

Educación artística: lugar de vecindad para el desarrollo humano

Pilar Díez del Corral*

Resumen

A través de este artículo se propone a la educación artística como un espacio educativo desde el que se construye la perspectiva del Desarrollo Humano. Para ello se analizan algunos aspectos relevantes de la teoría de Amartya Sen sobre el desarrollo (el proceso, la capacidad y la opción) y se vinculan a algunos componentes específicos de la enseñanza-aprendizaje del arte (la creatividad y la inteligencia cualitativa), demostrando que la educación artística construye —desde su marco específico disciplinar— un contexto de posibilidad para el Desarrollo Humano.

Palabras Clave:

Desarrollo Humano, Amartya Sen, educación artística, creatividad, pensamiento cualitativo.

Abstract

This essay proposes artistic education as an educational space where the perspective of Human Development is built. To achieve this, some relevant aspects of the theory Amartya Sen about development (process, capacity and option) are analyzed and linked to some specific components of learning-teaching of Art (creativity and qualitative thinking), proving that artistic education builds —from its specification as a field of knowledge— a context of possibility of Human Development.

Keywords:

Human Development, Amartya Sen, Artistic Education, Creativity, Qualitative thinking.

*Universidad Academia Humanismo Cristiano, Colegio San Ignacio el Bosque, Santiago de Chile. pdiezdc@gmail.com

«*Lo imposible no es la vecindad de las cosas sino el lugar mismo en que podrían ser vecinas*». Foucault M. (2002:2)

Tomando estas palabras de Foucault vamos a proponer la educación artística como un territorio de vecindad en el cual la perspectiva del Desarrollo Humano y la educación puedan establecer relaciones de proximidad. Para ello vamos a establecer la búsqueda de «vecindad» desde una opción o vía más «geográfica», en el sentido de definición y localización de espacios y lugares de actuación comunes, preguntándonos:

¿La educación artística —desde su marco específico disciplinar— construye un contexto de posibilidad para la perspectiva del Desarrollo Humano?

Comenzamos nuestra búsqueda abordando el Desarrollo Humano como perspectiva compleja en la que se articulan teorías y conceptos.

En 1990 el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo) da una nueva visión del desarrollo, con la publicación del primer Informe de Desarrollo Humano (IDH). En este informe define el Desarrollo Humano como: «*Un proceso de ampliación de las capacidades de las personas que permite optar por modos de vida valiosos*».

A continuación vamos a resumir algunas de las principales características que conforman la perspectiva del Desarrollo Humano, basadas en gran parte en la teoría de Amartya Kumar Sen (Premio Nobel de Economía 1998, quien recibió el 2009 el Doctorado Honoris Causa por la Universidad Complutense).

1. Algunas líneas principales que conforman la perspectiva de desarrollo humano

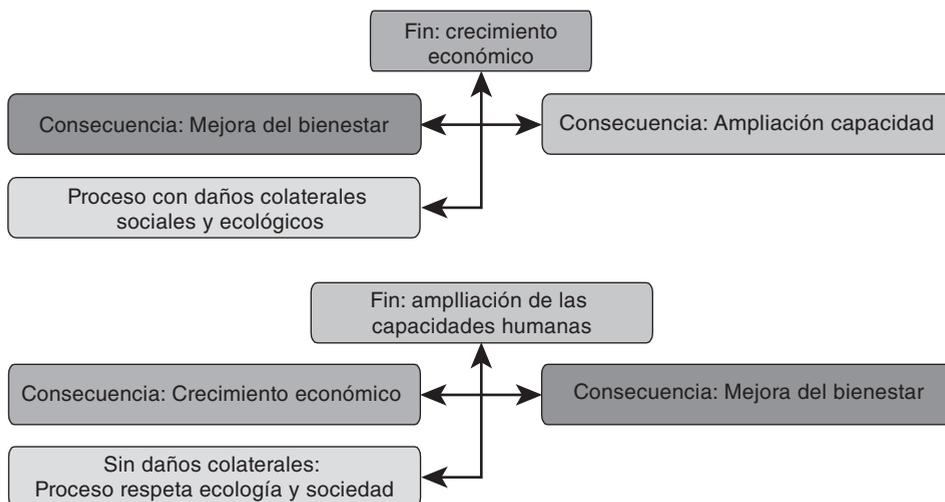
1.1 El desarrollo como un proceso

Esta palabra se refiere a que nunca hay que concebir el desarrollo como acabado, claro y estable. Bindé (2002) define el siglo xx como un siglo de certezas y previsiones arrogantes en contraposición al siglo xxi que se abre a la incertidumbre y con ella a un mundo de posibilidades. Dentro de esta intuición se explica el sentido del concepto proceso aplicado para el desarrollo.

El término proceso es a la vez consecuencia de que el ser humano sea el centro, principal objeto y sujeto del desarrollo. Al introducir en un paradigma algo tan contingente e imprevisible como es el ser humano se hace un salto epistemológico importante saliendo de las teorías modernas e introduciéndose en concepciones más

posmodernas lo que implica alejarnos de los universales. La teoría del desarrollo en la modernidad hablaría de «la gran tarea histórica para la humanidad» englobaría a los distintos seres humanos en una abstracción racional a la que daría el término de humanidad. Pero el Desarrollo Humano se perfila desde la diversidad y la complejidad, se va construyendo, desde variables culturales. Vamos a abordar a continuación el término proceso descubriendo en él elementos claves, que resumimos en dos:

1. *La multidimensionalidad.* Va unida a la complejidad. Es un reconocimiento de la contradicción y complejidad de nuestro mundo, por eso la perspectiva del Desarrollo Humano sólo puede comprender el mundo y orientarlo desde la complejidad. Concebir el desarrollo como un proceso nos abre la puerta a los cambios, y a las reevaluaciones y a las redefiniciones.
2. *La importancia de los medios y su distinción de los fines.* El fin es el aumento de la capacidad de los seres humanos para poder optar para modos de vida valiosos. El fin no son cosas, ni es la mejora económica, ni la generación de riqueza, el fin es cada ser humano. Por eso el proceso para acercarse a los fines vale por sí mismo por que es lo que constituye la vida misma, la vida del ser humano es a la vez un medio y un fin. La importancia del proceso o de cómo vive su vida concreta una persona tiene unas enormes consecuencias, obliga que el desarrollo se dirija por rutas que no son las económicas. Esto ha cambiado el panorama economicista del desarrollo —al concebirlo como un proceso— la manera de acercarse a los fines (los medios) vale por sí misma. El desarrollo concebido como un proceso implica la deseconomización de los fines y la atención a los medios.



