaria, lo que se está pidiendo es que el sujeto evoque una *huella mnémica* y así pensará en el colegio al que asistió. Sin embargo, si al individuo se le solicita que se imagine volando sobre un río, se está solicitando una creación.

De acuerdo al filósofo Pascual F. Martínez Freire (2017), las *imágenes creadoras* tienen un carácter más activo pues ponen en juego diferentes procesos cognoscitivos (atención, memoria, toma de decisiones, imaginación, creatividad, razonamiento, etcétera), mientras que las *huellas mnémicas* son de naturaleza más pasiva pues sólo buscan traer a la mente un recuerdo que ya se tiene almacenado. Siguiendo al mismo autor, existen tres tipos de *imágenes creadoras*:

1. **Imágenes lúdicas:** las que se crean por simple entretenimiento o diversión por ejemplo: soñar despierto.
2. **Imágenes útiles:** surgen cuando se piensan en medios y fines para realizar determinadas acciones. Un ejemplo son los planes de acción que permiten prevenir y evitar peligros al imaginar las acciones a realizar.
3. **Imágenes científicas o artísticas:** creaciones con aplicación en el campo de la ciencia o el arte.

La *representación* permite que el ser humano establezca y materialice ciertas ideas de una forma perdurable. Esta materialización permitirá que se dialogue con la “creación”, promoviendo la revisión, el análisis y la crítica, que a su vez ponen de manifiesto las relaciones de la misma con su medio, llevando la propuesta privada al exterior. “La

transformación de la conciencia en una forma pública, que es el objetivo de la representación, es una condición necesaria para la comunicación” (Eisner, 2020, pág. 23). Si bien el *lenguaje oral y escrito* son la forma de comunicación más habitual entre los seres humanos, no es la única, existen tantos lenguajes como sentidos. Aprender a utilizar diferentes lenguajes para las diversas representaciones, es también aprender a pensar nuevas formas para representar el significado de ciertas formas concretas.

Una de las ventajas de promover una relación entre el proceso imaginativo y el lenguaje artístico es que, la *imaginación*, al ser un proceso cognoscitivo cuya función es generar constantemente posibilidades, encuentra en las prácticas artísticas la forma de materializarlas y ponerlas a prueba sin las consecuencias de implementarlas en la realidad; es decir, el *arte* se vuelve un espacio seguro para jugar, experimentar y ensayar. La *imaginación* en tanto proceso exploratorio del entorno, halla en la actividad artística un nicho que libera al ser humano de las limitaciones socioculturales: “(...) [L]as artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que puede engendrar el proceso imaginativo” (Eisner, 2020, pág. 20). De acuerdo a Elliot W. Eisner (2020, pág. 32) existen tres métodos que los artistas utilizan para que las formas de representación influyan en la transmisión de significados:

1. **Mimético:** las formas se parecen a lo que se desea representar, incluso muchos artistas han desarrollado diferentes técnicas para acercarse más y más al objeto a representar. Una muestra de esto es la obra de *Weather Project* del artista danés Olafur Eliasson que trata de emular un atardecer en medio de la Sala de Turbinas del Tate Modern, Londres.
2. **Forma expresiva:** la composición de una obra interactúa de manera significativa con la historia en la que se inscribe el espectador. Por ejemplo, en el 2015, el Museo Tamayo montó la exposición *Bite your tongue*, en donde se muestran algunas de las piezas del artista León Golub. Llama la atención la interpretación de la serie *Mercenaries II, III, IV*, que abordan el tema de la Guerra de Vietnam y el apoyo de Estados Unidos a los movimientos de contra-insurgencia en América Latina. El espectador mexicano de inmediato inscribe las piezas en su realidad y

las asocia con los problemas de narcotráfico, corrupción y secuestro. Esto es evidencia de que el significado de una obra, no depende únicamente de las características formales de la misma, sino de la historia de vida de la persona que la interpreta.

3. **Signos convencionales:** símbolos acordados socialmente en determinados contextos que se refieren a ideas, objetos, sucesos, etcétera. Relacionado con esto, los artistas colocan dichos signos en contextos inusitados que exigen una reinterpretación de los mismos. *La fuente* de Marcel Duchamp o la pieza América Letrina de Damián Ortega, evidencian lo anterior.

Las formas de representación aluden forzosamente a lo simbólico, propiciando un estado de madurez de la capacidad intelectual: la mente abstrae la realidad para luego conceptualizarla y comunicarla, procesos que dependerán directamente de las formas simbólicas. Artistas y niños comparten los mismos modos de representación (Eisner, 2020). En este contexto la educación adquiere una nueva misión, Elliot W. Eisner (2020, pág. 25) afirma que “(...) el currículo escolar se puede considerar un medio para alterar la mente. Y debería serlo”.

2.3 Intersecciones: creatividad y prácticas artísticas

No cabe duda que tres términos han sido asociados al concepto de creatividad: *la locura*, la *inteligencia* y el *arte*. Pero ¿será verdad que para producir ideas creativas se necesita estar un poco loco, ser extremadamente inteligente o dedicarse al arte? Esta vinculación es reciente. Antiguamente la creatividad era un fenómeno conocido como “inspiración”: cualidad única de los genios que llegaba repentinamente.

De acuerdo a Tatarkiewicks (1987, pág. 265) el desarrollo del término *creatividad* ha pasado por cuatro etapas principalmente. Durante casi mil años, el concepto no existió en ninguna disciplina. Ni la filosofía, ni la teología, ni el arte lo contemplaron. A finales del periodo antiguo se deja entrever su nacimiento, sin embargo la perspectiva era negativa. La *creatividad* era imposible, pues para los clásicos “nada podía surgir de la nada”. En el medievo, lo creativo adquiere tintes religiosos, sólo Dios era el único

“creator”. Para ellos, a diferencia de los antiguos, la creatividad sí existía pero, al ser una característica divina, el hombre era incapaz de alcanzarla. De manera tardía, en el siglo XIX, se le da forma al término. En este nuevo contexto, significaba la fabricación de cosas nuevas por lo que mantenía una estrecha relación con la novedad. Sin embargo, el concepto se limitó al lenguaje del arte. Es ahí donde se establece una relación *quasi* simbiótica entre “crear” y “arte”. La palabra “creador” se usaba incluso como sinónimo de artista. El concepto “creativo” se vuelve un adjetivo propio de los creadores, mientras que el sustantivo “creatividad” se transforma en la facultad mental de los mismos para elaborar obras.

De manera paralela, el psicoanálisis proporciona una primera aproximación teórica al término. Para Freud (1896) la *creatividad* era una “(...) forma de sublimación de los conflictos, originada en un flujo de energía inconsciente, vinculada al mundo de los afectos y conectada directamente con el trastorno mental”. Con ello nace la idea del “genio loco”. A la par del desarrollo psicoanalítico del término, los estudios de Théodule-Armand Ribot (1856) y Francis Galton (1869) sobre la *imaginación creadora*, sientan las bases para las investigaciones posteriores relacionadas al tema.

Para el siglo XX, el concepto de *creatividad* se empieza a democratizar, esto bajo la premisa de que la “novedad” no sólo se produce en el arte sino en todos los campos de la creación humana. El estudio científico de la misma se inicia en el año 1950 con las investigaciones del psicólogo Joy Paul Guilford quien especulaba sobre la aparición de ciertos rasgos de personalidad que podrían facilitar los procesos creativos en las personas.

Actualmente, la *creatividad* es concebida como una cualidad humana educable. De acuerdo al diccionario de la Real Academia (2021) es “la capacidad de dar origen a cosas nuevas y valiosas; y la capacidad de encontrar nuevos y mejores modos de hacer las cosas”. Esto implica sensibilidad, fantasía e imaginación, capacidad de establecer nuevas relaciones entre las cosas, audacia para emprender nuevos caminos. De acuerdo a los investigadores Allison Kaufman, Sergey Kornilov, Adam Bristol, Mein Tan y Elenta Grigorenko (2010) el pensamiento creativo es el nivel más alto al que la capacidad cognitiva humana puede aspirar. Para estos autores el proceso

creativo no es más que una secuencia de operaciones cognitivas que provocan *insights* o ideas novedosas.

Según la interpretación contemporánea, todo acto creativo implica tres elementos: la persona creadora, el proceso creativo y el objeto creado. Además, la novedad y la utilidad, son aspectos esenciales. Sin embargo, no existe un estándar genérico para medir lo “novedoso” o su “valor”. A grandes rasgos, la novedad se refiere a la presencia de algunas cualidades que no estaban presentes y que produce efectos en la vida del individuo o de la sociedad. Por otro lado, el valor no sólo radica en la comunidad o el contexto en el que se vive, sino también se toma como referencia el carácter subjetivo de la valoración. De acuerdo a la profesora Manuela Romo (2009), hoy se habla de enfoques “ecológicos” que parten de la pregunta ¿dónde está la creatividad? y no de la pregunta ¿qué es la creatividad? Respecto a la primera interrogante, el psicólogo Mauro Rodríguez (1995, pág. 18) afirma que el acto creativo se presenta en diferentes grados o niveles:

1. **Creación modesta:** cuando tiene valor únicamente para el sujeto y un pequeño círculo de familiares o amigos. Algunos autores, como Mark Runco (1996) llaman a este tipo: creatividad con c minúscula.
2. **Creación trascendente al medio:** cuando se valora en ambientes profesionales directamente relacionados al individuo.
3. **Creación trascendente a la humanidad:** cuando rebasa el espacio y el tiempo de la persona creadora. Mark Runco (1996) las nombra como: Creatividad con C mayúscula.

Bajo este contexto, el pensamiento creativo no tiene por qué estar limitado a los “genios” transformadores como Einstein o Picasso. Desde esta mirada, cualquier persona puede generar nuevas maneras de resolver o pensar los retos de su propia vida propiciando una *creatividad personal*. Para el psicólogo cognitivo Mark Runco (1996), existen seres “superdotados” con ciertas habilidades innatas, pero si el contexto propicia los recursos necesarios, la creatividad puede ser desarrollada en todos sus

individuos. Por ello, la sociedad debe de ofrecer educación y entrenamiento para que las personas exploren sus preferencias y generen sus experiencias.

Los seres humanos deben de adaptarse, innovar e improvisar en el entorno. La *creatividad en la vida diaria o creatividad personal*, es la que hace que un sujeto sobreviva a nivel físico, psicológico y social. El profesor Dennis Kinney (2013) estableció una escala para medirla a lo largo de la vida basándose en dos criterios: originalidad y significado. Estos criterios pueden ser fácilmente aplicados a la cotidianidad. Desde esta perspectiva el acto creativo no sólo se encuentra en aquello que las personas hacen, sino en cómo lo hacen. En otras palabras, se enfoca en el **proceso** más allá del producto, aunque esto pudiese parecer un evento carente de significado, resulta relevante para el individuo en sí mismo. Además ofrece pautas de comportamiento más abiertas, saludables y participativas, que hacen frente a los comportamientos conformistas que se van heredando de generación en generación y que se mantienen en un vivir ausente de sentido.

En resumen, la *creatividad* es un estado de conciencia que permite generar una red de relaciones para identificar, plantear y resolver problemas de manera relevante y divergente (Penágos, 2000). En este sentido, las prácticas artísticas resultan una herramienta pues promueven la investigación sensible, ya sea como espectador o ejecutor. A partir de esta postura, han aparecido algunos proyectos y programas que se fundamentan en la idea de que el proceso creativo y las artes pueden ayudar a generar nuevas perspectivas para resolver algunos problemas sociales aparentemente insolubles. Por ejemplo, una de las problemáticas a nivel mundial es el clasismo y los estereotipos negativos que existen sobre ciertos tipos de trabajo. El proyecto *Touch Sanitation* de la artista Mierle Laderman Ukeless (1970) en Nueva York, buscaba dar un giro a la visión negativa que la sociedad tiene sobre los trabajadores sanitarios. Durante casi un año, la artista estrechó la mano y agradeció a alrededor de 8500 empleados de mantenimiento y limpieza de las calles su labor en la ciudad. Durante el proceso, Laderman documentó sus encuentros en fotografías y grabaciones dejando constancia de los mismos. A través del arte, Ukeless, pudo expresar parte de la frustración que sentían los trabajadores sanitarios que creían que el público los percibía

como parte de la basura. Su trabajo comenzó a cambiar las percepciones del público al revelar el nexo entre el desperdicio, la cultura, la visibilidad y el poder.

Sobre la misma línea, el programa Boston AIR (Artist in residence) en Boston Massachusetts, busca integrar a los artistas en residencia en los diferentes departamentos de la ciudad: Departamento de policía, Desarrollo de vecindarios, Departamento de parques y recreación, Oficina de promoción de la mujer y Oficina de servicios de recuperación. Los objetivos son dobles, en primer lugar se busca apoyar la creación de grandes obras de arte; en segundo lugar, se pretende explorar los desafíos urbanos de formas nuevas e innovadoras (Nathan, 2018). De la convocatoria, se desprenden algunos trabajos interesantes como *Time to listen* del violinista Shaw Pong Liu. Este proyecto, realizado en conjunto con el Departamento de policía de Boston y dos organizaciones juveniles locales, consistió en una exploración y experimentación a partir de la creación musical colaborativa para intervenir en el espacio, estableciendo un tiempo y una conexión que permitiera la sanación y el diálogo sobre algunos temas difíciles como la violencia armada, el racismo y las prácticas policiales (Nathan, 2018).

Frecuentemente se ha asociado el proceso creativo con la solución de una problemática, es decir, existe una situación en la que se intenta alcanzar una meta y por lo tanto se hace necesario un medio para conseguirlo. Muchas veces este objetivo no puede ser alcanzado con el repertorio comportamental del organismo y este debe generar nuevas acciones (Penágos, 2013). Sin embargo, encontrar una solución no es el único medio para evidenciar el acto creativo, como lo muestran *Touch Sanitation* y *Time to listen*, algunas veces la creatividad radica en encontrar un problema que no había sido detectado o enunciado previamente. Se habla entonces de una sensibilidad a los problemas: encontrar dificultades, limitaciones, inconsistencias, un cambio; para ello se mantiene una disposición abierta y receptiva del entorno, pero crítica a la vez. En la complejidad del mundo, el arte se puede articular con los procesos cognoscitivos para ampliar la experiencia.

2.3.1 El proceso creativo

¿Qué hace que una idea surja de la mente? ¿Se puede aprender a tenerlas? Muchas veces se cree que las personas deben de tener momentos de inspiración para que aparezcan. Sin embargo las investigaciones del filósofo inglés Robert-Hooke prueban que la mente no necesita de ese momento especial para producirlas. Hooke estimó que la mente era capaz de contener 3,155,760,000 ideas distintas. Sin embargo, Mike Holderness desestimó esta cifra. El periodista publicó en la revista *New Scientist*, un nuevo dato obtenido a partir de la cantidad de neuronas que están en nuestro cerebro y las conexiones de todas estas células entre sí. De acuerdo a este autor el número que se puede tener es 10 elevado a 80,000,000,000,000 (cifra que supera al número de átomos que hay en el universo). Entonces ¿se requiere de inspiración para producirlas? Probablemente no, sin embargo esta cantidad no garantiza que todas sean ideas creativas. ¿Qué se necesita para que emerjan? De acuerdo a Rob Eastaway (2010) existen ciertas circunstancias que favorecen su aparición, por ejemplo tener un motivo, una necesidad, una insatisfacción o una admiración por los pensamientos de los demás. El psicólogo Ellis Paul Torrance (1991), afirma que el *proceso creativo* lleva consigo la necesidad de comunicar algo.

Durante el acto creativo se generan ideas, existe fluidez acompañada de un torbellino emocional que provoca lo que se conoce como *tensión creativa*, la cual, puede o no, estimular la creatividad. Los pensamientos nacen de la propia biografía y la forma en que el individuo se relaciona y se comporta en relación con el mundo que le rodea. Esta adaptación es producto de la *inteligencia*, proceso que tiene como función principal dirigir el comportamiento del organismo a partir de la información percibida y que le permite anticiparse al futuro. Dicha capacidad cognitiva guía la acción no sólo en función de las situaciones presentes sino también de las futuras: posibilita la formulación de proyectos, propone metas, orienta la conducta para materializar aquello que se imagina.

Para los psicólogos Robert J. Sternberg y Linda O'Hara (2005) el proceso creativo es la interacción que tiene una persona con una tarea determinada en un entorno específico, por lo que aquello que es nuevo o apropiado varía de acuerdo a estos aspectos. Para ellos, existen seis elementos que propician la experiencia

creativa: 1. Inteligencia (habilidades sintéticas, analíticas y prácticas) 2. Conocimiento 3. Estilo de pensamiento 4. Personalidad 5. Motivación y 6. Entorno.

En relación a la inteligencia, la *habilidad sintética* es el primer elemento en la creatividad. Se trata de “(...) un proceso ejecutivo del más alto orden utilizado para planificar, monitorizar y evaluar la realización creativa el cual se conoce como metacomponente y se dedica a redefinir los problemas” (Sternberg y Hara, 2005). La *capacidad sintética* aplicada al proceso creativo, tiene tres componentes en la adquisición de conocimientos que provocan un *insight*:

1. **Codificación selectiva:** distinguir información significativa de la no significativa.
2. **Combinación selectiva:** combinar información en formas novedosas
3. **Comparación selectiva:** relacionar información nueva con información vieja de maneras innovadoras.

En relación a la *habilidad analítica*, es necesaria para emitir un juicio acerca del valor de las propias ideas, además de discriminar aquellos pensamientos que merecen seguimiento en función de sus debilidades y fortalezas (Sternberg y Hara, 2005). Por último, la tercera capacidad intelectual implicada en la experiencia creativa es la *habilidad práctica*, que tiene que ver con la forma de aplicar los propios talentos intelectuales en las actividades cotidianas.

