

Psicología Educativa.

Tesina.

*Análisis del concepto de creatividad en la propuesta educativa
de Elliot W. Eisner.*

Presenta:

Yazmyn Rosalba De la Vega Dávalos.

Asesor: Lic. Emiliano Villavicencio Trejo.

Coasesor: Mtro. Rubén Mendoza Ortiz.

México, D. F., diciembre del 2005.

A tí... Chayo:

Por estar siempre conmigo, por guiarme en el camino, teniendo siempre la esperanza y el apoyo que necesité!!!! Por convertirte en mi ángel de la guarda, por enseñarme que el valor de las personas está más allá de lo que posean, por ser tu mi inspiración de llegar hasta donde estoy, por estar aquí siempre en mi, por que juro que cumpliré con todas las promesas de lo prometido!!! Te adoro, gracias por existir!!! Por ser mi madre, la dulce compañía que siempre me acompaña, que siempre necesitaré!!!

=====

A mis padres:

Gracias por estar conmigo siempre, por ser siempre incondicionables, por apoyarme y estar cuando más los necesite, por darme la alegría de vivir, por enseñarme todo lo que sé, a ti madre, porque siempre haz estado junto a mí, te adoro y te amo, gracias padre, por enseñarme a madurar por quererme tal y como soy, te amo, a los dos les debo la vida y todo lo que soy, lo que siempre seré, gracias por todo lo que me han dado, jamás lo olvidaré, lo logre por los dos!!!

=====

A tí hermano:

Por apoyarme en todo, porque siempre estas a mi lado, por darme esa dicha de ver a los que más amo, por darme a Picco, por darme la dicha de conocer a una familia que siempre valoraré ¡!! Gracias Ara, por ser ese apoyo, por tenerte como amiga, por darme la alegría de verlos crecer, por darme la sabiduría, la llamada Sofía, que siempre será la dicha de mi inspiración.

=====

A Picco:

Gracias cariño, por ser tú mi inspiración, porque se que siempre estarás, te dedico mi total trabajo, toda mi energía, porque siempre serás ese ser humano que llena mis ganas de salir adelante, siempre contigo, siempre ahí estarás!!!!Te adoro, mi niño!!!

=====

A mi familia:

Aún que se que muchas veces no creyeron en mí, les doy gracias por estar conmigo, porque siempre estarán en mí, gracias por su comprensión por ser quienes son, porque gracias a eso, es que ahora se quien soy... los quiero mucho!!!

=====

Abuelo Orencio:

Se que es mucho pedir, te dedico esto a tí,!!! Sin palabras te lo puedo decir... pasará el tiempo, tu mejor herencia, la fortaleza de vivir, de salir adelante, de ser feliz, gracias por enseñarme que la vida tiene sentido, que el rencor no vale la pena, que de tí aprendí la manera de vivir, gracias por tus consejos, porque siempre he de tener en cuenta que aquello que nos llevamos es: tan sólo un te quiero!!! Te quiero abuelo!!

=====

Abuela Elena:

Gracias, por todo, realmente agradezco a la vida por darme la oportunidad de conocerte y de decirte Te quiero!!! Gracias por enseñarme que la vida vale la pena!!

=====

=====

Abuelo Carlos:

Que te puedo decir, no tengo palabras, se que me encantaría volverte a ver... tan sólo para sacar de mi boca un te quiero mucho, y que siempre estarás en mi!!!

A los que ya no están aquí:

Gracias por todo, por hacerme feliz, por haberlos conocido, por darme la dicha de vivir!!!

=====

=====

A ti Alvaro:

Esto va por los dos, terminemos juntos este sueño, aun que ya no estas aquí, se que te hubiera gustado ver el logro que ahora es tangible gracias ,por ser tu ese amigo que siempre velaras, te quiero mucho, mucho, gracias por haberte conocido, por encontrar la dicha de tener a un amigo!!!

A mis amigos:

Gracias por apoyarme!!! Infinitamente los quiero!!!

=====

=====

A mis maestros:

Nunca hubiera logrado esto sin ustedes, por darme las bases para seguir adelante!! Por creer en mi!!!

A Emiliano:

Gracias Compaye, te quiero mucho, mucho, realmente me haz enseñado lo que vale la pena, que como tú no hay nadie, que te quiero sin medida, sin lamentos, con consejos, no tengo palabras para decirte cuanto te quiero!!!!

=====

=====

A Pedro Bollás:

Gracias!!! Que puedo decir, la incondicional compañía!!! La amistad que jamás se romperá, doy gracias a la vida por encontrar amigos tan leales, que jamás se rompan esos lazos, te adoro, gracias por ser mi guía, no tengo palabras para agradecerte todo lo que haz hecho por mi, mucho de lo que soy... te lo debo a ti, gracias amigo, Maestro mío!!! Te quiero, mucho, mucho, mucho!!!!



Armando:

Gracias!!! En realidad, se que mucho tiempo ha pasado, y que aún falta por pasar, gracias por ser ese maestro, inspiración para seguir adelante, por ser mi primer guía, por ser tú un gran amigo!!!!

Adrián:

Gracias por darle vida a ese psicoanálisis que jamás dejará de existir, por ser mi fuente, por ser ese gran presente, que siempre será el futuro para poder seguir, gracias Maestro!!!



Maestra María Isabel Marcotegui:

Gracias, por depositar la fe en mi, porque gracias a usted tengo un camino en la vida, tengo la dicha de haberla conocido, tengo la dicha de ser quien soy, por mi formación, por mi primera experiencia, por usted, por muchas cosas puedo presumir que la conocí y que soy lo que soy, no tengo palabras!!! Gracias otra vez, la quiero mucho!!



A ti Rocío:

*Que te puedo decir amiga mía,
Eres lo más preciado que he encontrado,
Gracias por existir!!! Por ser mi amiga, porque sin ti jamás hubiera logrado este sueño, porque siempre estarás conmigo, porque siempre estarás en mi!!!
Gracias por tu comprensión por apoyarme, por darme la oportunidad de enseñarme lo que verdaderamente soy!!!! Te adoro amigui eterna, gracias, gracias!!!
Nunca sabré, agradecerte tantas cosas que ahora se por ti!!! Te adoro amigui querida, siempre serás la primis preferida!!!*



A mis alumnos:

Gracias por todo su apoyo y comprensión, por esa alegría y todas sus sonrisas, por dejarme aprender de ustedes, porque gracias a ustedes es que fue posible este trabajo, pues sin su ayuda no se hubiera logrado este trabajo. Los quiero mucho mucho !!!!



Dr. Elliot W. Eisner:

Mil gracias por su atención por tomarse el tiempo para Enseñarme todo lo que ahora se, mil gracias por tomarme en cuenta y apoyarme en este trabajo donde su importancia radica en la esencia de sus palabras. Mi más grata admiración y el mejor de los reconocimientos!!! Gracias de nuevo, por su valioso tiempo!!!!



Yazmyn Rosalba De La Vega Dávalos.

A Roubén Mendoza:

*En el tiempo eterno, la sabiduría estriba,
Tiempos eternos, sabia solución!!!
Que más puedo decir, si la eternidad no alcanza,
Jamás podrás romper el alba,
Esa alba, que jamás se sostendrá sin vos,*

*La sabia es bruta, como bruta es el alba,
Esos besos que no alcanzan, a tu persona,
No hay solución!!!*

*Que más puedo pedir, si la gota se esfuma,
Soy por vos, siempre seré, siempre serán
Las palabras del amor!!!
Siempre estarás en mi,*

*Como esa eternidad, como sabio es el sol
Como la luna jamás será sin vos,*

*Que más puedo decir,
Que el Felipe siempre estará, que por el esta!!!
Que por el Juana soy, que por el Juana siempre seré!!!
Gracias por existir, que así como la casa siempre existirá, los besos y aquellos momentos jamás se podrán
borrar!!!*

*Esa Juana siempre aguardará!!!
Estará para vos, estará siempre en vos!!!
Juana siempre existirá!!!*

*Gracias!!!
Doctor. Gracias!! Siempre valoraré, todo lo que me enseñaste a hacer!!!!
“Flectere si nequo superos, Acheronta movebo”*

*Il mio cielo sera per sempre la tua luce,
gracie de esistire !!*

Yazmyn Rosalba De La Vega Dávalos.

A Sergio Salas Rangel:

*La llegada del invierno,
Avisa nuevas horas... nuevas lunas...
La total felicidad.*

*Blancas lunas, negras noches...
Iluminan las estrellas, el dulce respirar.*

*La llegada del invierno,
Ha visto pasar, eterno momento,
Dulce madrugada, regalo que se inhala
Fuego intenso del invierno*

*Tiempo eterno, el invierno...
Que al momento deja respirar
Contemplando la creación
De un nuevo momento...
Contemplando sol y luna,
Unión perfecta sobre el tiempo..
Mezcla perfecta
Se contempla el nacimiento
Del equilibrio en su totalidad...*

*Muestra el tiempo...
El perfecto acto... ver el sol...
Ver la luna...
Contemplando el resplandor
Clarooscuro...ver el momento eterno del tiempo El eclipse único y total.*

*Gracias por llegar a mi vida en el momento exacto...
Por siempre, por ti, para ti y en ti...formando un nosotros
gracias por estar...por llegar... por quedarte ...
por formar el más lindo tango...
por enseñarme a apreciar ver al sol y la luna eclipsar...
(5.2.1) infinita y eternamente...*

TE AMO

Yazmyn Rosalba De La Vega Dávalos.

Índice

	Pág.
Resumen	I
Introducción.	1
Planteamiento del problema.	4
Justificación	4

CAPITULO I.

Acerca de la creatividad

1.1. Antecedentes de creatividad.	8
1.2. Primeros estudios acerca de la creatividad.	12
1.3. Algunas teorías acerca de la creatividad.	14
1.3.1. El Asociacionismo.	14
1.3.2. La psicología de la gestalt.	17
1.3.3. La teoría psicoanalítica.	18
1.3.4. La línea humanista en la creatividad.	21
1.3.5. La pragmática.	22
1.4. Importancia de la creatividad en la educación.	23

CAPITULO II.

Modelo de la propuesta educativa de Elliot W. Eisner

2.1. Datos biográficos de Elliot W. Eisner	28
2.2. Sobre el modelo de la propuesta educativa del autor	30
2.3. Estructuras de la organización en función del currículo en las artes.	39
2.4. La interacción de la creatividad en el aprendizaje.	42
2.5. Postura del autor frente al currículo.	56
2.6. La creatividad ante la educación.	63
2.7. Dimensiones sobre la crítica educativa.	69
2.8. Dimensiones de la cultura en la educación.	71

CAPITULO III.