Cuadro 1. Organigramas comparativos sobre la distinción entre fines y medios

Comparando ambos organigramas descubrimos la importancia de situar los fines y los medios en determinados lugares. En el primer esquema: el fin del crecimiento económico implica un proceso con daños colaterales, aunque logren el bienestar y la ampliación de la capacidad. Si efectuamos un cambio en el fin (segundo organigrama) y colocamos al ser humano y la ampliación de sus capacidades como objetivo último, observamos que obtenemos también mejora del bienestar y crecimiento económico y además tenemos la ventaja de que no existen daños colaterales en el proceso, ya que es respetuoso, por su misma finalidad, con el modo de vida concreto de los individuos y con el planeta.

1.2 El desarrollo de la capacidad frente a la teoría de la utilidad

Utilizando la teoría de Amartya Sen podemos hablar de capacidad como el conjunto de funcionamientos entre los que la persona puede elegir. Implica la posibilidad de optar y llevar diferentes tipos de vida.

La teoría sobre la capacidad de Sen es muy compleja. Ahora nos interesa rescatar los hilos fundamentales que la sostienen, para ello vamos a diseñar una tabla que nos permita comprender el concepto de capacidad en referencia al concepto de utilidad, creemos que en su contraposición los términos van a aparecer con mucha más claridad en el Cuadro 2.

1.3 La libertad para optar

Optar es ejercer la libertad. En la teoría de Sen la libertad se define en sentido positivo como «libertad para», contraponen este concepto al que llama negativo: «Libertad de». Esta distinción va unida al objetivo último de la libertad, en el caso de la libertad negativa el objetivo sería obtener medios, mientras que la libertad positiva persigue fines. Es importante señalar aquí que lo que busca el desarrollo humano es más la libertad de lograr que el logro en sí. Esta distinción puede parecer insignificante, o demasiado sutil pero va muy unida a la diferencia entre fines y medios, si convertimos el logro en un fin, podemos dañar en el proceso a la esencia misma de la libertad, en cambio si nuestro fin es la creación de un ambiente social o unas condiciones adecuadas para que exista «la libertad para lograr» el logro se obtiene de igual manera pero sin los posibles daños colaterales. Debemos diferenciar la «obtención del bienestar» con la «libertad para el bienestar». El actuar libremente y ser capaz de elegir puede conducir directamente al bienestar. Para Sen la libertad efectiva está representada por la capacidad de la

TEORÍA DE LA UTILIDAD	TEORÍA DE LA CAPACIDAD
Pertenece a un punto de vista económico estándar.	Se evalúa a la persona en términos de funcionamientos valiosos. Los funcionamientos representan las cosas que la persona logra hacer o ser al vivir.
Considera a los seres humanos como maximizadores de la utilidad.	La capacidad de una persona refleja las combinaciones alternativas de los funcionamientos que puede lograr.
Los hombres se mueven fundamentalmente por interés propio. Las preferencias personales son reveladas por sus opciones, considerando que su racionalidad depende de la consistencia de su conjunto de preferencias.	La diferencia entre funcionamientos y bienes estriba en que los bienes son objetos que la persona puede utilizar mientras que el funcionamiento se refiere a aspectos de la propia forma de vivir.
Al establecer un nexo de definición muy estrecho entre: elección-preferencia-racionalidad, se iguala el bienestar de una persona con la satisfacción de sus preferencias.	La diferencia entre funcionamientos y utilidades radica en que las utilidades se refieren a términos cuantitativos de producción y los funcionamientos aluden a cualidades de la manera de vivir.
Este enfoque evalúa: — La utilidad personal (concentrándose en los valores y en la felicidad personal). — El ingreso (como opulencia absoluta o relativa) — La libertad, entendida como «libertad de».	Este enfoque evalúa: — Las capacidades para funcionar. — La identificación de los diferentes tipos de funcionamientos y su valor respecto al contexto. — La libertad, entendida en sentido positivo: «libertad para» llevar diferentes tipos de vida.
Las utilidades son la unidad de medida del placer y la felicidad, desde ellas se evalúa el bienestar.	La unidad de medida es la capacidad de la persona, desde la posibilidad de llevar diferentes modos de vida se evalúa el bienestar.
Los actos de los seres humanos se valoran en la medida en que producen utilidad.	Los actos y estados humanos por sí mismos, aunque no produzcan utilidad.
Los medios (entendidos como recursos y bienes primarios) establecen los criterios del bienestar.	Los criterios de bienestar los determina el conjunto de capacidades que la persona ha podido desarrollar.
La justicia se establece en relación al acceso de las personas a los bienes primarios y a los recursos.	La evaluación de la justicia es representada por la capacidad de la persona para alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos.

Cuadro 2. Tabla sobre el concepto de capacidad frente a la teoría de la utilidad

persona para alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos, equivale a decir que la libertad se hace efectiva cuando una persona tiene la capacidad de elegir entre vidas alternativas valiosas.

Sen evalúa desde esta perspectiva las demandas de los individuos a la sociedad en términos de la libertad para lograr el bienestar, en vez de términos de logros de bienestar. Considera que si la estructura social es tal que a un adulto se le da la misma libertad que a otros, pero a pesar de ello desperdicia las oportunidades, se puede afirmar que no estuvo aplicada ninguna injusticia.

Otro aspecto importante para Sen es la evaluación instrumental de la ventaja de tener más opciones en el futuro, no sólo vivir libremente el presente, esta condición es la base de la sostenibilidad del desarrollo.

Afinando un poco más recordamos como en la teoría de Sen, ser libre para vivir en la forma que uno quiere depende de las elecciones de otros, es por lo tanto un error considerar la libertad sólo en términos de la elección activa por uno mismo. La vida pública y las acciones gubernamentales pueden reforzar la habilidad para lograr funcionamientos valiosos o pueden anularla. Por ejemplo «estar libre del hambre», «estar libre del paludismo» o «estar libre del SIDA», depende de una determinada política pública que transforma los ambientes epidemiológico y social.