Para la investigadora Linda R. Ochse (cit. por Sternberg y Hara, 2005, pág. 113) la creatividad y la inteligencia guardan una estrecha relación: “si la inteligencia significa seleccionar y moldear entornos, entonces inteligencia es creatividad”. Cabe resaltar, que actualmente el intelecto no se considera una entidad única. Sobre la misma línea, el profesor Paul Haensly agrega que el proceso creativo y la capacidad intelectual son un “fenómeno unitario”: la creatividad es la expresión de la inteligencia. En esta postura se parte de la idea de que los mecanismos utilizados en la creatividad no son diferentes a los que se utilizan al tratar de resolver de forma estandarizada. Para ellos la creatividad es realizar el mismo proceso pero se obtienen resultados extraordinarios. Al respecto el psicólogo Howard Gardner (1993) propone una variación. Para él no existe una “única” inteligencia, él afirma que se trata de una combinación de ocho tipos de

inteligencias diferentes las que propician el acto creativo: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista.

Para el psicólogo J.P. Guilford (1950) la actividad creativa podría considerarse un subconjunto de la inteligencia ya que lo más importante en ésta es la producción divergente: una extensa búsqueda de información y la generación de numerosas respuestas originales a los problemas. En la creación artística, las problemáticas son de naturaleza estética, personal o social. Al respecto Gombrich afirma que “(...) en el arte es un problema objetivo el deseo subjetivo de expresar alguna idea, emoción o experiencia”. El artista emplea estrategias creativas no sólo en la resolución, sino incluso en la enunciación de algunas situaciones en la esfera pública. Por ejemplo, el proyecto *Little Sun* (2012) del artista Olafur Eliasson y el ingeniero Frederik Ottesen, contribuye a una discusión global sobre las energías renovables. El objetivo de las pequeñas piezas inspiradas en la flor de Meskel, típica en Etiopía es llevar luz a aquellos que no la tienen. Estas lámparas funcionan con energía solar, su duración es de hasta cuatro horas a máxima potencia y cincuenta horas con bajo rendimiento. Estas piezas fueron difundidas en ciertas partes de África por Bloomer Philantropies, impactando en la vida diaria de las comunidades lo que implica que ahora pueden evitar el ataque de animales nocturnos, hacer tareas del hogar o ir al baño durante la noche (Bellot, 2018). Otro proyecto interdisciplinario que muestra la creatividad transformada en arte, es el proyecto *Disarm* de Pedro Reyes. Con restos de armas que el ejército mexicano había recolectado y destruido, se construyen ocho instrumentos musicales mecánicos. Con la finalidad de enviar un mensaje pacífico, *Disarm* es una forma de desarmar el narcotráfico en el país.

Los proyectos anteriores, son muestra de que los factores cognitivos, afectivos y sociales (enumerados en la Tabla 1) son componentes indispensables en el proceso creativo y están presentes en las prácticas artísticas (Guilford, 1950; Romo, 2008; Penágos, 2013).

Tabla 1. Componentes de la creatividad (elaboración de la autora)

Proceso	Descripción
Sensopercepción	Capacidad para recibir información a través de los sentidos y relacionarla con experiencias y conocimiento previo.
Proceso de conexión	Capacidad para establecer nuevas relaciones con ideas existentes, transformando lo establecido o añadiendo detalles a situaciones conocidas.
Factores afectivos	Los elementos emocionales que apoyan en el proceso creativo son: autoconocimiento, autoregulación, flujo, empatía, elaboración, motivación.
Fluidez	Cantidad de ideas que se pueden generar a partir de una situación.
Flexibilidad	Cambio en la forma de aproximarse a la situación.
Elaboración	Desarrollar un plan de acción para cada una de las ideas.
Originalidad	Ideas poco usuales que generan sorpresa.
Componentes intelectuales	Resolución de problemas, integración y equilibrio intelectual, orientación y consecución de metas.
Sensibilidad al entorno	Capacidad de detectar problemáticas o situaciones de mejora.
Factores ambientales	Generar atmósferas y ambientes que brinden seguridad psicológica a las personas, que les provean de estímulos y motivación, además de que se sientan valoradas.

En la Tabla 1, se evidencia que el proceso creativo no sólo se concibe como una serie de agentes cognoscitivos, sino que se necesita que dichos procesos interactúen con el entorno para de cierta manera intervenirlos. Para Manuela Romo (2008), el pensamiento creativo se nutre de otros tipos de pensamientos:

Tabla 2. Estilos de pensamiento relacionados con el pensamiento creativo (Romo, 2008)

Tipo de pensamiento	Descripción
Divergente	Ayuda con la creación de hipótesis para resolver un problema, abre las posibilidades y las diferentes perspectivas.
Convergente	Es lineal, se basa en conocimientos del pasado y ayudan a la toma de decisiones.
Lateral	Permite desplazarse hacia los lados del problema para probar nuevas alternativas.
Productivo	Elabora muchas ideas diferentes y originales.
Metafórico	Implica el reconocimiento de asociaciones entre cosas que aparentemente no tienen conexión.

Tal y como lo muestran algunos proyectos artísticos citados a lo largo de este trabajo, el acto creativo no es lineal, sino que está en constante diálogo con el entorno. Al igual que el resto de las capacidades humanas, la creatividad puede ser desarrollada e incluso mejorada. De acuerdo a la escritora Manuela Romo (2009) existen algunos componentes que favorecen la experiencia creativa:

Tabla 3. Componentes que propician el proceso creativo (Romo, 2009)

Actitudes de apertura	A través de la experimentación se generan ideas, o se hacen nuevas combinaciones y conexiones de los estímulos. La experiencia es aquello que entra en nosotros a través de la percepción y los sentidos siempre y cuando la persona esté abierta para ver, escuchar, sentir y percibir.
Deseo de plasmar la experiencia adquirida	Motivación para materializar lo imaginado, lo detectado o problematizado.
Inteligencias múltiples	Estimular los diferentes tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista
Dominio	Se debe tener el conocimiento y la experiencia para realizar la tarea.

Personalidad creativa	Es importante desarrollar algunos elementos de la personalidad creativa como: pasión, amor por la tarea, gozo, motivación, perseverancia, enfoque, asumir riesgos, tener voluntad, tolerancia a la incertidumbre y frustración, apertura a nuevos enfoques y experiencias, confianza en sí mismo.
------------------------------	---

La acción de crear es inherente a la humanidad y dada la variedad de pensamiento, los procesos creativos son distintos entre sí. Si bien estos tienen repercusiones a mayor o menor escala en la esfera social, el proceso debe surgir desde la individualidad y por lo tanto tiene que ver con procesos psicológicos que van determinando las pautas de nuestro funcionamiento mental (procesos perceptivos, cognitivos, afectivo-emocionales, motivacionales, comportamentales). Para la construcción mental de la realidad, las personas se guían por una necesidad de comprender, predecir y actuar sobre el mundo que le rodea. Sin embargo, esta necesidad está íntimamente relacionada con los esquemas mentales que se construyen a lo largo de la vida en función del medio social que nos acobia.

Otra de las capacidades cognitivas relacionada con la experiencia creativa es la *memoria*. De acuerdo a José Antonio Marina y Eva Marina (2013) la *memoria* configura una determinada representación del mundo. A través de ésta, el ser humano clasifica y organiza las cosas en categorías, además de integrarlas en modelos que trazarán un mapa de la realidad, punto de referencia a lo largo de la vida.

Una de las características del proceso creativo es el establecer relaciones entre contenidos y esta facultad sólo es posible a través de la mnemotecnica. Durante el proceso se organiza la información en redes compuestas por nodos que permitirán establecer asociaciones con mayor o menor facilidad. La actividad creativa busca vincular diversos nodos a partir del pensamiento divergente. Desarrollar una *memoria creativa* es adquirir y almacenar patrones que producirán nuevos resultados. Para José Antonio Marina y Eva Marina (2013) existe una ecuación que ayuda a construirla:

$$\text{memoria creativa} = \text{actividad (redes amplias + operaciones variadas y eficientes)}$$

La memoria creadora abre el campo sensorio-perceptivo y se pone en marcha la agilidad mental que se traduce en una capacidad de moverse con soltura en el espacio mental (Marina y Marina, 2013). La memoria, y en específico la memoria creativa, se pone de manifiesto a través del uso semántico. Incluso algunos autores afirman que el pensamiento sería impensable sin éste. El *lenguaje* posibilita interacción con el otro y por lo tanto establece comunicación. Para el lingüista Noam Chomsky, el estudio del lenguaje ofrece información relevante acerca de los procesos mentales, pues la palabra tiene una estrecha relación con la realidad y la propia vida.

Las *redes semánticas o redes de significado* son las concepciones que se tienen de objetos del entorno y que de alguna manera permiten conocer el significado que les dan las personas a través del lenguaje cotidiano. Las personas desarrollan estructuras psicológicas de conocimiento (creencias, opiniones, expectativas, etc.) que les sirven para interpretar los estímulos a su alrededor y actuar en función de estas interpretaciones. En los programas de intervención social, como el presente, se deben tener muy presentes los significados que le da la cultura de pertenencia del grupo a estudiar a los conceptos con los que se va a trabajar.

La clave de la creatividad está en fomentar redes creativas dentro del cerebro, porque éste se comporta de manera distinta dependiendo de si está realizando una tarea repetitiva o no. Para que la mente resulte más innovadora, hay que conectarla a entornos que sean, a su vez, redes; entornos de personas e ideas que exploren la posibilidad.

(Marina y Marina, 2013, pág. 107)

El cognitivismo estético apunta a que el arte es una herramienta que no sólo brinda conocimiento, sino que también puede tener implicaciones trascendentales en los procesos cognoscitivos como la sensorio-percepción, la imaginación, el razonamiento, la inteligencia, la memoria... A diferencia de la ciencia, que se impone universalmente, las prácticas artísticas presentan un mundo de posibilidades basado en una verdad ficcional que el discurso artístico permite. La ficción artística permite crear y acceder a diferentes perspectivas sobre un mismo hecho, ampliando así las redes semánticas que construyen las cotidianidades y las realidades globales.

2.3.2 El valor social de la creatividad

Actualmente la creatividad es un término que ha sobrepasado la mera definición en términos de procesos cognitivos o habilidades; es un concepto que ha unido esfuerzos sociales e intelectuales en pos de descubrir la fórmula detrás⁴ y de esta manera poder democratizarla. En palabras de la escritora Manuela Romo (2009), lo “creativo” es un valor que va a la alza y que se está convirtiendo en una industria, capaz de mover mucho dinero. Pero ¿por qué se le da tanto valor a la creatividad? ¿Cuál es su rol en la sociedad? ¿Qué es lo que hace por la sociedad y por qué ésta debería ocuparse del desarrollo creativo de sus ciudadanos?

Desde un punto de vista sociológico, la *función social* se puede concebir en dos dimensiones. A nivel individual, los ciudadanos contribuyen al desarrollo de la sociedad, mientras que a nivel grupal, son las instituciones las que se encargan de preservarla. Sin embargo, también desde la colectividad, las diversas disciplinas también juegan un papel importante pues contribuyen a la manutención o la intervención de la misma (Aponte, 2015). Un *rol* describe la relación que se construye a partir de las expectativas de un comportamiento, contemplando las responsabilidades de los involucrados. Dicho vínculo puede ser entre dos o más personas, pero también entre dos o más entidades como: *creatividad, arte y sociedad*. Cada *rol* lleva consigo una “posición inherente” dentro del sistema y por lo tanto una “función”, contribuyendo así al equilibrio del ambiente que lo cobija (Morán, 2010). La *creatividad* en los sistemas sociales actuales, tiene un propósito: cambiar el curso de la vida ordinaria.

De acuerdo al escritor Antonio Rodríguez (2008) existen cuatro ideologías sociales sobre la vida que influyen de manera determinante en el desarrollo de la mente creativa:

⁴ Así lo demuestra el *enfoque diferencialista*. Durante la década de los años cincuenta se vivió una carrera espacial entre los Estados Unidos y la Unión Soviética por lo que buscaban desarrollar instrumentos de diagnóstico para conocer las claves del “genio” y de esta manera poder intervenir. Por ello la orientación de la educación cambia de dirección y se pone especial énfasis en la ciencia y la tecnología. Con el *enfoque diferencialista* se desarrollaron metodologías que buscaban distinguir la creatividad del coeficiente intelectual para así crear un *Test de creatividad* que permitiera identificar a aquellos genios creativos y posicionarse sobre el “enemigo”.

1. **Modelo cultural del intentar:** socialmente se da un consuelo al sujeto bajo los mensajes: “No todo es posible, pero sí aproximable” “Eres lo que puedes”. En este modelo no existe una exigencia personal, sólo se fomenta el intentar y con ello se puede caer en el error de premiar el mínimo esfuerzo.
2. **Modelo cultural del tener:** modelo que se alberga en el neocapitalismo radical, la premisa principal es “eres lo que tienes”. El mensaje detrás es que todo (personas, animales, cosas, experiencias) se puede tener, todo tiene un valor. Promueve una cultura depredadora que se alimenta de lo material. El hombre encuentra compañía en lo que posee. El núcleo central es la propiedad privada.
3. **Modelo cultural del aparentar o artificialismo natural:** en ese constructo el referente siempre es externo, no importa quién realmente se sea sino lo que los demás creen que seas. El lema principal es “eres lo que pareces”.
4. **Modelo cultural del ser:** este tipo se contrapone al “modelo del tener”. El mensaje principal es “eres lo que eres” posicionando “la verdad” en el sujeto y eso es lo que le llevará a la autorealización y la realización social.

Estas posturas posibilitan y manifiestan dos roles significativos de la *creatividad* en la vida en comunidad. Por un lado se erige como un medio para la mejora social y por otro como un mecanismo de expresión (Morán, 2010). El conformismo, materialismo o la voracidad que se fomentan en los modelos sociales hacen que la *creatividad* pase de ser una capacidad personal a una exigencia social. Resulta entonces pertinente analizar el papel que tiene la sociedad en la promoción del pensamiento creativo. De acuerdo a Antonio Rodríguez (2008), ésta debe de ser planteada como un paradigma social que responda a dos necesidades básicas:

1. **Socializar o democratizar el pensamiento creativo:** La *creatividad* es un bien común que enriquece a las sociedades. Si bien el proceso creativo surge desde la individualidad (procesos perceptivos, cognoscitivos, afectivo-emocionales, motivaciones y comportamientos), este tiene que ser socializado ya que se inserta dentro de un colectivo. El concepto de democratización del hecho

creativo, consiste en posibilitar la distribución social del potencial creativo que todo individuo posee por el simple hecho de ser humano.

2. **“Creativizar” a la sociedad:** se necesita transformar a la sociedad desde valores y pautas de comportamiento cultural alternativas, con el objetivo de desarrollar una “democracia creativa”, la cual está íntimamente relacionada con el concepto de calidad de vida, que tiene que ver con la aspiración de generar nuevos patrones que supongan una mejora del estado actual de los individuos y sociedades para no sólo sobrevivir sino supervivir.

Algunos investigadores, como el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1988), afirman que la creatividad ha adquirido una importancia en términos de supervivencia. Los seres humanos somos circunstancialmente creativos. La evolución ya no es sólo materia de cuestiones genéticas y mutaciones, sino que la evolución ahora se concibe como un fenómeno metabiológico que se da a través de los cambios en los *memes* (unidades de información que aprendemos y transmitimos). Por lo tanto, se puede afirmar que la supervivencia ya no depende sólo del equipamiento biológico que se posee, sino también de los instrumentos socioculturales que decidamos usar dando pie al *evolucionismo creativo*. Sobre la misma línea, el psicólogo Julio César Penágos (2013), afirma que el desarrollo, la promoción, y la investigación de la *creatividad* debería ser una cuestión de políticas públicas, ya que es gracias a la misma que el hombre ha transformado el curso de la humanidad, por ello se le debe de equiparar con la salud o el bienestar y por lo tanto debe de ser un derecho y estar garantizado por el gobierno.

Relacionado con lo anterior, la investigadora de Clark University, Dra. Seana Moran (2010) afirma que la sociedad juega tres roles importantes a lo largo del proceso creativo. En un inicio funge como “benefactor” proporcionando recursos para que la creatividad tenga posibilidades de existir. Posteriormente, la sociedad se convierte en un “regulador” al seleccionar aquellas nuevas ideas o productos que considere oportunos. Paradójicamente, la mayoría de los elementos seleccionados como “creativos” guardan estrecha relación con lo ya establecido. Por último, se convierte en “consumidor” cuando una idea o producto ha sido aceptado y adoptado por la sociedad.

De acuerdo al profesor Julio Penágos (2000), existen ciertas condiciones que facilitan el impacto de las técnicas de desarrollo de la creatividad:

- **1a. condición:** La mayoría de las técnicas para el desarrollo de la creatividad se concentran en la resolución de problemas. Sin embargo, también el plantear problemáticas es un acto creativo en sí. Muchas de las técnicas que se utilizan para favorecer el proceso creativo se concentran en la parte final del proceso más no en el origen.
- **2a. condición:** La *creatividad* es integral, no puede ser considerada como un elemento aislado, sino que hábitos, creencias, destrezas y entorno social están influenciando de cierta manera el fenómeno creativo. Por ello, cada tarea dirigida hacia el desarrollo de la creatividad deberá de ser una tarea que apunte hacia un hábito determinado o hacia cierta habilidad, a alguna forma de hacer o concluir las cosas.
- **3a. condición:** El proceso creativo es vocalizado, por lo que es importante atender a las diferencias individuales y a las necesidades personales al momento de implementar estrategias para su desarrollo.
- **4a. condición:** Es probable que el desarrollo de la conciencia o del “darse cuenta” sea una variable independiente relacionada con la capacidad creativa, si se afecta el funcionamiento cerebral entonces se afecta la percepción de la realidad. Estos cambios perceptuales son fundamentales para el *ser* creativo.
- **5a. condición:** Los organismos tienden a incrementar las conductas que le son premiadas, a no hacer las conductas para las cuales no reciben premios y a presentar conductas de evitación o escape de lo doloroso. Se necesitan incorporar estrategias de aprendizaje a un programa de desarrollo de la creatividad basado en el principio de *aproximaciones sucesivas*, en donde se afirma que es posible aprender sin errores. El arte abre la puerta para ir sobre esta misma línea.

