



ARTE Y SALUD

**ARTE Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA. UNA
REFLEXIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD Y LA
INTERDISCIPLINARIEDAD DE LOS
LENGUAJES ARTÍSTICOS**

**ART AND ARTISTIC EDUCATION. A REFLECTION ON CREATIVITY AND THE
INTERDISCIPLINARITY OF ARTISTIC LANGUAGES**

Francisco José Álvarez García
Universidad Pontificia de Salamanca
Ignacio Nieto–Miguel
Universidad de Burgos



RESUMEN

El presente artículo trata de, a través de una importante revisión bibliográfica, realizar una reflexión actual sobre los conceptos de arte y educación artística, profundizando en los axiomas de la creatividad como motor didáctico y la interdisciplinariedad de los lenguajes artísticos en el contexto educativo.

Partiendo de la idea de que las artes y por ende la educación artística son conocimiento, se incide en conceptos como la educación "del" arte (o "en" arte), la educación "para" el arte (para su producción y comprensión) o la propia "educación artística" (utilizando el resultado y ejecución como elemento transversal de enseñanza-aprendizaje).

Por otra parte, es tratada la dimensión trasversal de la propia educación artística a través de reflexiones concretas que invitan a acercarse al proceso creativo no como un elemento aislado, sino perteneciente a un conjunto de ítems que enriquecen el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, Arte, Creatividad, Interdisciplinariedad, Lenguajes artísticos

ABSTRACT

This article deals with, through an important bibliographic review, make a current reflection on the concepts of art and artistic education, delving into the axioms of creativity as a didactic engine and the interdisciplinarity of artistic languages in the educational context.

Starting from the idea that the arts and therefore artistic education are knowledge, concepts such as education "of" art (or "in" art), education "for" art (for its production and understanding) are addressed, or the "artistic education" itself (using the result and execution as a transversal element of teaching-learning).

On the other hand, the transversal dimension of artistic education itself is treated through concrete reflections that invite to approach the creative process not as an isolated element, but belonging to a set of items that enrich the teaching-learning process.

KEYWORDS

Art education, Art, Creativity, Interdisciplinarity, Artistic languages

INTRODUCCIÓN: DEFINIENDO ARTE Y EDUCACIÓN

Fischer (1967), en su obra *La necesidad del arte*, afirma que en la sociedad de mediados del s. XX (que podría ser la nuestra también), millones de personas disfrutaban del cine, del teatro, leen con fruición novelas y libros de todo tipo y escuchan música con el objeto (¿único?) de entretenerse. Si esta premisa es cierta, ¿por qué distrae ponerse en la piel de otro a través de la lectura de unos pasajes, vivir a este lado de la pantalla una vida prestada durante dos horas o identificarse con un fragmento musical o una obra pictórica? ¿Qué extraña distracción es esa? Una primera respuesta lógica se impone: el hombre aspira a más. Es condición humana pretender abstraernos de nuestro carácter efímero y fragmentario (individuo) y buscar una concepción del mundo más abierta, más justa, mejor, a través del conocimiento “prestado” del otro. ¿Es que quizá los límites de la propia vida no son suficientes?

Tratando de desentrañar la esencia del hecho artístico, Mumford (1968), en el mismo contexto histórico, entendía que, amplificadas de algún modo los sentimientos, emociones, actitudes y valores del individuo pueden, a su vez, ser transmitidos con más fuerza a la sociedad, a otras culturas y personas, dotando al concepto “arte” de una de sus dimensiones más extendidas: su papel como canal de comunicación.

Buscando una definición más ortodoxa que complementa una de las denominaciones más escurridizas que tiene el concepto en todo el mundo, llegamos a Tatarkiewicz (2000), quien, en *Historia de la estética*, afirma que el arte es entendido como “cualquier actividad o producto realizado con una finalidad estética y también comunicativa, mediante la que se expresan ideas, emociones y, en general, una visión del mundo”. Para hacerlo, la disciplina se sirve de diversos recursos, como los plásticos, lingüísticos, sonoros, corporales y mixtos.

Pero el imaginario colectivo que sostiene estas y otras definiciones, está enmarcado en el concepto occidental de la modernidad cultural, término acuñado por Pilar Díaz del Corral (2006), para referirse al proyecto estético que surge con la ilustración y que se asienta sobre todo en el viejo continente. No será por lo tanto hasta mediados el s. XVIII, cuando la filosofía ilustrada, impregnada de los valores sobre los que se ha construido el pensamiento

occidental contemporáneo, desarrolle y modifique sustancialmente los contextos políticos, sociales, económicos y cómo no, los artísticos también, que ahora compartimos.

Podemos incluso determinar que el propio concepto de arte (no tanto el de resultado o producto artístico), pertenece a la modernidad, entendiendo que la aparición del artista, en el renacimiento cultural del s. XVI, constituyó únicamente el germen del que bebió el pensamiento moderno y contemporáneo en la propia comprensión ilustrada de la obra de arte, abstraída del algún modo de la belleza como corsé terminológico.