El término «optar» nos ha llevado al concepto de libertad, lo que implica concebir el desarrollo como un proceso de liberación. En el mundo actual, la libertad supone la previa liberación. Como indica Sen: *«El desarrollo requiere la eliminación de las principales fuentes de falta de libertad: la pobreza y la tiranía, las pocas oportunidades económicas y las sistemáticas privaciones sociales, el desdén de los servicios públicos y la intolerancia o la intromisión de Estados represivos»*. Sen (1999:3)

El subdesarrollo implica la ausencia de libertad y el desarrollo es el proceso que elimina las carencias de libertad y de extender las libertades sustantivas de diferentes tipos que la gente tiene razón en valorar. La libertad es a la vez fin y medio. Amartya Sen hace una lista de las carencias de libertad: en un primer grupo incluye el estar libres de las hambrunas y de la desnutrición crónica, el acceso efectivo a la atención de la enfermedad, entre otras incluye lo que constituye el mayor fracaso de todos, la mortalidad prematura de pobres y de mujeres. Un segundo tipo es el referido a las libertades políticas y derechos civiles básicos. Las libertades son vistas por Sen en distintos planos, como lo son las del campo económico cuando se afirma que «a

veces la falta de libertades sustantivas se relaciona directamente con la pobreza económica, que le quita a la gente la libertad para satisfacer el hambre, para lograr suficiente nutrición o para comprar remedios contra enfermedades tratables». Sen (1999:4)

Otra distinción muy trabajada por Sen es la que separa las libertades sustantivas de las instrumentales, que divide en cinco tipos: las políticas, las de acceso a los servicios económicos, las oportunidades de acceso a los servicios sociales, las garantías de transparencia y la seguridad protectora.

Una distinción adicional es la que separa la libertad de bienestar de la libertad de protagonismo o de agencia. La primera *«se centra en la capacidad de una persona para disponer de varios vectores de realización y gozar de las correspondientes consecuencias de bienestar»*. Sen (1997:83). Por otro lado la libertad de ser agente de una persona se refiere a que la persona es libre de hacer y conseguir en la búsqueda de cualesquiera metas o valores que considere importantes. Sen (1997:85-86). De aquí deriva el tema de la responsabilidad que es crucial en Sen y se deriva de la concepción de libertad. Por eso *«La importancia de la faceta de agente, en general, tiene que ver con la concepción de las personas como agentes responsables. Las personas han de entrar en los cálculos morales no sólo como personas cuyo bienestar exige interés, sino también como personas a las que hay que reconocer que son agentes responsables»*. Sen (1997:86-87). Nos interesa detenernos en esta idea de la libertad ligada a la responsabilidad porque de ella podemos derivar al concepto de ciudadanía global: *«La libertad de protagonismo que tenemos individualmente está constreñida por las oportunidades sociales, políticas y económicas que tenemos a nuestra disposición. Hay una complementariedad profunda entre el protagonismo individual y los acuerdos sociales. Es importante darle un reconocimiento simultáneo a la centralidad de la libertad individual y a la fuerza de las relaciones sociales sobre la extensión y alcance de la libertad individual. Para contrarrestar los problemas que enfrentamos, tenemos que ver la libertad individual como un compromiso social»*. Sen (1999/XI-XII).

En Sen la interrelación de libertades es importante, porque la efectividad de la libertad como un instrumento reside en que las diferentes clases de libertad se interrelacionan entre sí, y la libertad de un tipo ayuda mucho al avance de la libertad de otros tipos.

Concebir el desarrollo como un proceso de liberación ha sido un concepto clave en los últimos trabajos de Sen: *«la gente tiene que ser vista (...) como activamente incorporada —dadas las oportunidades— en configurar su propio destino, y no*

simplemente como receptores pasivos de los frutos de ingeniosos programas de desarrollo». Sen (1999:19). La preocupación por lo que la gente es, en contraposición a lo que la gente tiene, está en la médula del planteamiento de Sen, y es la esencia del concepto de Desarrollo Humano que defendemos. El concepto más importante de este enfoque es el de capacidades, que refleja varias combinaciones de desempeños (actuaciones y maneras de ser que las personas pueden lograr). Supone una cierta visión de la vida como una combinación de varias actuaciones y maneras de ser. La capacidad refleja la libertad de una persona para escoger entre distintas maneras de vivir. La motivación subyacente (el enfoque sobre la libertad) está bien captada por el llamado de Marx, en el sentido de que necesitamos «reemplazar la dominación de las circunstancias y el azar sobre los individuos por el dominio de los individuos sobre el azar y las circunstancias». Sen (1989:44)

Surge la idea de que las personas tienen que tener protagonismo y un papel como agentes de su propio destino. Para lograrlo necesitan prepararse para implementar sus habilidades y así acceder a hacer una gama más amplia de actividades, pero sobre todo hay que prepararse para ser capaces de descubrir y eliminar las restricciones sociales, como discriminaciones, que puedan impedir que alguna de esas posibilidades sea escogida por la persona que tiene las habilidades necesarias para ello. Se trata de la libertad realmente ejercitada tras haberla usado para ampliar el horizonte de opciones y para liberarse de restricciones. Se trata de ser libres para ejercer dicha libertad al servicio de objetivos que consideramos valiosos, que corresponden con nuestra vocación, con nuestras habilidades innatas.

De esta manera aparece la importancia de la educación, y nos planteamos de qué manera nuestro sistema educativo contribuye a la perspectiva del Desarrollo Humano, o más bien, participa de un concepto de desarrollo entendido como desarrollo económico.

¿Educamos para que las personas amplíen sus capacidades y, participen en sus sociedades? O en realidad ¿educamos para que las personas sean más útiles para el desarrollo económico o tecnológico de nuestra sociedad? ¿Los alumnos son fines en sí mismos o medios para lograr fines económicos?

Creemos que para educar desde la perspectiva del Desarrollo Humano es necesario establecer condiciones que permitan la construcción de un espacio educativo que permita su viabilidad. A continuación vamos a argumentar cómo el Desarrollo Humano se vincula estrechamente con la educación en el territorio específico de la educación artística

2. Espacios comunes entre la Educación Artística y el Desarrollo Humano

La vinculación entre el Desarrollo Humano y la educación artística exige una investigación extensa que lleva primero por el camino de definición de las funciones del arte y con ello la determinación de un concepto base de educación artística.

La modernidad ha demostrado que la artísticidad no es inherente a los objetos, cualquier objeto o imagen o actividad puede ser valorada como arte, pero para ello ha de ser tomado como tal en el seno de una cultura. Incluso la propia existencia de una noción específica —arte— para designar determinadas prácticas, es una cuestión cultural: nace en el mundo occidental para nombrar todo aquello que tiene una manera específica de simbolizar estéticamente. Es decir, que si bien el sentido estético y la vocación simbolizadora son inherentes a cualquier entorno humano, concebir los productos derivados de tales actividades como arte supone definirlos como hechos culturales y dotarlos de «instituciones específicas» que los singularicen en el seno de la cultura.