Relacionado con esta última condición, el psicólogo Mihaly Csicszentmihalyi y el profesor Kim Hermanson (1998) afirman que toda conducta humana está motivada por las consecuencias extrínsecas e intrínsecas que se pudiesen obtener de ésta. Cuando

una conducta tiene una motivación de carácter extrínseco se espera que la recompensa venga desde fuera de la actividad como por ejemplo obtener un premio, evitar un castigo, cumplir las expectativas sociales, obtener una calificación, etcétera. Sin embargo, cuando la motivación es de origen intrínseco, la recompensa viene desde dentro de la actividad, su realización es la recompensa en sí misma, por ejemplo cuando se baila, se escucha música o se pinta un cuadro. La motivación intrínseca es el interés por la tarea en sí, más allá de los diferentes reforzadores extrínsecos. Cuando estas dos motivaciones actúan de manera simultánea, la calidad de vida se incrementa automáticamente. Esto se puede aplicar en términos educativos. Siguiendo a los mismos autores, en muy pocos sistemas educativos la adquisición del conocimiento es una conducta motivada intrínsecamente, difícilmente un niño, por propia voluntad, se quedaría en la escuela para aprender más fuera del horario de clases. La única manera de que el aprendizaje sea una recompensa en sí mismo, se da cuando éste es espontáneo como en el juego. La motivación de aprendizaje es un fenómeno que puede decaer súbitamente en diferentes etapas de la vida; es por ello que se necesitan generar ambientes que apoyen (a través de actividades libres de miedo, ansiedad y otros estados mentales negativos) el desarrollo de habilidades individuales a través de pequeños retos personales.

En el proceso creativo, las prácticas artísticas son el “hacer manual”. Es decir, son el medio a través del cual se comunica o se transmite el mensaje ideado como en el caso de las pinturas neoclásicas del siglo XVIII, cuyas representaciones de aspectos socio-políticos, difundían abiertamente las ideas de la Ilustración. En este sentido, diversos autores, además de reconocer las funciones estéticas y comunicativas del arte, suman la labor social de dicha disciplina, que puede ir desde la representación básica hasta la educación en valores influyendo en el comportamiento de sus ciudadanos (Aponete, 2015). Si bien, no existe un consenso que especifique sus funciones sociales, se pueden destacar las funciones cognoscitivas (Gardner), ideológicas (Andersen), propagandísticas (Gombrich, Furió) y pedagógicas (Goodman, Dewey, Eisner) que tienen.

De acuerdo al sociólogo Vytautas Kavolis (1964), el arte puede reforzar o criticar los valores culturales. “La construcción de imágenes con fuertes componentes

culturales permite a los individuos y grupos de personas, internalizar valores que hacen parte de su cotidianidad y de esta forma construir una sólida identidad colectiva” (Aponte, 2015, pág. 97). La pieza de arte se arraiga en el imaginario popular y fortalece el sentido de identidad social necesario en los procesos creativos. De acuerdo a Gema Hoyas (2013) “el arte ha traspasado muros poniéndose al servicio de las reivindicaciones sociales (arte activista), de la comunidad (arte comunitario), de la salud (arte terapia)... El arte ha evolucionado en sus formas, contenidos y discursos, así como en los medios que utiliza”.

En conclusión *arte y cognición* no son agentes lejanos ni mucho menos ajenos. Retomando a Eliot Eisner (2020), el sistema artístico detona y propicia diferentes procesos cognoscitivos. De entrada las prácticas artísticas son una invitación para prestar atención a las cualidades de lo que se percibe con los sentidos (sensopercepción), se aprende a observar y por lo tanto a conocer el mundo (memoria, aprendizaje, lenguaje) y se incita a experimentar para explorar nuevas posibilidades (imaginación, creatividad, pensamiento). Representa una forma de materializar e inscribir los pensamientos generados desde la individualidad hacia un colectivo generando una semipermanencia de las ideas. Con ello promueve ciertos valores sociales (tolerancia, responsabilidad, justicia, libertad...) significativos para el desarrollo de la vida en comunidad. “Las obras que creamos nos hablan y, en su presencia, nos convertimos en una parte de una conversación que nos permite <<ver lo que hemos dicho>>” (Eisner, 2020).

En resumen, el ser humano es un organismo que posee cualidades extraordinarias para percibir el mundo que le rodea y el arte, en tanto elemento representativo del contexto y de la sociedad, establece una relación recíproca con el sujeto: la persona se nutre de éste a la par que la práctica artística se alimenta del individuo. El sistema encargado de “sentir” dicho entorno es el sensoperceptivo. Este da pie a la imaginación que pasa a la forma pública al encarnarse en alguna forma de representación. Todos los procesos cognoscitivos deben y son desarrollados por las diferentes esferas sociales: los grupos de pertenencia, las instituciones, las costumbres. Desde edades muy tempranas los niños atraviesan una enculturación que forzosamente hace uso de los procesos cognoscitivos del individuo. Este proceso se

inicia en casa pero se desarrolla principalmente en la escuela. Por lo tanto, la imaginación y la creatividad deben ser fomentadas en los centros educativos, no sólo en la etapa preescolar sino en todos los niveles y a todas las edades. Independientemente de la corriente educativa que se profese, el desarrollo de dichas facultades mentales nunca deben estar ausentes, pues de otra manera se estaría atentando contra dos atributos básicos de la mente humana (Penágos, 2003).

Las aulas son los espacios en que los niños aprenden a concebir al mundo. Sin embargo, casi siempre se alinean al grupo hegemónico del momento y las necesidades particulares del mismo. Esto afecta significativamente pues estos espacios son los que pueden potencializar o coartar las habilidades cognitivas a desarrollar en los menores, influyendo de manera determinante en la forma de pensar. Los currículos escolares, son muy ricos en conocimiento de diversas áreas. La educación artística, dada su naturaleza lúdica, libre y espontánea puede ser cultivo de la imaginación, antesala del proceso creativo. Sin embargo, conforme el alumno se desarrolla se deben diseñar actividades cuyo objetivo sea promover otros niveles y formas de imaginar y crear, pues al cabo de un tiempo (etapa de transición) la práctica espontánea entra en crisis y el alumno acaba por abandonarlo.

De acuerdo al director de Governance Futures Lab, Jake Dunagan (2015) no se sabe exactamente cuál será el futuro de la humanidad, pero es un buen momento para preguntarse ¿qué es lo que los docentes actuales necesitan enseñar? ¿Qué es lo que los alumnos deben aprender hoy para utilizar en el mañana? Lo que se debe buscar es generar individuos que aborden o identifiquen los problemas comunitarios de maneras que modifiquen las percepciones sociales y los modelos de conducta colectiva. La complejidad e incertidumbre que caracterizan el mundo contemporáneo, demandan un nuevo tipo de habitante, uno que se adapte y se adelante a las nuevas transformaciones. Y hoy por hoy, dicho ciudadano se educa en la escuela.

El pensamiento creativo y las prácticas artísticas convergen en ciertos puntos. Por un lado ambos, ayudan a tomar conciencia de la realidad temporal, psicológica y sociocultural. De manera simultánea, humanizan el progreso y por lo tanto contrarrestan los modelos sociales (modelo del tener, aparentar e intentar) que coartan el desarrollo creativo de las sociedades. Asimismo favorecen la exploración de diversos

modos de expresión y favorecen los procesos de comunicación. Dado que se puede situar a los dos conceptos en diferentes contextos (interpersonal, social, temporal, instrumental, de significados), promueven la búsqueda de sentido en los individuos. Promover la vinculación entre creatividad y sentido comunitario a partir de experiencias con el arte, es un paso para la construcción de una sociedad creativa caracterizada por asegurar un espacio seguro para que cada uno de sus miembros sea lo que quiere ser (Romo, 2008). La creatividad es un motor que motiva a imaginar realidades alternativas, que mantiene el conformismo vital, crea tensión para atraer el futuro hacia el presente y se convierte en imaginación transformadora. Arte, creatividad y sentido comunitario nos remiten al otro, a partir del propio cambio se transforma la realidad.

Capítulo 3

El aula como espacio creativo, comunitario y artístico.

*Si estimulamos continuamente a los niños
para que expresen su originalidad individual
¿quién va a hacerles aprender las tablas de multiplicar?
Antonio Marina*

Desde un punto de vista antropológico, la *cultura* media los procesos cognitivos que se presentan en el individuo a partir de ciertos mecanismos como el lenguaje, las artes, las ciencias, los valores, el sistema de creencias, etc. Estos elementos facilitan una vida compartida. En los capítulos anteriores, se ha expuesto la relación existente entre los procesos cognitivos, la creación de comunidad y el arte. Asimismo se ha dejado en claro la relevancia que cada uno tiene en la sociedad y cómo su desarrollo depende en gran medida del medio en que se inscriban. Desde la esfera social, es la institución con más oportunidad de fomentar ciertos elementos culturales es la escuela. Por su carácter obligatorio y extendido, posibilita la vida en comunidad y la sensación de pertenencia.

De acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012), la educación en México es un derecho que promueve la libertad y la autonomía personal. Es obligación del Estado, asegurar que la población reciba una educación de calidad y logre aprendizajes para la vida. Actualmente el 97% de los niños (6-11 años) asiste a la escuela primaria. Dicho nivel educativo está formado por 14.9 millones de estudiantes, 574 mil docentes y 100 mil escuelas (9 de cada 10 son públicas). De acuerdo al INEE, gracias a la educación es posible mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales del país. Sin embargo, al concluir este periodo se considera que un 12% de los alumnos no puede resolver multiplicaciones ni divisiones, el 27% de los alumnos no reconoce alimentos en mal estado, tampoco concibe que las bebidas alcohólicas alteran el funcionamiento del cuerpo, ni relacionan el ciclo menstrual con la capacidad de reproducción, un 22% no reconoce los valores democráticos ni los derechos

humanos; en zonas rurales estas cifras se triplican (INEE, 2012). Las escuelas mexicanas están en y necesitan trascender su propio discurso.

La realidad social por la que atraviesa el territorio mexicano, exige una renovación en la función de la educación. Sólo de esta manera se transitará con éxito hacia la construcción colectiva de los nuevos saberes que reclama el siglo XXI en términos de *innovación, creatividad y participación* (Jiménez, s/f). Las exigencias sociales ponen de manifiesto la importancia de generar en los alumnos competencias que les permitan: aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. Además del desarrollo de los procesos cognitivos, se necesita construir dentro de las aulas un espacio que propicie ciudadanía e identidad. La conceptualización de la vida privada hacia la esfera pública, depende inicialmente de la capacidad de experimentar las cualidades del entorno desde el aparato sensoriomotor, aspectos que alimentan la vida conceptual necesaria para alimentar la capacidad imaginativa.

Para los niños, el sistema sensorial es el primer acercamiento a la exploración del entorno cualitativo. Lo que el niño aprende está determinado por la forma en la que explora las características del medio. Al estimular el sistema sensorio-perceptivo a través de la enseñanza artística, el menor aprende a reconocer sutilezas y complejidades entre las relaciones cualitativas con el mundo fenoménico (Octavio, 2015). Como se ha expuesto en el capítulo anterior, las *artes* son un instrumento que permiten el refinamiento del sistema sensorial y por tanto la capacidad imaginativa. Dicha diferenciación permite a los niños formar conceptos que adquieren significados que se transforman en “imágenes destiladas en cualquier forma o combinación de formas de carácter sensorial que se usan para representar los detalles de la experiencia” (Eisner, 2020, pág. 19). De acuerdo al doctor Juan Octavio (2015) el ejercicio de conceptualización es un proceso reduccionista en el que se extraen las características esenciales de un fenómeno más amplio. Pero esta facultad intelectual depende en gran medida de la cultura en la que se inscriba el niño. Por lo tanto, en el proceso de adoctrinamiento, los mecanismos sociales -principalmente la familia y la escuela- determinarán, no sólo las formas de representación, sino los fenómenos a representar.

3.1 Creatividad en las aulas: la gran paradoja

Para Cropley y sus colegas (2010) existen dos tipos de educación independientemente de la inclinación educativa que se tenga. Por un lado está la educación *no creativa* que busca que los niños memoricen el contenido preestablecido para poder repetirlo cuando les sea solicitado y exige el aprendizaje sea estático y ordenado. En este tipo de enseñanza se aprende a repetir, a replicar métodos estandarizados procurando que todo quede dentro de las normas y de las líneas esperadas por los profesores. Tiene cierta utilidad cuando lo que se busca es que el alumno adquiera información sobre hechos, métodos, precisión. Sin embargo, no existe espacio para la innovación, uno de los pilares sobre los que se sustenta la reforma educativa.

Por otro lado, la educación *creativa* pone especial énfasis en los procesos cognitivos, las características personales, resistencias a la presión social, los estados motivacionales relacionados con el deseo de llenar vacíos en el conocimiento o la insatisfacción de la información proporcionada. Establecer una vinculación entre una educación creativa y las expresiones artísticas construye un espacio de socialización, desarrollo motor, aprendizaje de nuevos lenguajes que consoliden la conciencia ética y la responsabilidad social, que se traduce a una manera de *con-vivir* y *co-habitar* el espacio.

En el año 2001, la profesora Ma. Teresa Esquivias Serrano de la Universidad Anáhuac y la maestra Irene Muriá de la Universidad Nacional Autónoma de México, realizaron una investigación con 259 alumnos mexicanos de tercero y sexto grado de primarias públicas y privadas. En éste se analizaron las manifestaciones creativas presentes en los alumnos provenientes de diferentes enfoques pedagógicos: tradicional, Montessori y Freinet ⁵. El objetivo de la investigación era analizar (a través del dibujo libre) en qué medida cada una de estas escuelas fomenta la creatividad. Los

⁵ El **modelo educativo tradicional** se centra en el profesor y en el proceso de enseñanza. El aprendizaje se caracteriza por ser individual. El método didáctico predominante es la exposición por parte del profesor.

En el **modelo Montessori** se alienta al niño para tomar decisiones y construir su propio conocimiento. Se promueve la autonomía a través de la reciprocidad y el respeto mutuo al trabajar con sus compañeros. Procura una adaptación creativa a partir del mundo que rodea al alumno.

Por último el esquema **Freinet** se concentra en el niño y sus intereses. Se busca que el niño encuentre la utilidad de cada una de las tareas desarrolladas en la escuela.

resultados arrojaron que los alumnos más desfavorecidos son aquellos de las escuelas con enfoques tradicionales. Mientras que las escuelas Freinet, obtuvieron resultados considerablemente superiores al resto de los modelos. Lo que concluyeron las investigadoras fue que el sentido de comunidad y pertenencia, generado en este modelo, permite a los niños abordar dificultades de manera colectiva y cooperativa. El ambiente de libertad y respeto hacia las capacidades e intereses de los alumnos son factores que favorecen el pensamiento creativo.

Pese a que la tendencia actual apunta hacia una educación *creativa*, existen pocos sistemas educativos que propicien espacios creativos. Al respecto, el pedagogo Ramón Ferreiro y sus colegas (2008), hacen una comparación entre la situación actual y la ideal de las escuelas.

Tabla 4. Características de los modelos educativos actuales vs los ideales (Ferreiro, 2008)

Características de los modelos educativos actuales	Características de los modelos educativos ideales
Aislar a los niños de los problemas sociales enfrentan. Esto produce un distanciamiento de la vida misma y la escasez de valores.	Contextualiza y vivencia los contenidos de enseñanza en el salón de clases. Sobre todo mediante una práctica en relación directa con los problemas sociales, laborales, técnicos y profesionales a los que se enfrentará terminando la escuela.
Existe una oferta educativa homogénea pese a la diversidad humana existente y contrasta con los factores geográficos, sociales y culturales.	Enfatiza la interactividad entre el sujeto que aprende con el objeto del conocimiento.
El proceso en algunos métodos educativos sigue centrando en la enseñanza y no en el aprendizaje.	Profesionaliza al maestro como un mediador entre el alumno, el contenido de enseñanza y el contexto social.
Se enfatiza el aprendizaje individual y competitivo.	Se propician relaciones de cooperación entre los participantes. Además de reconocer y aprovechar los talentos de los alumnos.

El contenido se reduce a conceptos y teorías dejando de lado muchas veces la práctica de habilidades, actitudes y valores. Esto derivado de los tiempos establecidos por instituciones que no evalúan el desempeño de la escuela en sí misma.	Crea ambientes y atmósferas propicias para el despliegue de las potencialidades del desarrollo humano. Intensificar y diversificar los modos de participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
Existe un criterio de ciencia como sistema cerrado de nociones acabadas, las cuales se reproducen tal y como el maestro las explica.	Aplica métodos de enseñanza conducentes a la construcción del conocimiento por parte de los alumnos.
La mayoría de las veces el método de enseñanza es expositivo por parte del maestro promoviendo aprendizaje reproductivo y memoria mecánica.	Respeto los estilos y ritmos de enseñanza desarrolladora de potencialidades.
Existe también una insistencia en el desarrollo del pensamiento lógico.	Insiste en las necesidades del desarrollo de habilidades, incluyendo las cognitivas, socioafectivas, así como las actitudes y valores necesarios para la integración en el contexto social actual.
Presenta una comunicación deficiente entre los miembros de la comunidad educativa (alumnos, docentes, directivos, padres de familia, etc.).	Enfoca el proceso educativo a partir de la perspectiva de la unidad indisoluble entre pensar, sentir, actuar, así como saber, saber-hacer, hacer y entre lo afectivo, cognitivo y conductual.