Análisis de la propuesta educativa de Elliot W. Eisner

3.1. Categorías de análisis.	85
3.2. Análisis de las categorías en la propuesta educativa de Eisner	86
3.2.1. La creatividad instruccional en la propuesta educativa de Elliot. W. Eisner	92
3.2.2. El arte como instrumento en la creatividad.	94
3.2.3. El currículo ante la creatividad en la instrucción.	96
3.2.4. Aportes de la estética para la instrucción.	100
3.2.5. El rol de las artes en la enseñanza instruccional.	101
3.2.6. Características de la educación artística como fuente de expansión cognitiva.	104
3.2.7. La creatividad como instrumento instruccional.	107
3.2.8. Rasgos y características de la propuesta educativa de Eisner.	113
3.2.9. Dimensiones de conocimiento que determinan a la instrucción.	114
3.3. Esquema sobre el concepto de creatividad en la propuesta educativa de Eisner.	117

**Análisis comparativo sobre la propuesta educativa de Elliot W. Eisner
frente otras posturas**

Análisis sobre creatividad en la instrucción.121
Análisis del arte como instrumento instruccional.124
Análisis de la creatividad y el arte ante el currículo de la institución educativa.125
Análisis del rol de las artes en la instrucción y en la cultura.127
Mapa conceptual del análisis de la propuesta educativa de Elliot W. Eisner131-A

**Implicaciones instruccionales en una dimensión didáctica
en torno a la propuesta educativa.....132**

Modelo instruccional derivado de la propuesta educativa.....138

Conclusiones.145

Bibliografía.149

Introducción

La creatividad durante mucho tiempo fue dejada a un lado por las investigaciones educativas, pues diversos estudiosos se centraron en otros ámbitos. Este tema, durante mucho tiempo fue considerado como algo extraordinario, único, que sólo a ciertas personas les ocurría, por sus grandes descubrimientos, inventos o creaciones artísticas.

Hoy en día, se reconoce como una capacidad a desarrollar lográndose por medio de una construcción cognoscitiva, no sólo en la manipulación de objetos referidos a una posible construcción de la misma, sino entendiendo a la creatividad a partir de la condición de posibilidad que indique el desarrollo cognitivo-emocional del sujeto, y cuya variación según de acuerdo a las condiciones en las que cada individuo se va desarrollando; confrontándose éstas en el entorno social y el ambiente escolar.

En este trabajo se investiga y analiza el concepto de creatividad, bajo la propuesta de Elliot W. Eisner, enfocando su importancia en lo educativo, el arte, el currículo, la emotividad y la integración como criterios fundamentales para realizar dicho análisis, obteniendo así el conocimiento y el entendimiento del concepto mismo, con ello identificar la importancia que tiene actualmente la temática sobre la educación y los beneficios que se pueden lograr teniéndola en cuenta dentro de los currícula que actualmente se maneja, verificando la posible aplicación de la propuesta educativa del autor.

Asimismo, se reflexiona acerca de la postura del docente en relación al esfuerzo por lograr un ambiente que incite al trabajo creador, presentando problemas con suficiente tiempo para explorarlos, y fomentando las interrogantes críticas en todas las etapas, de modo que los estudiantes puedan descubrir su propia aptitud creadora vinculada a la posible resolución de diversas problemáticas que se le presenten en la vida cotidiana. De igual manera procurar la práctica frecuente del empleo de la imaginación e idear métodos para poder evaluar el trabajo creativo dentro del currículo.

La persona creadora no surge repentinamente, pues su evolución es gradual y sólo tiene lugar en un clima que le facilite expresarse. El docente debe valorar el apoyo para

fomentar el desarrollo creador, además de diseñar las condiciones que abran camino a los alumnos sobre la aplicación de la creatividad.

El momento efectivo en que el alumno llega a ser creador y lo comprende no debe inducirlo el maestro, sino permitirlo. Es necesario que ocurra en un marco especial, erradicando todo tipo de autoritarismo tiránico que rechace la espontaneidad. Sin embargo tampoco es buena la tolerancia excesiva que sea causa de inseguridad y distracción. Necesita el alumno apoyo del maestro para pensar y expresar ideas que no son convencionales y se apartan de lo ordinario. Tiene que comprender que no se le somete a juicio como persona y que su actividad individualidad y personalidad se saben valorar. En contraste con la situación habitual en el aula, la crítica y el análisis deben orientarse a la efectiva producción de ideas, evitándose la idea de rechazar al alumno en cuanto persona cuando se rechazan sus ideas.

El alumno que aprende creativamente aprende a preguntar, averiguar, experimentar, manipular, descubrir, criticar, analizar las ideas y valorar la evidencia. Sus primeras experiencias en cualquier campo nuevo, empiezan con la manipulación lúdica de ideas y materiales. El sujeto creativo es más sensible frente a los problemas. No sólo ve los problemas, sino que quiere resolverlos. Es capaz de extraer un gran número y variedad de asociaciones de su banco de memoria. Se interesa por una gran cantidad de proyectos, actividades e ideas al mismo tiempo. Está lleno de entusiasmo.

La investigación creativa considera cada vez más que aprender es algo emocionante, reforzando aquellos tipos de comportamiento cognoscitivo que conducen a respuestas múltiples y menos convencionales. Con ello los sujetos tienen más oportunidades para tomar decisiones frente a problemas a resolver, además de obtener una mayor responsabilidad como alumnos, teniendo así un mejor desempeño escolar.

El alumno tiene la capacidad de ser investigador, siempre está preguntando, siempre quiere saber, quiere conocer lo desconocido, quiere comprender lo que no entiende, etcétera. Por lo tanto, es importante que el docente impulse y motive al estudiante a investigar en forma creativa, dándole elementos y condiciones para hacerlo.

Así, el objetivo principal de este trabajo, se focaliza en realizar un análisis sobre el concepto de creatividad en Eisner, tomando de referente al arte como estrategia para aumentar la crítica y la analítica para mejorar el aprendizaje cognitivo de los sujetos, con ello dar posibles aplicaciones sobre la propuesta educativa que se propone, a través de diversas actividades existentes.

Cabe mencionar que la finalidad no es lograr expertos en arte o crear artistas, sino que a través de éste, los alumnos logren obtener un proceso más agudo sobre criterios de análisis y crítica para motivar la resolución creativa de las problemáticas que se les presentan ante la vida cotidiana, pues la base de la educación es formar individuos capaces de dar solución a las circunstancias que se les presentan a lo largo de su vida. Logrando la oportunidad de superación personal y colectiva, el desarrollo de principios, valores y cualidades, la posibilidad de progreso, dando así, el establecimiento de condiciones propicias para que en el presente y en el futuro tengan mejor calidad educativa.

Con base a lo anterior, el ámbito de exposición gira en torno a la propuesta teórica del concepto de creatividad de Eisner, el cual tiene como fundamento teórico-epistemológico la pragmática de Dewey. Asimismo la plataforma es dada a partir del análisis del concepto mismo y la inferencia que de ello resulta. Con ello se sitúa que las fuentes de investigación contemplan la: detección, organización y análisis de las fuentes de información: esta última fase consiste en la detección de las fuentes de información para ampliar la investigación y su organización para el análisis. Con respecto a ello, se consideran los requerimientos investigativos del objeto.

Asimismo, la lectura de las obras consideradas para realizar la investigación en el que se condensa y concreta el conocimiento adquirido. El tipo de fichas que se elabora en la totalidad de las fuentes de información son: textuales, sintéticas, reflexivas y mixtas. Un segundo momento, se deriva de los resultados: el proceso de análisis de las obras y de la elaboración de fichas de trabajo, éstas se toman como bases para el discurso explicativo del objeto que se investiga. El paso siguiente es la presentación de los resultados: en esta parte se realiza la organización y adecuación pertinente de las fichas de trabajo, de acuerdo con la lógica de explicación establecida en el capitulado del presente trabajo.

Por último, se presenta una propuesta educativa sobre las implicaciones instruccionales en una dimensión didáctica mediante un modelo instruccional derivado de la misma propuesta.

Planteamiento del problema

¿Es el uso del arte una estrategia para aumentar la creatividad, y así fomentar el proceso crítico y analítico del sujeto para mejorar el nivel de aprendizaje que tenga sentido para el sujeto?

Justificación

En la actualidad, los alumnos están inmersos en un ritmo de vida demasiado estresante, los padres, se han visto en la necesidad de trabajar jornadas completas para otorgar mejor nivel económico a sus hijos, limitando cantidad de tiempo para estar con ellos, así los alumnos pasan la mayor parte del tiempo dentro de las instituciones educativas que fuera de ellas, y cuando se encuentran fuera de este contexto educativo, sus actividades se limitan a juegos de video, y diversas actividades sedentarias, que emergen estar la mayoría del tiempo en casa, teniendo primordialmente la observación de la televisión, dejando de lado muchas otras actividades que pudiesen incrementar su nivel de creatividad para poder dar solución a diversas situaciones que se les presentan en la vida cotidiana.

Por ello la institución educativa y la labor del docente juega un papel muy importante para poder dar pauta a la elevación del carácter crítico y analítico de los sujetos, teniendo la necesidad de buscar diversas estrategias y actividades que permitan al alumno desarrollarse en un ambiente con mayor carácter creativo.

El ritmo de vida y el nivel de competencias exigen al individuo estar preparado para la cuestión laboral, teniendo en cuenta el referente a la mejoría del carácter crítico y analítico del sujeto, logrando generar personas creativas competentes y competitivas que puedan tener mayor rendimiento tanto físicamente, socialmente, psicológicamente como laboralmente.

En la actualidad se ha reflejado el interés por incrementar el nivel de aprendizaje donde los alumnos aumenten su crítica y análisis para resolver distintos problemas que tengan sentido para ellos por medio de la creatividad, donde a juicio de esta investigación el arte juega un papel fundamental para el logro de este incremento.

Así, este documento permite tomarlo como referencia para elevar la creatividad en diversas áreas y niveles. Tomando al arte como fomento de la creatividad, permitiendo fortalecer y promover otro tipo de habilidades cognitivas en los sujetos.

Algunos ejemplos de estas habilidades serían la observaciones que se puede realizar a partir de distintas obras de arte, películas, teatro y diversos medios de comunicación, que con la observación se da comienzo a la utilización de la crítica y el análisis no sólo de un trabajo ya realizado por un artista de reconocimiento, si no también del propio trabajo de los alumnos, donde se puede también recurrir al manejo de la escritura de diversos análisis para dar a ésta un carácter de arte literario.

Por otro lado también se pueden manejar a las artes plásticas para otorgar la estimulación de la creatividad, donde a partir de algún modelado, como ejemplo, los alumnos empleen su aprendizaje de manera no sólo escrita, si no también física ante algún trabajo de pintura o escultura. Todo esto dependerá de la creatividad que los alumnos vayan manejando.

El interés de esta investigación surge, a partir de las propias vivencias laborales que se ha tenido a lo largo del tiempo. Teniendo en consideración que los alumnos han dejado de lado las habilidades manuales, y las propias ideas que ellos puedan manejar, puesto que en varias ocasiones los alumnos sólo se limitan a la escritura de lo que han aprendido. Dejando de lado la oportunidad de poder reflejar por medio de otras

actividades lo que éstos han aprendido sobre los contenidos que se encuentran dentro de los currícula que actualmente se manejan dentro de las instituciones.