Agirre (2000) resume esta situación definiendo a las artes tanto como un sistema simbólico (una red que permite la transacción de significaciones) como un sistema cultural (estructura en la que adquieren sentido determinados hechos humanos). Concebir el arte como un sistema simbólico que actúa en el seno de una cultura implica prestar atención, entre otras cosas, al tipo de relación que en cada caso se establece entre instituciones culturales y artísticas, ya que el arte para ser significativo, debe ser sistematizado y transformado en institución cultural. Esto significa que tanto la idea de arte como la de obra de arte o la del artista, precisan para su imbricación en el tejido cultural, ser construidas en interacción con otras instituciones como la crítica el museo o las facultades de Bellas Artes, por poner algunos ejemplos. Y supone además, que tal anudamiento tiene lugar de una manera peculiar y específica según las circunstancias locales o históricas de cada contexto.

El término arte se viene utilizando hoy, y entre nosotros, básicamente para nombrar aquellas prácticas humanas que se clasificaron en el pasado siglo como Bellas Artes frente a la considerada artesanía. Dicho de otro modo, hoy entre nosotros se usa la noción de arte en su sentido pleno para tratar de aquellas prácticas o experiencias ejercitadas por los que socialmente y profesionalmente son considerados como artistas, sancionadas mediante la crítica artística, exhibidas en contextos artísticos, promovidas institucionalmente y profesionalmente por los profesionales del arte y vinculadas culturalmente al patrimonio artístico ya existente.

En nuestra sociedad arte y artes visuales suelen identificarse, mientras que en otras prácticas como cine, literatura o teatro el uso del término arte se suele emplear en sentido *calificativo* pero no en sentido *identificativo*. Esta vinculación identitaria con una determinada tradición es uno de los rasgos más definitorios de los usos culturales que en la actualidad hacemos del conjunto de las prácticas estéticas, por eso una *performance* de Beuys es arte contemporáneo y un concierto es música contemporánea.

Paradójicamente la apertura liminar que ha propiciado que el término arte recoja bajo su acepción manifestaciones artísticas que trascienden el tradicional marco de las artes plásticas, resulta ser a la vez una ventaja y un problema para la educación artística posmoderna. La ventaja se deriva del hecho de que ofrece un mayor margen de maniobra para incluir entre las materias de estudio de la educación artística manifestaciones estéticas que una concepción decimonónica de lo artístico jamás hubiera permitido. El problema es que la apertura liminar desdibuja el actual marco académico que estructura el estudio de este tipo de saberes: *«Ante esta situación caben dos posiciones: redefinir el ámbito de trabajo de la educación artística al amparo de términos como cultura visual o arte popular o replantear la ordenación académica que separa el estudio de las artes plásticas de la música y de la literatura»*. Agirre (2000:291)

Exponemos la situación y la dejamos abierta como línea de una posible investigación posterior en la que se busque relacionar el concepto de Desarrollo Humano con un término que defina el área y sobre todo con una perspectiva disciplinar.

Nosotros nos vamos a ceñir a la educación artística dentro de la educación general obligatoria, Considerándola como un espacio educativo que desarrolla sobre el educando/a una serie de cualidades, actitudes e inteligencias. Encontramos dos características esenciales de este aprendizaje que forman lugares comunes con el Desarrollo Humano: *«La creatividad y la inteligencia cualitativa»*.

2.1 La creatividad

En el Diccionario de Psicología (1980:15) se define como: *«La creatividad es la disposición de crear que existe en estado potencial en todos los individuos y en todas las edades, dependiendo estrechamente del medio socio cultural. Esta tendencia natural a realizarse necesita condiciones favorables para que se exprese adecuadamente. El temor a desviarse y el conformismo social son la argolla de la creatividad»*.

Menchen Bellón (1980) considera que ser creativo es «*la dimensión más propia para hacernos y rehacernos*».

2.1.1 *Naturaleza del proceso creativo en el aprendizaje artístico*

El proceso creativo dentro del aprendizaje artístico es un proceso intelectual cuyo resultado es la producción de ideas nuevas y valederas al mismo tiempo, que acaban en representaciones artísticas, ya sea por medio de artefactos, o de otro tipo de plasmación artística (gracias a la indefinición liminar del arte el campo de la representación artística no puede reducirse al concepto tradicional de obra-objeto).

La primera condición para que surjan ideas y de esta forma se pueda iniciar el proceso creativo es una actitud de apertura que nos permita entrar en nuevas vivencias y que nos sensibilice a lo que sucede en nuestro entorno. La segunda condición es el deseo de plasmar la experiencia adquirida.

En el proceso creativo se movilizan cualidades contradictorias pero recíprocas: actividad y pasividad, receptividad y productividad, conciencia e inconsciencia.

2.1.2 *La creatividad social como elemento para el Desarrollo Humano*

Si analizamos la relación entre la conformidad y el carácter podemos descubrir dos tipos de individuos, el que acusa gran conformidad de comportamiento y el que se caracteriza por su independencia e inconformidad. Las personas que manifiestan una conducta conformista y convencional pertenecen en su mayoría a lo que se podría denominar personalidad autoritaria. Caracterizada por los siguientes rasgos: rigidez e inflexibilidad, prefiere los términos absolutos, no gusta de someter a examen sus ideas y huye de la introspección, es sistemáticamente hostil y tiene prejuicios frente a grupos ajenos al suyo propio, tiende a hacer todo aquello que está prescrito, máximo control de impulsos e inhibición. Son personas inseguras, carentes de confianza en sí mismas, que se sienten amenazadas y que tienden a un estilo cognoscitivo rígido, concreto y acomodaticio. Las personas que dan muestras de independencia en su comportamiento parecen hallarse en posesión de las siguientes características: carencia de sentimientos de inferioridad de autocontrol rígido y de actitudes autoritarias, individuos con confianza en ellos mismos, independientes en sus juicios y capaces de pensar por sí mismos. Son sujetos creadores, flexibles y fluidos. Sus percepciones y conocimientos son singulares,

para abordar los problemas se muestran intuitivos, empáticos y —perceptualmente— abiertos. (Guilford, 1976)

En nuestra sociedad no se alienta la creatividad ya que las presiones sociales en favor del conformismo son tan intensas que las desviaciones frente al mismo son objeto de sanción directa o indirectamente. Una sociedad que aliente a la creatividad tendría que incorporar un sistema de valores que implicase una visión positiva del cambio y de la innovación. Esto no ocurre porque vivimos en sociedades apoyadas en sistemas desiguales que necesitan de individuos conformistas para mantenerse. Los sectores privilegiados preservan su poder a través del control de la cultura y de la educación, dificultando el proceso de movilidad social. La manera de empezar a construir una cultura para el Desarrollo Humano comienza con el desarrollo de una educación distinta que promueva la creatividad. Díez del Corral (2005).