Sobre la misma línea las investigadoras Rosef Calaff y Olaia Fontal (2010), afirman que dadas las características actuales, asistir al colegio no garantiza en absoluto el desarrollo creativo pues existen una serie de factores que influyen como el diseño del currículo, el tiempo, el espacio, la relación docente-alumno, la relación entre la comunidad educativa, el presupuesto y la conexión con la realidad de los alumnos.

En México, la mayor parte de las escuelas públicas primarias recaen en los errores anteriores. En general, la formación en los diferentes niveles educativos está sobrecargada de teoría. En el sistema educativo mexicano se palpa, lo que algunos autores han denominado (Smith, 2004; Cropley, Cropley, Kaufman y Runco, 2010, la *paradoja en la promoción de la creatividad*. La incoherencia consiste básicamente en que la mayoría de los profesores se muestran (en la teoría) a favor de la creatividad, pero en la práctica la situación es diferente. Si bien el acto creativo tiene sus virtudes, también posee un lado que puede ser visto como negativo. Diversos investigadores

han correlacionado la personalidad con la creatividad (Dellas y Galer, 1970; Dacey, 1989; Eysenk, 1997). Las conclusiones han sido interesantes, de acuerdo a dichos estudios, existen características “positivas” y “negativas” que se hacen presentes en los estudiantes creativos. Dentro de las positivas se encuentran: la autonomía, fortalezas del yo, tolerancia a la ambigüedad, apertura. Mientras que de las negativas destacan: poca preocupación por las normas sociales y actitudes antisociales, se muestran obstinados y carecen de autoregulación. Estas características podrían representar una amenaza para el ambiente al interior del aula. De acuerdo al profesor Arthur Cropley (2010) la creatividad puede desestabilizar las bases recibidas en el salón de clases y debilitar la [auto]imagen del profesor por ello se necesita de herramientas que contrarresten la presencia de estos aspectos como el arte. Durante el proceso artístico, el niño debe de regularse, tolerar, reflexionar, apegarse para desapegarse de las normas.

Los psicólogos, Erik Westby y Valina Dawson (1995) realizaron un estudio sobre la *paradoja en la promoción de la creatividad* al interior de las aulas. A un grupo de profesores se les proporcionó una serie de adjetivos que describen el comportamiento real de los niños creativos, entre ellos se encontraban adjetivos como: arriesgado, curioso, desafiante, etc. Una vez que se les preguntó qué opinaban sobre este tipo de alumnos (evidentemente sin aclarar que son características propias de la personalidad creativa) los profesores declararon que no les agradaba tener en sus clases a niños con dichas características pues son “difíciles de manejar”. Para muchos docentes, el transmitir conocimientos estandarizados es en esencia su trabajo y el producto que comercializan con las instituciones educativas es precisamente sus conocimientos sobre un tema. Cuando un alumno amenaza esta imagen “omnisapiens” del maestro, no todos se sienten cómodos. Este estudio fue reproducido en diferentes partes del mundo: África, Australia, Europa del este y del oeste, Medio Oriente y Norteamérica (Brandau y cols., 2007, Dawson y cols., 1999; Karawowski, 2007; Ng y Smith, 2004; Scott, 1999) y los resultados han sido similares. En términos generales, parece que un “poco” de creatividad es aceptable, pero “mucho” podría representar un problema para el profesor en el aula. Los niños creativos entienden y ven las cosas desde ángulos muy diferentes y por lo regular se expresan con preguntas y respuestas “raras”,

aparentes argumentos sin sentido, contenidos exóticos o inusuales en las tareas (Cropley y cols, 2010). Esto podría confundirse con una actitud desafiante y disruptiva.

Para las psicólogas Lynne Millward y Helen Freeman (2002) existen dos tipos de creatividad que se dan al interior del salón de clases: *ortodoxa* y *radical*. La primera se queda dentro de los límites sociales existentes, comprende desviaciones que tanto la maestra como los compañeros pueden tolerar. La segunda atenta contra lo establecido, se sale de los límites sociales existentes; envuelve todas aquellas ideas y conductas que están “mal” vistas desde un área social.

Desde la aparición de la Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Garder, hoy se sabe que no existe un único y exclusivo método de enseñanza, sino que el mejor método se hace a través de la inclusión de todas las habilidades presentes en el espacio educativo. Generalmente en el aula no se enseña a cuestionar, buscar respuestas, encontrar formas y orden; y no porque no se quiera, sino porque la educación actual tiene una tendencia a desarrollar pensamiento convergente y estas otras habilidades sólo se desarrollan a través del pensamiento divergente. De acuerdo a Eliot Eisner (2020), el tipo de tareas que se ejecuten dentro del aula definirá el tipo de pensamiento (divergente, convergente, lateral, productivo, metafórico) que se aprenderá a aplicar, determinando el tipo de aptitudes cognitivas que el individuo manifestará en el futuro.

“[E]l currículo es un medio para alterar la mente. No diseñamos programas educativos solo para mejorar las escuelas, sino también para mejorar la manera de pensar de los alumnos. Todos los campos o disciplinas con que los alumnos entran en contacto proporcionan un marco de referencias, es decir, estructuras, esquemas y teorías mediante las cuales el mundo se experimenta, se organiza y se comprende”.

(Eisner, 2020, pág. 30)

Además del currículo, uno de los elementos esenciales para el desarrollo creativo es el espacio, entendido como un ambiente en el que se promueve la reflexión y el conocimiento. El nicho que alberga el aprendizaje es determinante, pues si los estudiantes no se sienten seguros o cobijados por el mismo, no será posible la participación libre y la generación de conocimiento en todos sus miembros. De acuerdo a Julián Betancourt (2009), director de CEICREA (Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad Aplicada), y María de los Dolores Valadez Sierra (2009) coordinadora

del CEERDPA (Centro de Educación Especial y Rehabilitación del Departamento de Psicología Aplicada), el concepto de *atmósferas creativas* parte de:

(...) una serie de recursos que se ponen en acción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los que se destacan: concebir tal proceso a través de actividades lúdicas; priorizar las necesidades y posibilidades del alumno durante el proceso docente; el profesor como facilitador-mediador del conocimiento que va construyendo el alumno a través de un espacio de respeto y confianza a la individualidad y con un repertorio amplio y variado de estrategias de enseñanza; un tratamiento individual para los estudiantes, de acuerdo a sus potencialidades reales y esperadas; favorecer a la autodisciplina y la responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje, a través de la libertad y la confianza del maestro en sus recursos cognoscitivos y afectivos.

Como se ha mencionado anteriormente, la creatividad no es inherente a la benevolencia, por ello se debe palpar, en la institución escolar en su conjunto, un clima creativo que fomente la responsabilidad social, fraternidad, tolerancia, respeto hacia los demás, humildad, perseverancia, fortaleza, justicia, prudencia, etc. Además se debe partir de la siguiente premisa: el alumno que aprende no es aquel que posee mucha información sino el que constantemente problematiza el conocimiento que está construyendo. Como consecuencia, las *atmósferas creativas* contemplan tres ejes principalmente (Betancourt y Valadez, 2009):

1. **Psicosocial:** espacio transaccional que se caracteriza por la confianza, la autonomía y la libertad de sus miembros. Por consiguiente genera interés, asombro y conexión. Por su parte, busca que la comunicación - oral, plástica, gestual, corporal, gráfica, musical, escrita o simbólica - sea fluida dentro de un marco de comprensión y diálogo. Fomenta el trabajo grupal a través de lo cooperativo con miras a lo colaborativo. La figura del educador se vuelve significativa en tanto construye puentes entre el conocimiento que se tiene y el que se desea alcanzar. Para ello se debe escuchar activamente todos los puntos de vista, fomentando el respeto hacia cada uno de ellos.
2. **Didáctico:** estrategias de enseñanza colaborativa que motivan al alumno a cuestionar, integrar, crear y transferir lo apr(h)endido a la vida cotidiana. Como resultado se genera un lugar que reta las capacidades intelectuales sin descuidar la formación en valores, además de promover la unión entre los afectos y el intelecto. Al mismo tiempo, se debe generar una cultura de reciclaje

en torno al error pues éste puede ser una oportunidad no sólo de aprendizaje sino de cambio. Las actividades se deben de caracterizar por un final abierto, con ello se fomenta la flexibilidad, apertura, búsqueda, organización, selección de información, descubrimiento, extrapolación y transferencia.

3. **Físico:** son las instalaciones físicas en sí mismas: el mobiliario y la infraestructura (iluminación, ventilación, localización, tecnología, etc). De igual forma, comprende la distribución del espacio, el uso y la utilidad del mismo.

De acuerdo a Lowenfeld (1964) cuando el niño selecciona, interpreta y reformula los elementos que el medio le ofrece, transmite una parte de él mismo: su pensamiento, sus sentimientos, su forma de ver el mundo. Las experiencias a través del arte brindan una oportunidad para crear constantemente el conocimiento, lo que les prepara para una posible acción creativa. El arte entonces, debería tener un papel primordial en la educación formal de los alumnos.

3.2 Arte y educación: lugares comunes

Al igual que el concepto de *arte*, la *educación* tiene una naturaleza polisémica: ambos adquieren diferentes significados en función del contexto social, por lo que incluyen y excluyen la conveniencia. Tanto el *arte* como la *educación* son indisociables. Ninguno existe sin el humano y quizá el “hombre” tampoco existe sin ellos. Ambos son puentes que buscan integrar al individuo con su realidad, ofertando así campos de exploración, reflexión y compromiso de manera individual y colectiva. Sin embargo, pese a su importancia, ambos términos parecieran estar desvalorizados. En la actualidad, dicha intersección ha tenido tal alcance que se ha convertido en un tema inevitable en el debate cultural tanto a nivel local como internacional.

“En nuestro contexto esto obedece a varias dinámicas, entre las que se puede señalar que tanto el campo del arte como el campo educativo, han revisado conceptos, discursos y prácticas tradicionales, de cara a condiciones y necesidades contemporáneas, para dar paso a modos emergentes y renovados de producción y circulación de conocimientos”

(Cartagena, s/f).

Hoy en día, *educar* va más allá de transmitir el conocimiento curricular, a la par se transmiten pautas sociales (actitudes, valores, sentimientos, intereses, etcétera) que enmarcan la interacción entre individuos, individuo-sociedad, individuo-entorno, individuo-espacio... La *educación* actual se enfrenta a un compromiso de dimensiones inimaginables, pero mientras tanto, tangibles. Para el pensador Iván Illic, en el diseño educativo no se debe partir de la pregunta ¿qué debe de aprender alguien? sino de la pregunta ¿con qué tipo de estímulos provocan el aprendizaje de manera natural? Desde una postura expandida, en el presente trabajo, se busca integrar otros espacios de aprendizaje para nutrir la educación formal.

En su libro *Psicología del arte*, el filósofo Lev Vigotsky (1960), afirma que el arte contribuye al enriquecimiento de la mente humana, de sus posibilidades de acción y representación. Además favorece el enriquecimiento del área socio-afectiva que deviene en sentimientos sociales. Es un recurso dialéctico que va más allá de lo establecido, se opone a lo “real” y apunta a otras posibilidades. Los cambios perceptuales son fundamentales para el ser creativo (Penágos, 2000). Para el psicólogo Howard Gardner (2006), el arte sirve como vehículo para transmitir ideas, valores y perspectivas que han tenido sentido en contextos específicos. De acuerdo a Allan Gómez, director de Save the children México, la creatividad está íntimamente relacionada con el potencial de transformación que cada individuo posee. Desarrollarla a través del arte, permite dotar a los niños de una herramienta que les permita transformar las formas de comunicación, brindándoles un sin fin de medios para expresarse y haciéndoles partícipes de un espacio comunitario.

La educación artística adquiere importancia al ser un lugar en el que de manera automática se pueden trabajar los procesos (creatividad, sentido comunitario y arte) que se han venido desarrollando hasta ahora. Desde la Reforma Educativa de 1993, se retoma la importancia de esta asignatura en el currículo escolar. Sin embargo, desde entonces se vienen acarreado una serie de problemáticas, que van desde la escasez de maestros hasta la falta de material, que impiden una educación artística de calidad. A nivel nacional, cada vez más instituciones reconocen la importancia de esta disciplina en la educación de los niños. Actualmente, se cuenta con un Consejo de artes perteneciente a la Secretaría de Educación Pública que promueve el debate de la

enseñanza artística orientada a la formación de competencias para la vida (autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones, regulación de estrés) establecidas por la Organización Mundial de la Salud. Asimismo, el Centro Nacional de las Artes, tiene el diplomado interdisciplinario para la enseñanza de las artes en la educación básica, en el que se capacita a los maestros para utilizarlo como un recurso para otras asignaturas. Otro organismos civiles que contribuyen a la investigación en torno a la educación artística es la Vaca Independiente⁶, asociación que desarrolló una propuesta de formación para la percepción y apreciación de las artes visuales así como recursos didácticos para maestros. Sumándose a este proyecto el Instituto Mexicano del Arte⁷, también busca dotar de herramientas a los docentes . La Matatena⁸ ofrece formación en cine para niños. La Pirinola⁹ trabaja video-arte con menores que padecen síndrome de Down. El Consorcio Internacional Arte y Escuela (CONARTE)¹⁰, de la mano con la SEP, implementan programas de enseñanza de la danza y la música. Save the children México¹¹, trabaja con niños en condiciones de marginación, esta organización internacional desarrolla proyectos desde una *pedagogía del arte* en el que se trabaja de manera interdisciplinaria para generar cambios profundos en la conciencia de los pequeños.

De acuerdo a la UNESCO (2006) la educación artística contribuye a una educación mucho más integrada pues retoma diferentes componentes produciendo así relaciones mucho más dinámicas y fructíferas entre educación, cultura y arte. Por su

⁶ Si se desea obtener más información acerca de esta organización, se recomienda visitar su sitio web: <http://www.lavaca.edu.mx>

⁷ Para más información, visite su sitio: <http://imase9.wix.com/imase>

⁸ Para más información: <http://www.lamatatena.org/noticias.html>

⁹ Para más información: <http://www.laprinola.org>

¹⁰ Para más información: <http://conarte.mx>

¹¹ Para más información: www.savethechildren.mx

propia naturaleza divergente, el arte es una herramienta óptima para el desarrollo creativo:

La visión sistemática en el proceso educativo ha sido reconocida por numerosos teóricos como un elemento fundamental para la construcción del conocimiento, entonces el arte al ser un sistema de saberes técnicos e interrelacionados, es una herramienta adecuada para comprender la educación como un conjunto de conocimientos relacionados.

(Hoppe, 2009)

Al trabajar con experiencias artísticas, la imaginación se libera pero, en cierto sentido, también se enseña sobre límites y posibilidades, conceptos que posteriormente pueden ser trasladados a lo social. Es decir, los materiales en sí mismos establecen márgenes sobre lo que se puede y no se puede hacer. En la pintura, por ejemplo, la acuarela no permite titubeos, pues se vuelven difíciles de camuflar; a diferencia del óleo en donde los errores se pueden disimular mejor. Cada técnica tiene su propio tiempo y su propio ritmo.

“Lo que ocurre a medida que una persona domina cada vez más la pintura a la acuarela es que desarrolla su inteligencia en este ámbito. Y es al aprender a dominar este proceso cuando se refina la percepción, se estimula la imaginación, se fomenta el buen juicio y se desarrollan las aptitudes técnicas. Dadas las complejidades de estas exigencias es irónico que las artes no se suelen tener por cognitivas”

(Eisner, 2020 pág. 32)

Pero más allá de la exploración de los materiales, la educación artística promueve un encuentro con el otro. Para el artista visual Javier Abad (2010), el *arte* promueve intercambio y comunicación entre las personas que conviven en el contexto escolar: presenta los sucesos del día a día desde una dimensión estética de la participación. Siguiendo al mismo autor, al implementar prácticas enraizadas en el *arte comunitario*, se vuelven un motor de transformación social y educativo, ya que los modelos cooperativos replantean necesariamente el concepto de lugar, sentido de pertenencia, estructuras simbólicas e identidad. Así la comunidad educativa se reconoce a través de acciones significativas que favorecen el sentido de pertenencia a un colectivo. En su proyecto *Las miradas de la escuela* (2008) en la Escuela de Educación Infantil Los Gorriones en Madrid, Abad intervino la pared exterior del colegio con fotografías de los

ojos de la comunidad académica. Este espacio, transformó un muro en un espacio de identidad y manifestación de la cultura escolar.

Fig. 2 Las miradas de la escuela (Abad, 2008)



El aprendizaje colaborativo que este tipo de intervenciones propicia, contribuye a la formación de ciudadanos capaces de reflexionar, actuar, sentir y expresar la realidad. El arte comunitario no remite a la obra artística como un producto terminado, es el proceso, el acto y las relaciones lo que produce una experiencia estética. Además promueven la apropiación del espacio, el sentido de pertenencia y comunidad. De acuerdo a la artista Erika Mendez (2020), “el arte comunitario reconoce al ser humano como un ser creativo por naturaleza que desarrolla sus habilidades en función de un conocimiento”. Pero es la comunidad, la que en gran medida permite el despliegue de las capacidades creativas.

Para Javier Abad (2010) el arte colaborativo es un dispositivo social que transmite valores humanos, creencias y afectos. Cobra sentido a partir de las acciones que realiza una comunidad educativa, que además contribuyen a la manifestación de una cultura escolar a través de símbolos, rituales y narraciones que crean un sentido de pertenencia y una identidad compartida.

El performance, la instalación artística, el happening, el ready made y otras manifestaciones de arte contemporáneo pueden ser integradas en los contextos escolares para visibilizar las interacciones, los intercambios, los encuentros y los acontecimientos que ahí suceden, es decir, para materializar el "estar juntos" en la escuela. Las propuestas performativas que Javier Abad propone a través del juego espontáneo, permite profundizar en la construcción del conocimiento como experiencia dialógica y posibilita la creatividad en la medida que se es creativo con y para el otro.