En esta misma línea Shiner (2004), afirma que los griegos no tenían una palabra para referirse al arte. Utilizaban el vocablo *tékne* (τέχνη), centrado en la transformación de lo natural en artificial y asimilaban en ese mismo término cualquier producción artística. El autor advierte así sobre el error de tratar de leer (procesar, asimilar) obras de la antigüedad clásica y posteriores desde nuestros contaminados ojos occidentales actuales y aunque en la edad antigua, media, moderna y gran parte de la contemporánea, pueden encontrarse elementos dispersos que podrían vincularse a las bellas artes, es problemático, desde un punto de vista conceptual, aceptar que la idea artística ha sido inmutable desde el origen del hombre hasta nuestros días. Esto discute en cierto modo la mayor parte de las traducciones que sobre el concepto se han hecho de la obra de Aristóteles (arte: belleza). En cualquier caso, es importante señalar que la misma palabra *tékne*, abarcaba procedimientos tan opuestos como la poesía y la carpintería o la escultura y la hípica.

León Tolstói en *¿Qué es el arte?* (1897), comenzaba a atisbar este planteamiento preguntándose si todo lo que pretende ser arte ciertamente lo es. Pone en cuestión de este modo si la intención última del supuesto artista a partir de los medios necesarios hasta llegar al producto final, arrienda la ganancia del proceso y plantea una inquietante pregunta: ¿quién finalmente está capacitado para poder determinar qué es arte? Salvando las distancias y sobre todo el planteamiento mercantilista del autor, pensemos en la importancia de esta cuestión, cuando se trata de definir no solo el concepto que nos ocupa, sino también el de Educación Artística, que será tratado posteriormente.

En cualquier caso, podemos afirmar hoy en día que el arte (las artes), son conocimiento. Tras esta contundente afirmación, se esconde el hecho de que cualquier problema estético puede resolverse gracias a cuestiones que pivotan en torno al propio contenido de *verdad* de una obra artística. En las actas del I Simposio “Giros epistemológicos de las artes”, celebrado en la Facultad de Educación de la UPSA en 2017, quedó reflejado que la Estética, Fenomenología, Historia, Teoría del Arte y Educación Artística, “muestran las dimensiones gnoseológicas y cognoscitivas de las artes y sus potencialidades explicativas y formativas, bases a partir de las cuales concebir las artes y las prácticas desarrolladas como instancias de producción de mundos de vida derivados de la acción sinérgica de afectos, preceptos, conceptos y proyectos”. Desde este punto de vista y una vez habilitados los instrumentos de observación apropiados, un estudio de los giros epistemológicos de las artes, debe proceder delimitando saberes, prácticas y técnicas artísticas ramificadas en campos de especialización, sin ignorar tareas de desfragmentación, interconexión y reajuste mutuo.

En ese trabajo, la acotación del producto artístico en la dimensión de las bellas artes, se queda sustancialmente corto. Desde su primera acepción en *Les Beaux-Arts réduits à un même principe* (Charles Batteux, 1746), ya quedó obsoleto el intento de reducir el concepto de belleza a una determinada galería de producciones. De hecho, a las cinco iniciales (escultura, música, danza, pintura y poesía) el autor se vio obligado a añadir una sexta: la elocuencia (que más tarde sería ignorada). Ni siquiera la clasificación actual de las seis bellas artes clásicas (arquitectura, escultura, pintura, danza, música y literatura), a la que en el s.XX se añadieron tres más (fotografía, cine y cómic), puede concebirse como contenedor definitivo, pudiendo establecerse en ese sentido que la vasija como elemento vehicular no es en sí mismo el objeto que lo define (ni siquiera una parte sustancial), como deja entrever Viadel (1997), en *Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea*. En esta misma dirección, si el arte es considerado como un lenguaje, plasmado en el mismo objeto de arte (Stokoe, 1990), el individuo a través de ese objeto, puede llegar a su conocimiento desde el concepto de estética, manifestando su subjetividad y forma de pensar. Se pone de relevancia así el vínculo

existente entre la persona, la cultura y la sociedad a la que pertenece y a la que a su vez condiciona. Encontrar un vínculo con el ámbito pedagógico a través de esta premisa, está a tan solo un paso desde dos enfoques diferentes: el del propio productor y del que consume el producto artístico. Así, el emisor (el autor), para ser considerado como tal (artista útil o artista eficaz) pasa, según Fischer (1967), por tres estadios ineludibles:

- Ha de convertir en recuerdo una experiencia captada.
- Después, transforma ese recuerdo en una expresión, en un concepto asociado en primer lugar a una idea para que, posteriormente, pueda adquirir una forma determinada.
- Finaliza resumiendo todo en torno a una forma concreta (expresión artística).