Si partimos de la premisa que sostiene, que la creatividad estaría dada por el carácter crítico y analítico del sujeto, es necesario que el sujeto pueda aplicar estas habilidades en diversos contextos.

La información que aquí se maneja permite esclarecer la postura y la importancia que tiene el arte como medio para fortalecer la creatividad.

Como Psicólogos Educativos, y dada la preocupante situación a la que nos enfrentamos en estos momentos con la escasa creatividad que presentan los alumnos en diversos niveles educativos, se considera importante que los docentes que van a atender a un grupo-clase se encuentren lo más capacitados posible para atender a las demandas que exige la necesidad de una crítica y análisis de los procesos cognitivos para llevarlos a cabo en diversas tareas que se les presenten, de acuerdo a esto, se plantea un ejemplo de una materia determinada (historia), donde se muestra una de las diversas estrategias existentes que se pueden utilizar para incrementar el uso de la creatividad.

Dadas estas circunstancias, el Psicólogo Educativo tiene una importante participación en la solución de este problema, ya que son profesionistas dedicados al manejo especializado de temas educativos en diversos ambientes; en la actualidad en diversas instituciones se enfrentan al impacto de la falta de análisis y crítica por parte de los alumnos y a las nuevas demandas educativas que radican en el uso de las competencias; esto hace que las instituciones busquen nuevas alternativas de trabajo requiriendo asesoría y consultoría para alcanzar los propios objetivos y de esta manera puedan brindar mejor atención a los alumnos.

Finalmente, el presente análisis fue elaborado con el fin de apoyar el trabajo profesional que se realiza en las escuelas, considerándolo apto para apoyar otras investigaciones, ya que el presente análisis es abierto y ofrece amplias posibilidades de adaptación a las formas de trabajo del profesor, las condiciones específicas donde se realiza su labor docente y a los intereses, necesidades y dificultades de aprendizaje cognitivo de los

alumnos, además de ser un recurso práctico para apoyar el trabajo en el aula, estimular y orientar el análisis creativo.

Capítulo I. Acerca de la creatividad

1.1. Antecedentes de creatividad

En la antigüedad, a pesar de que la educación era rígida y conservaba las tradiciones, los griegos dieron pauta al pensamiento creativo, puesto que estaban muy interesados en el desarrollo del pensamiento humano. Así, la palabra creatividad proviene del latín *creativitas, creativum*, la cual tiene su origen en la palabra del griego *tegnè kai endonai* que significa creación artificial. Ya desde Platón; Timeo, 134b (en Calvo, 1994), se entendía a ésta como una manera de acceder a la realidad por medio de las imágenes que el mismo hombre se “creaba” de sí mismo, a partir de eso que él nombraba como *Nuos*, como *Eidos*. La idea tiene como fundamento la constitución de ese acercamiento.

Por otro lado, la creatividad para Platón es la base de justificación de la misma existencia del alma, y para Aristóteles, Tratado de lógica, I, 67c (en Calvo, 1994), por el contrario, la creatividad es *aretè kai eudaimonón*, es decir, artífice que se hace con base en una figura determina por la naturaleza. La diferencia estriba en que para Platón la creatividad siempre está subordinada a la imagen, mientras que para Aristóteles es la misma naturaleza la que posibilita tal creación.

Sin embargo, la idea de analizar la creatividad como tal nace después del siglo XVIII, aunque según un historiador del siglo XIX Burckhardt, rastrea ese algo (creativo) en la Italia del Renacimiento siglo XVI, cuando el hombre empezó a deleitarse en la creación de su propio mundo, en lugar de aceptar pasivamente lo que Dios había creado para él.

La creatividad ha tenido un sin fin de posiciones teóricas que van desde las propuestas conductistas como hace mención Walzter (1970), que justifican la creatividad como causa determinante de un efecto consecuente, referido a la estimulación dada en un organismo, el cual tiene la capacidad de responder a cierto referente, y con base en el esquema de incorporación es construida una respuesta subsecuente.

Las cognoscitivistas, como menciona Miller (1967), se refieren a ésta como el elemento de construcción cognitiva, en una relación endógeno-exógena con los objetos y las imágenes mentales.

Las estructuralistas (que aluden a la estructuración de componentes que se infieren desde la especificidad de lo que se va a construir y de lo ya construido, a partir de los indicadores que se materializan en ciertas figuras y fondos de afirmación-reafirmación).

Las holistas, sustentan que la creatividad es una especie de cristalización de la realidad. Dicha cristalización permite, en el caso de la construcción de la realidad social, el marco de referencia por el cual, el arte, el conocimiento y el aprendizaje, se forman de manera dialéctica.

Las psicoanalíticas Hary (1992) refiere, en la propuesta Freudiana (1990), la creatividad es un mecanismo psíquico por el cual se sublima y se condensa una serie de encadenamientos de transformación de la realidad, que muchas de las veces es un elemento inconsciente-preconsciente.

Para Lacan (1971), la creatividad es un significante de otro significante, que anuda un significado. Para Rady (1980), la creatividad es la síntesis de un proceso de largo alcance pero de efectividad limitada y para Mendelson (1991), la creatividad es el desarrollo de operaciones mentales profundas, esta profundidad depende del estado de sublimación y la condensación, el desplazamiento en la síntesis del mismo acto creativo. Por su parte Dorantes (1990), refiere de las teorías constructivistas, que éstas sustentan el conocimiento previo, fundamenta la incorporación de indicadores por los que el sujeto va construyendo su propio conocimiento.

La creatividad, al igual que la motivación, la estimulación, los procesos cognitivos del habla y del lenguaje, la adquisición de habilidades metacognitivas, etcétera, tienen su sustento teórico-metodológico, ya sea en el análisis de los hechos que son recuperados de manera empírico-procedimental o ya sea con base en diferentes formas de apropiación de lo real; es decir, desde las ideas de corte teórico.

Por ello, la creatividad siempre ha estado presente en los ámbitos de desarrollo psicológico, no solamente en la construcción de objetos determinados, sino en la creación de nuevas formas de imitación de la realidad. En el campo de la educación, la creatividad está inmersa en distintos niveles educativos, desde preescolar hasta el nivel universitario, pasando también por la vida laboral.

La educación formal ha dado pauta a una serie de consecuencias en el orden de las cosas, a saber, por un lado, ha potencializado la estructuración de procesos del desarrollo comportamental, y por otro lado, ha fundamentado la necesidad de emplear a la creatividad como una fuerte herramienta para lograr metas y fines deseados.

Creatividad será entonces, en dichas teorías, el significado otorgado en cierta etapa de desarrollo, no solamente por la capacidad natural del individuo, sino más aún por las condiciones de aprendizaje en las que se encuentre dicho sujeto, hasta las propuestas de orden pedagógico-didáctico. Cabello y Flores (1987), consideran a la creatividad como una habilidad-actitud. La habilidad funciona como andamiaje de construcción, mientras que la actitud creativa funciona como eslabón que permite el incremento y la concreción de dicha habilidad.

Así, la creatividad juega un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien algunas de las veces se le considera como una habilidad dentro del espacio educativo, se ha dejado al margen la práctica concreta y la recuperación empírico-experiencial de la referencia en la estructuración de los esquemas cognitivos.

Se habla de creatividad como si esta estuviera condicionada al simple acto de construcción. Pero, ¿será acaso que la creatividad sólo es un acto de construcción donde se plasma una idea? ¿O será que la creatividad conlleva un sin fin de variantes que se condicionan unas a otras para poder gestar en proceso de creación? ¿O será que al hablar de creatividad se alude a la creación misma como un hecho o acontecimiento aislado que sólo le interesa al que construye? Mencionando Pierce (1956), parece ser que para dar respuesta a esto, se necesitaría por lo menos, una perspectiva que haga de suyo la recuperación pragmática a la de los referentes que el sujeto incorpora y transforma de su propia plataforma de lo real, no solo en un acto o en una capacidad

presupuesta, sino a partir de su existencia misma como sujeto cognoscente y ente socio-histórico.

La investigación científica, en especial durante los últimos años, ha originado un mayor entendimiento de la creatividad y un acceso más realista a ella, procurando a los educadores el conocimiento de que todo individuo nace con potencial creador y que, supuesto el medio ambiente y técnicas adecuadas, este potencial se reconoce, nutre y aprecia.

Así, la creatividad para Gary (1950), es el proceso de presentar un problema a la mente con claridad (ya sea imaginándolo, visualizándolo, suponiéndolo, meditando, contemplando, etcétera.) y luego originar o inventar una idea, concepto, noción o esquema según líneas nuevas o no convencionales. Supone estudio y reflexión más que acción.

De acuerdo a la definición de Larroyo (1982), todo hombre posee, al menos, un mínimo de aptitud creativa, puesto que la historia la confirma y la hace depender de un medio social-cultural elevado. La creatividad corresponde a un tipo de mentalidad abierta o divergente, forjando modelos e hipótesis heterogéneos de las precedentes, a diferencia de la mentalidad convergente, cerrada, dentro de un sentido obligado y dentro de una sola respuesta posible.

Por ello, la creatividad se puede referir a la forma en como el sujeto puede resolver un problema o diseñar algo que puede ser novedoso o diferente. Muchas personas creen que la creatividad sólo está relacionada con el arte o la literatura. Sin embargo, también está presente en todas las disciplinas que el hombre realiza; en las ciencias, da la posibilidad de aplicarla para resolver un problema matemático, de diferente manera a como lo enseñó el maestro; encontrar su propio sistema que lo resuelva, tan válido como el del maestro, porque se llegó al mismo resultado.

La capacidad creadora se considera, generalmente, como un comportamiento constructivo, productivo, que se manifiesta en la acción o en la realización. No tiene por qué ser un fenómeno único en el mundo, pero debe ser, básicamente, una contribución del individuo.

El ser creativo da mayor seguridad en lo que se hace y en lo que se dice. Da la capacidad de pensar y de reflexionar sobre el entorno. Hoy en día, por las exigencias que requiere la sociedad y el mercado laboral, se necesitan mayores personas creativas. Los cambios tecnológicos requieren audacia, imaginación y mucho trabajo pensante.

En todas las épocas la creatividad ha sido el motor del desarrollo de los individuos, las organizaciones y las sociedades. Pero en el momento actual, han surgido situaciones que acentúan y extreman la importancia de la creatividad para el hombre de principios del siglo XXI.

Actualmente hay muchos estudios sobre creatividad y el movimiento está en constante expansión, debido a la necesidad de una educación creativa que impone un mundo en constante cambio. Las situaciones nuevas fuerzan a respuestas antes desconocidas.

Frente a la educación para recibir la cultura ya elaborada se destaca el aspecto creativo, renovador.

1.2. Primeros estudios

Las primeras investigaciones propiamente dichas acerca de la creatividad, son los estudios que se hicieron en los Estados Unidos, en los años 50's con Guilford, quien insistió en el valor central del pensamiento creativo para la sociedad y en la necesidad de una educación orientada en ese sentido. Guilford (1950), hizo algunos análisis con respecto de por qué es importante que el sujeto use la creatividad, ya que piensa que un pueblo informado es un pueblo creativo, y por lo tanto capaz de solucionar sus problemas.