Asimismo, el proyecto *Mapa dels desitjos*, realizado en Campus de Tarongers de la Universitat de Valencia, por Colectivo Cráter (Creación artística, teoría, educación y recurso) articula un diálogo en los integrantes de la comunidad educativa para hacer visibles aquellos aprendizajes invisibles que se escurren entre los estudiantes. El proyecto se llevó a cabo en dos etapas. Primero realizaron una serie de entrevistas que giraron en torno a dos interrogantes: 1. sus lugares favoritos dentro del campus y 2. cómo plantearían su vida si la cuestión económica la tuviesen resueltas. Una vez concluidas las entrevistas se subieron a la web y a cada una se le generaron un código QR, que se imprimió y se colocó en los espacios favoritos de cada uno de los participantes. Con ello se construyó un mapeo colectivo que propició la reapropiación de los espacios públicos.

Toda obra de arte supone un acto de comunicación, gracias a proyectos como los anteriores, las prácticas artísticas comienzan a poner atención a las relaciones que se generan en el proceso más allá de la obra de arte terminada. "El arte porque está hecho de la misma materia que los intercambios sociales, ocupa un lugar particular en la producción colectiva" (Bourriaud, 2006). Como lo ha demostrado la experiencia, el arte puede ser un catalizador para la innovación, simplificando el problema y conduciendo posteriormente a soluciones realistas alcanzables. Artistas, críticos, educadores, entre otros especialistas han tratado de construir una definición más holística del *arte*. En su afán de impulsar el cambio social a partir de estas , varios autores han tratado de construir una definición más holística del *arte* que bien se pueden condensar en el término de *arte social*. El *cambio social* consiste en reelaborar las ideas y realidades de la sociedad actual y crear algo que pueda cambiar la forma en que las personas ven e interactúan con el mundo. Es alterar los mecanismos dentro de

la estructura social, resignificando los símbolos culturales, adaptando nuevas reglas de comportamientos y proponiendo o reestructurando los sistemas de valores.

Little Black Dress de la artista Yolanda Domínguez (2017) ejemplifica nuevos modos de reelaborar realidades. El proyecto surge a partir del interés de la artista por explorar la presión que ejercen los cánones de la moda en la conceptualización del cuerpo femenino. En la antigüedad, el sastre confeccionaba los vestidos adaptándose al cuerpo de cada persona, pero con la producción industrial, los cuerpos se tienen que adaptar a las tallas predefinidas. Para el proyecto, Domínguez escogió un vestido talla 0. Con éste fotografió a diferentes mujeres con el objetivo de crear tensión entre el objeto y la diversidad de cuerpos. Las fotos muestran a mujeres orgullosas de su cuerpo pese a que el vestido les quede pequeño, grande o a la medida, restándole poder al mismo. Con sus piezas, la artista siembra en el imaginario la variedad en contraposición al cuerpo estandarizado. La exposición, además de mostrar las imágenes, somete al espectador al conflicto de su propia imagen contra la imagen que dicta la moda. Para lograr esto, se construyó una instalación de “probadores”: espacios simbólicos de confrontación, a través de los cuáles tenía que pasar el público para poder ver las fotografías.

De acuerdo al psicólogo Seymour Bernard Sarason (1996) el sentido comunitario se da a partir de la percepción que un individuo tiene en relación a otros y de la conciencia que se tenga sobre la interdependencia con ellos. Esto genera un sentimiento de que se es parte de una estructura mayor, estable y de la que se depende. La educación se vuelve un espacio de cuestionamiento y reconocimiento que devuelve la responsabilidad del proceso educativo al alumno, haciéndole protagonista de su propia experiencia y proporcionándole herramientas para reflexionar sobre las relaciones y el significado que surge de dicha experiencia. A través de las experiencias con el arte, el niño adquiere una construcción social y multicultural preparando el cambio social y atendiendo a la diversidad. Para Jové Peres (2002) los educadores deben de partir de las capacidades de los niños, las propuestas que estos generan al interior del aula, así mismo se debe de utilizar su ingenuidad y capacidad para el juego en la promoción de la imaginación.

Pese a los esfuerzos de varios autores por demostrar las implicaciones cognitivas y sociales de la educación artística, para la sociedad actual el arte no es un bien redituable, carece de valor productivo en términos económicos y por lo tanto, al no generar un beneficio económico, es prescindible. “El ideario colectivo acerca del arte impacta al ámbito educativo, así que, en el marco del desprestigio social de las artes es fácil explicar la fragilidad de su lugar en el currículo escolar”. (Palacios, 2006,pág. 3). Si la educación artística, se sigue percibiendo como una asignatura complementaria, y permanece fuera de los currículos o se limita a espacios formativos no escolarizados, es difícil que produzca un cambio en la comunidad educativa.

La educación (...) es el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos; y esto es lo que fomentan las artes entendidas como procesos y como los frutos de ese proceso. El trabajo en las artes no solo 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, 2020, pág. 19)

No se puede negar que todos los avances tecnológicos también han sido producto de la educación. Sin embargo, este desarrollo no se ha dado a la par del desarrollo de los valores sociales, conduciendo a la sociedad hacia un rumbo mucho más individual y egocéntrico. A este desajuste se le conoce como *desfase humano*, es decir, por un lado existe una realidad cambiante a un ritmo exponencial, marcada por una carrera frenética de cambios tecnológicos y una crisis de valores; y por otro lado, existe un retraso en el desarrollo de nuestras capacidades. Esto ha marcado una búsqueda desenfrenada por encontrar un sistema educativo equilibrado. Cada vez más profesionales reconocen el papel que juegan las prácticas artísticas en la formación de la persona y cómo contribuyen a una alfabetización visual que reclama la realidad del siglo XXI. Desde una perspectiva interdisciplinaria se entiende que esta disciplina no es un elemento aislado al alcance de ciertos sectores, sino que está íntimamente relacionado a la ciencia y la tecnología. Además, cuando se le da un giro pedagógico, incide en la transformación del entorno personal, escolar y comunitario; promoviendo así la participación, la cohesión social y la construcción de ciudadanía. En México, al

igual que en el resto de Iberoamérica, hace falta investigación, documentación y sistematización de las experiencias educativas a partir de experiencias con el arte.

Capítulo 4
[Inter]acciones:
Propuesta de desarrollo creativo y sentido de pertenencia
a partir de experiencias con el arte

Lo esencial es invisible a los ojos
Antoine de Saint-Exupéry

La creatividad puede desarrollarse en cualquier ámbito de la vida, y como se ha establecido en el capítulo anterior, los recintos escolares son los principales sitios para su desarrollo. Sin embargo, se ha expuesto que al interior de estos centros existen ciertas situaciones y actitudes que consumen los recursos y el tiempo para su desarrollo. Bajo este contexto, resulta necesario crear circunstancias inspiradoras que estimulen la producción cognitiva y la educación artística se presenta como una opción. Ésta tiene la posibilidad de desarrollar habilidades indispensables en otros ámbitos de manera multisensorial y lúdica que propicia procesos de socialización. Así nace **[Inter]acciones** lugar de encuentro cognitivo, sensorial y social.

Interactuar corresponde a la influencia recíproca entre dos o más agentes. La creatividad y el arte implican interacción. En su relación con el entorno detectan, enuncian, resuelven y proponen, pero juntos establecen no sólo un diálogo latente con la comunidad, sino también dependiente. Tanto el proceso creativo como el artístico existen para y con la sociedad, por lo tanto el diálogo nace de la relación que generan entre ellos. La interacción implica encuentro. **[Inter]acciones** es propuesta de laboratorios de arte comunitario en contextos escolares con la función de desarrollar el potencial creativo de los menores y promover un sentido de pertenencia. En este espacio, se dialogan una serie de signos manifestados a través de símbolos, rituales, narraciones y valores que permiten visualizar una identidad compartida.

El nombre del taller, remite no sólo a la palabra interacción, la cual se divide en el prefijo *inter* (entre) y el sustantivo *acción* (actividad), sino a la relación que se establece entre creatividad, comunidad y arte. La decisión de incluir corchetes es para

enfatar que el vínculo no es aleatorio, es decir, creatividad y arte, dependen de sus propios procesos para lograr interactuar entre ellos, y por lo tanto, en un espacio social.

4.1 El arte como contexto educativo

El ser humano, desde pequeño, muestra una vida relacional en la que descubre que la *otredad* da sentido a su naturaleza biológica y psíquica. El diálogo entre el medio y el niño produce, de manera constante, espacios y tiempos que permiten explorar, aprender y aprehender los significados y usos simbólicos de los elementos. De ahí la importancia de crear atmósferas en los diversos procesos de desarrollo que preparen las condiciones idóneas para que se produzcan de una manera adecuada (Ruiz y Abad, 2016).

De todos los procesos de desarrollo existentes en los niños, en este proyecto se busca propiciar y observar aquellos ligados a la creatividad y el sentido comunitario. Para ello se utilizarán algunas manifestaciones de arte contemporáneo como el performance, la instalación, el ready made, entre otros, como un vehículo que evidencie los símbolos y las relaciones humanas existentes al interior de la comunidad educativa. El lenguaje artístico se configura como una forma de establecer una comunicación entre ideas. En consecuencia, se articulan una serie de *interacciones* cuyo objetivo será mediar las relaciones y los descubrimientos a los que accedan los niños. Así, esta propuesta didáctica enriquecerá la vida estética y simbólica del menor, preparando el espacio para futuros actos creativos.

4.2 [Inter]acciones: espacios de encuentros y diálogos

La creatividad siempre se sustenta de la cultura. Cuando se estimula de manera grupal, generalmente se promueven ambientes sociales confiables, estimulantes y alentadores de las ideas. De acuerdo al Dr. Ramón Ferreiro (2008), los grupos en las escuelas son un medio que favorece el crecimiento de los alumnos debido a que el aprendizaje es de carácter social. Las relaciones interpersonales se favorecen en grupo afectando al crecimiento personal de cada uno de sus miembros, además dicho enriquecimiento

proveniente de las experiencias de cada alumno, estimula el desarrollo de cada educando. Sin embargo, el simple hecho de trabajar en equipo sin un objetivo específico, no es suficiente para trabajar en favor del desarrollo de la creatividad. Se necesita de un aprendizaje colaborativo intencionado y sistemático en pos de objetivos educativos definidos en los cuales la creatividad sea un componente esencial. Con estos argumentos de referencia, el presente estudio se alinea a las prácticas educativas extendidas, las escuelas infantiles de los modelos Reggio Emilia¹², Key School¹³ y el trabajo sobre instalaciones de juego de Javier Abad Molina.

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se trabajará a partir del modelo metodológico *investigación-acción* que, además de ser un método de investigación, sirve como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo (Colmenares y Piñero, 2008). Por lo tanto, permite acompañar al proceso desde la planificación y la implementación hasta la reflexión derivada de la observación de lo que acontece.

4.2.1 Objetivos

¹² Los colegios Reggio Emilia, consideran que los espacios en donde se desarrolla el aprendizaje, son de vital importancia pues se genera una sensibilidad a través del recorrido espacial. Lo que buscan es estimular la capacidad de observación para encontrar significados que van más allá de los datos y esto sólo se logra con la experiencia del contacto del cuerpo y todos sus sentidos a partir del espacio arquitectónico y natural en el que se encuentra inmerso el sujeto. Por otro lado, son tres agentes los que intervienen en el diseño de las experiencias educativas: el profesor, un psicólogo y un artista visual. Esto provoca que las clases resulten mucho más atractivas para el menor, propiciando apertura para el aprendizaje (Vechi, 2013)

¹³ En la escuela Key School en Indianápolis, los niños interactúan con materiales especialmente seleccionados para estimular todas las habilidades humanas: arte, ciencia, informática, etc. Incluso los profesores de este centro son seleccionados por las habilidades especiales que tienen en diversas áreas, por ejemplo, han seleccionado a un maestro que domina el lenguaje de sordos, pues consideran que abarca el terreno lingüístico y cinético.

Con la finalidad que el niño pueda realizar actividades que le den un sentido de logro y placer, se ha desarrollado el *centro de flujo* inspirado en las propuestas de Mihaly Csikszentmihayi. En este espacio los niños experimentan con diferentes materiales y de manera conjunta deben de diseñar un proyecto relacionado con el tema que se esté abordando en la escuela, materializando así la creatividad en un producto específico. Estos proyectos no reciben una calificación, lo único que se debe de hacer es presentarlo ante los compañeros y responder una serie de preguntas. Todo el proceso es grabado para documentar el crecimiento de los niños a través de los años.

Cada día en este colegio, el niño elige entre diversas actividades que en sus raíces fomentan las siete inteligencias. Esto les permite explorar zonas de interés poco desarrolladas. A esto se le conoce como *manadas*. Los niños son libres de elegir en qué *manada* quieren estar y se reúnen con niños de diferentes edades guiados por un adulto (Goleman y cols., 2013)

4.2.1.1 Objetivo general

Crear una metodología didáctica que propicie la creatividad y el sentido comunitario a partir de diversas experiencias con el arte.

4.2.1.2 Objetivos específicos

Los objetivos específicos de esta investigación se pueden englobar principalmente en tres categorías diferentes. Por un lado están aquellos que se relacionan con el contexto en el que se inserta esta investigación. Lo que se busca es:

- Analizar la influencia que tiene el entorno en los procesos de socialización y desarrollo cognoscitivo.
- Propiciar un espacio de acercamiento a las prácticas artísticas que atienda a la diversidad y complejidad de los contextos en los que se desenvuelven los menores.
- Transformar las aulas en un espacio para la exploración artística con materiales que promuevan la comunicación y las relaciones entre sí.
- Visibilizar la cultura propia del contexto infantil y sus transformaciones.

Respecto a los intereses relacionados con los aportes que esta metodología de investigación podría tener, se pretende:

- Diseñar las experiencias como modalidades de encuentro entre los menores.
- Planificar propuestas abiertas para la mejora constante de sus planteamientos iniciales.
- Impulsar el desarrollo del pensamiento creativo, divergente y metafórico.
- Promover la participación y la autoevaluación para la mejora de las propias prácticas.
- Observar y recoger datos de manera sistémica para comprender los fenómenos y propiciar su reflexión.

- Abrir espacios para socializar las narraciones personales o biográficas con miras de generar respeto a la diversidad y tolerancia social, habilidades propias de una cultura participativa.
- Promover una actitud estética en la escuela que se vea reflejada en las interacciones e intercambios que ahí se suscitan.

4.2.2. Población y muestra

La población de referencia de esta investigación estuvo conformada por 113 niños (57 niñas y 56 niños) de la Escuela Pública Benito Juárez en la Delegación Cuauhtémoc de la Ciudad de México. Puesto que en primero de primaria es frecuente encontrar alumnos que aún están en la etapa pre-operacional mientras que otros están en la de operaciones concretas, se decidió trabajar con 56 alumnos de segundo de primaria, y evitar así que este desfase cognitivo influyera en la realización del estudio. Asimismo se trabajó con 57 alumnos de sexto de primaria. Estos estudiantes están a un paso de ingresar a la etapa de las operaciones formales y están a punto de experimentar la *poda neuronal*. En teoría a partir de esta etapa, la actividad creadora comienza a decaer (Vigotsky, 2011).

Diariamente esta institución recibe alrededor de 1032 alumnos provenientes principalmente de las delegaciones Cuauhtémoc, Iztapalapa, Venustiano Carranza, Benito Juárez, Iztacalco, Miguel Hidalgo, Álvaro Obregón y de algunas zonas del Estado de México. De acuerdo a la Secretaría Pública (2015), los principales problemas sociales en estas delegaciones son: narcomenudeo, robo de autopartes y a transeúntes, habitantes con antecedentes penales, violencia intrafamiliar, prostitución y trata de personas, homicidio, secuestro, inseguridad y pobreza. De acuerdo a los

parámetros establecidos por la Secretaría de Economía (2014), la clase social a la que pertenecen estos alumnos son baja-alta y media baja¹⁴.

Los principales problemas al interior de la institución son: alto índice de absentismo escolar, problemas de comportamiento y convivencia al interior del aula, alto grado de desinterés por aprender, falta de motivación, escaso respeto hacia el profesor, dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje. La dirección escolar se muestra preocupada por la situación y se han abierto a propuestas de intervención que trabajen sobre el diálogo y la socialización. Actualmente la escuela cuenta con un taller de filosofía para niños con el que buscan contrarrestar las problemáticas antes mencionadas.

4.2.3 Enfoque metodológico

Como se mencionó anteriormente, el modelo base de este proyecto es la *investigación-acción*. Durante su desarrollo se pueden identificar cuatro momentos esenciales:

4.2.3.1 Primera etapa: diagnóstico

De acuerdo a lo planteado en el capítulo dos sobre el uso de las redes semánticas en exploraciones sociales, se recolectó información acerca de los esquemas de representación sobre ciertos conceptos significativos para la investigación: arte, escuela y comunidad. De inicio se buscó hacer un diagnóstico inicial sobre el potencial creativo de los alumnos. Para ello se recurre a la prueba CREA Inteligencia Creativa. El

¹⁴ De acuerdo a la Secretaría de Economía, en México existen seis diferentes clases sociales. Esta categorización se realiza a partir de las funciones, costumbres, situación económica y de poder:

Clase baja-baja: 39 millones de mexicanos se encuentran en esta situación. La población en este nivel está constituida por trabajadores temporales, inmigrantes, comerciales informales, desempleados y personas que dependen de la asistencia social.

Clase baja-alta: compuesta por 29 millones de mexicanos. La conforman obreros y campesinos principalmente.

Clase media-baja: formada por oficinistas, técnicos, supervisores y artesanos calificados. Cerca de 23 millones de personas se encuentran en esta categoría en la cual su principal característica es la de recibir un sueldo estable pero poco sustancioso.