Por esa razón, de ningún modo los sentimientos y la emoción lo son todo para el artista (¿educador?). Ha de conocer su oficio, las reglas y procedimientos para que, una vez en la trinchera, en su espacio de trabajo, pueda llegarle la inspiración, que no será otra cosa que la doma o adiestramiento de su propia interpretación de la realidad (su lectura experimental), utilizando, eso sí, la pasión como motor y vela en el periplo.

El término “educación” es sin duda otro de los más controvertidos, sobre todo cuando viene asociado al vocablo “arte” (artística). Habría que preguntarse en primer lugar si conceptos como la educación “del” arte (o “en” arte), la educación “para” el arte (para su producción y comprensión) o la propia “educación artística” (utilizando el resultado y ejecución como elemento transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje), están siempre dentro de lo que, valga la redundancia, entendemos corrientemente por Educación Artística. Así, Touriñán-López (2011), señala la necesidad de enfocar el estudio desde el paradigma de la misma educación, pero sin anular la perspectiva propia de los productos culturales artísticos.

A partir de esta idea, podemos entender la Educación Artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con un criterio pedagógico, factor nombrado hasta

la saciedad, pero por desgracia muy poco tenido en cuenta en la práctica.

Rodríguez (1995), en su artículo *Para comprender la Educación Artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum* apunta que, en los primeros estadios formativos, la capacidad crítica de los niños da forma al concepto desde el marco de la interpretación y la comprensión. En este sentido, el autor elabora un mapa de tendencias que “pueden entenderse como distintas formas de contestar a cuestiones en principio problemáticas”, que definen la propia Educación Artística en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Desde cuándo podemos tratar por lo tanto a un niño como “artista útil” en su proceso evolutivo?, ¿es de hecho necesario?

Si como afirma Gombrich (1975), el arte no existe, sino los artistas, en el propio proceso formativo que pone como centro al educando, este cobra un protagonismo enorme al cerrarse el círculo, siendo a la vez origen y destino del viaje. Este hecho leído a partir del procedimiento educativo (y más concretamente desde el término “educar”), ha ido adquiriendo desde finales del s. XX, una importancia manifiesta. Así, el responsable del proceso formativo ya no traslada únicamente conocimientos y evalúa resultados, sino que acompaña en el viaje compartiendo valores, actitudes, ideas y formas de pensar. Es responsable y guía, al fin y al cabo, de las naves del conocimiento y la formación que sostiene en el aula. El nuevo maestro, ha de tomar las riendas del proceso haciendo protagonistas-responsables a sus alumnos.

Según el Informe *Culture, Creativity and the Young Project* (Bamford, 2006), podemos distinguir dos procesos diferenciados dentro de este viaje:

1. La educación “en arte” o “para el arte”: pretende el estudio y puesta en práctica de diferentes procesos artísticos como el dibujo, la música o el teatro. Busca principalmente el conocimiento de la propia disciplina artística, además de mejorar la experiencia global en el contexto educativo.
2. La Educación Artística (o artística integrada): utiliza los diferentes procesos creativos para impulsar y mejorar la experien-

cia educativa en procedimientos ajenos en principio al propio hecho artístico (las matemáticas o un segundo idioma, por ejemplo), coadyuvando en una mejora de los resultados (académicos y ajenos).

En España, el primero de los procesos está más vinculado al ámbito de las Enseñanzas Profesionales (Conservatorios, Escuelas de Bellas Artes, y otros), mientras que el segundo, responde sobre todo a las primeras etapas educativas (Educación Infantil y Educación Primaria). En este segundo grupo, podemos incluir también el modelo conocido como de “mediación artística” (González, 2010), que se revela como una extraordinaria herramienta para el trabajo con sectores sociales en situación de exclusión social y desfavorecidos.

Viadel (1997), en su *Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea: arte, individuo y sociedad*, propone una serie de bases para distinguir los diferentes modelos de enseñanza de las artes en la Educación Superior. Destaca que el proceso artístico en el aula “ha de ser el resultado de las contribuciones realizadas por diferentes artistas o escuelas, que configuran un conjunto de obras de arte, ideas artísticas, pedagógicas y prácticas”. Este hecho, cobra una especial relevancia en cualquier proceso formativo con el arte y la educación como telón de fondo, ya que conduce al educador hacia una apertura del espectro curricular y a un conocimiento profundo de las obras y de sus diferentes disciplinas.

Por otra parte y de vuelta otra vez al terreno de la Educación Primaria y Secundaria, la experimentación y el ámbito práctico, no pueden circunscribirse al contexto de los trabajos manuales que han definido la propia Educación Artística en la Europa mediterránea y central, durante la práctica totalidad de la segunda mitad del s. XX. Es necesario vincular un proceso intelectual al propio concepto artístico, pero sin hacer desaparecer el ámbito manual, descentrándolo simplemente y evitando así que sea nuclear (Acaso, 2009).

