

ARTE, EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD

JUAN CARLOS ARAÑÓ GISBERT

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

En este artículo se plantea el concepto de creatividad en las artes plásticas y visuales. Se intenta dar una valoración objetiva de la creatividad en las artes plásticas teniendo como referencia previa el considerar los conceptos de realidad, belleza, naturaleza, conocimiento, producción, novedad, libertad y futuro entre otros y la relación de estos conceptos con el de creatividad.

In this article os outlined the creativity concept in the plastic crafts and visuals. It is attempted yo give an objective valuation of the creativity in the plastic crafts having as previous reference to consider it the reality concepts, beauty, nature, knowledge, production, novelty, freedom and future between other and the relationship of these concepts with of creativity.

DESCRIPTORES: *Creatividad, Educación Artística, Aprendizaje Artístico Significativo.*

En nuestros días nos acostumbramos a utilizar las cosas de tal forma que nos parece imposible entenderlas de otro modo o que no hayan podido ser así. Resulta tan cotidiano y habitual hablar de Velázquez, como citar prácticamente en el mismo renglón a Miquel Barceló, como si ambos fueran colegas y se reunieran normalmente para charlar de sus problemas artísticos al mismo tiempo que se toman una cerveza con tapas. Sin considerar que nunca han tenido la oportunidad de conocerse personalmente, que les separan tres siglos y que no solo les distancia un contexto histórico diferente, sino culturas y por tanto estéticas distintas.

De este modo hablamos de la creatividad artística, como de algo obvio y que haya estado presente siempre en la práctica artística histórica. Y lo que es aún más grave asociamos los conceptos de artista y creador como sinónimos y hacemos que nos parezcan inseparables.

Pero, ¿qué entendemos por creatividad en las artes plásticas y visuales? ¿Qué entienden los artistas por creatividad? ¿Es posible crear en artes plásticas y visuales? ¿Y si así fuera, siempre ha existido la misma consideración. O de otro modo, siempre ha existido la misma creatividad? Y por último y lo que siempre suele ser más interesante en un sentir popular ¿quién es más creativo?

He de llamar la atención sobre una advertencia, y es que en mis palabras se puede descubrir cierto escepticismo o duda ante la creencia en la existencia de la creatividad, especialmente relacionada con las artes plásticas. Quiero que piensen que más que negación esta duda puede suponer una duda metódica o un respeto hacia la cuestión. Pienso que en el fondo no es a mí a quien corresponde sacar conclusiones, sino a

ustedes. Así pues, lo que hoy les presento consiste en un conjunto de reflexiones, pensamientos y lecturas que pueden ayudar bien a comprender un poco más esa actividad humana que yo denominaré práctica artística, o bien todo lo contrario.

Una valoración objetiva de la Creatividad en las artes plásticas exige previamente considerar los conceptos de realidad, belleza, naturaleza, conocimiento, producción, novedad, libertad y futuro, entre otros y la relación de estos conceptos con el de creatividad. Tal vez incluso, iría más lejos afirmando que cada corriente estética aborda de modo desigual la proyección de la creatividad en la práctica artística que trata de argumentar. Y todo esto ocurre porque el término Creatividad al igual que el de Arte es ambiguo, impreciso y ha sufrido distintas consideraciones y evoluciones, y lo que es más importante porque el substrato del que dependen es la cultura.

1. El problema de una ideología artística: arte, símbolo y cultura.

La existencia de clases sociales demuestra que las personas habitan medios diferentes. Y como consecuencia, establecer la conclusión de que existen áreas distintas significa que las personas que viven en cada una de estas áreas se parecen relativamente entre sí en sus conductas, actitudes, valores, normas, y que a su vez difieren de aquellas que viven en otras áreas sociales. Esto quiere decir que se posee una *identidad cultural* llena de significaciones individuales y/o colectivas (Ferdman, 1990). Sin embargo este contexto no constituye únicamente un puro universo físico sino que es simbólico. El símbolo constituye la clave de la existencia y naturaleza humana y su comprensión (Cassirer, 1989).

Referirnos al conjunto de identidades y diferencias que delimitan a los distintos grupos sociales o étnicos es hablar de cultura. La Cultura es entendida como un conjunto de "*formas simbólicas*, es decir, acciones intencionadas, objetos y expresiones de varios tipos producidos, transmitidos y recibidos en contextos socialmente específicos e históricamente estructurados utilizando procesos igualmente específicos para tales contextos. Estas formas simbólicas son guiadas desde el punto y momento de su origen por '*modos de transmisión cultural*' específicos (Thompson, 1988). Hasta cierto punto podemos entender que cultura consiste en la forma genuina de búsqueda de soluciones a los problemas sociales, que son específicos y comunes a un mismo grupo. Estas soluciones dependerán de determinados factores ambientales y de relación con otros grupos sociales. Es precisamente en esta interrelación de diferentes culturas en donde se centra la importancia que tiene desde el punto de vista educativo o proyectivo.

1.1. Cultura e Identidad.

La cultura deriva su carácter específico y su valor intelectual y moral no de la materia que la compone sino de la forma que esta materia adopta, de su estructura formal. Construir el conjunto constituye el principal objetivo de la

educación, puesto que en la función y proceso de esta construcción reside la adquisición del conocimiento. Lo importante desde el punto de vista vivencial no son los ladrillos y las piedras utilizados, como elementos o unidades en sí, sino su función general como forma, como estructura (Cassirer, 1992).

El Espacio y el Tiempo, a su vez, configuran la urdimbre en que se contiene toda realidad, en otras palabras, el encofrado y los cementos de la construcción. Somos incapaces de concebir ninguna cosa que no se sitúe bajo las condiciones de espacio y tiempo (Kubler, 1988). Hasta cierto punto podemos afirmar que espacio y tiempo son los elementos que permiten la interpretación y comprensión del símbolo.

Así es de vital importancia comprender y analizar las formas que adopta la cultura con la intención de descubrir el carácter auténtico que poseen el espacio y el tiempo en nuestro mundo humano, y de este modo acceder al símbolo.

1.2. Símbolo y Cultura.

Desde el punto de vista de una teoría general del conocimiento y de la filosofía antropológica existe otra cuestión que centra nuestro interés. Más que investigar el origen y el desarrollo del espacio perceptivo tenemos que analizar el *espacio simbólico*. El espacio simbólico constituye el estado de madurez de nuestra capacidad intelectual, para acceder a él, nuestra mente ha de ser capaz de abstraer primero la realidad y los conceptos. Llegamos a esta idea del *espacio abstracto*, no de una manera inmediata sino mediante un proceso de desarrollo y evolución mental verdaderamente complejo y difícil, y la idea original dá lugar a una nueva y sucesiva y consecuentemente al conocimiento (Cassirer, 1986).

La filosofía de las formas simbólicas parte del supuesto de que, si existe alguna definición de la naturaleza o esencia del humano, debe ser entendida como una definición *funcional* y no sustancial. No podemos definir al individuo mediante ningún principio inherente que constituya su esencia metafísica, ni tampoco por ninguna facultad o instinto congénitos que se le pudiera atribuir por la observación empírica. Es decir, la característica sobresaliente y distintiva del hombre no es una naturaleza metafísica o física sino *su obra*, sus producciones. Esta obra es, el sistema de las actividades humanas, lo que define y determina el contexto de la humanidad. Su filosofía sería, por lo tanto una filosofía que nos proporcionara la perspectiva de la estructura fundamental de cada una de esas actividades humanas y que, además nos permitiera entenderlas como un todo orgánico. Podemos afirmar que el lenguaje, el arte, el mito y la religión, en tanto que productos humanos, no son creaciones aisladas o fortuitas, se hallan entrelazadas por un vínculo común; no se trata de un vínculo sustancial, sino de un *vínculo funcional* (Cassirer, 1971).