Clase media-alta: constituida por 16 millones de mexicanos aproximadamente. Esta categoría incluye a los hombres de negocios y profesionales exitosos con sueldos estables y sustanciosos.

Clase alta-baja: integrada por familias cuya riqueza tiene pocos años de creación. Tienen ingresos cuantiosos y estables. Sólo 5.6 millones de personas caen en esta categoría.

Clase alta-alta: familias cuya riqueza lleva varias generaciones. Sólo 1.1 millones de mexicanos son los que se sitúan aquí.

objetivo principal de aplicar esta prueba es analizar la facilidad y la disposición para la elaboración de nuevos esquemas cognitivos en los alumnos. Una “buena” ejecución de la prueba no consiste en una producción de preguntas, sino el número de “buenas” preguntas realizadas; es decir, preguntas que ponen en evidencia incorporación y procesamiento de la información, identificación, asociación y traducción de la misma.

Los resultados obtenidos reflejan la variabilidad del grupo ubicando a 56 niños en percentiles altos (79-99), a 39 niños en percentiles medios (26-74) y 18 niños en percentiles bajos (1-25). Resulta interesante que la mayor parte de los niños de segundo de primaria (36 niños) se encuentran en percentiles altos, mientras que la mayor parte de los niños en sexto de primaria (31 niños) se ubican en percentiles medios. Los alumnos que se encuentran ubicados entre el percentil 75 y el 99, son niños con excelentes posibilidades para el desarrollo de tareas de innovación y producción creativa. Son alumnos que se destacan por ser curiosos e inquietos, además muestran una actitud interrogativa ante el entorno por lo que podrían obtener logros creativos importantes. Su flexibilidad y apertura al cambio propician un desarrollo personal satisfactorio e innovador. Sin embargo, si no existe un desarrollo intelectual acorde, podrían presentar inadaptación social o excentricidad. Se esperaría que estos alumnos ya hayan puesto de manifiesto su disposición para la producción creativa, habiendo obtenido éxitos en las diferentes tareas. Sin embargo, si no ha sido así, podría ser reflejo de un funcionamiento inhibitorio o una capacidad intelectual no suficiente acorde con su potencialidad creativa o se puede tratar simplemente de inhabilidad social.

Los alumnos que caen en este rango son aquellos que están entre el percentil 26 y el 74. Estos estudiantes presentan un moderado nivel en su producción creativa. Se trata de alumnos que cuestionan parcialmente las situaciones que les son dadas. No destacan por su capacidad para la innovación o la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas debido a: funcionalidad cognitiva centrada en estrategias convergentes, pautas educativas inhibitorias, de conductas discrepantes, perfiles de personalidad restrictores de actividad emergente, limitaciones generales del sistema, nivel máximo de inclusividad, etc. De acuerdo a F.J. Corbalán, F. Martínez y D. Donolo,

para el trabajo con estos alumnos se recomienda principalmente cursos de creatividad para aprender pautas cognitivas divergentes, fomentando la curiosidad para ampliar horizontes y favorecer al desarrollo personal. Para los docentes trabajar con los alumnos que caen en un percentil medio es más fácil que los alumnos en percentiles altos.

Los alumnos en un percentil bajo, 1-25, tienen una capacidad limitada para la producción creativa debido a que existe un escaso interés en ellos por un cuestionamiento del entorno. Sus principales habilidades cognitivas se encuentran en el ámbito de la resolución de problemas convergentes. Responde mejor a contextos que no exigen en ellos una pauta de elaboración de propuestas imaginativas. Tienen una tendencia general a la adaptación y dificultades para la reflexión crítica. Para el trabajo con este tipo de alumnos, F.J. Corbalán, F. Martínez y D. Donolo, recomiendan enseñar estrategias de adaptación al cambio, creación grupal, además de favorecer la incorporación de elementos personales en las tareas escolares.

4.2.3.2 Segunda etapa: planificación

Después de la tarea de documentación sobre la población, se diseñaron una serie de experiencias artísticas, tomando en cuenta tanto los aspectos estéticos como los pedagógicos. Sin embargo, también se tuvieron que contemplar algunos elementos biográficos que pueden influir. A continuación se resumen las experiencias configuradas:

Tabla 5. [Inter]acciones: propuesta de actividades

Actividad	Descripción	Objetivos
<p>Autoretrato (Collage)</p>	<p>El retrato ha sido un recurso a lo largo de la historia del arte que permite hacer una exploración del lugar que se tiene en el mundo. Este ejercicio, requiere de un análisis detenido no sólo de la forma del rostro sino de los elementos que lo componen: la propia historia. La información contenida en el mismo, refleja la forma de ver el mundo y las aspiraciones. Es un reflejo de la vida interior. Durante esta actividad los niños a partir del collage, hicieron la representación de su propio ser y se realizó una especie de álbum (asemejando aquel que poseen las familias) con los</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la capacidad para expresar ideas y comentarios propios. 2. Resaltar la importancia de los canales no verbales de la comunicación. 3. Analizar la propia construcción.
<p>A través del otro me conozco y me reconozco (Instalación)</p>	<p>Basada en la obra <i>las miradas de la escuela</i> de Javier Abad, se realiza una instalación en uno de los muros de la escuela caracterizada por fotografías de los alumnos acompañadas de espejos. La <i>instalación</i> es una práctica que busca perturbar de alguna manera al espectador. Para esta práctica, se utilizan como parte de la composición el propio medio y objetos diversos que pueden ser de la vida cotidiana. El espectador es una parte esencial de la instalación pues debe de alguna manera</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contribuir al conocimiento del entorno social. 2. Desarrollar habilidades de cooperación. 3. Crear encuentros en contextos de relaciones. 4. Promover el arte como experiencia significativa. 5. Jugar 6. Crear sentido de pertenencia. 7. Abrir un espacio de reconocimiento e identidad compartida.
<p>Entre líneas (Arte-objeto)</p>	<p>Las líneas constituyen un lenguaje en sí mismas; son un medio gráfico fundamental para representar el mundo en el que el sujeto se encuentra inmerso. Para Mondrian, los elementos primarios de las cosas son las líneas, el plano y los ángulos, que en conjunto generan la más pura de las relaciones. La reflexión en esta actividad gira en torno a la función de las retículas en la vida diaria.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la capacidad para expresar ideas, 2. Relacionar el contenido con otras disciplinas académicas: matemáticas. 3. Reflexionar sobre los vínculos afectivos que se pueden establecer a partir de la geometría y el arte. 4. Identificar los elementos básicos del alfabeto visual: el punto y la línea.

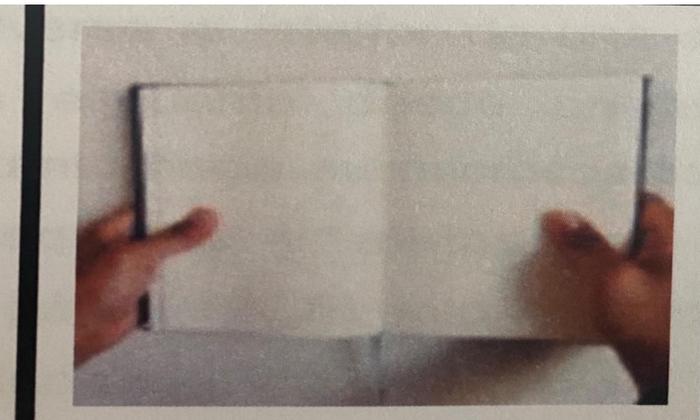
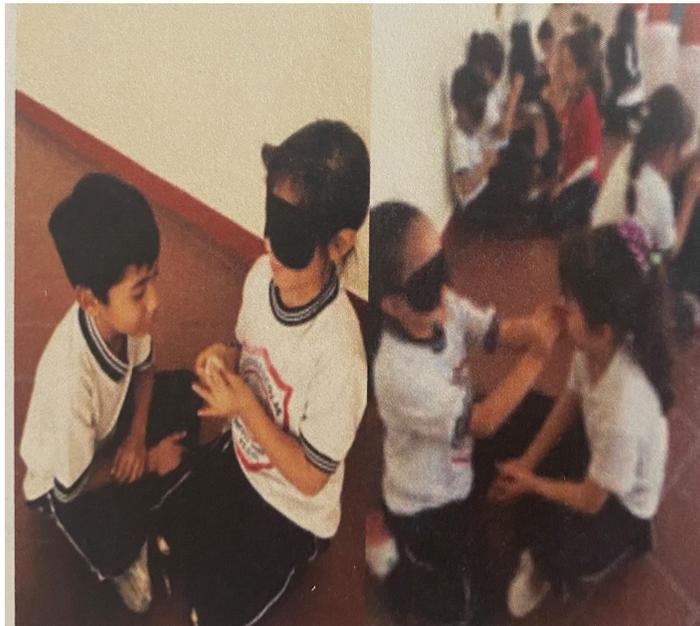
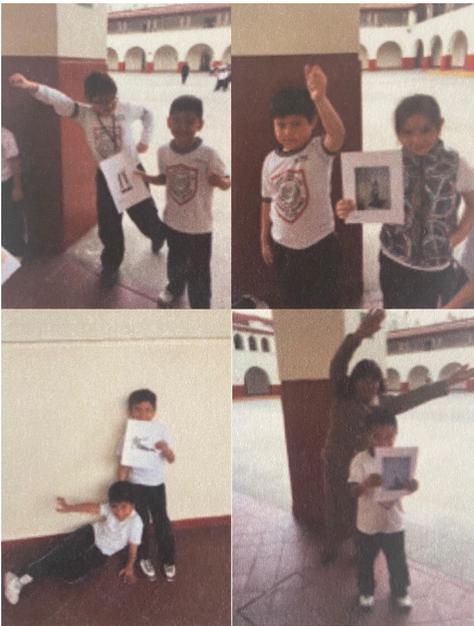
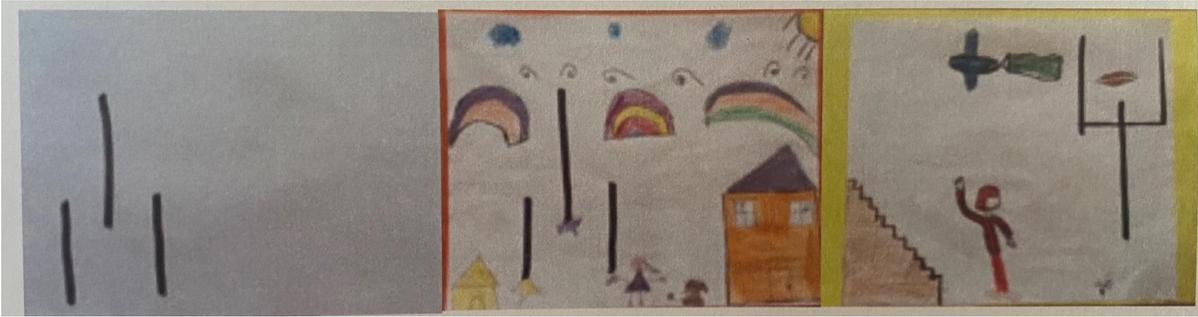
<p>¿Hasta dónde me puede llevar una línea? (Dibujo)</p>	<p>El punto y la línea son elementos básicos del lenguaje plástico. Estos dos elementos han dado origen a muchas piezas de arte. Por ejemplo Joan Miró, compone sus obras a partir de figuras geométricas simples que pueden desarrollar toda una composición compleja. ¿Hasta dónde puede llevar una línea?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular la originalidad 2. Desarrollar fluidez asociativa y elaboración
<p>Esculturas vivientes (Arte performativo)</p>	<p>Después de explorar los elementos más básicos, surgen <i>formas</i> más complejas. La forma implica espacio, profundidad, longitud, anchura. A partir de las diferentes esculturas de Salvador Dalí, los niños pudieron interactuar con el uso de espacios y formas. El material en esta sesión era el propio cuerpo, los niños “moldeaban” a sus compañeros buscando la semejanza con la pieza. Al final, los niños permanecían como esculturas montadas en el pasillo de la escuela, donde más niños podían</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Favorecer expresiones espontáneas tanto individuales como grupales. 2. Propiciar la flexibilidad de pensamiento. 3. Contribuir al desarrollo de la redefinición o elaboración de ideas. 4. Jugar con el tema de la forma
<p>¿Qué tienen en común la cocina de mamá y la pintura? (Pintura)</p>	<p>El ojo humano puede distinguir entre 10,000 colores, aunque este no exista. Este es una apreciación subjetiva nuestra que surge de los mecanismos nerviosos propios del sistema ocular y tiene que ver con la energía luminosa de ciertas longitudes de onda. Sin embargo el color es un tema importante para la apreciación artística y puede conducir a una serie de interpretaciones a partir de la paleta de colores utilizada. Para la exploración con los colores se toma de punto de partida la obra de Elizabeth Neel. A partir de elementos que fácilmente se encuentran en una cocina (leche, colorante, jabón) los niños crearon</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la curiosidad 2. Propiciar la flexibilidad de pensamiento 3. Experimentar de manera práctica el color

<p>Los colores del agua (Acuarela)</p>	<p>En el 2006, existió un desabastecimiento de agua. Esta problemática fue manifestada abiertamente por los estudiantes. Al respecto se discutió sobre como cada quien podía ser un medio para concientizar a la población sobre la necesidad del recurso. La actividad partió del proyecto Hidroarte formado por 30 mulares en la CDMX. Con las acuarelas, los niños hicieron obras inspiradas en el movimiento del agua. Incluso un menor hizo una libreta con la finalidad de venderla y apoyar con lo recabado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contribuir al desarrollo de la redefinición o elaboración de las ideas. 2. Experimentar con el color. 3. Estimular el proceso sensorial 4. Reflexionar sobre problemáticas sociales.
---	---	--

Estas actividades están inspiradas en las actividades de mediación que se realizan en otros centros educativos no formales como el Museum of Modern Art, Museo Universitario de Arte Contemporáneo, Museo Soumaya, Museo del Objeto, entre otros.

Figura 3. [Inter]acciones: configuración de las siete actividades realizadas.





Durante las actividades, el educador propone mientras que el niño dispone, es decir, el docente hace la apertura “érase una vez” mientras que los menores dictan lo que sucede (Ruiz y Abad,2016).

El símbolo permite, por tanto, trascender el ámbito de la sensorialidad del objeto y de lo inmediato para ampliar la percepción del contexto ofrecido, incrementar la capacidad de entendimiento en y con el otro y promover una relación creativa con el mundo. De este modo, los niños eligen, organizan, estructuran y elaboran socioconstructivamente los significados en los múltiples procesos interpretativos que cada proyecto de juego posibilita.

(Ruiz y Abad, 2016, pág. 45)

Existe entonces una deconstrucción y un devenir de los procesos, en el espacio simbólico los niños configuran un input y un output, mecanismos que separan la realidad exterior de la interior. Las experiencias diseñadas proponen un “estar juntos”, los niños interactúan con los objetos y con otros infantes también reelaborando significados compartidos.

4.2.3.3 Tercera etapa: implementación y observación

La Escuela Pública Benito Juárez cuenta con un currículo que contempla las siguientes asignaturas: español, matemáticas, formación cívica y exploración de la naturaleza y sociedad. Pese a que la Secretaría de Educación Pública establece en el programa de estudios 2015-2016, la materia de educación artística, esta institución ha decidido dedicar ese tiempo a inglés, educación física y natación. A diferencia de las escuelas públicas secundarias, quienes se vieron beneficiadas con la Reforma Educativa en el 2006, en la cual la educación artística pasa de ser a una clase complementaria a una curricular; en la educación primaria esto sigue siendo un debate. Mientras esto sucede, la educación artística sigue siendo del grupo de materias llamadas paraescolares, las cuales no forman parte del conocimiento formal.

Para los directivos del colegio, **[Inter]acciones** representó un proyecto muy atractivo pues una de las razones por las que no se implementa la clase de educación artística es porque se carece del personal capacitado para hacerlo. De la mano, con ellos se estableció un calendario acorde con su disponibilidad. La implementación del

proyecto con los menores se inició en octubre del 2015 y concluyó en abril 2016. Cada una de las actividades se desarrollaba entre 3 y 4 sesiones que se llevaban a cabo una vez a la semana y tenían una duración aproximada de 50 minutos.

La acción, por cada una de las actividades, era variable pero coincidían en la siguiente fórmula: abordar un artista o una pieza de arte -> establecer su relación con alguna situación o problemática propia del contexto biográfico del alumno -> proponer algunas estrategias de solución o intervención -> iniciar el proceso de experimentación a partir de diversos materiales -> discutir las implicaciones que tuvo en el entorno.

A través de la observación directa, se documentaron los efectos de la acción sobre el contexto educativo. Para ello se utilizó la fotografía y las anotaciones de la sesión como medio de documentación sobre ciertos parámetros propios del sentido comunitario y la creatividad. Además se tomó nota de todo aquello que pudiese ser significativo para el análisis posterior.

Siguiendo los trabajos de Aucouturier (2004) y Abad (2010, 2011, 2016), los parámetros antes mencionados se enfocan en elementos que configuran un espacio promotor de los procesos de interés en esta investigación:

1. **Relaciones comunicativas:** Interés y participación en la actividad. Interacción entre iguales caracterizada por el juego, la cooperación y la comunicación. Relación con el adulto ya sea para pedir ayuda, información o hacerlo partícipe del juego. Apertura a las ideas de otros y escucha activa.
2. **Relaciones con el espacio:** desplazarse por el espacio, moverse en los diferentes niveles, reapropiación de lugares, defensa y respeto por el espacio de los demás.
3. **Relaciones con el objeto:** interés por el objeto y exploración de las cualidades del mismo.
4. **Relaciones con el tiempo:** duración de estado de flujo ¹⁵ , duración de las interacciones.

¹⁵ Concepto propuesto por Mihaly Csikszentmihalyi. Es un estado psicológico que se caracteriza por estar completamente absorto en una actividad que proporciona placer, disfrute o desafío mental.