En esta dirección, es conveniente no definir los procesos artísticos a partir del material u objeto manejado, sino por la forma de pensar y las intenciones que determinan una actividad concreta. González (2010), distingue así tres características del aprendizaje artístico:

- *Discurre en las zonas de pensamiento visual y creativo: los lenguajes por los que circula el aprendizaje en Educación Artística son los de las imágenes y la visión.*
- *La intencionalidad del conocimiento en Educación Artística es abiertamente artística y estética. Sumergirnos en el dominio artístico y estético exige una apertura y predisposición hacia ese modo característico de sentir y experimentar el mundo y de descubrirnos a nosotros mismos.*
- *La función del conocimiento artístico es imaginativa y emancipadora.*

Puntualiza a su vez que, en el ámbito artístico, son normalmente las propias experiencias humanas las que definen con más fuerza el propio objeto artístico señalando que, por ejemplo, los niños pintan lo más importante para ellos: su visión inmediata del mundo, la primera circunstancia. La vuelta a la infancia en el ámbito de la Educación Artística, sobre todo a través de metodologías y procedimientos basados en el juego, queda así justificada.

También con la misma intención, del Cerro (2005), reflexiona sobre los motivos en la enseñanza del arte desde la Educación Artística integrada, es decir, la vinculada sobre todo a los primeros estadios evolutivos. Afirma de ella que:

- Ayuda al desarrollo psicomotor del niño: el primer dibujo, por ejemplo, favorece la toma de conciencia del cuerpo del niño, de las capacidades que sostiene, de cómo él mismo se relaciona con el entorno y la sociedad en la que vive. Las primeras canciones le hacen partícipe del entorno, su familia, sus circunstancias, etc.
- Potencia el pensamiento creativo: en contraposición con el paradigma científico-convergente de la mayor parte de los centros educativos, que busca una única respuesta a la mayor parte de los retos académicos planteados. El pensamiento artístico es, en contraposición, divergente.
- Enseña a leer una imagen: es fundamental para la autora otorgar a los estudiantes recursos para ser críticos, otorgando una conveniente alfabetización visual en un

mundo donde las imágenes se han convertido en el segundo canal y fuente de información tras la palabra (sino el primero).

Unido a todo esto y para finalizar el apartado, Lourdes Palacios (2006), en su artículo *El valor del arte en el proceso educativo*, afirma que la educación debe ofrecer las oportunidades para el desarrollo de todas las capacidades del ser humano, proporcionando las bases para una correcta formación moral. Sin esos elementos como base, todo lo anterior podría convertirse en la cáscara de un fruto vacío.

LA CREATIVIDAD COMO MOTOR DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Si hemos de considerar un impulso, un motor didáctico en la propia Educación Artística, este ha de ser inequívocamente la creatividad. Como para los conceptos anteriormente descritos (“arte” y “educación”), su definición y sobre todo aterrizaje sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, es subjetiva en muchos aspectos. Sirva el presente apartado para, a partir de una breve revisión bibliográfica, aportar algo de luz al reconocido como el corazón del proceso didáctico referido a las diferentes ramificaciones de la Educación Artística.

Como indica Arañó Gisbert (1994), en *Arte, educación y creatividad*, realizar una aproximación objetiva al término creatividad, pasa primero por la definición pragmática de otros como belleza, naturaleza, realidad o incluso libertad. De hecho, cada disciplina o corriente estética propone diferentes usos, a causa de la ambigüedad del propio concepto que, eso sí, es dependiente siempre de la cultura y sociedad que lo rodea.

Penagos (2000), realiza también una aproximación conceptual centrándose en un enfoque mucho más mercantilista y mundano: la creatividad no es más que otro recurso, una vía para la solución de problemas concretos que salpican todo proceso, incluido, por supuesto, el educativo. Su tesis se apoya, aunque parezca una contradicción, en la disociación del itinerario creativo de la propia resolución del conflicto. Teniendo esto en cuenta, el resultado nos lleva a la siguiente reflexión: ser capaz de comprender un problema o reducir diferentes cuestiones asociadas a uno solo, es en sí mismo el primer acto creativo. El diseño del propio planteamiento conlleva una visión,

asociación e integración de la realidad particular que marca la diferencia. Se trata, en palabras literales del autor, de “un estado de conciencia diferente”.

Partiendo de este principio, la división que realiza Duchamp (1957), en su artículo *El proceso creativo*, al considerar en dos niveles y espacios separados al artista y al espectador (donde el primero se convierte en un “médium” que desde el laberinto busca un camino hacia un claro), queda diluida, pues esa característica no sería inherente a la condición del artista (como ser excepcional o elegido), sino que sería una capacidad más que define al hombre frente al resto de seres vivos. De esta idea, han bebido muchos movimientos pedagógicos de finales del s. XX y principios del s. XXI, poniendo al educando en el centro de la cuestión, con la capacidad creadora como una de las bases predominantes para la resolución de problemas. Pero ¿y si la educación no consistiera

únicamente en resolver problemas o reducir el conocimiento de lo que nos rodea a la resolución los mismos?