Otros autores han estudiado u opinado acerca de la creatividad, como Torrance (1979), quien manifiesta que no cabe duda de que la creatividad implica huir de lo obvio, lo seguro y lo previsible para producir algo que, al menos para el alumno, resulta novedoso.

Torrance (1979), estudió problemas de enseñanza creativa y procedimientos para desarrollar una conducta creativa en el aula. Sus diversos estudios hacen referencia a los diversos aspectos de la creatividad, logrando convencerle de que debía enseñarse a los estudiantes a utilizar sus posibilidades de pensamiento creador mientras adquirían los conocimientos tradicionales de la educación.

Sus descubrimientos demuestran que al comienzo de sus vidas la mayoría de los pequeños exhiben un valioso potencial creativo, que es destruido, también en la mayoría de los casos, en la época en que llegan al cuarto grado. No se trata de que los padres y los educadores deliberadamente sofoquen la creatividad, sino, más bien, de que no logran reconocerla, allí donde existe. Con frecuencia la toman por desobediencia o excentricidad.

Psicólogos como Köhler, Koffka, Lewin y Whertheimer citados por Penagos (1997), relacionaron la creatividad a la comprensión y solución de un problema. Piaget (1954), en el plano psicológico en sus estudios de las etapas de pensamiento, decía que lo mismo al nivel de niño que al nivel de adulto, la creatividad hace sus experiencias en el juego. El juego, primero; la construcción lógica, después. En vez de acelerar ciegamente al sujeto hacia períodos avanzados, Piaget, intenta que los maestros les den oportunidades para explorar al máximo el alcance de su pensamiento en un período dado, construyendo así una base más sólida para los que siguen. Así mismo decía que el objetivo principal de la educación es crear sujetos que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que han hecho otras generaciones: individuos que sean creativos, descubridores.

Por otro lado, Freinet (1993), se interesó en darle otra forma a la enseñanza de los alumnos, donde pensaba que es importante respetar y proporcionarle al estudiante la oportunidad de expresarse libremente, para que sean sujetos reflexivos y críticos; por lo que él es uno de los más importantes representantes de la escuela nueva. Algunos de sus pensamientos son los siguientes:

1. El texto libre: consagra oficialmente esa actitud del alumno para pensar también de un estado de menor en lo mental y lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y de orientar su destino.

2. Si queremos que los sujetos de mañana no tengan una desventaja en la movilidad del trabajo, hacen falta que desde la enseñanza primaria los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar, sin dificultades, el mayor número posible de intereses.

Así, la noción de creatividad para Freinet (1993) es muy antigua, pero la palabra en sí tiene un origen reciente. En el pasado, el término “creatividad” llevaba una aura de exclusivismo. Era idea común el que las personas creadoras tenían que ser genios dotados de cualidades innatas, extraordinarias, que las sublimaban sobre la masa de la humanidad no creadora. En años recientes, la palabra ha perdido su primera connotación y se emplea en el sentido de “originalidad”, “progresión”, “innovación” o para describir todo cuanto se aparta de la norma.

Por ello, debe quedar claro que la finalidad de la creatividad surge a partir de la formación de sujetos que puedan dar diversas posibles respuestas a problemáticas establecidas en todos los ámbitos donde se desarrolla y no sólo en tener originalidad, sino saber emplear la crítica y el análisis a lo largo de su vida.

1.3. Algunas teorías acerca de creatividad.

1.3.1. Asociacionismo

Las teorías propiamente psicológicas parten del asociacionismo. Con base en el empirismo inglés, las corrientes americanas van a tener su punto culminante del asociacionismo con la Teoría Behaviorista. Sus planteamientos, no obstante, al ocuparse del problema del conocimiento, sirven de base para explicar el pensamiento como conexión de ideas, derivadas de la experiencia según leyes de frecuencia, novedad e intensidad.

El primer modelo mecanicista de S (sujeto) – R (respuesta) no da cabida a lo nuevo. Si todo es aprendido, difícilmente lo que conocemos puede ser distinto a lo ya conocido. No obstante, sucesivas aproximaciones como la rectificación de Woodworth (1934), S (sujeto) – O (objeto) – R (respuesta) podría dar cabida a la actividad creadora, aunque no su base explicativa.

Ribot citado por Penagos (1997), aproxima el asociacionismo a la creatividad para explicar el fenómeno de la inspiración. Así como las asociaciones por contigüidad dan a menudo respuestas estereotipadas, el pensamiento lineal y lógico se basa en ellos, el pensamiento creativo activa conexiones lejanas para encontrar una satisfactoria.

La asociación por analogía directa o a través o mediante una idea es la base para el pensamiento analógico y para la asociación creativa. En el proceso creativo los procesos complementarios de linealidad y analogía ocurren espontáneamente a través de la imaginación. Las fases para que surja, según este autor, serían cuatro: el germen, la incubación, florecimiento y ejecución.

Mednick (en Penagos y Aluni, 2000) y colaboradores, como Andrews, son líderes contemporáneos en dicha línea. Mencionando que la asociación más remota de elementos en una combinación da el proceso más creativo o la solución, enumerando tres tipos de asociación: por similaridad, mediación y serendipity; ésta última combinatoria fortuita y al azar de elementos e ideas ofrecidas por el primer asociacionismo dará lugar a una serie de Técnicas Creativas.

Penagos (1997), citando a Koestler, menciona que éste puede ser considerado también como un asociacionista. Sugiere que la creatividad hace que se desplace la atención hacia algo previamente inadvertido, lo cual era irrelevante para lo viejo y es relevante para el nuevo contexto. El descubrimiento es el resultado de la nueva analogía, tomando del inconsciente lo que de desconocido había estado siempre allí. El utiliza la palabra *bisociation* para distinguir entre los rutinarios conocimientos prácticos del pensamiento que ocurre sobre el plano singular y del acto creativo, el cual opera en más de un plano. En este último pueden ocurrir estados de alteración de la emoción o del pensamiento. La revisión del modelo asociacionista aún tendrá nuevas aportaciones.

Patrick (en Penagos, 1997), introduce el "*One Trial Learning*" en el que las ideas se concatenan hasta llegar a la originalidad para explicar este nuevo concepto, ya que el primero aportado no conducía al error, porque tampoco al divergir se proponía encontrar soluciones. Recurre a Spearman (1931), que es el que desarrolló el concepto de "*transferencia*" como principio generador de la creatividad. Para él, el pensamiento creador es una cadena de transferencias relacionantes que van a parar al hallazgo, a la solución original.

Los trabajos de Wallach, y Kogan (citados por Penagos, 1997), siguiendo la línea de Guilford y Mednick (1960), resultan interesantes por la crítica al método usado en los mismos. Como se observa, la teoría asociacionista y las reformulaciones del modelo behaviorista tratan de explicar la fase de incubación y ponen el acento sobre el medio y su influencia. La aporía del primer modelo intenta resolverse con nuevas reformulaciones.

La propuesta por Wukmir (1960), en su teoría de la orientación vital introduce el concepto de *valoración S - V - R* que resultará clave en las explicaciones posteriores.

Para Lewin (1968), de modo similar, el todo de la situación implica el yo y el mundo sin divisiones.

Arnheim (2002), basándose en esta escuela hace, en la aplicación al arte, conceptos clave del aspecto de simplificación, preferencia por el equilibrio, lo regular, la simetría y el enriquecimiento de las estructuras.

Forgus (1966), dice que a través de la percepción se analiza el problema hasta descubrir su estructura. Se le someterá a distintas organizaciones y reestructuraciones y, según la capacidad creativa, se llegará a unos u otros resultados. Toda percepción resulta incorporada en el estado general actual de la vivencia propia. La gestalt es lo que destaca de fondo. El individuo agrupa. Distingue dentro de un "*sistema abierto*" y un "*sistema cerrado*". En éste los datos pueden agruparse, no así en el primero que busca soluciones fuera de su marco, de lo establecido y del sistema dado.

Dentro de esta teoría Correll (en Penagos, 1997), aplicando la percepción a la psicología, habla de que un adiestramiento es causa de que se origine un cambio en el comportamiento, en cuanto condiciona una clara actitud o una expectativa. Se vera lo que se espera ver o, dicho más crudamente, se vera lo que "*se sabe*". Las percepciones dependen de la experiencia previa, pero pueden organizarse en la invision del insight con un acto creativo. Actitud crítica y autónoma aspira a una verdadera comprensión, se pone todo en tela de juicio. Sobre todo si surge un estancamiento por las particularidades contradictorias o momentos conflictivos."

Los procesos cognitivos pueden ser explicados por la gestalt, pero, sobre todo, interesa el hecho que subrayan sus seguidores: Las reestructuraciones, centraciones, etcétera,

son vivenciadas en comprensión repentina y aportan nuevas estructuras, pero siempre están ya dadas en la situación.

1.3.2. La psicología de la forma o Gestalt

La psicología de la Forma o Gestalt u Holistic, según se refiera al nombre castellano, alemán o americano, tuvo su cuna en Alemania. Con raíces en las teorías del pensamiento, tanto el asociacionismo como la misma, tienen como base una totalización en las percepciones.

Durkheim (1926), fue uno de los primeros investigadores quien, precisamente para adaptarla a la pedagogía, trató desde el punto de vista gestáltico u holístico la creatividad. El pensamiento creativo es, en primer lugar, la reconstrucción de modelos deficientes en su estructura, es decir, dar forma acabada a aquello que no la tiene.

Köhler (1929) y Koffka (1935), patentizan el problema que ocupará a los psicoanalistas, del "*consciente*" o del "*inconsciente*", la preocupación de comprender qué va a significar captar conexiones, relaciones, sean de tipo formal o causal. Köhler, explica todavía el proceso de pensar dentro de una fuerte analogía respecto del proceso perceptivo. Es el modelo del estímulo el que resulta organizado y como producto de dicha organización resultará la respuesta. Al contrario de los asociacionistas la organización no es algo puramente causal. Depende de los estímulos. Refieren la creatividad a un *insight*.

Wertheimer (1945), describe el pensamiento productivo, hoy diríamos creativo, no como una suma de operaciones, sino como pasos arbitrarios y desconocidos en sus funciones. Por el contrario, cada paso considera la situación completa. El descubrimiento no es un resultado nuevo, sino más bien que una situación es percibida de una forma distinta y más profunda. Ello implica un proceso de clausura en el cual un campo es reestructurado para restaurar la armonía y obtener el equilibrio.

Castell (1971), opina que las variaciones o combinaciones seleccionadas son sometidas a prueba conforme a determinados criterios que, procedentes de la experiencia, están a

disposición del individuo. Se subraya con frecuencia la importancia de estar atento sobre él mismo, e interesado en su solución.

Bruner (1961), habla del investigador capaz de proseguir en la dirección emprendida sin distraerse, aunque en un principio tenga que aplazar la solución completa. Sin entusiasmo ninguna creación es posible sin criterios valorativos tampoco y sin el fenómeno *CO* en la *reidad* y en la *idea* procedente de la percepción en su más amplio término psicosocial, la actitud de expectación hacia todo ello llevaría al centro de una reformulación integradora de la *cosa nueva* o de la *más forma = mejor forma* conseguida, por seguir la terminología empleada por esta escuela.