La creatividad es un componente básico del trabajo artístico y por tanto esencial en el aprendizaje del arte. Produce y posibilita el arte, pero también es consecuencia del aprendizaje artístico.

La creatividad se puede ver también desde una perspectiva social —como capacidad colectiva— y es desde ahí como vamos a vincularla con el Desarrollo Humano, la creatividad es una causa y una consecuencia al mismo tiempo: produce y posibilita Desarrollo Humano, a la vez si existen condiciones para el Desarrollo Humano la sociedad se convierte inevitablemente en creativa.

Para desarrollar este punto vamos a utilizar una investigación de Fernando Cembranos (1997:62) en la que señala varios aspectos de la creatividad que nos parecen principales:

1. La creatividad debe de servir para resolver las necesidades humanas relevantes, entendiendo por necesidades tanto las carencias y los problemas sin resolver como el desarrollo de las potencialidades y de las colectividades.
2. El proceso creativo abarca la percepción del problema o lectura de la realidad, el procesamiento de la información, la producción de las ideas y la manifestación o realización de las mismas. No tiene sólo que ver con manifestaciones artísticas, permite revisar las categorías con las que se percibe el mundo, las formas de pensamiento y de procesamiento de la información y la estrategia de resolución de problemas.
3. No es sólo un proceso mental individual, es también una capacidad colectiva e histórica que produce respuestas diferentes al estar y cómo estar en la tierra.

Para que sea una capacidad colectiva requiere la posibilidad de tener un espacio real sobre el que decidir y crear. Como proceso colectivo e histórico necesita de diversidad de cerebros que conscientemente o no intervienen en la producción de soluciones diferentes.

4. No se puede hablar de creatividad sin hablar de diversidad, la diversidad es la plasmación de la creatividad acumulada: *«La huella de la creatividad está impresa en la diversidad de soluciones acumuladas para sobrevivir y vivir bien y que todavía puede encontrarse en aquello que no ha sido homogeneizado. Las casas y las formas de construirlas, el aprovechamiento de las diferentes energías (renovables hasta hace poco), los acarreos, las músicas, las formas de aprender, la creación de palabras, las manifestaciones para celebrar la vida, los juegos, las formas de resolver conflictos, son expresiones de la creatividad social»*. Cembranos (1997:69)

La creatividad social reivindica lo diverso, se opone a la homogeneización, a la usurpación de los espacios de decisión. La creatividad social pierde el respeto a lo obvio, mira en la bodega del cerebro y revisa lo que se da por sentado. Vence la resistencia que produce volver a procesar lo obvio. Las siguientes palabras nos remiten directamente al concepto de Desarrollo Humano construido por personas activas, no por pasivos receptores de determinaciones sociales: *«El pensamiento creativo puede centrarse en buscar fórmulas para repartir el trabajo, aumentar el poder de muchos, resolver el problema de los trabajos que nadie elegiría pero que son necesarios, desarrollar el comercio justo, crear proximidad —y no distancias—, cómo hacer para que las cosas duren más (...) o que haya menos cosas pero que sirvan para más funciones, (...) desarrollar una comunicación no agresiva, incorporar la razón en la resolución de conflictos, hacer que lo pequeño sea hermoso, autoconstruir la vivienda, saber seleccionar información relevante, desarrollar redes locales, recuperar la calle»*. Cembranos (1997:73)

2.1.3 Creatividad y componentes del Desarrollo Humano

La creatividad se relaciona directamente con los principales componentes del Desarrollo Humano en una doble dirección ya que los produce y a la vez es consecuencia de ellos.

La creatividad social produce libertad, igual que la creatividad individual conduce a la libertad personal, sin embargo si no tenemos un ambiente social libre no podremos desarrollar nuestra creatividad ni individual ni como capacidad colectiva. El arte puede hacer que una sociedad logre expresar su falta de libertad y mediante la creatividad del acto artístico llegar a la libertad. Por eso se retroalimentan mutuamente. Este camino nos lleva a relacionar la creatividad con el empoderamiento.

Por otra parte la creatividad implica sensibilidad ante los problemas, y ante los impulsos externos, entraña permeabilidad ya que le es necesario el diálogo y el otro para existir, se identifica con el objeto y el grupo, por lo que la creatividad genera y a la vez es consecuencia de otro componente del Desarrollo Humano: la cooperación, basado en la interacción de los seres humanos y en la búsqueda de los intereses compartidos.

La creatividad implica productividad, ya que es un componente del acto creativo su resolución en la generación de algo nuevo y original. Queremos destacar que sin embargo la productividad más entendida como exigencia y competitividad es uno de los factores que obstaculizan la creatividad según Guilford (1976). Por eso es desde el enfoque de productividad como ampliación personal de la capacidad y auto-superación, donde puede existir la creatividad.

La creatividad necesita el entorno y lo valora, es sostenible por su misma permeabilidad, por la atención tanto a los medios como a los fines, y porque asegura el futuro en su capacidad continua de innovación y de novedad, ofrece alternativas viables y así la creatividad produce y es consecuencia de la sostenibilidad.

2.2 La inteligencia cualitativa

2.2.1 *La educación en el arte y el desarrollo de la inteligencia cualitativa*

La actividad artística desarrolla un modo de inteligencia que aumenta nuestra percepción y conlleva el uso de la «*capacidad espacial*», implicada en la concepción, percepción, cambio y transformación de figuras y elementos en el espacio. De forma paralela y complementaria a esta vinculación entre artes plásticas e inteligencia espacial existe un tipo de cualidad intelectual especial con rasgos más cualitativa y expresivamente vinculados a los procesos simbólicos no verbales. Este tipo de actividad se puede denominar «*inteligencia cualitativa*», trata con la visualización de cualidades y está dirigida a su creación y control.

Utilizando palabras textuales de Elliot Eisner (1998:20): «*Las artes son casos paradigmáticos de inteligencia cualitativa en acción*».

La inteligencia cualitativa se opone al enfoque meramente productivo de los procesos, al atender no sólo al fin sino también a los medios evita la instrumentalización de las personas y de la sociedad. El lenguaje de la eficacia y el control promueve la obediencia más que la crítica. Sin embargo la educación artística proporciona a los

hombres nuevas oportunidades para el desarrollo al promover una sensibilidad más crítica y cualitativamente diferenciadora.