Algunos años después, tratando de dar respuesta a esta cuestión, Torrance (1970), en su estudio *Encouraging creativity in the classroom*, ideó un procedimiento para, a través de un programa de pruebas estandarizadas (herramienta: test), medir y cuantificar los niveles de creatividad en los estudiantes. Los resultados constituyeron la base de una posterior reflexión en la que el autor propuso una jerarquía que pudiera cuantificar las que denominó posteriormente “habilidades creativas” en los diferentes procesos educativos. Su clasificación es gradual y aunque normalmente responde a las diferentes etapas evolutivas seguidas por la mayor parte de contextos académicos, considera que su interpretación no ha de ser cronológicamente cerrada. Propone distintos niveles con las siguientes características asociadas:

Tabla 1. Niveles jerarquizados de habilidades creativas (Torrance, 1970: *Encouraging creativity in the classroom*).

PRIMER NIVEL
El alumno será capaz de producir nuevas combinaciones por medio de experiencias de manipulación.
El alumno será capaz de ver y encontrar muchas combinaciones posibles y nuevas interrelaciones.
El alumno será capaz de identificar elementos faltantes en dibujos, formas, lecturas, etc., aunque sea con poca precisión.
SEGUNDO NIVEL
El alumno será capaz de producir nuevas combinaciones por medio de manipulaciones, en un orden creciente de complejidad, moviéndose hacia una experimentación más deliberada.
El alumno será capaz de ver y producir mayor número de posibilidades al combinar símbolos, objetos, números, gente, lugares, etc.
Será capaz de hacer síntesis simples dando nombre o etiquetas a dibujos, historias, canciones, poemas, danzas creativas, obras de títeres, etc.
TERCER NIVEL
El alumno comenzará a desarrollar habilidades empáticas (imaginándose en el lugar de otra persona, fuera de sus intereses).
Será capaz de volver a contar los pasos de un acontecimiento.
El alumno aceptará las limitaciones de una manera creativa, no pasiva.
CUARTO NIVEL
El alumno tomará conciencia de nuevas y más complejas combinaciones de sonidos y producirá nuevas combinaciones él mismo.
El alumno desarrollará su sensibilidad táctil y motora.

Aumentará sus deseos de acometer tareas dificultosas.
QUINTO NIVEL
El alumno será capaz de producir y elaborar analogías.
El alumno comenzará a producir usos diferentes o novedosos para los objetos.
Comenzará a sintetizar distintos elementos.
SEXTO NIVEL
Irán más allá de lo obvio, superficial y vulgar, al inferir significados a partir del contenido de historias, descripciones, etc.
Comenzará a adquirir verdaderas habilidades para elaborar ideas.
Comenzará a hacer progresos en el aprendizaje de habilidades empáticas.
El alumno realizará progresos en la habilidad para preguntar y responder. Progresará en la diferenciación entre suposiciones o hipótesis, y conclusiones o afirmaciones.

De la primera reflexión en la jerarquía propuesta que, como el propio autor afirma no es en absoluto dogmática, podemos extraer que el camino, el proceso que el alumno lleva a cabo en su desempeño educativo hacia la resolución de un problema concreto, es precisamente lo sustancial del viaje que emprende, muy por encima de la conclusión puntual resultante. La construcción de la persona está, por lo tanto, en la base de la propuesta creativa como modelo educativo.

La creatividad juega un papel relevante en la adquisición de competencias en la educación musical, aunque el uso del proceso creador en esta disciplina (la propia creatividad musical), llegó tímidamente y tarde a las diferentes metodologías propuestas en occidente, sobre todo si lo comparamos con el ámbito de las artes plásticas y visuales. El concepto de creador, de demiurgo capaz de decir algo nuevo apoyado en una idea vivida y reflexionada, ha estado, en el mundo de la música, circunscrito al paradigma del compositor: artista ajeno al mundo y unido a la sociedad a través de un fino hilo de cordura (cordón umbilical), que le nutre a su vez de experiencias y es fuente de inspiración. Sin ese don, el individuo de "a pie", no puede más que aspirar a comprender y disfrutar lo que otros han hecho, pero nunca a decir quién es a través, en este caso, del recurso y canal de expresión: la música.

En la metodología Orff, por ejemplo, el docente busca el trabajo activo del alumno a través de la propuesta de seis características de la música: el ritmo, la melodía, la armonía, el timbre, la forma y las dinámicas. Para ello, como indica Esquivel (2009), en *Orff Schulwerk*

o *Escuela Orff: Un acercamiento a la visión holística de la educación y al lenguaje de la creatividad artística*, se utilizan actividades creativas que involucran "el habla, la canción, el movimiento, la percusión corporal, la percusión determinada e indeterminada, así como también la ejecución de diferentes instrumentos", pero la pincelada de creatividad está fundamentalmente en el recurso propuesto, es decir, el más creativo aquí es el maestro, no el alumno. Mucho camino queda aún por recorrer en ese sentido, pudiéndose afirmar sin tapujos, que la creatividad como recurso está implementada de manera irregular según el procedimiento artístico empleado.