1.3.3. Las teorías psicoanalíticas

Es la teoría psicoanalítica, como opuesta a la anteriormente descrita, sugiere claramente una teoría dinámica del acto creativo, sistematizándole en un modelo energético.

Freud (1990), hace emerger de la represión la creatividad, del proceso de sublimación o catarsis purificada. Neurosis y creatividad surgen del mismo punto del conflicto: tensión, represión y agresión están involucradas en el mismo.

El concepto de sublimación es visto como el básico proceso por el cual la energía sexual, al estar reprimida, es transformada dentro de la sociedad de un modo aceptable. Si el éxito de las fantasías que al individuo creativo le hace volverse de su realidad y sus deseos eróticos deviene una nueva realidad, es creativo. El comportamiento creativo está abierto a la manifestación de la sublimación como proceso inconsciente, a través del cual la libidinal y agresiva energía se transforma. Este mismo proceso es postulado para la aparición de la neurosis, a pesar de lo cual, en sus últimos escritos, distingue entre los dos fenómenos, sin alejarlos demasiado.

Si el inconsciente puede disminuir el control de la conciencia sobre el "*ello*" los impulsos creativos llegarán a cruzar el umbral de la conciencia. La solución de las fuerzas inconscientes para resolver el conflicto es la vuelta a la niñez, tanto para el artista como para el neurótico.

La concepción represiva de la sociedad Freud (1990), la basa, con la imperante moral victoriana de su época, sólo en el sexo. Y hace del inconsciente la cámara oscura desde donde el conflicto hará emerger las ideas. Actuando como un niño en el juego, el artista crea un mundo de fantasías llenándolo de profundas emociones.

No sería descabellado opinar que, naturalmente la cultura o el *super-yo* en términos psicoanalíticos, reprime comportamientos sexuales. Pero no sólo lo sexual reprime la expresión de lo emocional e impone las normativas. Si es el inconsciente o subconsciente o preconsciente, Freud (1990), Jung (1959), Kubie (1958), el encargado de activarlas buscando una solución al conflicto, pensándose que es la emoción reprimida la que aflora en las obras creativas y siendo un proceso emocional el que, respondiendo a un eco-sintónico del proceso inconsciente da solución al conflicto. Esto es, se refuerza una actividad propuesta por el ego o parte consciente de la personalidad. Tal como el propio Freud (1990) propone, donde el conflicto es dominado al mismo tiempo por el impulso de la vida (la libido) y el de la muerte (la agresión).

Destrucción y construcción son considerados como características generales del comportamiento creador. Las prolíferas aportaciones de los escritos de Freud generaron pronto discrepancias entre sus discípulos, Adler, Jung, Rank.

Adler (1939), hace del conflicto igualmente el origen de la neurosis y de la creación. No obstante, se opone a Freud y a Jung, pues hace emerger la creatividad tanto del consciente como del inconsciente. La diferencia en la solución del conflicto estriba en que la neurosis no puede controlarlo y es degenerativa, mientras que el instinto creador busca formas de autorrealización de la persona. Usa del mismo (conflicto) para compensar el sentimiento de inferioridad cuando se encuentra disminuido en alguna faceta. La persona tiende a un equilibrio, lo cual es favorable por este mecanismo compensatorio. El conflicto lleva a algunos individuos más débiles a la represión neurótica, a otros con un Yo más fuerte a una superación personal creativa. Todos los otros aspectos del hombre están subordinados al poder creativo del individuo.

Para Jung, (1959, 1962) libido es también una energía, pero que se manifiesta en el proceso de la vida y que se percibe subjetivamente como un afán y un deseo. La disidencia con el maestro es grande. Hace intervenir el proceso subjetivo en la introspección y configura la libido como una energía vital que impulsa, haciendo énfasis

en el inconsciente colectivo, en los arquetipos que afloran en los artistas, y jugando un papel decisivo en las formas culturales, al interiorizar en el factor social.

Pese a dicotomizar entre lo individual y lo colectivo atribuye al papel de la creatividad a la reconciliación en los polos opuestos, haciendo extensivo a las otras dicotomías, extroversión - introversión, pensamiento - sentimiento, sensación - intuición consciente.

Jung (1971), menciona en "*On the relation of analytical psychology to poetry*" que los insatisfechos anhelos del artista consiguen hacer retroceder la primordial imagen en el inconsciente, lo cual es el mejor proveedor para compensar la inadecuación y la injusticia del presente.

El creador hace surgir su propia imagen desde el dormido inconsciente y lo pone en relación con los valores conscientes, transformándolo hasta que ello pueda ser aceptado por las mentes de sus contemporáneos. Es, según se observa, el sentimiento de *unsatisfied yearnings* y el *one-sidedness*, dos palabras claves para el surgir del comportamiento creativo. Reténgase también estos dos conceptos porque la insatisfacción y la inferioridad sirven a los propósitos de la teoría.

Rank (citado por Penagos, 1997), trató también arte y creatividad dentro, pero disintiendo desde la línea psicoanalítica. Identifica al individuo creador como aquel que es capaz de alcanzar su más alto nivel de desarrollo. Por su realización e independencia podrá encontrar y resolver sus sentimientos de culpa e integrarlos en su personalidad.

La motivación del artista es un resultado de la necesidad de externalizar expresar su personalidad en actos artísticos. Lo que para Rank, es motivación puede ser interpretado desde una perspectiva psicosocial, pues evidentemente la obra creada sólo tiene y adquiere plena funcionalidad en el ámbito inter-personal.

Una más reciente posición ha sido la defendida por Kris (en Penagos, 1997), con su concepto de *represión al servicio del ego*. El sugiere que en el acto creativo el artista está en un estado en el cual el ego es temporalmente reducido. Lo importante para la creación es la relajación, estado en el cual el ego deja pasar las fantasías, propias de sueños, de estados de intoxicación o de fatiga. Tal estado es característico del proceso de inspiración. El conflicto queda anulado y es un libre intercambio entre consciente e inconsciente.

En Kris (citado por Penagos, 1997), la relajación entra en escena, abriendo paso a una nueva idea producida no por drogas sino por procesos psicofisiológicos, ya que durante ese tiempo el ego puede usar el material suministrado por el inconsciente para sus propios propósitos creativos.

La posición psicoanalítica de Kubie (1958), pese a admitir el preconsciente, hace incompatible la productividad del creativo con la psicopatología. Los neofreudianos hacen avanzar la teoría de la creatividad hacia el sentido humanista.

1.3.4. La línea humanista en la creatividad

La teoría de la creatividad en la línea humanista hunde sus raíces en algunos aspectos del psicoanálisis. Sus dos representantes más destacados, Maslow y Rogers, son discípulos de Jung (1959) y de Rank (1945) respectivamente.

El concepto básico es la auto-actualización, considerado como el impulso para la motivación de la creatividad. La perspectiva es persona-céntrica. No es un medio de reducir tensiones, sino algo en sí misma. Los humanistas ven frecuentemente un lado optimista y positivo del hombre, lo que incluye no que se carezca sino que se posea un potencial creativo para cada ser humano. Golstein (citado por Penagos, 1997), no es incluido generalmente entre los humanistas y, sin embargo, fue uno de los que más contribuyeron a proponer la auto-actualización.

Aunque existe un sólo impulso, el de auto-actualizarse, el comportamiento normal implica un cambio continuo de tensión que proporciona e impele al organismo acorde con su naturaleza a actualizarse y fomentar sus actividades. La auto-actualización o auto-realización serán palabras claves en Maslow, y en Rogers, aunque ahora prefieren usar el concepto de *"pleno funcionamiento de la persona"*.

Muchos otros investigadores usan conceptos similares. Así Fromm (1992), habla de "orientación productiva"; Lecky (1945), refiere la unificación de la personalidad en lo auto-consciente; Snygg, y Combs (1949), hablan de la preservación y el acrecentamiento del auto-fenómeno; Horney (1950), de la auto-realización; Riesman, (1950) de la persona autónoma; May (1953), del ser existencial, Allport (1955), postula el devenir

creativo y la autonomía funcional; Moustakas (1967), de auto-determinación. Schachtel (1959), la concibe como apertura al mundo, dando un nuevo paso hacia lo que consideró lo psicosociológico.

1.3.5. La pragmática.

Dicha plataforma de desarrollo sirve como principio de justificación de este trabajo, es decir, la base de delimitación en el campo de la creatividad de corte teórico. La propuesta de Elliot W. Eisner, de la cual se elabora el análisis, gira en torno a un desarrollo teórico-metodológico que se fundamenta en el Pragmatismo. Según Beuchot (1991), la pragmática estudia la intención del hablante, o la intencionalidad del ser humano al usar el lenguaje; pues, bien, la intención del hombre en el lenguaje es estructurar los modos de significar de acuerdo con la gramática de la palabra interior (concepto); y todo ello para reflejar adecuadamente las cosas, cuyos modos de ser escritura la metafísica, que es la lógica de la palabra exterior e interior en cuanto referidas a lo real.

Asimismo, la pragmática tiene como punto nodal la recuperación de los elementos (Auffgeung) de la empiria y la clasificación de dichos elementos en la incorporación de referentes teóricos. Más sencillo, la pragmática, a diferencia del positivismo de corte empirista, hace un análisis del campo y teoriza desde el mismo campo de investigación (más adelante se señalará lo que Eisner hace con la pragmática de Dewey (1938) en el espacio educativo) para fundamentar sus componentes epistemológicos. Así, la pragmática de Eisner recupera la experiencia educativa como módulo concreto de la práctica con base en la misma empiria educacional.

Esta empiria educacional, Eisner la usa como indicador para responder a las preguntas que el mismo campo de indagación arroja como puntos centrales de interrogación. Al plantearse ¿qué es lo básico en la educación? respondiendo a esta interrogante que la importancia radica en la estimulación de los sentidos, teniendo en cuenta que no debe de ser confundida o subordinada a un estímulo operante conductual, sino a un principio empírico de orden experiencial, a la misma representación cognitiva de implicación en los currícula y al logro de esquemas que faciliten la estimulación comportamental de los

sujetos cognoscentes. Así que, su posible aplicación es mencionada a partir de la construcción de una conciencia práctica, una actividad que transforme la realidad, no sólo del estudiante, sino del profesor y de la institución en general.

Con ello, Eisner (2004), sitúa en una nueva forma de pensar, proceder y actuar desde la creatividad, entendiendo con esto, un modelador nuevo dentro del modelo de educación a partir de la creatividad. Si bien la tesina tiene un fundamento de revisión teórica, no sólo se queda en la simple revisión, sino que se sujeta a un análisis reflexivo de las explicaciones que sugiere el autor para con la práctica educativa.