Todas las producciones humanas, y especialmente las artísticas, surgen en particulares condiciones históricas y sociales y no se comprenderían jamás

estas condiciones especiales si no fuéramos capaces de captar los principios estructurales generales que se encuentran en la base de esas obras. La visión estructural de la cultura debe preceder a la meramente histórica. La misma historia se perdería en una masa informe de hechos dispersos si no poseyera un esquema estructural general en cuya virtud poder clasificar, ordenar y organizar estos hechos (Kubler, 1988).

1.3. Arte y Cultura.

El ojo artístico, en su percepción, no es un ojo pasivo que recibe y registra la impresión de las cosas; es constructivo, y únicamente puede construir mediante actos naturales. Toda gran obra de arte se caracteriza por una profunda unidad estructural, posee una estructura intuitiva y esto quiere decir un carácter de racionalidad.

El Arte, desde una perspectiva sociológica y más concretamente antropológica, lo podemos considerar como un fenómeno cultural, de carácter universal que afecta a todas las personas, grupos sociales y culturas. Es quizás uno de los fenómenos más complejos que comprende la cultura como un todo (Alcina, 1982). Si entendemos la cultura como un sistema, el arte constituye un subsistema incluido en este, de modo que se encuentra funcionalmente relacionado con las demás manifestaciones culturales (Read, 1970), aunque dependiente siempre de algún aspecto concreto y especialmente vinculado a los **modos de transmisión cultural**. De esta manera también se podría llegar a considerar el arte como elemento de expresión, más que de lenguaje o comunicación. El artista, en este caso, genera expresiones por medio del que se relaciona con su sociedad emitiendo mensajes que no sólo espera que sean comprendidos sino esperados. Pero el artista no actúa como individuo aislado, sino implicado y condicionado por la compleja realidad sociocultural de su ambiente natural.

2. Dificultades para la definición del área de conocimiento.

¿Qué entendemos o qué se ha entendido hasta hoy en nuestro país por **Educación Artística**? ¿Qué tipos de **instrucción** ha desarrollado esta educación artística? De otro modo, ¿cuál es la **situación** de estas enseñanzas en el contexto escolar?

Roger Gehlbach (1990) afirmaba que "el arte constituye, en todas sus formas de manifestarse, uno de los tópicos educativos más fascinantes", por cinco razones:

1. El arte, en una o más formas, está presente en cada civilización humana.
2. Arte es un concepto que clara y ampliamente rechazan definirlo quienes se ocupan de su estudio, o práctica.

3. En la mayoría de los casos la práctica artística es un trabajo de soledad individual, al menos a nivel conceptual.
4. La habilidad para su aprendizaje está en relación directa con las aptitudes personales.
5. Como consecuencia de las estas razones anteriores las enseñanzas artísticas habitualmente se consideran difíciles de enseñar.

Si revisamos los precedentes en la literatura al uso comprobaremos que en el término **Educación Artística** confluyen acepciones como EXPRESION PLASTICA, EXPRESION MUSICAL, EXPRESION CORPORAL, DRAMATIZACION, ARTES PLASTICAS, ARTES VISUALES, MUSICA, DIBUJO, TEATRO, ANIMACION, FORMACION ESTETICA, etc. por hacer referencia a los contenidos expresamente vinculados con arte, si fuéramos menos rigurosos en nuestro criterio e hiciéramos caso a muchos profesores en ejercicio que incluyen aspectos menos evidentes, pero más actuales vivencialmente, y sobretodo con mucha más intención profesional, como FOTOGRAFIA, DISEÑO, GEOMETRIA, DIBUJO TECNICO, etc. la nómina sería interminable. Sin embargo, la cuestión no es que nosotros seamos o no severos en nuestra selección. El problema reside en que esta legión de materias configuran, hoy por hoy, un área extensa a la que el usuario se refiere utilizando el término que le resulta más atractivo e interesante para sus intenciones o capacidades, pero con más que dudosos propósitos de una descripción auténtica del contenido educativo.

2.1. Definición de Arte.

Una de las cuestiones obvias desde el punto de vista social es que difícilmente se puede hablar de Arte sin un producto dotado de tal significación cultural (Locke, 1991). Otra, es que lo que usualmente consideramos arte "es una peculiar categoría emic de la moderna civilización euroamericana. A los niños se les inculca en la escuela la idea de que arte es una categoría de actividades y productos que se contraponen a la categoría de lo no artístico. Aprenden a creer, en otras palabras, que ciertas pinturas, esculturas, canciones, danzas y cuentos no son arte" (Harris, 1990). Son evidentes las dificultades que se han encontrado para definir el arte:

* *Semánticamente*: proviene del término griego *tejnè* con él se aludía la destreza que se requiere para construir algo. Su traducción romana bastante literal en cuanto a su significación fue ARS que dió lugar a la raíz de las palabras que lo identifican en todas las lenguas con ciertos orígenes latinos.

* *Antropológicamente*: se relaciona con la manifestación productiva de una cultura o civilización.

* *Estéticamente*: alude su vínculo con la Belleza, término probablemente mucho más ambiguo, subjetivo y discutido.

* *Económicamente*: se refiere al valor crematístico del producto de ese arte, a sus posibilidades comerciales.

* *Políticamente*: está relacionado con la inmensa capacidad de especulación que permite ese "valor" del producto.

* *Subjetivamente*: se une al significado de la regla o norma con la que se ha de realizar la producción artística.

* *Materialmente*: posee la referencia al resultado formal de esa producción, al objeto material en sí.

* *Sociológicamente*: la obra de arte puede entenderse como un valor existencial, individual o colectivo, como una declaración del ser humano.

* *Psicológicamente*: su interés se centra en los efectos que produce la experiencia estética o artística sobre la audiencia.

* *Popularmente*: toma la acepción de todo saber no metódico, poco riguroso, opuesto a ciencia y que para ejercerlo se necesitan más cualidades o talento que capacidad intelectual.

Resumiendo, usualmente se tiende a dar una idea liberal y amplia de lo que se entiende por ARTE, que unas veces tiende hacia un significado general, y otras con una serie de significados particulares más relacionados con unas habilidades, productos o especificaciones que con una forma especial de conocimiento (Engel, M. y Dobbs, S., 1983). Esto hace que en cualquier ámbito, pero especialmente en el educativo el ARTE aparezca necesitado de justificación.

Ciertamente mientras la educación y el arte se manifiesten en nuestra cultura en términos de oferta y consumo, la Educación Artística no dejará de ser un mero "adorno" de nuestro sistema escolar.

Gadamer (1967) nos da tres razones para explicar esta situación:

* El inmenso progreso obtenido por la CIENCIA MODERNA NATURAL.

* Como consecuencia de este progreso la RACIONALIZACION creciente de la sociedad.

* y como consecuencia de las dos anteriores el rumbo TECNICO y CIENTIFICO dado a la dirección social de nuestra época.