Por otra parte, si existe un recurso aceptado en prácticamente todos los ámbitos de la educación artística para fomentar los procesos creativos en el aula, ese es el juego como elemento didáctico. A través de su carácter lúdico, devuelve al individuo a su primera infancia, desinhibiendo su percepción de la realidad y potenciando la creación de canales de comunicación despojados de juicio social (del Cerro, 2005 y González, 2010).

Cuando se juega, se cambian las reglas del contexto establecido y la interacción permite licencias que alimentan las opciones creativas del participante. Piqueras (1996), en su tesis doctoral *Juego y creatividad: estudio sobre las posibilidades de fomentar la creatividad artística mediante una enseñanza lúdica*, realiza una investigación sobre los procesos creativos que relacionan el juego y el aprendizaje. Su hipótesis, trata de demostrar que un método didáctico multidireccional y multidisciplinar apoyado en el juego, potencia la creatividad y por ende

los resultados de aprendizaje en el contexto de la Educación Artística.

En su estudio, se realiza una justificación de la estructuración de una metodología lúdica en educación, analizando *“las relaciones y múltiples conexiones entre juego y creatividad”*. Finaliza con la propuesta de una metodología por niveles, que evalúa los resultados en base a tres factores:

- *La relación entre la aplicación del método y el desarrollo creativo.*
- *La relación entre método y aprendizaje.*
- *La relación entre método y valoración del proceso de enseñanza.*

En este mismo contexto, González (2014), subraya que el juego como recurso educativo estimula la participación de los estudiantes y su desempeño académico, utilizando la creatividad como acelerador en la búsqueda de un pensamiento innovador. Añade que, como primer resultado, se produce una mejora de la autoestima que se traduce en una mayor autonomía de los estudiantes, facilitando el aprendizaje de competencias transversales y profesionales.

En su estudio *Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos*, propone como resultado, una experiencia de innovación educativa apoyada en procesos de enseñanza-aprendizaje con el juego como marco y apoyada en diferentes proyectos, además de la incorporación de técnicas de reciente aplicación como el *Design Thinking*, *Visual Thinking* o *Game Thinking*. Todas ellas, junto a metodologías docentes como la Clase Invertida o *Flipped Classroom*, forman parte en la actualidad del ecosistema educativo europeo.

LENGUAJES ARTÍSTICOS, EDUCACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD

Si como hemos visto el arte, las artes, proponen un canal de comunicación entre el autor y el receptor, al igual que para el resto de medios, ha de existir un código que pueda traducir y descifrar ideas, cada elemento del pro-

ceso, para que sea asimilado y comprendido.

El lenguaje artístico (cada uno de ellos), habrá de disponer, a partir de los elementos implicados en la comunicación, de unas características propias y singulares. Pasemos a desgranar en este apartado las principales que definen su idiosincrasia.

Los lenguajes basados en la estética y la expresión, impulsan en la persona la puesta en práctica de sus aptitudes artísticas, de la propia creatividad, pudiendo, como ya hemos apuntado, definir contextos, conocimiento y al fin de todo: verdad, que difícilmente se podría trasladar desde otros canales más convencionales. Pero, ¿están claros los elementos de la comunicación en los diferentes lenguajes artísticos?

Cuando alguien inicia una conversación con un saludo, podemos interpretar que el emisor del mensaje es el primero en comunicarse (por ejemplo, con la palabra “hola”). De otro modo y cambiando el punto de vista, podemos determinar también que el gesto de su interlocutor (previo a la emisión del vocablo), contenía un saludo implícito (lenguaje no verbal a partir de un sutil movimiento de las cejas, por ejemplo). En relación con los lenguajes artísticos, la subjetividad es también manifiesta, encontrando procesos muy parecidos que hacen difícil determinar si existe, por ejemplo, una función de emisor en el impulso de inspiración que el artista recibe antes de ejecutar su obra.

Ros (2004), en *El lenguaje artístico, la educación y la creación*, vuelve a subrayar que *“cualquier obra artística, es una función esencial del ser humano”*, siendo el arte y el hombre elementos inseparables. Partiendo de esta base ya tratada en el punto anterior, señala que siendo el arte una forma de conocimiento y a su vez un medio de comunicación, precisa de un lenguaje propio que dote de significación clara y precisa a todo el contexto. El ser humano a través del proceso artístico expresa, con la creatividad como ingrediente principal, *“imágenes de la realidad física y humana, y de las vertientes del psiquismo (sentimientos, alegrías, angustias, esperanzas, sueños)”*. En la misma línea, afirma que de este modo es absolutamente imprescindible disponer de *“una Educación Artística que permita el conocimiento de los diferentes lenguajes simbólicos (corporales, sonoros, visuales, dramáticos, literarios, etc.)*, para poder generar nuevos hechos creativos y

saber apreciar los resultados propios y ajenos, ya correspondan a artistas del pasado, presente o del ámbito local o global”.