1.4. Importancia de la creatividad en la educación

Del genio que nace al que se hace media la educación. El hombre en cuanto nace se encuentra en un medio en que la educación se patentiza. La necesidad de investigar a la creatividad en el ámbito educativo puede parecer irrelevante. Sin embargo, aunque la creatividad en el desarrollo de la humanidad es central y cada vez más necesaria, en los hechos no parece haber mayor interés, por lo que probablemente sea necesario evidenciar la necesidad de estudiar a la creatividad.

Si se revisan los programas de desarrollo de la mayoría de gobiernos, se podrá observar que no existe el énfasis necesario en el estudio de la creatividad. Si bien se le considera de paso o se le menciona en las propuestas educativas, esta consideración no pasa, en el mejor de los casos, de alusiones o menciones y pocas veces es posible observar programas educativos que estén explícitamente centrados en el estudio y desarrollo de la creatividad.

Por otro lado, tampoco es posible encontrar abundancia de iniciativas desligadas de instancias gubernamentales, que promuevan el desarrollo de la creatividad o que financien de manera relevante su estudio. Si bien es cierto que sí existen asociaciones u organizaciones de merecido reconocimiento, es fácil admitir que el número de tales organizaciones es reducido. Pero ¿es necesario que existan más instancias gubernamentales, no gubernamentales, académicas, empresariales para el estudio y desarrollo de la creatividad? ¿es necesario estudiar y desarrollar la creatividad?

Los problemas del mundo contemporáneo son evidentes: hambre, guerra, analfabetismo, injusticia, contaminación, criminalidad, delincuencia y una interminable lista de fenómenos similares. ¿Estos problemas se van a resolver solos? ¿Se van a resolver sólo con la buena intención de quien desea resolverlos? Tal vez lo primero que se necesite para empezar a resolver estos problemas es, sin duda, el deseo de resolverlos, el compromiso decidido para solucionarlos y, entre otras cosas, el conocimiento técnico para iniciar acciones. Sin embargo, es claro que ha habido buenas intenciones, compromiso y conocimiento, pero esto no ha permitido su solución. Las respuestas que se han dado hasta ahora no han sido suficientemente buenas; no ha habido la suficiente dosis de eficiencia, eficacia y/o relevancia en la institución educativa de resolverlos. Falta creatividad.

¿Por qué la creatividad puede contribuir eficaz, eficientemente y con relevancia a solucionar los problemas del mundo contemporáneo?

Los mayores logros de la humanidad son logros de la creatividad. Las personas que iniciaron acciones que aceleraron, cambiaron, transformaron el curso de historia, son personas que pueden ser consideradas creativas. Estas personas fueron capaces de establecer relaciones de conocimiento, fueron capaces de ver en dónde otros no veían, fueron capaces de establecer nuevas preguntas, de dar respuestas originales, las cuales fueron consideradas útiles para el entorno social.

La creatividad es una condición necesaria para el crecimiento de un país, para el desarrollo de la humanidad, para la calidad humana. Empezar acciones que contribuyan a la investigación, al desarrollo de la creatividad, es urgente e indispensable una organismo que aporte investigaciones para el fomento de la creatividad, recordando que la creatividad es a la humanidad lo que la evolución a todas las especies.

Lo anterior, en alguna medida justifica la necesidad de estudiar y desarrollar la creatividad en la persona y en la sociedad. Existen como ya se ha mencionado aproximaciones al estudio de la creatividad que la abordan desde diferentes perspectivas; así, se le ha considerado como una característica de la persona, como un proceso, como parte de un contexto, pero la más generalizada, es la que la ha considerado como sinónimo de una capacidad extraordinaria de resolución de problemas. Un problema es una situación en la que se intenta alcanzar un objetivo y se

hace necesario encontrar un medio para conseguirlo. Este objetivo no se puede alcanzar con el repertorio comportamental actual del organismo; éste debe de crear nuevas acciones o integraciones.

Es probable que para resolver un problema se tenga que hacer una adecuada representación de éste. La representación de un problema consiste esencialmente en la interpretación o comprensión que del mismo realiza la persona que tiene que resolverlo.

El proceso de resolver problemas puede enfrentar obstáculos importantes. Dentro de los obstáculos más comunes destacan: la incapacidad de: cambiar las respuestas estereotipadas; la incapacidad de adaptar las formas de percepción; la excesiva familiaridad con un asunto también puede frenar la creatividad; bloqueos sociales o culturales; y bloqueos emocionales.

Aquí cabe destacar que creatividad y solución de problemas no son sinónimos. La sola visión de un problema ya es un acto creativo. En cambio, su solución puede ser producto de habilidades técnicas. El darse cuenta del problema significa integrar, ver, asociar donde otros no han visto, es decir, un estado de conciencia diferente. En este acto de darse cuenta, intervienen componentes actitudinales, sociales, afectivos, además de procesos psicoeducativos.

La creatividad para Rodríguez (1991), ha sido considerada como la producción de cosas nuevas y valiosas. En este sentido es importante señalar que la producción de cosas nuevas abarca de manera relevante la creación de problemas. La capacidad o habilidad de plantear, identificar o proponer problemas es condición necesaria de la creatividad. Este enfoque no es nuevo, como ya se ha mencionado anteriormente, pues ya ha sido considerado por varios autores como Torrance (1979); y Csikszentmihalyi, (1988), entre otros. Sin embargo no aparece, al menos explícitamente, en las herramientas de ayuda para incrementar la creatividad.

La mayoría de las técnicas están centradas en proponer estrategias para resolver problemas, no para plantearlos. Esto condiciona a ser creativos en las respuestas, es decir, en la parte final, no en el origen. Es como si el método científico estuviera centrado únicamente en los procedimientos de experimentación o en el análisis de resultados más que en el planteamiento de problemas e hipótesis.

Lo original tiene preguntas originales: se plantean problemas o hipótesis en donde nadie los había planteado. Podría afirmarse que hay preguntas que no son originales y que obtuvieron respuestas originales. Es posible que la pregunta general no sea original, pero la forma de *redefinirla*, de enfocarla, de replantearla, es lo que puede permitir la respuesta nueva. La pregunta general como plantea Penagos (2000), puede ser ¿Cómo mejorar una computadora? pero lo que va a dar respuestas son las preguntas más particulares ¿Cómo hacer fácil y amigable el uso de las computadoras? Planteadas las preguntas originales y diseñadas las primeras respuestas lo siguiente es sólo técnica. Las computadoras Macintosh son un buen ejemplo.

La creatividad es Integral. La creatividad es un proceso, una característica de la personalidad y un producto que existe en un contexto o campo específico. Las personas que hacen cosas creativas (productos), lo hicieron con determinados procedimientos (procesos) y actuaron de determinada manera (características de personalidad). La situación aquí es que no existen conclusiones suficientes sobre la posibilidad de elementos comunes en todos los creativos.

No es necesario ser un genio de las matemáticas para ser un genio de la danza, el bailarín es inteligente en su campo. La persistencia o la tenacidad es sin duda otro factor común en la creatividad. A lo anterior también puede llamársele motivación o cualquier término que hable de una fuerza constante que obligue a actuar hacia el cumplimiento de un objetivo. Normalmente se espera que esta fuerza motivacional sea impulsada desde dentro, es decir, motivación intrínseca. Los conceptos propuestos por Guilford (1950) como la fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad, son también elementos insoslayables, así como los ampliamente estudiados procesos de preparación, incubación, la iluminación y la evaluación como mencionan Eindhoven y Vinake (1952).

Las técnicas para el desarrollo creativo deben fortalecer integralmente al ser humano. En otras palabras, al pretender desarrollar la creatividad es necesario considerar que ésta, no es un elemento aislado, por lo que, hábitos, creencias, destrezas y el entorno social, entre muchas cosas, están interviniendo en lo que se denomina creatividad. Cada tarea dirigida hacia el desarrollo de la creatividad deberá de ser una tarea que ataque puntualmente a un hábito, alguna habilidad, alguna forma de hacer las cosas, alguna forma de concluir las.

Se es creativo en donde se puede ser creativo. Obvio pero descuidado. No es lo mismo un problema en la psicología que un problema en el teatro. Las formas de enfocar la atención son diferentes. Dentro de la psicología puede ser necesario centrarse en la solidez de los argumentos; en el teatro, en el impacto. Puede ser que tanto la psicología como el teatro tengan un usuario común: el otro, llámese público o paciente, pero los problemas son diferentes y la forma de enfrentarlos puede ser diferente. Probablemente atender a los postulados de Gardner (1997) contribuya a dar luz sobre este enfoque.

El propósito principal al indicar la condición en referencia es indicar la necesidad de poner especial atención a las diferencias individuales y a las necesidades personales al momento de implementar las estrategias de desarrollo de la creatividad. Otro elemento fundamental de esta condición es el énfasis en las áreas fuertes o en las habilidades naturales de la persona, incorporando en las estrategias procedimientos que potencien estas habilidades a partir del conocimiento de los procesos que las regulan.

Por ello resulta de importancia el análisis de la temática para poder verificar posibles aplicaciones dentro de la educación, pues de la relevancia de los futuros estudios e investigaciones depende la importancia de la educación en cuanto a la formación de personas creativas, que tengan esa forma crítica y analítica para la actitud en la cotidianeidad.

Capítulo II. Modelo acerca de la propuesta educativa de Elliot. W. Eisner

2.1. Datos biográficos del autor a analizar: Elliot W. Eisner

Después de haber revisado los antecedentes y algunas teorías que hablan acerca de la creatividad, se puede referir que el trabajo se sitúa en la información y el análisis del concepto de creatividad expuesta por Eisner. Para ello, se necesita establecer algunos datos biográficos sobre el autor, ya que estos, serán de utilidad para la revisión de la tesina, y así poder ubicar el surgimiento de dicha investigación.

Elliot W. Eisner nació en 1933, creció en el lado oeste de Chicago. Él miraba el sistema para obtener una carrera en arte. Más tarde mostró su talento en esta área siendo inspirado por su madre, quién esperaba que pudiera realizarse como artista comercial. Estudió en la universidad de Roosevelt, Chicago (ganando un BA en arte y la educación en 1954. Mientras que en la universidad, trabajaba con muchachos afro americanos en la Commonwealth americana donde fue creciendo su carrera). Su interés se centro desde el arte como tal a la educación del arte, concluyó la maestría en educación del arte en el instituto de Illinois de la tecnología en 1955; una maestría en educación en la universidad de Chicago en 1958; y un doctorado en la educación en la universidad de Chicago en 1962.

Eisner trabajó como profesor de arte de una secundaria en Chicago (1956-1958); más tarde fue profesor de arte en la universidad de Chicago (1958-1960); dando pauta para trabajar como instructor en educación de arte en la universidad de estado de Ohio (1960-1961); fue instructor en educación dentro de la universidad de Chicago (1961-1962). Además de realizarse como profesor auxiliar en educación dentro de la misma universidad en 1962. En 1965 él ensambló la facultad en Stanford - primero como profesor asociado en educación y arte (1965-1970); y a partir de 1970 se desempeñó como profesor en educación y arte.