Existen algunos aspectos que el aprendizaje de las artes aporta específica y exclusivamente a la educación y es consecuencia de la utilización del pensamiento cualitativo:

2.2.2 *Pensamiento cualitativo y formas de representación*

En el libro *«Cognición y Currículum. Una visión nueva»*, Eisner (1998) analiza detenidamente el proceso de representación como modo de conocimiento. Vamos a utilizar a continuación el análisis que realiza a las formas de representación: *«Utilizo la expresión forma de representación para designar el medio expresivo que se utiliza para hacer pública una concepción»*. Eisner (1998:73)

Las formas de representación son esas cualidades sensoriales usadas en la cultura para generar las formas simbólicas que llamamos arte, música etc. cada forma de representación conlleva sus propios parámetros de posibilidad para la construcción y recuperación de un sentido. Uno de los objetivos educativos más importantes es poner al alcance de los individuos la adquisición de clases de habilidades cognitivas que les permitirán construir sentidos a partir de las formas en que aparecen.

Para alcanzar una dimensión social en la experiencia humana, es preciso hallar un medio que traslade lo privado hacia el dominio público. Esto se logra empleando las formas de representación. La forma de representación que se elija restringe lo que se es capaz de decir, independientemente del nivel de destreza que se posea o de la diversidad de técnicas que se dominen. Algunos aspectos de la experiencia humana se expresan mejor en ciertas formas que en otras.

La elección de una forma de representación equivale a elegir la manera de concebir el mundo, y también elegir la manera en que se lo representará públicamente: *«Es en este punto que considero que las representaciones visuales contribuyen, a modo de espejos, a la constitución de maneras y sentidos de ser que se derivan e interactúan con las formas de relación que cada ser humano establece con las pautas y agentes de socialización y culturalización en la que se encuentra inmerso desde su nacimiento y a lo largo de la vida»*. Hernández, F. (2007:29)

Eisner (1998) hace un análisis sobre los modos de tratamiento de las formas de representación clasificándolas en:

1. *Mímesis*. Se basa en la imitación de ciertas características del mundo fenoménico por medio del material empírico.
2. *Modo expresivo*. Presenta la estructura expresiva profunda, no lo aparente.
3. *Convencional*. Es resultado del modo de socialización de los individuos dentro de una cultura. Mediante convenciones se reemplazan elementos y cosas.

La diferencia entre el modo convencional con el mimético y el expresivo es que los dos últimos imitan cierto aspecto de la forma representada, en lo convencional no. Las reglas que gobiernan las formas de representación artísticas no están formalmente codificadas, no tienen carácter prescriptivo y no conducen, como en la ortografía y la aritmética a encontrar soluciones uniformes para tareas o problemas comunes.

2.2.3 *La sintaxis*

Eisner llama sintaxis al ordenamiento de las formas, es un ordenamiento de las partes dentro de un todo. Hay dos tipos: la sintaxis regida por reglas y la sintaxis figurativa. Eisner señala que cada forma de representación puede ser localizada de manera variable en una estructura sintáctica que se extiende desde lo regido por reglas hasta lo figurativo. O sea, algunos requerimientos sintácticos exigen respetar procedimientos gobernados por reglas, mientras que otros invitan al uso individual en formas que muchas veces infringen normas existentes.

Se puede decir que las sintaxis gobernadas por reglas son códigos y las figurativas son metáforas. Las reglas para descodificar los códigos son específicas y públicas, para explicar las metáforas en cambio se necesita de la imaginación.

Las sintaxis gobernadas por reglas aumentan la posibilidad de consenso, o sea de acuerdo entre jueces. Al especificar las reglas que se aplicarán a los elementos dentro de una forma de representación. Cuando nos acercamos al extremo figurativo del continuo los términos correcto e incorrecto se vuelven inadecuados.

En estas sintaxis la deliberación y el juicio se vuelven decisivos y entran en juego procesos mentales más elevados y complejos. En este ámbito, la certeza de tener razón o estar equivocado se sacrifica en beneficio de la incertidumbre y la falibilidad del juicio humano.

- a) *Sintaxis regida por reglas:*
- Utiliza códigos.

- Las reglas de descodificación son específicas y públicas.
- Posibilitan el consenso como acuerdo entre jueces.
- Permiten certeza de juicio y el uso de términos como «correcto» e «incorrecto».

b) *Sintaxis figurativa:*

- Utiliza metáforas.
- Se necesita la imaginación para su descodificación.
- Exigen procesos complejos de deliberación.
- No permiten certezas, se basan en la incertidumbre.

2.2.4 *Las formas de representación figurativas como parte de la educación para el Desarrollo Humano*

Efland (2004:206) en el libro «Arte y cognición» analiza el término imaginación y vincula su desarrollo con el uso de metáforas: *«Las artes son lugares en que los saltos metafóricos de la imaginación se precian por su potencial y experiencia estética. Es más, en el arte es donde la experiencia, la naturaleza, y la estructura de la metáfora se convierten en el principal objeto de estudio. Esto ocurre en actividades en que los individuos crean obras de arte, pero también entra en juego en la interpretación de obras de arte. Profundizar la fuente de la imaginación y el papel que se puede jugar en la creación de significado personal, y en la transmisión de cultura pasa a ser la razón de ser y el objetivo de introducir arte en la educación».*

Después del análisis de la sintaxis en las formas de representación podemos afirmar que la enseñanza-aprendizaje del arte ocupa fundamentalmente las formas de representación figurativas. Sobre este punto Eisner llega a una importante conclusión que trasmitimos textualmente: *«Es importante señalar que en los currícula de las escuelas primarias se pone el acento casi exclusivamente en el dominio de las formas de representación preferidas por las sintaxis gobernadas por reglas. Una de las cosas que los niños aprenden en un currículo de este tipo es que para cada problema hay una solución correcta. Además el maestro no sólo conoce la solución sino que conoce los métodos que hay que usar para alcanzarla. Lo que hace el niño es aprender a hacer lo esperado por otros. (...) La ambigüedad, entonces (si ese es el término), tiene sus virtudes cognitivas. Una cultura escolar que fomente la búsqueda de certeza alienta disposiciones opuestas a la vida intelectual. La vida intelectual se caracteriza por la ausencia de certeza, por la inclinación a ver las cosas desde más de un ángulo, más por el estremecimiento de la búsqueda que por el hallazgo consumado».* Eisner (1988:92-105)

Esta afirmación de Eisner nos vincula directamente con el paradigma de Desarrollo Humano que implica la complejidad y la multi-dimensionalidad como necesarias para incorporar a los distintos pueblos en el proceso de desarrollo como agentes activos. La certeza, la unicidad representativa, el consenso basado en códigos unidireccionales provoca homogeneidad.