El código (conjunto de normas y signos que posibilitan expresar y emitir mensajes complejos), cobra también un especial significado en los diferentes lenguajes artísticos. Sin su establecimiento previo (definición) y su comprensión posterior (no solo por el receptor o receptores, sino por toda la cultura y la sociedad), el mensaje podría ser distorsionado o malinterpretado.

Una particularidad de los lenguajes artísticos es su universalidad o, mejor dicho, su inmediata comprensión a partir de la asimilación de su código concreto que, por característica subjetiva, es más accesible y abierto. Los códigos utilizados, no son dispuestos exclusivamente por el artista o emisor, sino que la sociedad y la cultura juegan un papel relevante en su determinación. Por otra parte, y gracias a la subjetividad apuntada, incluso sin el conocimiento preciso del código, podríamos afirmar que la esencia del mensaje se mantiene, siendo su interpretación razonablemente común al propio género humano.

Esta particularidad es especialmente significativa en algunas manifestaciones artísticas, como la música o la danza, espacios en los que el receptor puede emocionarse, sentir, admirar o compartir a partir de la escucha o visualización del hecho artístico sin conocer el contexto del mismo en absoluto. Así, melodía, ritmo, armonía o estructura, son términos que pueden permanecer perfectamente ajenos al receptor (de forma teórica), sin impedir que la esencia del mensaje y su consecuencia, permanezcan inalterables (en este caso en el disfrute de una obra musical concreta).

Evidentemente de la escucha de, por ejemplo, el primer movimiento de la 9ª Sinfonía de Beethoven, nadie, sin la información contextual previa, podría determinar que se trata de una oda a la libertad, pero, ¿ese era realmente el mensaje del compositor o estamos ante su propia interpretación? Recordemos, por ejemplo, que algunas de las células melódicas de la obra se repiten en composiciones anteriores del autor con “sentidos” diversos. ¿Qué parte, por lo tanto, del propio mensaje artístico está en el receptor? ¿Y en la sociedad?

Jiménez, Aguirre & Pimentel (2009), en Educa-

ción artística, cultura y ciudadanía, subrayan, apoyados en la idea de que sin contexto no existe significado y, por lo tanto, el lenguaje puede ser distorsionado, que “creer en la educación como espacio de posibilidades en lo artístico, es también creer en los procesos educativos compartidos por la sociedad” y que, a partir de sus propios símbolos, se reconoce en las manifestaciones resultantes de la transformación (de esos símbolos), en una misma realidad. Por lo tanto, la Educación Artística, ha de estar inmersa en la estructura que construye y organiza el conocimiento, permitiendo que el propio espacio creado, interrogue y cuestione a sus propios protagonistas. Esa debería ser, de hecho, la base sobre la que se sustente el verdadero y más puro proceso artístico-educativo.

Una vez tratado el ámbito comunicativo y la construcción lingüística de la Educación Artística, pasemos desarrollar brevemente su dimensión interdisciplinar, en sí misma y desde otras áreas de conocimiento.

Tras la publicación en España de la LOE en 2006 y su posterior reforma en 2007¹, el ámbito de la Educación Artística, se nutrió de diferentes conceptos y características que potenciaron, entre otros elementos, la interdisciplinariedad de los lenguajes artísticos en el aula de Educación Primaria y Educación Secundaria. El área en general, pero más particularmente el ámbito musical, adquirió en la práctica y por primera vez, una dimensión mucho más amplia que la conocida en anteriores sistemas educativos. El trabajo por competencias básicas de manera interdisciplinar, respondía directamente a la declaración de intenciones de la norma que expresaba como objetivo general: “favorecer la percepción y expresión estética del alumnado y proporcionar contenidos imprescindibles para su formación general y cultural”. Este hecho puso a España en el mapa europeo educativamente hablando, con su apuesta por el EEES.

La generalización de las nuevas tecnologías aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, supuso un impulso enorme en el área, sobre todo en los procedimientos relativos a la creación y la improvisación.

¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Reforma de la Ley Orgánica 6/2001 (BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007).

Particularmente en el área musical, la disposición de los ejes en los que todavía hoy pivotan el resto de competencias (percepción y expresión), constituyeron una sólida base, caldo de cultivo sobre la que la interdisciplinariedad en los lenguajes sería un factor principal.