Pero ¿qué se entiende por **ARTE**? Especialmente ¿qué se entiende por arte como componente semántico de la **EDUCACION ARTISTICA**?

2.2. La definición de Educacion Artística.

Antes enunciábamos distintas formas en que los profesores en ejercicio denominan al área de la educación artística en virtud estricta de la selección personal de contenidos que realizan. Es evidente que el profesor es el único que controla la enseñanza, en nuestros diseños no solemos participar de su gestión a los alumnos y el resultado es que damos un tipo de enseñanza basada en una comprensión adulta del arte y de la educación artística para ser consumida por los estudiantes. Hasta cierto punto, como profesores contribuimos en institucionalizar la creencia generalizada de que las exposiciones, los conciertos y los museos constituyen el patrimonio de una minoría de ciudadanos (Eisner, 1985).

Kubler (1988) enfatizó el carácter de pasado que tiene el Arte. No en todas las épocas se ha entendido del mismo modo, sin embargo, cada una de ellas parece condicionar a la siguiente. Y en todas ellas no es posible hablar de arte sin la referencia a la obra realizada y considerada como artística en un tiempo anterior determinado aunque esa obra no hubiera logrado una consideración artística o estética.

Aunque la preocupación por el arte se remonta hasta los tiempos más antiguos, Aristoteles lo entendía como "el saber y la capacidad de producir". Platón en otros términos lo trató ampliamente en el Fedro y la República. Pero tanto este como aquel en el contexto del pensamiento filosófico. La preocupación estrictamente estética no llegará hasta el siglo XVIII en el que Baumgarten le da una nueva dimensión ontológica increíble y hasta cierto punto contradictoria con su tiempo al considerar "la experiencia artística como un conocimiento sensible". En una línea similar, pero con tremenda actualidad, CARO BAROJA (1990) trata de situarlo epistemológicamente al mismo nivel de la ciencia, entendiéndolo como un "órgano de conocimiento que ilumina de forma similar el mundo de las ideas, expresivas por medio de ellas".

Estas consideraciones del arte vinculadas expresamente a formas de experiencia humana tuvieron su origen en los planteamientos kantianos de la Crítica del Juicio. Gadamer (1991) profundiza en las aportaciones de Kant y nos sitúa a la experiencia artística vinculada indisolublemente al juego, símbolo y experiencia.

El concepto de educación, por otro lado, en su acepción sociológica se nos presenta como un perfeccionamiento de la persona (Durkheim, 1983). Este perfeccionamiento se produce en los seres inteligentes con la coordinación de sus movimientos a la vez que desarrolla su mente y todo ello contribuye a la adquisición de conocimientos como una reafirmación de sí mismo en relación con la naturaleza. La persona adquiere y produce este conocimiento interactuando con su entorno natural y artificial, en el ejercicio de su estructura biológica y psicológica con el medio ambiente natural. La educación se concluye como una constante reorganización de las experiencias humanas.

Esta idea de la educación como reconstrucción continua de la experiencia, identifica el resultado y el proceso. Quiere decir que la reconstrucción de la experiencia es tomada como un proceso activo, que por ser continuo ocupa un tiempo secuenciado. Es decir, un período anterior completa al posterior, uno

revela y encuentra significado en el otro y la experiencia general se establece una disposición hacia aquello que posee este significado. De tal modo que la educación reside en la posesión de dichas experiencias porque en ellas se encuentra su significación.

El modo estético de experiencia es una actividad genérica en la que participamos todos en mayor o menor medida, mientras que la actividad artística es una especie de experiencia estética en la que la participación es más selectiva. En otras palabras no todos encontramos significación en la experiencia ofrecida por la práctica artística, ni todos los significados encontrados son del mismo tipo. En consecuencia, no es igual para todos una misma enseñanza artística, ni esto indica que exista una insuficiencia educadora del arte.

Esto quiere decir que para que exista experiencia estética no es necesario que exista ni un producto ni una producción artística en el sentido estético y estricto del pensamiento occidental. Quiero decir que siguiendo el supuesto contrario, solo serían capaces de experimentar estéticamente y por tanto organizar una educación artística virtual aquellas comunidades que dispusieran de obras y pudieran ofrecer a sus conciudadanos experiencias consideradas artísticas, sus materiales o reproducciones. Cuando en la actualidad se demuestra todo lo contrario. lo que esto indica es únicamente la dificultad de nuestra educación artística en distanciarse de la obra de arte.

3. El aprendizaje significativo.

Probablemente uno de los principios generales más renovadores contenidos en la actual legislación educativa española (LOGSE) sea el que antepone la teoría del aprendizaje escolar significativo al aprendizaje memorístico. Este principio psicológico se basa en la teoría del aprendizaje constructivista de Ausubel (1976) por la que cualquier aprendizaje siempre se estructura sobre situaciones originales de aprendizaje anterior y de este modo resulta significativo. Esta cuestión elemental está llevando a que todas las materias revisen sus estructuras conceptuales y metodológicas, como un intento de revisión de los precedentes y elicitación de su conocimiento base, y el mejor camino es el de la referencia epistemológica.

Sin embargo esta reflexión no resulta sencilla en aquellas áreas en las que la tradición alejó a las artes de la labor del estudio y la investigación (Arañó Gisbert, J.C. y Rojas Román, J.J., 1989), y en definitiva de su **conciencia epistemológica** y conocimiento base.

La acción educativa constituye una experiencia exageradamente compleja en la que las variables: profesor, estudiante, currículum y contexto se encuentran sometidos a sus propias presiones, las de las otras variables y las del momento histórico (un reflejo directo de ello lo supone el creciente aumento actual del rechazo a la escuela secundaria). De modo que las circunstancias de estado y contexto en que se encuentran las variables sea de vital importancia para el

resultado final de una enseñanza y por tanto del aprendizaje. El pensamiento, los sentimientos y la actuación, del profesor o estudiante, constituyen parte determinante de la experiencia educativa, la condicionan y transforman su sentido (Novak, J.D. y Gowin, D.B., 1988).

Toda actividad humana comienza en la observación. Del mismo modo, el aprendizaje o construcción de nuevos conocimientos comienza con la observación de acontecimientos u objetos o ideas a partir de los conceptos previos que poseemos. La enseñanza tratará por tanto de construir el entramado estructural del conocimiento a partir de las proposiciones que forman los conceptos y estos, a su vez, el significado.

4. La educación artística y su planificación.

Cualquier definición de arte es por naturaleza del tema, incompleta y abierta a debate como hemos podido comprobar. Pero esto no indica que como profesores debamos ser ambiguos, imprecisos o demagógicos, sino que por el contrario nos fuerza con mayor evidencia a la objetividad y la univocidad. Entendemos el *arte*, en un sentido educativo, *como una actividad humana consciente en la que el individuo se manifiesta plenamente capaz de intervenir y/u observar su contexto, como resultado de esta intervención reproduce cosas y/o ideas, manipula formas y/o ideas de modo creador, y/o expresa una experiencia. En todas estas manifestaciones la persona puede servirse de juegos o ritos que pueden estar reglados, simbolizar expresiones y/o sentimientos y como consecuencia de todo ello puede ser capaz de obtener placer, emocionarse y/o sufrir conflictos.*

Entender la educación artística de este modo supone un acto cultural de aproximación a la propia cultura. "La cultura es el vehículo mediante el cual los niños adquieren los conceptos que han sido construidos a lo largo de los siglos" (Novak, J.D. y Gowin, D.B., 1988). También hemos comprobado como el significado del término *cultura* está sometido a un continuo y serio debate (Bohannon, 1973), implica una realidad mucho más amplia que la relativa al patrimonio artístico. La cultura, asegura Geertz (1990) no es una realidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera casual acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales. Comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal sin reducir sus particularidades. La cultura se constituye en estructuras de significación en virtud de las cuales los hombres dan forma a su experiencia.