2.2.5 Complejidad y pensamiento cualitativo

El mundo en red es un mundo diverso en el que se producen conexiones múltiples entre distancias variables y con contenidos distintos, en el que el protagonismo de los diferentes estados, pueblos y culturas es desigual. Todos los nódulos participan en la red, pero no por ello cada nudo deja de ser lo que es. Esta manera de ver la realidad, que se globaliza a través de dinámicas complejas, es más adecuada para comprender los fenómenos culturales, donde las interdependencias no son tan lineales ni unidireccionales como, por ejemplo, en los económicos. Un mundo con estas características requiere una explicación a través de alguna teoría que dé cuenta de la red en donde se mezcla lo real, los pensamientos y los proyectos locales. Lo que es complejo y contradictorio sólo puede ser comprendido desde el paradigma de la complejidad:

«De este modo la complejidad coincide con un aspecto de incertidumbre, ya sea en los límites de nuestro entendimiento, ya sea inscrita en los fenómenos. Pero la complejidad no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados». Morin (2005:58)

La red es un tejido de hilos interdependientes donde las conexiones lo son de aspectos muy distintos y en la que operan fuerzas que actúan en direcciones no siempre y necesariamente coincidentes. La educación en un mundo globalizado tiene que superar las obviedades y la claridad aparente de los fenómenos, abordar los temas y problemas de una forma interdisciplinaria y abandonar la tendencia a la especialización que los trocea. Como sugiere Morin (2001), se precisa *«cultivar una “inteligencia general” que aborde de manera multidimensional los asuntos que son complejos».*

Por eso es muy importante evitar una enseñanza que simplifique, Spiro, Coulson, Feltovich y Anderson (citados por Efland, 2004) hacen referencia a las dificultades potenciales que replantean cuando campos complejos se representan en la enseñanza, como si fueran campos bien estructurados, más sencillos y por lo tanto se simplifican desde el concepto erróneo de facilitar la comprensión del estudiante. Estas

«*desviaciones reductoras*» (Spiro, Coulson, Feltovich y Anderson, 1988) reducen la capacidad del estudiante para desarrollar el conocimiento flexible necesario para ser aplicado en situaciones nuevas.

Ciertamente esta tendencia a la simplificación abunda también en la enseñanza artística, pero existe una aproximación natural a la complejidad desde el uso del pensamiento cualitativo que vamos a explicar a continuación.

En el desarrollo perceptivo de los niños y las niñas ocurre que en un momento dado, los menores se centran a menudo en un solo aspecto del mundo visual y, con frecuencia, no se dan cuenta de la relación que dicha forma concreta, o conjunto de formas tienen con un campo visual más amplio. Piaget (1969) denomina a este proceso centralización, esto es la tendencia a centrarse en formas concretas o en aspectos de la forma sin relacionar dicho aspecto con un campo mayor. Piaget denomina al proceso contrario descentralización.

La capacidad de percibir relaciones de formas concretas con campos complejos de la forma, o la descentralización, en términos de Piaget, es crucial en las artes. El artista debe ser extremadamente consciente de que el cambio en una parte de la pintura o escultura, por ejemplo afecta a las demás partes. No ser consciente de la interacción entre las formas supone impedir la consecución de una forma total y unificada en las cual las cualidades componentes parezcan tener consistencia.

Así cuando una persona desarrolla habilidades como artista, es capaz de abordar las decisiones sobre las formas que utiliza dentro de un campo visual en relación a otras formas que ya ha desarrollado o va a desarrollar. Su pensamiento y sentimientos al respecto de las cualidades son relaciones, y las cualidades del campo visual como totalidad se convierten en el criterio a partir del cual se toman decisiones sobre formas concretas.

Las personas cuyas habilidades perceptivas no están desarrolladas tienden a centrarse en una sola forma en cada momento. El desarrollo perceptivo en el arte o en las tareas relacionadas con el arte se pone de manifiesto mediante la capacidad individual de ver relaciones visuales complejas. En lugar de una visión focal se desarrolla una visión contextual.

Las artes enseñan a pensar en el marco de las limitaciones y las posibilidades de un material dado. Las personas que trabajen con cualquier instrumento o material también deben pensar en función de sus limitaciones y posibilidades. La cualidad diacrónica de

un relato transmitida por medio de la palabra exige pensar en el ritmo y en el tiempo. La calidad sincrónica de la experiencia visual exige pensar en las relaciones entre las formas en función de su inmediatez cualitativa. La primera experiencia es temporal; la segunda es básicamente espacial. Aprender a crear formas que posean unas relaciones estéticamente satisfactorias o que tengan una cualidad expresiva concreta exige aprender a pensar de una manera inteligente en función de las limitaciones y las posibilidades de los materiales que elegimos usar.

2.2.6 *La capacidad de relación como resultado de la inteligencia cualitativa*

Para comenzar vamos a retomar la aportación de Max-Neef (1994:30) sobre el desarrollo humano. Max-Neef basa la realización del Desarrollo Humano en la articulación orgánica de:

- *La articulación orgánica de las personas con la naturaleza y la tecnología.*
- *La articulación de los procesos globales con los eventos locales.*
- *La articulación de lo personal con lo social.*
- *La articulación de la planificación con la autonomía.*
- *La articulación de la sociedad civil con el estado.*

Este autor concibe el Desarrollo Humano como consecuencia de una *relación*, que sigue unas condiciones determinadas, relación que no es de supeditación ni de asimilación sino que articula diferentes elementos.

Encontramos un punto importante de conexión entre la visión de Max-Neef y el aprendizaje artístico. Así lo entiende Benedetto Croce (1962:106): *«La actividad estética es fusión de las impresiones en un todo orgánico. Esto es lo que se ha querido hacer notar cuando se ha dicho que la obra artística debe tener unidad, o lo que es igual, unidad en la variedad. La expresión es síntesis de lo vario o múltiple en lo uno».*

El mismo concepto aparece en la teoría de Burnham sobre el arte. Jack Burnham (1974) ve el sistema estético como un modo de romper barreras entre el arte y la sociedad a través de la resolución de problemas estéticos y sociales desde un nivel interdisciplinario. Él llama sistema estético al sistema centrado en las relaciones entre sistemas orgánicos y no orgánicos como vecindad. Para Burnham la didáctica moderna del arte no reside en entidades materiales sino en las relaciones entre las personas como entorno. Para Burnham el arte es esencialmente un no-objeto pues supera su propio espacio de acción cuando es realmente significativo. El arte es también ritual. Sigue la definición

indio-americana de que todo objeto es arte. Propone que el arte debería formar parte de un código universal cíclico y no lineal, o una especie de contenedor para la transmisión de verdades vividas. A través de estas definiciones, surge un nuevo paradigma artístico que no es un «ismo» ni una colección de estilos sino un nuevo modo de disponer superficies y espacio y convertirse en hacedor de decisiones estéticas.