5. **Relaciones de pensamiento creativo:** fluidez de pensamiento, iniciativa, divergencia, sensibilidad y elaboración.

Con base a estos parámetros se daba sentido a aquellas acciones que se producían durante la actividad. Además constituían la base de las discusiones con los menores para dar sentido e identificar las manifestaciones simbólicas que emergían.

4.2.3.4 Cuarta etapa: análisis de los datos obtenidos

A partir de los datos recogidos sobre los parámetros de observación establecidos anteriormente, se busca conocer la efectividad de la presente metodología didáctica. Cabe mencionar que el impacto que **[Inter]acciones** se evalúa a partir de los resultados de la comunidad educativa y no en cada uno de los estudiantes. Es importante resaltar, que los resultados obtenidos serán analizados en su conjunto, pues pese a que cada una de las sesiones fue distinta, debido a sus características, se complementan entre sí.

Los cinco parámetros (comunicativos, espaciales, objetales, temporales e intelectuales) que sirvieron como guía para valorar cada una de las sesiones, engloban indicadores propios de los procesos creativos (originalidad, iniciativa, fluidez, divergencia, flexibilidad, sensibilidad, elaboración, motivación, independencia e innovación) y el sentido de pertenencia (interactividad, relaciones, desplazamientos, comunicación). Dichos estándares se evaluaron a través de una escala de Likert que va del 1 al 4, siendo 1=nada, 2=un poco, 3=bastante y 4= mucho o siempre. A continuación se presentan los resultados obtenidos en el transcurso de las siete actividades en los diferentes grados académicos participantes.

Primer parámetro: relaciones comunicativas

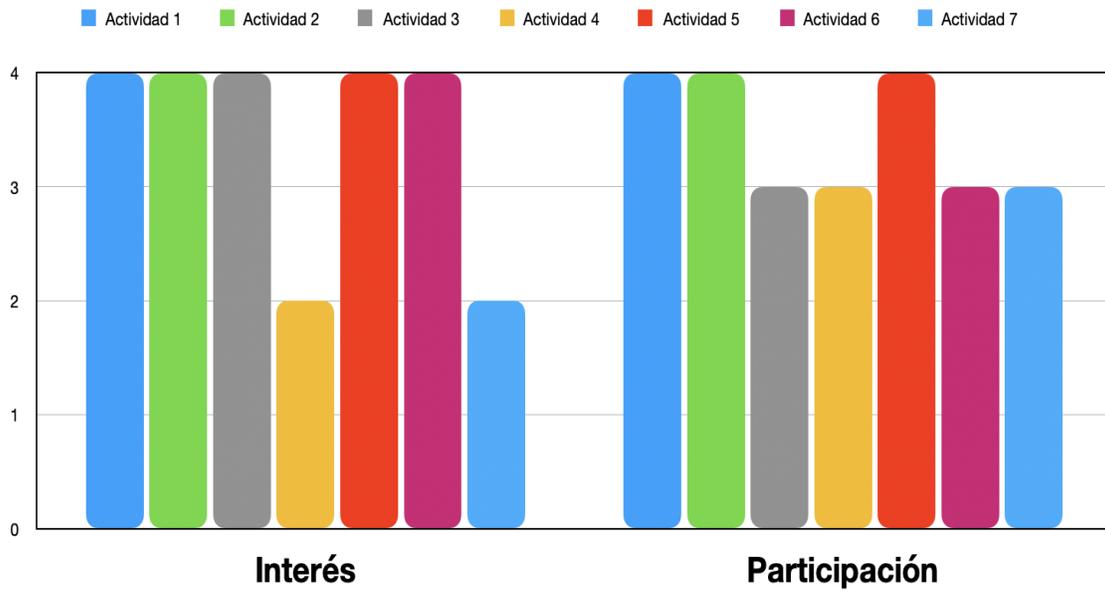


Fig. 4 Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones comunicativas: interés y participación

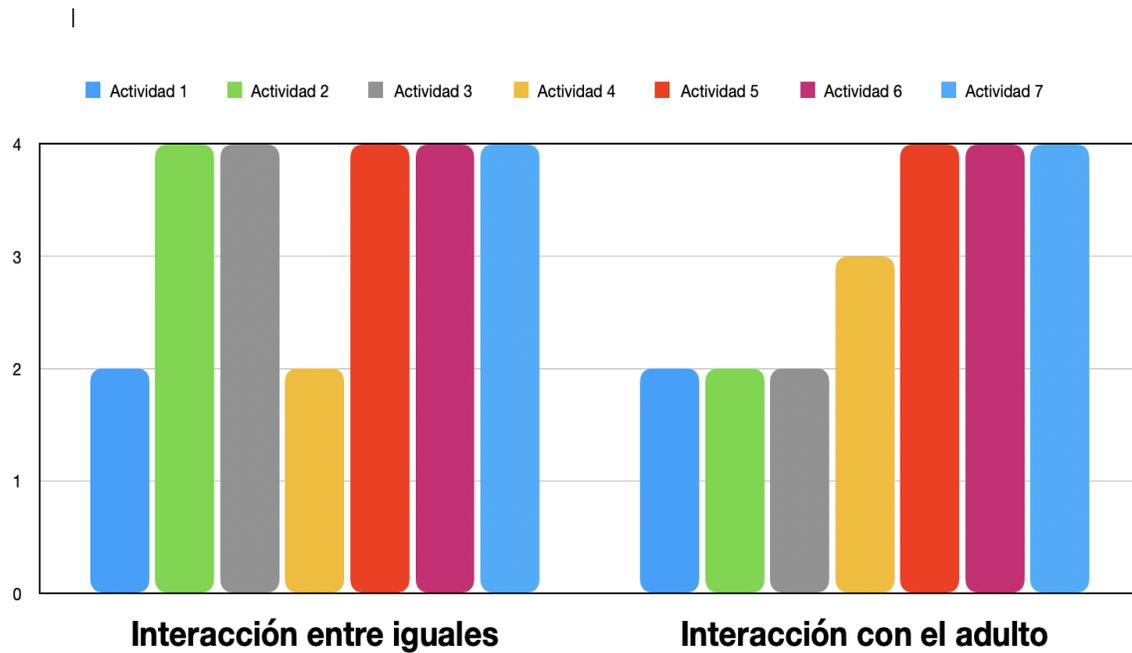


Fig. 5 Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones comunicativas

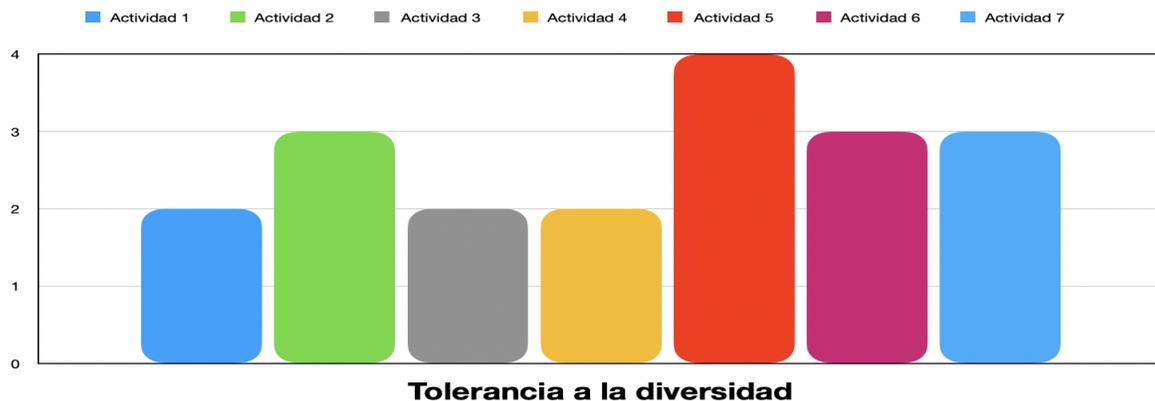


Fig. 6 Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones comunicativas

En este conjunto de gráficas se pueden identificar los indicadores utilizados para medir las relaciones comunicativas: interés y participación, interacción entre iguales y con el adulto a cargo, y la tolerancia a la diversidad. En relación al primer indicador, resulta interesante que las actividades que más interés y participación generan son aquellas en las que no sólo se involucra a los pares sino también al resto del contexto escolar. Respecto a la interacción caracterizada por la cooperación y comunicación aumenta de manera casi inmediata entre los menores y dado que el grado de complejidad de las actividades aumenta en cuestiones técnicas, la relación con el adulto aumenta. De igual forma, son las actividades de naturaleza más social (instalación y la escultura performática) las que promueven la tolerancia a la diversidad.

Segundo parámetro: relaciones con el espacio:

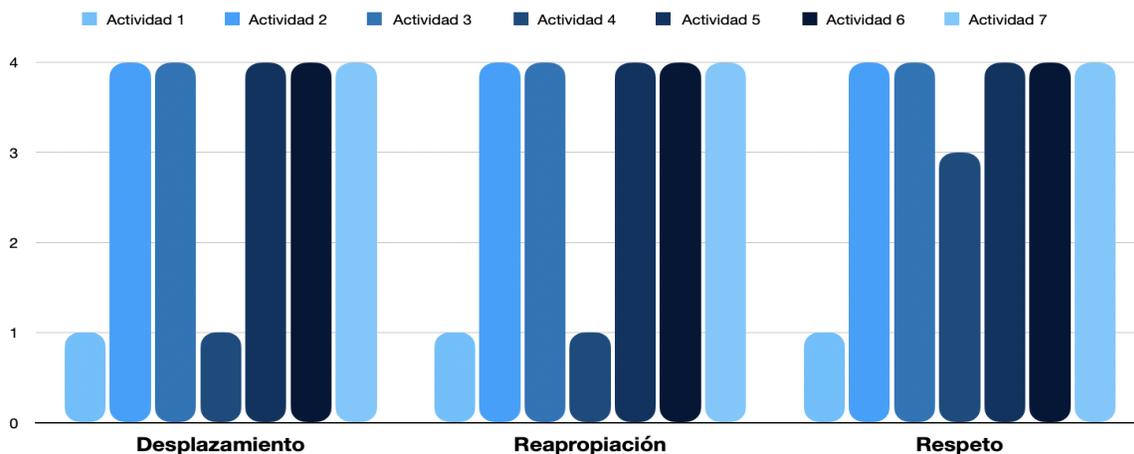


Fig. 7 Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones espaciales

Respecto a la relación que se guarda con el espacio sufrió un cambio significativo. Por la naturaleza de la metodología, el movimiento al interior del aula fue intenso: era común ver a los chicos andar, correr, sentarse en el piso, sentarse en los pasillos para realizar las actividades. Las sesiones en las que menos ocurrió esto son aquellas en las que la actividad exigía estar sentado con un soporte firme. Aún así movían las bancas para poder estar próximos al otro. Los lugares de preferencia fueron los pasillos fuera del salón, justo donde se colocó la primera instalación y las esculturas performáticas.

Tercer parámetro: Relaciones con el objeto

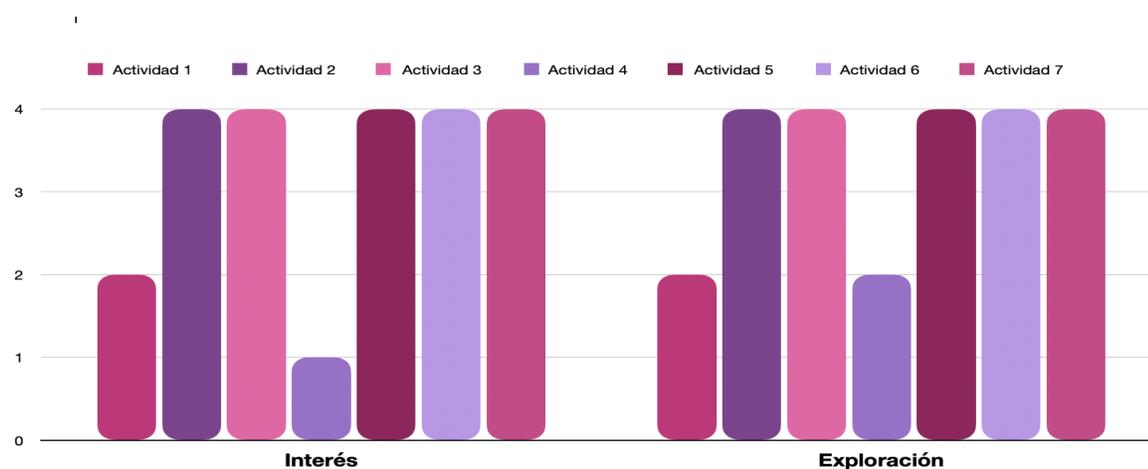


Fig. 8 Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones con el objeto

En relación con el material utilizado en las diferentes actividades ha sido de mucho interés para los niños en general. Y ha promovido un acercamiento exploratorio al mismo. Los objetos que más generaron interés fueron los que se ocuparon en las actividades que tenían que ver con pintar. Cabe mencionar que los fondos para adquirir todo el material para esta investigación fueron obtenidos por la Beca para Mujeres Latinoamericanas por la Fundación Margaret McNamara, Washington, D.C. otorgada al presente proyecto.

Cuarto parámetro: relaciones temporales

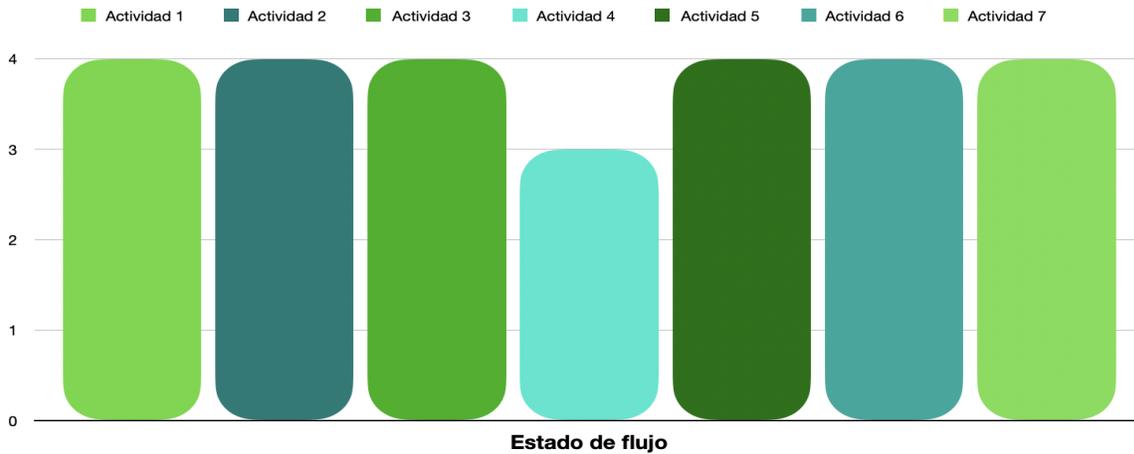


Fig. 9 Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones con el tiempo

El estado de flujo fue medido a partir de la duración de las interacciones del alumno con la tarea. En términos generales, este fenómeno se traduce en la cotidianidad en menos salidas al baño o a la enfermería o en la solicitud explícita que el profesor no deje el aula y que la actividad no se acabe.

Quinto parámetro: relaciones de pensamiento creativo

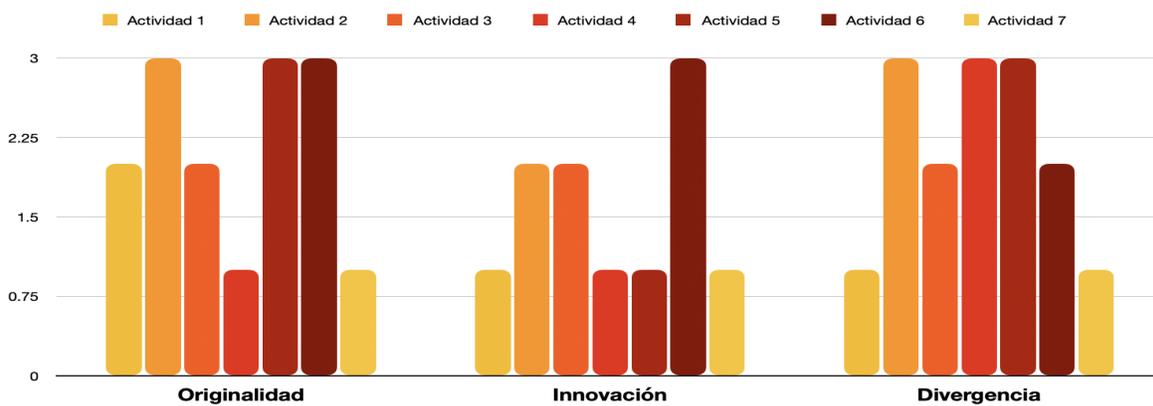


Fig. 10 Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones con la creatividad

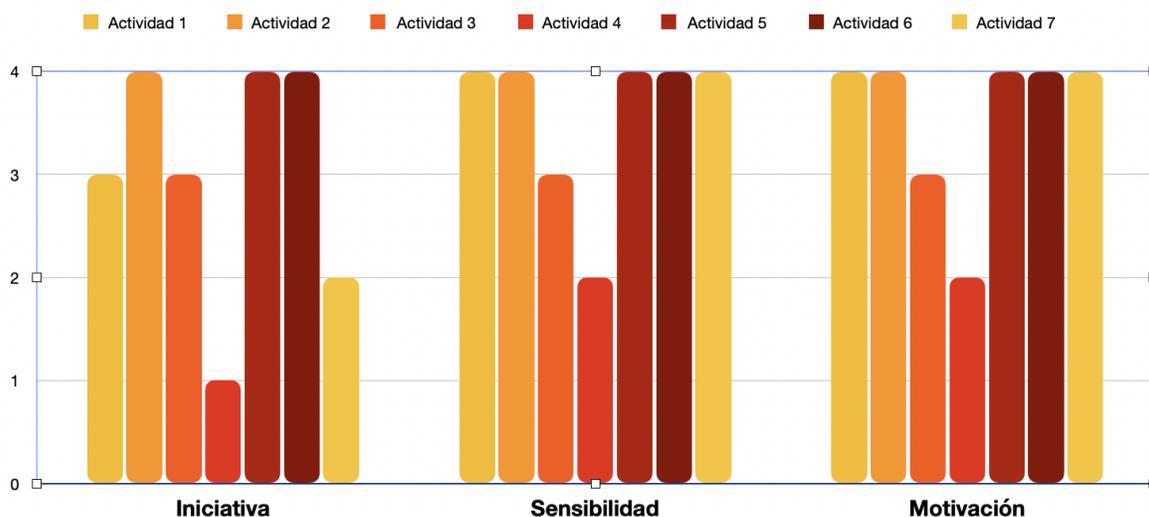


Fig. 10 Resultados obtenidos de los indicadores de relaciones con la creatividad

Respecto a los resultados obtenidos en materia de creatividad, existe una diferencia significativa en relación a la naturaleza propia de los indicadores y las actividades. De los aspectos que menos se promueven están la originalidad, innovación y divergencia. Sin embargo, a través de estas actividades sí se estimula la iniciativa, flexibilidad, sensibilidad, fluidez, motivación. Respecto a la independencia, sólo está presente en aquellas actividades que no requieren una precisión en la técnica como en la actividades *A través del otro me conozco y me reconozco* (instalación) y *Esculturas vivientes* (arte performativo).