Decía Ortega (1981): "La vida humana es una realidad extraña, de la cual lo primero que conviene decir es que es la realidad radical, en el sentido de que a ella tenemos que referir todas las demás, ya que las demás realidades, efectivas o presuntas, tienen de uno u otro modo que aparecer en ella."

De este modo cuando se quiere entender a las personas, o algo de su vida debemos averiguar cuales son sus ideas (Ortega, 1955) y cuales son sus creencias. Si convenimos con Ortega que no hay existencia humana que no

posea su estructura de creencias efectivas, "o lo que es igual, que inarticuladas desde el punto de vista lógico o vital, *funcionan* (sic) como creencias apoyándose unas en otras, integrándose y combinándose", construyendo el nivel esencial de nuestra vida hasta el punto de que se confunden con nuestra realidad misma. Y hasta nuestras ideas, valores, actos y hasta nuestras emociones son, lo mismo que nuestro sistema nervioso, productos culturales, productos elaborados partiendo ciertamente de nuestras tendencias, facultades y disposiciones con que nacimos (Geertz, C., 1990).

La cuestión, finalmente, reside en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y alcance para comprender cuales son las estructuras psicológicas que orientan la conducta de los individuos o de los grupos.

Planificar y gestionar la educación artística supone estructurarla en un sentido relativamente objetivo, de modo que permita informar claramente sus propósitos instructivos, prácticos y lúdicos. Significa establecer del modo más preciso posible las conexiones y diferencias con las otras disciplinas en el contexto de la educación general y adecuarse a sus propósitos desde una perspectiva cultural amplia. Y fundamentalmente supone tomar conciencia del tipo de experiencias que en cada nivel educativo debe producirse (Gelbach, R.,1990). Supone establecer su conciencia epistemológica, su conocimiento base en el contexto del conocimiento general.

5. El aprendizaje artístico significativo.

En la última década se ha venido desarrollando en los USA una nueva concepción de la educación artística, la Educación Artística como Disciplina (DBAE), que se fundamenta en un cambio epistemológico de la misma y en una nueva propuesta curricular. Sus orígenes se remontan a los debates conceptuales y curriculares de los años sesenta. En los que se trató fundamentalmente de valorar la relación entre arte y conocimiento y como consecuencia la real dimensión de la educación artística en el contexto de la educación general. Pero quizás debiéramos enfatizar también el hecho de que su alternativa se concentra en ser profundamente reflexiva y enfatizar la reflexión sobre arte como una forma de conocimiento humano.

El núcleo central de la DBAE es la formación artística en la educación general organizada en torno a cuatro materias directamente interrelacionadas: la estética, la producción artística, la historia del arte y la crítica del arte, que establecen el conocimiento base del arte (conceptos, ideas, principios, teorías, técnicas, etc.) (Greer, D., 1984).

El objetivo final consistiría en que el estudiante adquiriera una cultura, especialmente la artística. Un contenido estructurado de la materia, de los contenidos artísticos, de los conceptos, generalizaciones, procedimientos y técnicas propios de la disciplina.

Vivimos en un mundo en cambio permanente. Una de las características esenciales de nuestra época es el de los grandes, profundos e intensos cambios producidos fundamentalmente en el ámbito del pensamiento y la cultura y estos han producido y producen como efectos más inmediatos, cambios en ideologías políticas, transformaciones sociales, en fin, rápidas evoluciones culturales.

La educación artística de nuestra época, la que enfatizamos, debe ir dirigida a que las personas sean capaces de afrontar con mayores posibilidades y garantías estas evoluciones. Nuestra propuesta rechaza una educación artística basada únicamente en enfoques expresivos, productivos e instrumentales. Esta educación artística parte de una idea de arte amplia y general, inscrita en contenidos de cultura. Fundamentada en una valoración sobre el proceso que da lugar al hecho artístico.

Los aspectos expresivos y de producción, sin relegarlos, no deben superar a los meramente comprensivos. En definitiva, necesitamos una educación artística que entienda el arte como parte del conocimiento humano, esto significa que posea una estructura propia inscrita en una más amplia del conocimiento general a la que no se opone sino que la complementa.

Para que dicha educación sea significativa deberemos proceder a su planificación a partir del interés y conocimiento de los estudiantes y desde este organizar su estructura, su conciencia epistemológica.

6. Verdad, realidad y naturaleza: conceptos configuradores de humanidad.

La realidad es un concepto más amplio y genérico que el de naturaleza, ya que comprende también las obras humanas. La realidad no comprende solo la naturaleza, sino también la verdad en su relación con la naturaleza, pero no lo contrario.

Desde los orígenes de nuestra civilización se planteó una dicotomía entre la creencia general que establecía una relación entre arte y verdad y que concluía que el arte dice la verdad; y otra, que afirmaba que la inventa, que produce ilusiones. La primera, la más difundida, fue Sócrates quien la expresó: definía el arte como la imitación de la realidad. Esta definición implicaba que el objeto del arte es la verdad. La verdad construida como la conformidad con la realidad, se reconoció como un rasgo esencial, y entró a formar parte de la definición del arte (Tatarkiewicz, W., 1987).

Por esta razón esta teoría se complementaba con la necesidad de sujetarse a la técnica, entendida como la metodología que debía asegurar la verdad. Esta teoría exigía que el artista representase las cosas tal y como existen, de la manera más fidedigna, sin suprimir ninguno de sus rasgos y detalles, incluso los que son accidentales o efímeros. En este sentido la creatividad en el sentido más actual no tiene cabida como sinónimo de libertad de acción.

Sin embargo, podemos afirmar por el momento que el artista lo es desde que se muestra capaz de operar interrelacionándose con el contexto, que este pertenece al medio ambiente natural en el que vive y se relaciona. Esta intervención es considerada socialmente creativa cuando supera a la realidad en sus producciones.

7. Creatividad: el término y el concepto.

En nuestra cultura nunca existió el término creatividad, porque parece ser que nunca fue necesario. Los griegos no tuvieron términos sinónimos de "crear" o "creador". Y puede confirmarse que tampoco tuvieron necesidad de ellos. Hemos de tener presente que sólo hasta el siglo quinto antes de Cristo se afirmaría la propiedad y autoría de las obras consideradas artísticas en nuestra cultura a través de la firma de las obras, con anterioridad a esta fecha las "producciones artísticas" eran labores asignadas a los esclavos puesto que el caballero no debía rebajarse a mancharse las manos. Solo, veinticinco siglos más tarde, después de que en 1950 Guilford diera su famosa conferencia "Creativity" comenzó a popularizarse el concepto, que en nuestro caso se trata de una traducción más o menos literal y coincide con el adjetivo sustantivado de crear.