Uno de los principales objetivos de la enseñanza de las artes es ayudar a los estudiantes a aprender a ver las interacciones entre las cualidades que constituyen un todo. Se necesita una especie de relación visual de análisis-síntesis, la persona intenta ver los detalles y matices de las partes y luego, retrocediendo unos pasos observa cómo influyen esas cualidades en el todo. La capacidad de una obra de arte para conmovernos depende de las relaciones compuestas por el artista, esto significa escapar de la influencia limitadora de la percepción focal para ver como una serie de formas se congregan en un todo.

Pensando en términos de Desarrollo Humano necesitamos concebir las relaciones en un marco global de manera que no obviemos ningún aspecto que pueda perjudicar lo concreto de una vida humana, por eso es fundamental concebir las relaciones de las partes dentro del todo, pero sin que ninguna de las partes quede perjudicada. Reafirmamos la importancia de valorar la inteligencia cualitativa dentro del proceso educativo para primar de nuevo los procesos y los individuos frente a la búsqueda exclusiva de productividad. Es una manera de volver nuestros intereses hacia lo humano formado por hombres y mujeres concretos: *«Quizás una de las aportaciones más importante que puedan hacer las artes en una sociedad en la cual el trabajo es fragmentario y ha devenido una rutina habitual es su capacidad de vitalizar la vida atrayendo la atención hacia la calidad de una experiencia como esa. Las artes atraen la atención sobre los aspectos no instrumentales de la vida. Así, una importante aportación de las artes a la sociedad contemporánea es la de servir tanto como experiencia como de recordatorio de que no se debe considerar que la vida sea una serie de medios para alcanzar un fin deseado. El arte nos recuerda que el acto de observar intensamente de abrir la sensibilidad al entorno produce una recompensa cualitativa en el proceso de vivir»*. Eisner (1995:201)

3. Conclusión

Para finalizar este ensayo retomamos la cita de Foucault con la que se inició el artículo, palabras que nos introducen a la idea del lugar como posibilitador o imposibilitador de relaciones de vecindad. Un lugar o territorio tiene mucho de espacio físico pero

también se puede considerar desde una acepción más amplia que lo define como un conjunto de relaciones sociales que surgen a partir de la interacción y de la red de individuos que lo habitan. Podemos creer que los individuos construyen los lugares, pero a la vez determinados territorios o espacios sociales determinan la posibilidad de que estos individuos establezcan relaciones o que surjan actitudes desde ellos. A través de este artículo hemos querido demostrar (traspasando estas ideas al ámbito educativo) cómo la educación artística —entendida como un territorio o espacio de identidad (Tadeu Silva 2001)— facilita la vecindad entre la educación y el Desarrollo Humano a través de la implementación de la creatividad y la inteligencia cualitativa, porque «*El artista de principios del s. XXI se convierte en un pedagogo social y en un técnico. Su creación no es una obra concreta sino un proyecto artístico multidisciplinar que tiene la voluntad de implicar activamente a la ciudadanía. Se está desvelando cual es el lugar metropolitano del arte, que ya no es la galería o el museo, sino el espacio público y la acción.*» Montaner, J. M. (2007: 27)

4. Referencias bibliográficas

AGIRRE, I. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona. Universidad Pública de Navarra.

BINDÉ, J. (2002): «El futuro del tiempo». *Le Monde Diplomatique*. Marzo.

BORDIEU P.(1993): *The field of cultural production*. New Cork, Columbia University Press.

BURNHAM, J. (1974): Citado en: LÓPEZ FERNÁNDEZ, M.ª Ángeles. (2002): *Proyecto docente*. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid, Universidad Complutense, p. 215.

PARRAMON, R. (2007): *Arte, experiencias y territorios en proceso*. Manresa, IDENSITAT.

CASAS PARDO, J. (1995): *Amartya Kumar Sen: Nueva economía del bienestar*. Valencia, Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.

CEMBRANOS, F. (1997): «Una dimensión social de la creatividad». En: MARTÍN FRANCES, S. y PIÑAGO, Ch. (coordinador) *Juegos de sentido*. Madrid, Popular.

CROCCE, B. (1962): *Estética como ciencia de la expresión Y lingüística general*. Buenos Aires, Editorial nueva visión.

DIAZ, M. D. (1980): *La creatividad en la EGB*. Madrid, Marova.

DIEZ DEL CORRAL, P. (2005): *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del Desarrollo Humano*. Madrid UCM. www.ucm.es/BUC/2006.htm.

EFLAND, A. (2006): *Arte y cognición. La integración de las Artes Visuales en el currículum*. Barcelona, Octaedro.

EISNER, E. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona. Editorial Paidós.

- (1998): *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- EISNER, E. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Editorial Paidós.
- FOUCAULT, M. (2002): «*Las Palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*». Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- GUILFORD, J. (1976): «Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad». En: CURTIS, J.: *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca, Editorial Anaya.
- HERNÁNDEZ, F. (2007): *Espigador@s de la Cultura Visual*. Barcelona. Editorial Octaedro.
- MAX-NEEF, M. (1994): *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona, N. Comunidad/Icaria.
- MENCHEN BELLON (1980): *Nociones sobre creatividad*. Citado en: LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M. A. (2002): *Proyecto Docente*, (no publicado). Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid, Universidad Complutense, p. 414.
- MONTANER, J. M. (2007): «Más Idensitat. Por una nueva cultura urbana», En: PARRAMON, R. *Arte, experiencias y territorios en proceso*. Manresa, IDENSITAT.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- (2005): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa S. A.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1969): *The psychology of the child*. New York, Basic Books.
- SPIRO, R. J.; COULSON, R. L.; FELTOVICH, P. J.; y ANDERSON, D. K. (1988): *Cognitive flexibility theory: advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. (Tech. Rep. n.º 441). University of Illinois en Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading.
- SEN, A. K. (1989): «Development as capability expansion». *Journal of development planning*, n.º 19.
- (1997): *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona, PAIDOS e ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- (1999): *Development as freedom*. Nueva York, Alfred Knopf.
- TADEU DA SILVA, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona, Octaedro.