Herrera, I. & del Castillo Ferreira, M. (2008), preguntándose por la interdisciplinariedad de las artes, afirman que uno de los problemas de interpretación fundamentales, radica en el propio concepto del término y de qué manera se pueden adoptar filosofías de trabajo en la experiencia cotidiana. Concluyen que la interdisciplinariedad como metodología educativa, debe entenderse como camino hacia el conocimiento del entorno social, es decir, aprender cómo diversos procesos son comunes y cómo responden a patrones estables de comportamiento. Desde ese enfoque, para que la interdisciplinariedad sea operativa, ha de apoyarse inexorablemente en el trabajo colaborativo.

Con respecto al ámbito universitario, en las *II Jornadas de Innovación docente en la Educación Superior* de la Universidad de Valencia, Botella Nicolás, A. M. (2013), en su contribución: *La interdisciplinariedad en la educación artística, una propuesta de innovación*, señala que la estructura departamental de las diferentes disciplinas artísticas ha fragmentado hasta tal punto su enseñanza, que difícilmente podrán interactuar entre ellas. Separar el estudio de las diferentes disciplinas artísticas en compartimentos estancos, traslada finalmente la imagen de una Educación Artística incompleta. Serán las competencias las que, de algún modo, devuelvan la unidad al concepto en las primeras etapas educativas.

Por último, es importante señalar que la interdisciplinariedad de los lenguajes artísticos encaja a la perfección en el marco de la propuesta realizada por Gardner (1995), en el contexto de las inteligencias múltiples. Tres de ellas especialmente (musical, visual-espacial y corporal-cinestésica), responden a la dimensión artística, siendo esta un componente transversal, en cualquier caso, a todas ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Arañó Gisbert, J. C. (1994). Arte, educación y creatividad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2: 65-87.
- Bamford, A. (2006). *The impact of the arts in education: A global perspective in research*. Informe para la World Conference on Arts Education. *Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisboa: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Botella Nicolás, A. M., Fernández Maximiano, R., Martínez Gallego, S., & Mínguez López, X. (2013). *La interdisciplinariedad en la educación artística: una propuesta de innovación*. II Jornadas de Innovación Docente en Educación Superior. Valencia: Facultat de Magisteri.
- Conderana, J. A. (coord.), Berenguer, A., Panera, J., Tirado Víctor M., & Álvarez F. J. (2017). Memoria Científica del I Simposio "Giros epistemológicos de las artes". Salamanca: Facultad de Educación de la UPSA.
- Del Cerro, N. A. (2005). ¿Qué es arte? Evolución del concepto de arte en los alumnos de la licenciatura de Bellas Artes. *Arte, individuo y sociedad*, 17: 157-175.
- Díez del Corral Pérez-Soba, Pilar (2006). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Duchamp, M. (1957). El proceso creativo. *Art News*, 56:4.
- Esquivel, N. (2009). Orff Schulwerk o Escuela Orff: Un acercamiento a la visión holística de la educación y al lenguaje de la creatividad artística. *La Retreta*, 2 (2): 1-2.
- Fischer, E., & Tura, J. S. (1967). *La necesidad del arte*. Madrid: Península.
- Gardner, H., & Nogués, M. T. M. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (Vol. 29). Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples* (Vol. 46). Barcelona: Paidós.
- Gombrich, E. (1975). *Historia del Arte*. Barcelona: Garriga.
- González, A. M. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de educación*, 52 (2): 1-9.
- González, C. S. G. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia*, (40).
- Herrera, M. A., & del Castillo Ferreira M., (2008). Música, interdisciplinariedad e inclusión social. El friso sonoro como propuesta de aplicación en el aula. *Actividades lúdicas em contextos culturais: interdisciplinaridade e inclusao*. Capivari De Baixo (Brasil): Fucap. (127-136).
- Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. G. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organização dos Estados Ibero-Americanos para a educação, a ciência ea cultura. Madrid: Santillana.
- Mumford, R. D. L. D. L. (1968). *Arte y Técnica*. Nueva York: biblioDARK.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro* (46).
- Penagos, J. C., & Aluni, R. (2000). Creatividad, una aproximación. *Revista Psicología*, Ed. Especial: 1-8.
- Piqueras Calero, M. (1996). *Juego y creatividad: estudio sobre las posibilidades de fomentar la creatividad artística mediante una enseñanza lúdica* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla).
- Rodríguez, J. M. B. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24: 39-63.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de educación*, 35 (1): 1-8.
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte. Una historia cultural*. Barcelona: Paidós.
- Tatarkiewicz, W. (2000), *Historia de la estética I. La estética antigua*, Madrid: Akal.
- Tolstoi, L. (2012). *¿Qué es el arte?* Madrid: Editorial MAXTOR.
- Torrance, E. P. (1970). *Encouraging creativity in the classroom*. New York: WCB/McGraw-Hill.
- Touriñán-López, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *Estudios sobre Educación*, 21: 61-81.
- Touriñán-López, J. M., & Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación "por" la música y educación "para" la música. *Teoría de la Educación* 22: 2-14.
- Viadel, R. M. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, individuo y sociedad*, 9: 55-66.
- Viadel, R. M. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson Education, INC.