El concepto de creador y de creatividad implica, cuanto menos en la práctica artística, libertad de acción entre otras cuestiones, mientras que el concepto griego de artista y de las artes suponía una sujeción a una serie de leyes y normas. Para los griegos y los romanos la diferencia entre un artista y un creador sería pues doble: el artista no crea, sino que imita se conduce por las técnicas y se rige por leyes, no por la libertad de acción (Tatarkiewicz, W., 1987).

La creatividad en el arte, para griegos y romanos, no fue sólo imposible, sino indeseable, ya que el arte se constituía una destreza, es decir, la destreza que el individuo posee para fabricar ciertas cosas, y esta habilidad presupone un conocimiento de las normas y la capacidad para aplicarlas, puesto que sin ellas sería imposible su realización. De esta manera quien conoce esas técnicas y leyes y sabe aplicarlas es considerado un artista.

Sin embargo hemos de hacer una salvedad, los griegos ni asociaron la poesía con el arte, ni al poeta con el artista. Para ellos existía una doble diferencia. En primer lugar, el poeta es capaz de hacer cosas nuevas, trae un nuevo mundo, de personajes y relaciones, a la vida. Mientras que el artista solo imita a la naturaleza.

Los conceptos etimológicos (poiein)=facere, creare=fabricar, nos llevan precisamente a la consideración técnica y normativa que citamos.

Así pues podemos afirmar que en la antigüedad la idea que predominó era que la creatividad no tiene nada que ver con el arte (Platón, San Agustín, ...). El Arte se concibe como una aproximación al canon (Belleza y Mímesis) que solo

se logra a través del dominio y aplicación de técnicas y normas, no por el ejercicio libre del procedimiento y por tanto lejos de la creatividad. Y también podemos afirmar que durante los primeros mil años, el concepto de creatividad no existió en nuestra lengua ni en la filosofía, ni en la teología, ni en el arte o cultura europea. Esto nos lleva a una consideración negadora. Durante muchos siglos, la antigüedad no empleó el concepto de creatividad, ni tampoco se dio este concepto bajo otro nombre; y puesto que el concepto no existía, no podía haber una teoría de la creatividad (Tatarkiewicz, W., 1987).

En la época cristiana surge el concepto de crear. Con el se trata de describir la Acción divina, es la capacidad de sacar de la nada: creatio ex nihilo. Los medievales no sostenían ya, como hicieran los materialistas de la antigüedad, que la creación ex nihilo no existe, pero estaban convencidos de que es un atributo exclusivo de Dios. La creatividad existe, pero el hombre es incapaz de ella (Tatarkiewicz, W., 1987). La idea de creatio ex nihilo se desarrolló con el argumento de Santo Tomás de Aquino sobre la creatio continua del mundo para convertirse en una tesis fundamental en el cristianismo.

8.- El genio: creador clásico.

Los hombres del Renacimiento fueron conscientes de su independencia, libertad y creatividad propias. El filósofo Marsilio Ficino dijo que el artista "inventa" (excogitatio) sus obras; el teórico de arquitectura y pintura Alberti, que preordena (preordinazione); Rafael, que conforma el cuadro a su idea; Leonardo, que emplea formas que no existen en la naturaleza (forme che no sono in natura); Miguel Angel, que el artista plasma su visión en lugar de imitar la naturaleza; Vasari, que a la naturaleza se la conquista por el arte (natura vinta dall'arte) (Tatarkiewicz, W., 1987).

Sin embargo, pese a estas aportaciones, en el siglo XVI el término más aproximado a la actividad creadora es el de **genio** con el que se denominaba entre los círculos de artistas a aquellas personas que por su autoridad interdisciplinar se decía que no dependían de libros o teorías. Muchos de estos eran los autores de los mecanismos, ambientes y artefactos que adornaron las fiestas cortesanas de los Federico de Urbino y Ludovico Sforza de Milán en donde no solo se recurría al planteamiento originalmente estético o artístico de una idea sino que además debían sorprender amenamente por su inventiva en la resolución de problemas de ingeniería e ingenio, y que debieran asombrar, a su vez, por espectacularidad y gracia. En otras palabras, estas producciones debían ser características de todas aquellas circunstancias con las que hoy día tratamos de describir la creatividad.

Sin embargo en el siglo siguiente el término genio parece describir los rasgos extraordinarios de los científicos mas que los artísticos. La evolución de la palabra continúa, a lo largo de la historia, identificando con ella a las personalidades con ciertos rasgos de espiritualidad, como tratando de identificar en la genialidad una manifestación participativa de la divinidad.

Hacia el siglo XVIII, el concepto de creatividad fue apareciendo con mayor frecuencia en teoría del arte. Iba unido al concepto de imaginación, que en aquel período estaba en boca de todos.

Anteriormente, Baltasar Gracián describió la práctica artística "como si de una actividad creadora se tratara: completa la naturaleza, la embellece y a veces la supera" (Tatarkiewicz, W., 1987).

Finalmente, con el progreso de las ideas ilustradoras y con el desarrollo de los estudios de la personalidad en psicología, se buscan mayores razones externas para su descripción y ello hace que entre en desuso. Actualmente ya no es fácil calificar de genialidad sustantiva a cualquier actividad humana.

Tatarkiewicz (1987) atribuye un triple origen al concepto creatividad. Un origen era lingüístico: la expresión "creación" estaba reservada, en el uso contemporáneo, a la creación ex nihilo que era inaccesible al hombre. La segunda fuente era filosófica: la creación es un acto misterioso, y la psicología de la Ilustración no admitía misterios. El tercer origen era artístico: los artistas de la época debían estar sujetos a reglas, y la creatividad parecía irreconciliable con las reglas.

En el siglo XIX comenzó la polémica sobre la creatividad en las ciencias y en la naturaleza. Esta actitud más propia de un progreso intelectual, ideológico y social pronto pondría a prueba las jerarquías del status artístico. Sin embargo la verdadera y definitiva recuperación del término y el concepto Creatividad podríamos asegurar que vendría de la mano de la Psicología con el bagaje de su polémica consideración semántica.

El requisito "a partir de la nada" desapareció. La creatividad de acuerdo con esta nueva construcción, significaba la fabricación de cosas nuevas en lugar de fabricar algo a partir de la nada.

Es en el siglo XIX cuando el término "creator" se incorporó al lenguaje del arte. Pero entonces se convirtió en la propiedad exclusiva, en nuestra cultura occidental, del arte: creador se convirtió en sinónimo de artista.

En el siglo XX, la expresión "creativo" empezó a aplicarse a lo largo de toda las culturas occidentales; se comenzó a hablar de la creatividad en las ciencias, en política, educación, en tecnología, etc. Surgió y se institucionalizó la creencia de que no sólo los artistas pueden ser creativos, sino también las personas activas de otros campos de la cultura. La creatividad es posible en todos los campos de la producción humana. La ampliación del alcance del concepto alteró en realidad su contenido. Los psicólogos la identificaban con una conducta humana manifiesta. Si bien el origen real del concepto había sido la religión su status actual se debe a la psicología. El concepto artístico no guarda ningún vínculo ni relación con ese origen religioso, salvo el hecho mismo del origen semántico e influencia argumental por ósmosis.