Su principal preocupación comenzó principalmente sobre la importancia de la apreciación correcta de las artes en la educación. Por ello, dio comienzo al reconocimiento de conceptos apropiados para los modos artísticos dentro del pensamiento sobre la cognición. Más adelante, Gardner, habló de un punto similar

dentro de su discusión para la atención sobre las inteligencias múltiples. Así, Elliot W. Eisner mostró atención sobre el pensamiento cognoscitivo del arte conducido por la parte emocional llamándole fuerza creativa, con ello trabajó sobre la idea de que el pensamiento forma actitudes artísticas y que educación del arte tienen contribuciones únicas a hacer a los niños.

Este autor, debatió también por su preocupación ante la crítica y estética en la educación del arte y para una exploración mejor del contexto histórico. Más adelante discutió sobre los acercamientos que simplemente dieron a niños los materiales de las artes con la esperanza de que su creatividad pudiera fluir, esto dio lugar a programas con poca o nada de estructura, contenido artístico limitado, y pocas punterías significativas (1988).

Jueces de Uhrmacher que en la medida grande defendieron la propuesta de Eisner, ante la educación del arte han convertido estas ideas en una disciplina de contenido-orientada.

La influencia de la propuesta de Eisner se ha implementado en los proyectos y las iniciativas dominantes. Éstos incluyen el proyecto de Kettering (comenzado en 1967) que proporciona los materiales del plan de estudios para los nuevos e inexperimentados profesores elementales (basados alrededor de sus teorías) y el centro de Getty para la educación en las artes (desempeñando servicios en el tablero consultivo a partir de 1982). El centro de Getty también ha implantado su propuesta dándose a conocer como: educación disciplinar-basada del arte (DBAE) (1992). La DBAE también la llevo a cabo Harry Broudy durante los años 50. Acentuando cuatro áreas principales (disciplinas): producción del arte, historia del arte, crítica del arte e investigación estética.

Otro elemento en la influencia de este autor ha sido su entusiasmo obvio para la actividad artística de otras. Junto con su esposa Ellie realizan aportaciones para realizar investigaciones sobre las artes.

Su preparación se debe a la contribución de muchas personas, quienes han influido en su pensamiento; incluyendo los valores por los que se guía. En el campo de la filosofía, Rudolf Arnheim, John Dewey, Nelson Goodman y Susanne Langer se encuentran entre las personas en quienes fundamenta sus tendencias.

En el campo de la educación su trabajo es guiado por las tendencias de Mike Atkin, Tom Barone, Larry Cuban, Stephen Dobbs, Howard Gardner, Maxine Greene, Philip Jakson, Ray McDermott y Alan Peshkin, entre otras.

Actualmente es profesor de arte de la Universidad de Stanford. Ha sido presidente de la American Educational Research Association, la Nacional Art Education Association, la Jonh Dewey Society y la Internacional Society for Education Throught Arts. Por ello, se ha destacado por recibir importantes premios como, las becas Fulbright y Guggenheim además del premio O. Jonson, entre otros, por su trabajo, dedicado a investigar las contribuciones del arte al estudio y perfeccionamiento de la práctica educativa. Así, también, Participó en el Proyecto Catering de la Universidad de Stanford, que se propuso definir los ámbitos o dominios de la enseñanza y el aprendizaje del arte: una definición de carácter epistemológico que situó la educación artística como disciplina estructurada dentro de unos campos del saber, con unos objetivos, contenidos y metodologías coherentes, basados en las diferentes ciencias del arte, la estética y la comunicación.

Entre sus obras destacan *Cognición y currículo*, *Educación la visión artística*, *El ojo ilustrado* y *El arte y la creación de la mente*, donde sitúa claramente el origen de su tendencia hacia el pragmatismo, pues es guiado por las diversas aportaciones que Dewey hace para la educación y así, parte como discípulo del autor señalado para toda la base de sus estudios realizados desde los inicios hasta la actualidad.

2.2. Modelo de la propuesta educativa de Elliot W. Eisner.

Se dice propuesta, pues Eisner (2004) menciona que educar siempre es un proponer, y proponer es un camino largo y con un rumbo no muy claro. Por ello, la propuesta educativa gira en torno no sólo a su explicación, sino a la conformación de conciencias críticas y analíticas a lo largo del proceso educativo.

Su propuesta educativa, se enmarca en todo un proceso de análisis con relación a los procesos educativos que se han impartido desde tiempos remotos hasta la actualidad,

teniendo en cuenta a la creatividad como un proceso por el cual, los alumnos se conducen en forma crítico-analítica, adquiriendo aprendizajes mediante todo proceso educativo, teniendo en cuenta las artes como mediadoras para lograr esta conciencia analítica y crítica, no sólo en los estudiantes, sino en el docente y en el entorno de la educación en general.

Ante ello, Eisner (2004), menciona que experimentar en el entorno es un proceso que se prolonga a lo largo de la vida; es la base misma de la vida. Es un proceso conformado por la cultura, influenciado por el lenguaje, las creencias y los valores, moderado por las características distintivas de esa parte de todo ser humano que a veces es llamado individualidad; así, éste autor menciona que los seres humanos tienen la capacidad distintiva, y puede que hasta exclusiva, de crear una cultura en la que puedan crecer los integrantes de su comunidad”

Así, transformar lo privado en algo público es un proceso fundamental tanto en el arte como en la ciencia, donde a partir de la individualidad que tiene cada ser humano, es necesario compartir tanto los conocimientos, la experiencia, y lo aprendido, como los sentimientos que tiene cada uno para poder llegar a lo que se le conoce como socialización, partiendo de que la comunicación (cualquiera que sea ésta) es la base fundamental de la creación cultural fundada en toda comunidad. Ayudar a los alumnos a aprender y a efectuar esta transformación es uno de los objetivos importantes dentro de la educación. Es un proceso que depende inicialmente de la capacidad de experimentar las cualidades del entorno, cualidades que alimentan la vida conceptual y que luego se usan para alimentar la imaginación.

“... El mundo sensorial es una fuente de satisfacción y la imaginación es una fuente de placer basado en la exploración. Y son estas inclinaciones a la satisfacción y la exploración lo que los educadores y padres desean alimentar para que no se ahoguen bajo el impacto implacable de la educación <<seria>>”. (Eisner, 2004, p. 21)

El mundo en el que se vive es importante generar el uso de la imaginación, pues poco a poco se ha ido perdiendo la habilidad de satisfacer las necesidades creativas, haciendo uso de la exploración mecánica y repetitiva dentro de la educación. Sin llegar a la

anulación de ésta, la exploración, se deben reiterar todas las cualidades creativas, por la calidad de vida, que acontecen en el mundo, pues la rapidez con la que se vive, quita a alumnos y a profesores de contemplar lo que está pasando alrededor de ellos. Frente a ello, la sensibilidad, las artes y la expresión estética, invitan a prestar atención a condiciones auditivas, observables, palpables y que se saborean a fin de experimentar; lo que se busca en las artes es la capacidad de percibir cosas, no el simple hecho de reconocerlas afirma Dewey (1934).

Las artes dan una mediación de cada individuo y un reconocimiento a su participación en el acto creativo, siendo importante la aportación de diversos contenidos para lograr una cultura y una comunicación constante entre todos los miembros de una comunidad. Eisner (2004) marca, que la contribución social del proceso educativo es facilitar que las personas establezcan relaciones simbióticas con los demás, mediante el desarrollo de sus capacidades distintivas y complementarias, enriqueciendo con esto sus respectivas vidas. Por lo tanto, Dewey (1934) menciona que el arte es un modo de experiencia humana que en principio, se puede obtener siempre que una persona interacciona con algún aspecto del mundo.

Puesto que una función cognitiva de las artes es ayudar a aprender a observar el mundo y facilitar la interacción con las personas y con el mundo en general, se debe aplicar la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades, permitiendo ponerse en el lugar de otras personas y experimentar de manera indirecta lo que no se ha experimentado directamente. En cierto modo permite mirar por encima del hombro y dirigir la atención hacia el interior, hacia lo que se cree o se siente.

Ahora, cuando los profesores ofrecen oportunidades a sus alumnos para que emprendan tareas que permitan practicar estas capacidades y actitudes, también les ofrecen posibilidades para desarrollar su mente, y aprender a relacionar lo que han aprendido en la escuela con el mundo que les rodea.

A través de esto, están desarrollando la capacidad de sus alumnos para extender y aplicar lo que han aprendido hacia otros ámbitos (lo que en psicología se denomina transferencia), donde adquieren importancia los trabajos que ayudan a definir el tipo de pensamiento que aprenderán a aplicar, y lo cual influirá en lo puedan saber y el tipo de

aptitudes cognitivas que adquieran. Al tomar en cuenta la experiencia como base fundamental del aprendizaje y la posible aplicación de éstos ante la vida cotidiana, toma un punto central el diseño de programas educativos.

El diseño de programas, según Eisner (2004), debería de tener forma a partir de lo anterior, pues los aprendizajes sólo pueden reflejarse cuando los alumnos saben aplicar lo aprendido en el mundo fuera de la escuela, pues así cabe mencionar que no se diseñan programas educativos sólo para mejorar las escuelas, sino también para mejorar la manera de pensar de los alumnos, dando a la creatividad, una base fundamental para que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar un proceso analítico y responder así, a diversas problemáticas de la vida cotidiana.

Por otro lado, Arnheim (2002), menciona que los alumnos crean, dentro de las limitaciones y las oportunidades del material con el que trabajan, equivalencias estructurales de las imágenes que desean ofrecer; es decir, los estudiantes de edad preescolar suelen estar más interesados en describir una serie de sucesos o un relato, que en dominar la capacidad de crear verosimilitudes, para ellos, la imagen es suficiente para representar lo que desean. Ante esto, la creatividad es una forma de representación expresiva.

En tanto, la teoría de la Gestalt dice que las formas que crean los artistas generan campos de energía que se captan con el sistema nervioso en una especie de resonancia. Donde a partir de lo que se percibe se pueden crear diversas formas o imágenes que se obtienen del mundo en el que se vive y en el que se interactúa comúnmente, dándoles a éstas una forma individualizada de cómo se percibe, percibiéndose por medio de la capacidad de crear imágenes donde el mimetismo, la expresividad y los signos convencionales, transmiten las intenciones del creador como un importante logro cognitivo.

De modo que el uso formulario de un esquema, por lo general, no suele culminar con una resolución estética satisfactoria, pues la estética rebasa un simple modo mecánico y esquematizado de una posible interpretación de la realidad. La estética otorga, en el plano de la contemplación, la interpretación y la interacción del sujeto con el mundo la capacidad de formar conceptos.

La vida conceptual se basa en las modalidades sensoriales, solas y en combinación. No sólo se puede generar una imagen visual en el ojo de la mente; también se puede ver esa imagen mientras se oye música. Se puede saborear un platillo sin comerlo realmente. Se puede imaginar una ópera sin realmente oírla. La capacidad para imaginar se transforma por el esfuerzo de representar lo que se experimenta dentro de un entorno.

Con la vida conceptual puesta en práctica, los aspectos del entorno a los que se presta atención, los fines para los que se usa esta atención y el material que emplea un alumno para representarlos, influyen en el tipo de aptitudes cognitivas que el estudiante tenderá a desarrollar. En términos más generales, la mente del alumno está constituida por la cultura de la que forma parte bajo las condiciones anteriores.