Después de ocho meses de proyecto, se pone en evidencia que la evolución creativa se ha desarrollado en menor medida que el sentido comunitario. La diferencia es mínima pero es significativa. En función de los resultados obtenidos en el CREA y las observaciones realizadas en el salón de clase, se han detectado ciertos factores que afectan de manera negativa los procesos creativos:

1. **Funcionalidad cognitiva centrada en estrategias convergentes:** el estilo de enseñanza en la mayoría de los casos es expositiva y con poca interacción del alumnado. El profesor se dedica a enseñar una sola manera de resolver problemas o en el caso de historia o materias afines muestra solo una versión de

los hechos como verdad absoluta. Además los alumnos muestran un marcado rechazo al esfuerzo que requiere pensar. De acuerdo al autor inglés, Rob Estaway (2015), si una persona no se encuentra abierta para enfrentar el malestar que acompaña a todo cambio cada vez que se proponga un reto nuevo, la persona lo abandonará rápidamente. Sin duda, la incomodidad es una zona que no se puede evitar y que los alumnos no quieren cruzar.

2. **Pautas educativas inhibitoras de conductas discrepantes:** en los grupos existe poca escucha a aquellas ideas que difieren con lo que se está enseñando. Los alumnos no prestan atención a lo que el compañero o el profesor dice, constantemente se interrumpen, se critican, se burlan y las ideas no terminan de concretarse. En la mayoría de los casos, éstas son reprendidas contribuyendo a un ambiente rígido que coarta el desarrollo de las iniciativas, la mayeutica, la reflexión, el cuestionamiento, la discusión y por lo tanto afecta a la seguridad en la toma de decisiones.
3. **Inadaptación social:** los alumnos se relacionan entre ellos a través de la crítica, además de la agresión verbal y física. Esto genera que muchos alumnos se sientan cohibidos al momento de participar en las diferentes actividades
4. **Poca diversidad en los recursos materiales y escasas oportunidades de tareas abiertas:** los estudiantes muestran poco respeto por los recursos materiales disponibles para ellos. Por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública otorgó a sexto de primaria tabletas para apoyar su aprendizaje. Ahora en su mayoría estas tabletas están descompuestas, rotas, extraviadas, etc. Es por ello que los profesores han decidido invertir lo mínimo en los recursos materiales, lo que deja pocas oportunidades a los alumnos para crear su propio conocimiento a través de la interacción con otros, generando así un ambiente poco flexible.

Basado en las propuestas sobre *atmósferas creativas* de Julián Betancourt y Ma. de los Dolores Valadez (2005), en conjunto se crearon una serie de normas que contrarrestan la situación antes descrita. En acuerdo con los menores surgieron las siguientes reglas que se establecieron antes de implementar las actividades:

1. Escuchar y respetar el tiempo del otro
2. Aquí creamos y si alguien tiene una idea, no la robamos, la enriquecemos.
3. Somos un equipo
4. Damos lo mejor de nosotros mismos
5. Aprendemos de los errores
6. Celebramos el éxito de los otros

En los capítulos anteriores se ha establecido que el medio en el que una persona se desenvuelve facilita, coarta o condiciona las relaciones y los procesos cognitivos. Para diseñar una *atmósfera creativa* se debe de ser cuidadoso con la configuración del espacio y los materiales. Las normas desglosadas garantizan la seguridad de los niños y apuntalan a generar caos (entendido como un desorden estructurado que posibilita la transformación).

En esta investigación se establecieron cinco parámetros - con sus respectivos indicadores- para analizar la efectividad del modelo didáctico. Sobre las interacciones y habilidades comunicativas en el contexto educativo, la presente metodología cumple su cometido. Tanto la participación y el interés aumentaron y se mantuvieron, así como el acercamiento entre pares y con el adulto de referencia. En relación a las relaciones con el espacio, se constata que existe una reapropiación del mismo a través del movimiento, la ocupación, la preferencia y su defensa. Con respecto a las relaciones objetales, se obtuvieron resultados variados, por su novedad, los elementos que más llamaron la atención en los alumnos fueron aquellos que se utilizaron en las actividades relacionadas con la pintura. Referente a las relaciones temporales, también se alcanzó la meta. Los alumnos se mostraron absortos en las actividades y con mucha disposición para la realización de las tareas. Esto tuvo resonancia en el aula en general impactando directamente en el grupo. Los niños se mostraban más pacientes con respecto a los otros. Respecto al pensamiento creativo, no se alcanzan los indicadores de innovación, divergencia y originalidad. Pero se desarrollan la iniciativa, fluidez, flexibilidad, motivación y sensibilidad.

Conclusiones

Pese a los beneficios que diversas investigaciones han enunciado respecto al *arte* en la sociedad. En las primarias públicas mexicanas, de 800 horas clase que se imparten actualmente, se estima que 360 se dedican al estudio del español, 240 a matemáticas, 60 a historia y sólo 40 o menos, se dedican a la educación artística (Gutiérrez, 2010). Estas cifras reflejan un panorama incierto y poco alentador. Al restarle valor se excluye una herramienta práctica invaluable en el desarrollo de ciertos tipos de pensamiento necesarios para el desarrollo de la sociedad.

Resulta imprescindible romper las barreras y democratizar el acceso al arte. Pues a partir de éste se cultiva el ser y al ofrecer diversas perspectivas de análisis de la realidad guarda una estrecha relación en la generación del pensamiento creativo. En esta investigación, se ha puesto especial interés en el arte comunitario como un agente que posibilita el cambio y construye ciudadanía. Lo que se valora y se rescata, es el especial énfasis que pone en el proceso convirtiéndose en el resultado mismo. En consecuencia, las prácticas artísticas comunitarias no asumen la formación estricta de artistas, sino que buscan gestar proyectos que involucren los símbolos culturales de una comunidad. En estos se estudia la relación objeto-espacio-comunidad y en esta investigación agregamos mente. El arte relacional no sólo ayuda en el proceso de asimilación de la realidad sino que se vuelve un pretexto para la resignificación y transformación del entorno cercano y de la vida diaria.

Desde una perspectiva psicopedagógica, el arte detona una serie de procesos en lo individual y en lo social, que establecen una relación recíproca y dependiente. En el vínculo se entrelazan redes de encuentro, formación y reflexión con acciones como el pensar, sentir, hacer. Bajo este contexto, el objetivo de investigación ha sido diseñar una metodología didáctica que construya puentes entre tres agentes significativos en la esfera social: creatividad, sentido comunitario y arte. La pregunta de investigación apunta a hacer visibles los aportes de este encuentro. De ahí nace **[Inter]acciones**, proyecto que busca crear en las aulas un espacio que contribuya al desarrollo del pensamiento creativo y la transmisión de valores sociales. **[Inter]acciones** es una propuesta que busca que el alumno desarrolle una actitud caracterizada por la

curiosidad, la reflexión, la paciencia y la planeación. Las actividades propuestas ofrecen libertad de pensamiento y acción, además de que posibilita la experimentación y la discrepancia asumiendo con responsabilidad las consecuencias que esto conlleva.

El proyecto fue implementado en la escuela pública Benito Juárez de la CDMX. Dentro de los problemas más relevantes que enfrentan los niños en sus barrios son: violencia intrafamiliar, drogadicción, robo, prostitución entre otros. Con el apoyo de la beca para mujeres latinoamericanas de la Fundación Margaret McNamara (Washington, D.C.), se logró llevar a cabo este proyecto con 113 niños de segundo y sexto de primaria durante ocho meses. Durante ese tiempo, a través de siete proyectos artísticos se buscó desarrollar el potencial creativo a la par de valores sociales como la tolerancia, la solidaridad y la convivencia.

El proyecto se dividió en cuatro fases. En la fase de diagnóstico se encontraron cosas muy interesantes. Respecto a la capacidad creativa se encontró que la mayoría de los niños de segundo de primaria se encontraban en percentiles altos mientras que los alumnos de sexto de primaria se encontraban en percentiles medios y bajos. Esto coincide con lo que propone la bibliografía. Los niños pequeños están más cercanos a las experiencias preescolares y al juego fuentes que nutren el proceso creativo. Con respecto a los educandos de sexto de primaria están en el punto cúspide de acuerdo a Ribot, se espera que a partir de este momento la creatividad decaiga.

Pero más allá de los hitos evolutivos, se encontraron que existen algunos fenómenos sociales propios del contexto educativo que podrían acelerar este retraimiento. Algunas veces ciertos bloqueos mentales tienen sus orígenes en círculos externos como el entorno familiar, grupo de amigos, sistema educativo. etc. Dichas barreras pueden ser de naturaleza perceptiva (incapacidad de reconocer el problema en sí mismo), emocionales (afectan la comunicación con otras personas y por lo tanto obstaculizan la innovación) culturales (exposición a ciertos patrones culturales), ambientales e intelectuales (falta de disposición para utilizar nuevos enfoques).

Asimismo, el profesor sigue estando al centro del conocimiento, además de que las pautas disciplinares no aceptan por completo algunas conductas que podrían caer en actos creativos. Además, no se promueven espacios en los que los niños se sientan valorados, lo cual provoca agresiones entre ellos y timidez. Los adultos involucrados en

el proceso educativo, padres y maestros, son agentes validadores del menor en el entorno. Se considera que la relación entre el grupo y el docente se puede ver ampliamente favorecida si se emplea la observación y la escucha activa como elementos de reconocimiento y valor social. En esta investigación se constata que un ambiente de confianza y tolerancia se promueve una cultura basada en el “estar juntos”. Siguiendo a Ranciére “deberíamos ser maestros emancipadores, y promover una educación en la que nuestros alumnos cojan las riendas de su aprendizaje, sin limitaciones, ni repeticiones”.

Respecto a los contextos o *atmósferas creativas*, se ha visto la influencia positiva que puede ejercer un espacio caracterizado por los retos cognitivos, sociales y afectivos. A propósito de las relaciones, [Inter]acciones es una propuesta que favoreció en gran medida la vida en comunidad dentro de las aulas promoviendo el establecimiento de metas conjuntas y el respeto a la diversidad. A través de las experiencias con el arte, el niño identifica su lugar en la sociedad atendiendo a la multiculturalidad. A través de estas prácticas, el menor hace narraciones de su comunidad. Es deber de los centros escolares generar nuevas narrativas que abran el diálogo a las situaciones sociales que afectan a los sujetos. Usar la educación artística como vehículo transmisor de valores, puede servir de andamiaje en la construcción de las relaciones sociales, afectivas y cognitivas.

Las actividades realizadas han permitido observar cómo las experiencias grupales y los actos artísticos pasan de ser una fuente de sensaciones a un mediador en la construcción de significados. Además el grado de participación y cohesión que se alcanzaron han permitido comprobar el placer que genera en los niños comunicarse en un nivel diferente y ser escuchados. Respecto a los resultados obtenidos, se agruparon principalmente en cinco parámetros con sus respectivos indicadores En relación a la comunicación se encontró que las actividades artísticas, en especial aquellas que implicaban procesos de socialización, provocaban más interés y participación pero no se alcanzó del todo la tolerancia a la diversidad. Paradójicamente la interacción entre iguales aumenta, así como el acercamiento hacia el adulto en la medida de que la tarea se complejizaba. Además de que en este modelo el educador adopta un papel de observador y de validador en tanto reconoce y documenta lo que sucede.

Casi de manera inmediata se hace evidente una transformación respecto a la relación con el espacio y el tiempo. Entre más relaciones entre pares se establecen más movimiento en el aula se genera. Y las actividades, lograron sumergir a los menores en un estado de flujo en el que se abstraen del tiempo. Con respecto a la variable inicial, las experiencias artísticas en gran medida promueven el pensamiento creativo pero no hubo avances significativos en el pensamiento innovador. Sin embargo, se considera que si este tipo de proyectos se implementara de forma regular, probablemente sí habría un cambio en términos de innovación.

Para finalizar, es importante resaltar que la educación nunca es una tarea individual, sino que es un trabajo en el que intervienen varios agentes. Pese a los resultados alcanzados, el destino de la educación artística al interior de esta institución es incierto, pues pese a los esfuerzos, no se sabe si se contará con el presupuesto y el tiempo para implementar un taller como este. Lo que se propone como alternativa es que los profesores de asignatura realicen actividades de este tipo regularmente como detonadores de clase, trasladando los beneficios a su propia disciplina: creatividad, curiosidad, motivación. El arte puede ser un puente entre el aprendizaje y el alumno, haciendo de la adquisición del conocimiento un proceso más disfrutable. Este taller no busca incluirlo como un pasatiempo ni como un único momento creativo aislado, se trata de reconocerlo como una herramienta interdisciplinar.

Bibliografía

Belenguer, M.C. y Melendo, M.J. (2012). El presente de la estética relacional: hacia una crítica de la crítica. *Sección Central*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5226019.pdf>

Bishop, C. (2004). Antagonismo y estética relacional. Lo público, lo privado. Recuperado de: www.untref.edu.ar/cibertronic/lopublico_loprivado/nota12/claire-bishop_relacionismo-y-estetica-relacional.pdf

Bourriaud, N. (2006) *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Brochetto, M. y Ansari, A. (2012). Jardín Gramacho, el “coloso” de la basura en Brasil, cerró sus puertas. *Expansión*. Recuperado de : <https://expansion.mx/planetacnn/2012/07/05/jardin-gramacho-el-coloso-de-la-basura-en-brasil-cerro-sus-puertas>

Burkhardt, S. The Role of Art in Social Change. *Academia.edu*. October 2013. Academia. 7 marzo 2019 https://www.academia.edu/11229283/The_Role_of_Art_in_Social_Change.

Colectivo Tomate (2021). *Ciudad mural*. Recuperado de: <https://colectivotomate.org/ciudad-mural/>

Domínguez, Y. (2007). *Little black dress*. Recuperado de: <http://yolandadominguez.com/portfolio/little-black-dress/>

Eisner, E. (2020). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.

Figueroa, C. (2016). *Performance en comunidad de automedicación ritualista*. Recuperado de: <https://cargocollective.com/maxninelgado/Performance-en-Comunidad-de-Automedicacion-Ritualista>

Hoyas, G. (2013). Sensorialidad y creación artística. *Revista Anual del CINA_V ESAY 2*. Recuperado de: <https://avinvestigacion.files.wordpress.com/2013/02/avi-02-1-hoyas.pdf>

Lippard, L. (2001). *Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/384332576/Lucy-Lippard-Mirando-Alrededor-Donde-Estamos-y-Donde-Podriamos-Estar-1>

Longan Pillips, Shirley. “Sobre la definición del arte y otras disquisiciones”. *Revista Comunicación*. vol. 20, num. 1, Enero-junio (2011): 75-79. Web. <https://www.redalyc.org/pdf/166/16620943011.pdf>

Márques, A. (2018). Arte comunitario: cohesión entre arte, ecología y educación. *AsuArt Journal for Research in Art* 6(1). Recuperado de: https://researchgate.net/publication/327746752_Arte_comunitario_Cohesion_entre_arte_ecologia_y_educacion

- Martínez, P. (2017). Representación y creación mental. *Revista mexicana de investigación en psicología* 9(2). Recuperado de: www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2017/mip172h.pdf
- Mendez, E. (2020). Arte comunitario: un marco de referencia para la construcción de un modelo de gestión cultural comunitario. *El Artista* vol. 17. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/874/87463242010/index.html>
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 4. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110197A/8795>
- Ramos, D. (2012). ¿Qué son las “prácticas artísticas comunitarias”? Algunas reflexiones prácticas y teóricas en torno a la construcción del concepto. (*Pensamiento*) (*palabra*) ... y obra. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/download/1940/1891/6719>
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Ruiz, A. y Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación* 71. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie71a02.pdf>
- Serra, L. (2019). Arte comunitario: soluciones activas para el cambio social. *Entre textos* 11(31). Recuperado de: <https://entretextos.uia.mx/31/labor-de-punto/PDF/ENTRETEXTOS-31-L8.pdf>
- Smith, T. (2012). *¿Qué es el arte contemporáneo?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Vitaluña, F., Guajala, D., Pulamarín, J. y Ortiz, W. (2012). Sensación y percepción en la construcción del conocimiento. *Sophia, Colección de filosofía de la educación* 13. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102006.pdf>
- Wick, R. (1993). *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Wladislaw Tatarkiewickz. *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A.), 2001. Print.