Conceptuar el real sentido del término creatividad ha provocado enormes dificultades lingüísticas. Ni siquiera en la actualidad el término creatividad

aparece en los diccionarios oficiales de cada lengua, la española sólo recientemente y tras largo debate académico lo ha incluido. Sólo lenguas de origen eslavo como el polaco tienen términos que asumen la semántica de la creación: "Stwórca"= crear a partir de la nada (Dios); "twórca"= es el artista y su creatividad.

HISTORIA DEL TERMINO

1. Durante los casi primeros mil años de nuestra cultura, el concepto de creatividad no existió en filosofía, ni en teología, ni en el arte, ni en la cultura europea.

2. Durante los siguientes mil años, el término se utilizó, pero exclusivamente en teología: Creator sinónimo de Dios.

3. Es en el siglo XIX el término "creator" se incorporó como valor artístico: creador sinónimo de artista.

4. En el siglo XX, la expresión creativo empezó a utilizarse popular y especializadamente en toda nuestra cultura; se comenzó a hablar de la creatividad en las ciencias, educación, política, tecnología, ...

HISTORIA DEL CONCEPTO

A. La consideración original del concepto es negativa. La antigüedad no utilizó el concepto de creatividad, el concepto no existía, ni su necesidad semántica, no había una teoría de la creatividad.

B. En la Edad Media surge la necesidad del concepto de la creación ex nihilo como atributo exclusivo de Dios. La creatividad existe pero es inaccesible al hombre.

C. Modernamente desaparece la condición "a partir de la nada". La creatividad significaba la fabricación de cosas nuevas. Como atributo exclusivo del artista. Los orígenes informales de esta teoría datan del siglo XVII. Es un punto de vista típico del siglo XX: sólo el artista es creador.

D. En el siglo XIX no sólo el artista es creativo. La creatividad es posible en todos los campos de la producción humana. La ampliación del alcance del concepto alteró en realidad su contenido.

9. Creatividad en las artes plásticas.

El rasgo que distingue a la creatividad en todos los campos, tanto en la pintura como en la literatura, en ciencia como en tecnología, es la novedad: la novedad que existe en una actividad o en una obra. Toda creatividad implica innovación, pero no a la inversa (Tatarkiewicz, W., 1987).

Permítanme unas breves consideraciones sobre estos aspectos y cualidades de la creatividad en la práctica de las artes plásticas y visuales:

1. Esta novedad a la que aludíamos, es una cualidad que en su inestabilidad está sujeta a gradación; es mayor o menor. Pero no hay medida, balanza o aparato que pueda medirla. En la creatividad humana existen varias clases de novedad cualitativamente diferentes: puede ser una forma, un hecho, un modelo y un método de producción.
2. La novedad lograda, además, por personas creativas tiene varios orígenes personales: es deliberada o no intencionada, impulsiva o dirigida, espontánea o resuelta metódicamente a base de estudio y reflexión, que la hacen más inestable e inconsistente.
3. La creación de una obra nueva tiene varios efectos, teóricos y prácticos, comprendiendo desde los efectos neutros hasta aquellos que han conmovido al individuo y a la sociedad transformándola (Tatarkiewicz, W., 1987).
4. Por todas estas razones, la creatividad no es un concepto con el que se pueda operar con precisión, o puede constituir todo lo contrario. Hasta cierto punto, podríamos denominarla como la capacidad productiva y la actividad de la mente humana (Guilford, J.P., 1967). Coleridge afirmaba que la creatividad es el elemento decisivo del arte. Esta asociación no existió mientras que la belleza fue la que definía el arte (Tatarkiewicz, W., 1987).
5. Sin embargo, la misma expresión "creatividad" es ambigua, pues ha cambiado de significado a lo largo de la historia, el significado final, vigente hoy es a lo sumo claro, pero no distinto. A pesar de esto, no hay razón para desechar el concepto creatividad; no es un concepto operativo, pero es una contraseña útil.
6. No debemos olvidar que existen dos verdades en arte: la objetiva y la subjetiva. Del mismo modo habrán dos formas de interpretar la verdad objetiva: una individual y otra universal. Este hecho tiene su importancia desde el momento de que una acepción de la veracidad es la autenticidad. En un sentido más amplio, la verdad significa presentar como fuera y de un modo fidedigno la realidad, ya sea individual o universal: a través de proposiciones, pinturas o volúmenes. Roman Ingarden, original y al mismo tiempo representante de nuestra época, percibió este argumento dimensionando el concepto de "verdad" artística, como una multiplicidad de significados en él (citado en Tatarkiewicz, W., 1987; p. 343).

En un Congreso Mundial sobre Creatividad celebrado en Madrid durante el último mes de Septiembre se extrajeron las siguientes conclusiones en la Sección de Artes, que habían debatido desde distintas perspectivas, unas más

teóricas (psicología, epistemología, crítica de arte,...) y otras de carácter más operativo (educación, práctica artística, animación, talleres, ...):

Sin lugar dudas, es demasiado difícil avanzar, condensar o sintetizar brevemente cualquier tipo de conclusión desde vertientes tan plurales, no obstante, si que podrían buscarse ciertas líneas de confluencias en los debates tales como:

1. Conceptuar y reivindicar la CREATIVIDAD, en el ámbito de nuestra cultura, pudiera ser consecuencia del agotamiento de las variables culturales (criterios y valores) en los que se ha venido sustentando o argumentando históricamente el concepto, ARTE.
2. Sin embargo, y a pesar de esta actitud de análisis o revisión crítica, la personalidad del artista, el crítico, el profesor de arte, el animador cultural, ... proponen no detenerse aquí y proseguir y potenciar el estudio y la investigación sobre las cuestiones relativas al pensamiento creativo y la aplicación de sus técnicas.
3. Como consecuencia, y de manera urgente e inmediata, introducir (con intención de sistematizar) en los planes de estudio, programas de las disciplinas, en las líneas de investigación, y de manera importante en las acciones públicas, especialmente las culturales, el desarrollo de los temas relativos a CREATIVIDAD y su intersección con las ARTES.

10. Concepto de creatividad.

Ciertamente resulta difícil abordar de modo sistemático un concepto que hoy en día levanta tantas controversias y se manipula de manera tan demagógica. Incluso entre los propios especialistas podemos encontrar cientos de aspectos diferentes y hasta contradictorios. Pero si existe algo que ponga de acuerdo a tan diferentes opiniones esto es que cuando nos referimos a que algo es creativo, estamos indicando que ese *algo* es distinto y probablemente esa distinción incluya el rasgo de la *novedad*. En otras palabras, *algo es creativo*, cuando ese algo es *nuevo o innovador*. Sin embargo, y de aquí su contradicción y controversia, no todo lo novedoso tiene por que ser creativo. El hecho más rotundamente creador es considerado, por otro lado, el más simple y habitual: se trata del nacimiento de un bebé. Es decir, de la unión simple de dos células elementales se llega a una estructura biológica y psíquica con tremenda complejidad.

En la práctica de las artes plásticas el concepto de lo *nuevo* se presenta como la ruptura radical de la tradición anterior, esto hace que no sea falso, pero sí general e inespecífico. Y esta razón hace que no sirva como categoría para la descripción de obras artísticas, puesto que no posibilita la distinción necesaria históricamente entre moda e innovación (Bürger, P., 1987).

Estas consideraciones hacen que para valorar el concepto de creatividad nos debamos apartar de la idea básica de la monovalencia. Resulta evidente tanto

en la valoración de la creatividad como en la del hecho artístico que es tan imposible abstraerse a la concatenación del proceso, como a la particularidad de los resultados (Calle, R. de la, 1981).

El valor preponderante de los "productos creativos" pusieron de relieve como variable condicionante para el estudio de la creatividad (Mackinnon, 1978). En su estudio Mackinnon trataba de diferenciar dos clases de creatividad: aquella en que el producto se nos presenta como una manifestación de la personalidad del sujeto creador y en este caso hablamos de la creatividad propia del artista; o aquella creatividad en la que el sujeto se limita únicamente a operar sobre su entorno y por tanto no es considerada como un producto directo de la personalidad o carácter del autor.

Solo en función de la existencia de estos productos creativos en tanto que productos "diferentes" de los productos corrientes o de la convención social podemos afirmar y confirmar el proceso la situación y hasta la persona creadora (Mackinnon,). El mismo Mackinnon (1978) observaba que la conducta creadora no tiene porque mostrarse como una conducta distinta del conjunto de conductas humanas manifiestas. En este sentido Guilford abunda identificando la conducta creadora como una dimensión de la inteligencia, entre aquellas operaciones de la mente que permiten la capacidad de captar formas nuevas y de dar soluciones originales ante un mismo problema o contexto, es esta dimensión la que se identifica como *pensamiento divergente*.

Recuerdo, sobre este particular y puede servirnos de ilustración, que hace años, en un Symposium sobre Creatividad se discutía sobre la identificación del pensamiento convergente y el pensamiento divergente, y si este último podía considerarse de manera definitiva como manifestación de la conducta creadora. En un momento de la discusión y cuando la sala se encontraba dividida, por el acaloramiento manifiesto, uno de los presentes, imprecando al ponente, le desafió diciendo:

"Dígame, entonces, si existe diferencia entre conducta creadora y pensamiento divergente en el siguiente caso:

Un profesor de Física puso a sus estudiantes un examen. Los alumnos debían averiguar la altura de un edificio con la ayuda de un termómetro. El profesor esperaba que a partir de la diferencia de grados registrada en la base y la altura del edificio fueran capaces de hallar la altura del mismo aplicando, por lo visto, una sencilla fórmula que yo confieso desconocer absolutamente. Y lo cierto es que la gran mayoría de ellos lo hicieron así.

Solo uno respondió de la siguiente manera: "Ate una cuerda al extremo del termómetro, a continuación deslicélo por el alero superior del edificio, cuando toque tierra mida la cuerda y de este modo obtendrá la altura exacta".

El profesor en su lógica y hermética académica suspendió al estudiante y este molesto fue a preguntarle airadamente la razón de porque le había suspendido, cuando la respuesta a su juicio había sido correcta. El profesor trató de

razonarle sin resultados, incluso logró airarlo más, hasta el punto de que como última y única salida decidió darle otra oportunidad.

Le propuso al estudiante que respondiera nuevamente al mismo problema planteado originalmente. El alumno estuvo mucho tiempo cabilando sin responder. Entonces el profesor, sintiéndose vencedor, le comento: Qué sucede? No conoce la respuesta. A lo que el estudiante repuso: Lo cierto es que conozco varias, pero no sé cual es la que a ud. le parecerá mejor. Y comenzó una retahíla de ellas: Cogiendo el termómetro con la mano derecha y por estimación aplicando el Teorema de Tales, ... y finalmente la que, al participante en el Symposium, pareció como más oportunamente creativa: Coja ud. el termómetro y yendo a un lugar apartado del edificio, llame al portero de la finca y allí le dice: Si ud. me dice la altura de este edificio yo le regalo este termómetro. Con lo que definitivamente el alumno acababa siempre "resolviendo" el problema aunque no siempre en un sentido propio de la Física.

En resumen, aunque hemos tratado de abordar el problema desde distintas perspectivas, lo cierto es que la preocupación por la creatividad en nuestro siglo esencialmente ha constituido un problema del ámbito de la psicología y más concretamente de la conductista. Esta surge históricamente como respuesta al interés mostrado por el ejército norteamericano en la rentabilidad operativa de la instrucción de espías y mandos que debieran dar respuestas óptimas en momentos de gran riesgo y tensión, con los menores costes posibles.

El mejor ejemplo de esta concepción conductista, lo tenemos en la colaboración del prof. Brent G. Wilson de la Pennstate University con Bloom, Hastings y Madaus (1975). Aunque Wilson elude definir la creatividad, sin embargo, la identifica en el desarrollo de conductas humanas como la conducta más sofisticadas y complejas que intervienen en la producción artística, especificándola como expresa y arquetípica de la práctica de las artes visuales.

Otra interesante concepción es la que aporta el prof. Román de la Calle (1981) que concibe la Creatividad en el ámbito de las artes plásticas como "una especie de **valor añadido** que posibilita, genera y objetiva de tal modo las experiencias estéticas.

Como conclusión de este apartado podemos considerarla en el contexto de una historia del progreso que gradualmente supera la resistencia, el prejuicio y la ceguera hacia los rasgos creativos del gran arte. La cuestión es que el arte tiene al menos dos valores básicos, cuyo objetivo puede haber sido y ser, por un lado, la búsqueda de la verdad, la estructuración de la naturaleza, el descubrimiento de las reglas, de las leyes que gobiernan la conducta humana y, otro, la creatividad, la creación de nuevas cosas que no han existido anteriormente, de cosas que han sido inventadas por el hombre (Tatarkiewicz, W., 1987).

11. Tipos de creatividad en las artes plásticas y visuales.

La identificación de los aspectos creativos de un trabajo no es una actividad simple, como vimos, el pensamiento creativo puede manifestarse en distintos niveles y varias maneras. La tipología más significativa la podemos encontrar en el prof. Elliot W. Eisner (1972). Según Eisner, y siguiendo la más estricta tradición gestáltica, el análisis de las obras de arte revela que las cualidades de las mismas pueden clasificarse dentro de un sistema de tipos.

Algunos artistas hacen su contribución creadora por medio del tratamiento de elementos formales y otros a través de la selección y combinación de temas o contenidos, algunos lo hacen por un tratamiento de lo convencional y otros por medio de la creación de algo estrictamente nuevo. Para Eisner, la forma y el contenido de la obra de arte constituyen los puntos en que se puede manifestar la creatividad.

De este modo los cuatro tipos de conducta creadora son:

- a. La conducta que no acepta límites, que se define como la extensión de los temas y las formas comunes de la obra de arte por medio de nuevas combinaciones o de una elaboración diferente. Ejemplo: el Cezanne capaz de superar la organización formal de la obra y plantear el Cubismo.
- b. La conducta inventiva se refiere a la creación de temas o formas nuevas. El término invención expresa la creación de un nuevo producto. Ejemplo: El Duchamp del urinario o los ready made.
- c. La conducta que supera los límites se define como la elaboración de temas y formas enteramente nuevos, ya sea creándolos en forma total o revisando las premisas que sirvieron de base a los antiguos temas y formas. El individuo se expresa capaz de detectar los vacíos y limitaciones en presentar teorías y procedimientos, desarrollar nuevas premisas que contienen sus propios límites. La agudeza de ingenio y la imaginación, dice, son características de este tipo de conducta. Ejemplo: el Juan Gris que supera los límites del cubismo.
- d. La conducta organizadora estética se refiere al ordenamiento de formas específicas para constituir un todo coherente, armonioso y equilibrado. Se trata de la inclinación hacia el orden estético. Se trata de un gran observador, con la intención de identificar ordenadamente los elementos. En este caso no tiene porque generarse un producto nuevo o innovador. Ejemplo: el Picasso de las Meninas y reinterpretación de Velázquez.

Y voy a terminar haciendo una cita de un texto que a mi juicio resume de manera ejemplar y en el tono suficientemente irónico el papel mítico y escatológico que manifiesta la relación y vínculos existentes entre Arte, Educación Artística y Creatividad, con la esperanza de que siempre el necesario desconcierto:

"Las Funciones atribuidas a menudo al Arte incluyen la Revelación y la Verdad Inmanente, la Concretización del Metafísico "Más Allá", la Presentación de la Realidad Desnuda, la Creación de un fantástico Mundo Bienaventurado, La Confrontación con los Abismos Abiertos del Individuo, la Recuperación del

Tiempo Perdido y Reprimido de la Infancia, la Promoción del Conocimiento de Sí mismo, La Delineación de Normas Éticas y Modos Religiosos de Actuar, La Presentación de Valores, la Enunciación de Reglas Sociales, la Revelación de Leyes Eternas de Belleza y otros principios básicos vagando desde el inevitable ciclo de la Muerte y Resurrección o la Realidad del Aquí y Ahora a la Eterna Rivalidad entre Dios y el Diablo y el Eventual triunfo de Dios... o el Diablo" (H. Kreidler & S. Kreidler, 1972; p. 325)

Referencias bibliográficas.

ALCINA FRANCH, José (1982): **Arte y Antropología**, Madrid: Alianza Editorial.

APPEL, Michel W. (1986): **Ideología y Currículo**, Madrid: Ediciones Akal, S.A.

ARAÑO GISBERT, Juan Carlos y ROJAS ROMAN, José Javier (1989): "Los Caminos del Arte", **Cuadernos de Pedagogía**, 167, pp.: 8-11.

ARNHEIM, Rudolph (1993): **Consideraciones sobre la Educación Artística**, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

AUSUBEL, D.P. (1976): **Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo**, México, D.F.: Trillas.

BOGDAN, R.C. y BIKLEN, S.K. (1982): **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**, Boston: Allyn and Bacon.

BOHANNON, Paul (1973): "Rethinking Culture", **Current Anthropology**, 14, pp.: 357-372.

BÜRGER, Peter (1987): **Teoría de la Vanguardia**, Barcelona: Ediciones Península.

CALLE, Román de la (1981): **En Torno al Hecho Artístico. Ensayos de Teoría del Arte**, Valencia: Fernando Torres-Editor S.A.

CARO BAROJA, Julio (1990): **Arte Visoria y otras lucubraciones pictóricas**, Madrid: Tusquets Editores, S.A.

CASSIRER, Ernst (1971): **Filosofía de las Formas Simbólicas**, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, S.A de C.V.

----- (1986): **El Problema del Conocimiento en la Filosofía y las Ciencias Modernas**, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, S.A de C.V.

----- (1989): **Esencia y Efecto del Concepto de Símbolo**, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, S.A de C.V.

----- (1992): **Antropología Filosófica. Introducción a una Filosofía de la Cultura**, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica S.A. de C.V.

DURKHEIM, Emile (1983): **Las Reglas del Método Sociológico**, Barcelona: Los Libros del Plon.

EISNER, Elliot W. (1972): **Educating Artistic Vision**, New York: Macmillan Co., Inc.

----- (1985): "Why Art in Education and Why Art Education", **Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools**, A Report by the Getty Center for Education in the Arts, pp.: 64-69.

ENGEL, Martin and DOBBS, Stephen (1976): "The Future of Aesthetic Education", **Art Education**, 29 (3), pp.: 5-8.

FERDMAN, Bernardo M. (1990): "Literacy and Cultural Identity", **Harvard Educational Review**, 60 (2), pp.: 181-204.

GADAMER, Hans-George (1967): **Verdad y Método**, Valladolid: Editorial Sígueme.

----- (1991): **La Actualidad de la Bello. El Arte como Juego, Símbolo y Fiesta**, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

GEERTZ, Clifford (1990): **La Interpretación de las Culturas**, Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

GELBACH, Roger D. (1990): "Art Education: Issues in Curriculum and Research", **Educational Researcher**, 19 (17), pp.: 19-25.

GREER, W. Dwaine (1984): "Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study", **Studies in Art Education**, 25 (4), pp.: 212-218.

GUILFORD, J.P. (1974): **The Nature of Human Intelligence**, New York McGraw Hill.

HARRIS, Marvin (1990): **Antropología Cultural**, Madrid: Alianza Editorial S.A.

KREITLER, Hans y KREITLER, Shulamith (1972): **Psychology of the Arts**, Durham, N.C.: Duke University Press.

KUBLER, George (1988): **La Configuración del Tiempo. Observaciones sobre la Historia de las Cosas**, Madrid: Editorial Nerea.

LOCKE, Simon (1991): "'Depth Hermeneutics': Some Problems in Application to the Public Understanding of Science", **Sociology**, 25 (3), pp.: 375-394.

MACKINNON, Donald W. (1977): "El Individuo Creativo: Su Comprensión desde la Investigación", **Innovación Creadora**, 2 (1), pp.: 5-13.

----- (1978): "Algunos Problemas Críticos para la Futura Investigación sobre la Creatividad", **Innovación Creadora**, 6 (1), pp.: 15-35.

MARIN IBAÑEZ, Ricardo y TORRE, Saturnino de la (1991): **Manual de Creatividad. Aplicaciones Educativas**, Barcelona: Ediciones Vicens Vives S.A.

MARINA, José Antonio (1993): **Teoría de la Inteligencia Creadora**, Barcelona: Editorial Anagrama S.A.

NOVAK, Joseph D. y GOWIN, D. Bob (1988): **Aprendiendo a Aprender**, Barcelona: Ediciones Martinez Roca, S.A.

ORTEGA Y GASSSET, José (1955): **Ideas y Creencias**, Madrid: Espasa-Calpe, S.A.

_____, (1981): **Historia como Sistema y Otros Ensayos de Filosofía**, Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial S.A.

TATARKIEWICZ, Wladislaw (1987): **Historia de Seis Ideas. Arte, Belleza, Forma, Creatividad, Mimesis, Experiencia Estética**, Madrid: Editorial Tecnos S.A.

TAYLOR, Irving A. (1959): "The Nature of the Creative Process", en SMITH P. (ed.): **Creativity: An Examination of the Creative Process**, New York: Hastings House, pp.: 51-82.

THOMSON, J.B. (1988): "Mass Communication and Modern Culture: Contribution to a Critical Theory of Ideology", **Sociology**, 22, pp.: 359-383.

ULMAN, Gisela (1972): **Creatividad. Una Visión Nueva y más Amplia del Concepto de Inteligencia en la Psicología Americana**, Madrid: Ediciones Rialp S.A.

WILSON, Brent G. (1975): "Evaluación del Aprendizaje en la Educación Artística", en BLOOM, Benjamin; HASTINGS, J. Thomas y MADAUS, George: **Evaluación del Aprendizaje 3. Educación Artística, Ciencia, Matemática de la Escuela Secundaria**, Buenos Aires: Editorial Troquel S.A.