La mente humana, al decir de Eisner (2004) es una especie de invención cultural. Es indudable que los pequeños ya vienen al mundo bien “cableados”, pero su desarrollo concreto, las aptitudes que se van a cultivar y atrofiar, y los modos de pensamiento que llegarán a dominar, dependerán de la cultura en la que vivan. Las fuerzas que actúan en esa cultura, se ponen en marcha mediante la formación de propósitos de la misma cultura y exigencias que muestra ésta.

Por lo anterior, se puede reflexionar que las artes invitan a los alumnos a prestar atención a las características expresivas del entorno, a los productos de su imaginación y a trabajar un material para que exprese o suscite una respuesta emocional. En el contexto de la actividad práctica, el criterio de la eficacia es muy importante. Normalmente se trata de ver el mundo y de actuar en él con la menor cantidad de energía necesaria para alcanzar los objetivos.

Dicho de otro modo, normalmente se ven las cosas para clasificarlas y usarlas. Se trata de hacer las cosas con eficiencia para evitar perder tiempo, esfuerzo y energía. Lo que normalmente no se busca, son las características expresivas o el tono emocional de aquello a lo que se presta atención. Se acelera a la percepción para seguir con el trabajo.

Sin intención, la propia dinámica que se estructura, fomenta, en menor tiempo y esfuerzo, los trabajos realizados dentro de las aulas. Una de las principales lecciones

que enseñan las artes es obtener la experiencia sensitiva que hace posible una percepción más pausada; con ello, las artes ayudan a los estudiantes a aprender a saborear cualidades, dedicando a ello el tiempo necesario para que realmente observen lo que pueden ver. Arribando con ello, a una forma de pensamiento más analítico sobre las circunstancias y los acontecimientos en los que viven continuamente, incrementando su calidad de aprendizaje, permitiendo explorar para poder crear diversas formas de resolución, además de permitirles llevar a cabo, un aprendizaje de manera más cualitativa y no cuantitativa.

Por lo que la reflexión se daría en mayor medida para poder llegar a una o varias soluciones de diversos tiempos en cuanto a una temática en general. Pues esto conlleva a que los alumnos se sientan con mayor motivación para poder referir cómo ven el mundo que les rodea y poder dar una opinión individualizada sobre lo que están captando en general.

Dando surgimiento a otro de los principales objetivos en la propuesta educativa, la educación artística; por la cual, se trata de fomentar la capacidad del estudiante para desarrollar la mente por medio de la experiencia que surge de la creación o la percepción de formas expresivas. Asimismo, se da pauta a la capacidad del alumno para desarrollar la mente, puesto que la educación es un proceso en el que se aprende a ser arquitectos de la propia experiencia y, en consecuencia, se crea al sujeto mismo.

Poniendo a la creatividad, en el centro de la potencialidad para generar diversas formas expresivas, aplicando el análisis crítico sobre la experiencia en un objeto dado, a partir del cual, se generarán diversas percepciones y se logrará llegar ciertos objetivos planteados con anterioridad, para poder dar explicación a diversas circunstancias o temáticas que intervienen dentro de los contenidos curriculares.

Por otro lado, siguiendo el comentario de Enfland (2000), las concepciones de los objetivos y los contenidos de la enseñanza de las artes no son uniformes ni se descubren por medio de un simple examen. Lo que se considera más importante en cualquier campo es un valor, el resultado de un juicio, el producto no sólo de mentes visionarias y de argumentos persuasivos, sino también de fuerzas sociales que generen condiciones y hagan que ciertos objetivos sean más adecuados a los tiempos. Con ello, no sólo se

deben cumplir los objetivos ni los contenidos específicos, pues también se debe considerar el entendimiento de diversos aspectos que puedan cubrir y hacer aportaciones a otros contenidos que surjan para el entendimiento de los propuestos con anterioridad.

Ante ello Bruner (citado por Eisner 1976) señala, que los estudiantes aprenden mejor una disciplina cuando lo experimental es enmarcado de manera similar a la forma de indagación usada por los especialistas de cierta disciplina. Esto, anteriormente atrajo a los educadores deseosos de satisfacer nuevas expectativas con currícula más rigurosos y sustanciales. Donde se dejaba a un lado la posible aplicación y la modificación de currícula donde se hicieran posibles aplicaciones de otras estrategias y disciplinas en diversas materias o campos de estudio e incluso de diversos instrumentos y materiales que se utilizan en la vida cotidiana.

Eisner (2004), menciona que sería mejor enseñar mediante un proceso de análisis crítico, diseñado para ayudar a los estudiantes a prender cómo se influye en las personas a través de los medios de comunicación. Desde esta perspectiva, cualquier forma de arte se puede considerar una especie de texto, y los textos se deben leer e interpretar, porque los mensajes que envían suelen encontrarse “bajo la superficie” o “entre líneas”.

No sólo en el ámbito educativo se presta atención a la expresión, pues bien se sabe que en la Psicología Clínica o en la Psicología Educativa se le da una suma importancia a lo entendido como expresión, puesto que da diversas pautas para poder tener en claro el desarrollo y el desempeño de los sujetos ante ciertas circunstancias en las que está viviendo y percibiendo. Por lo anterior, Lowenfeld (1996) refiere que la expresión del impulso creativo ofrecía un beneficio terapéutico además de educativo, porque:

“...El niño que usa la actividad creativa como una vía de escape emocional ganará libertad y flexibilidad como resultado de la descarga de tensiones innecesarias. Sin embargo, el niño que se siente frustrado desarrollará inhibiciones y, a causa de ello, sentirá que su personalidad está limitada. El niño que ha desarrollado libertad y flexibilidad de expresión se podrá enfrentar a nuevas situaciones sin problemas. Mediante sus métodos flexibles para expresar sus ideas, no sólo se enfrentará adecuadamente a nuevas situaciones, sino que también se adaptará fácilmente a ellas. El niño inhibido y limitado, acostumbrado a imitar más que a expresarse de una manera creativa, preferirá avanzar siguiendo las pautas establecidas. No será capaz de adaptarse con rapidez a nuevas situaciones y tratará de ejercer presión sobre los demás por considerar que es la manera más fácil de salir adelante.”

Puesto que en general se acepta que el progreso, el éxito y la felicidad dependen en gran medida de la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, es fácil reconocer la importancia de la educación artística para el desarrollo y el crecimiento de la personalidad". (Lowenfeld, 1996, p. 7)

La idea dominante es que los sujetos y su capacidad artística se desarrollan en gran medida, en un proceso de dentro hacia fuera, no de afuera hacia dentro, poniendo en claro que su expresión se basa en cómo está percibiendo la vida, y cómo es que puede dar a conocer esta forma de percepción.

Un carácter muy pragmático sobre la idea dada anteriormente, hace referencia a Eisner (2004), pues éste se basa en el empleo de las artes para desarrollar las aptitudes y actitudes necesarias en el mundo del trabajo. Gran parte de la retórica sobre la mejora de la educación se centra en la importancia de la enseñanza para aumentar la competitividad en la economía mundial. Situando a la educación como una fuente importante para la estructuración de posibles aplicaciones de los contenidos en el campo laboral, además de fundamentar las bases para que los alumnos tengan dentro de sus conocimientos la aportación hacia una estructura económica y social donde se puedan desarrollar en un futuro dentro de diversos empleos que exige cada potencia mundial según sea el caso.

Pero no sólo se debe tener en cuenta esto, sino se tendría que verificar y echar un vistazo a otras potencias donde es más importante la productibilidad de los seres humanos, es preciso que se logre un buen rendimiento tanto físico como mental de todos los seres humanos, donde la creatividad tenga una importancia primordial para que los seres humanos tengan la facultad no sólo de la competitividad sino también de poder desarrollar aptitudes y actitudes creativas para el logro de una idea cooperativa, tanto a nivel económico como cultural del trabajo de los individuos, dando a ellos la oportunidad de tener iniciativas para desarrollar diversas estrategias de trabajo en un ámbito laboral.

La experiencia en las artes desarrolla la iniciativa y la creatividad, estimula la imaginación, fomenta el orgullo por la destreza, desarrolla la capacidad de planificación y, en algunos campos artísticos, ayuda a los alumnos a aprender a cooperar. Todos estos atributos son importantes para la vida profesional.

Por ello, la percepción desarrolla un carácter creativo sobre el aprendizaje, por ejemplo Neisser (1981), consideraba que la percepción es un evento cognitivo de primer orden, y Piaget (1954) enuncia su resistencia a establecer una diferenciación tajante entre las vertientes cognitiva y afectiva de los procesos de pensamiento.

El propio trabajo conceptual de Eisner (2004), considera que todas las formas de conciencia son eventos cognitivos. Por ello es indudable que las artes, que se basan mucho en actos de diferenciación perceptiva, satisfacen este criterio cognitivo, aportando a ello que la cognición es un proceso que desarrolla la creatividad para tener la satisfacción de elaborar distintas pautas sobre temáticas críticas y analíticas laborales.

Según este autor el carácter cognitivo de las artes no sólo es reconocido por los psicólogos, sino también por los filósofos. Menciona Eisner que Nelson Goodman un lógico que en los años sesenta se interesó por las artes, afirmó que existe una tradición persistente que describe la actitud estética como una contemplación pasiva de lo dado y lo inmediato, como una aprehensión directa de lo que se presenta, con ello se puede buscar una visión pura del mundo.

Sostiene que se debe leer tanto una pintura como un poema y que la experiencia estética no es estática sino dinámica. Donde todo proceso de la percepción de un objeto tiene un carácter estético sea cual sea la temática, puesto que cada cosa que se ve, se observa, se analiza y se entiende, puede percibirse de distintas formas influyendo a dar un sentido dinámico a éstas, donde se puedan ejercer diversos planos para la colaboración de resoluciones en diversas circunstancias.

Por lo tanto Eisner plantea que no es necesario que los currículos educativos se centren exclusivamente en la producción artística, aun que podrían hacerlo, pero que también deberían, según el autor, hacer que los estudiantes activen formas de pensamiento que les ayuden a ver las conexiones entre la forma y el contenido de los trabajos y los eventos que ocurren al mismo tiempo en la cultura en la que estos trabajos se han creado.

De este modo los estudiantes pueden practicar formas sintéticas de pensamiento. Un ejemplo que pone el autor es que el contenido de la pintura flamenca exige cierta

comprensión de la situación geográfica de Flandes, su dependencia del comercio y el surgimiento de una clase comerciante adinerada.

De este modo, el estudiante puede abordar la geografía, la historia y la economía además de la estética. Con ello se podría adoptar un enfoque similar al desarrollar programas para los alumnos en un cierto nivel donde se pretenda laborar.

2.3. Estructuras de organización en función del currículo ante las artes.

Ante ello, se puede considerar, otra concepción relacionada con el enfoque cognitivo la que señala a la educación artística en contribución a la mejora del rendimiento escolar en el ámbito de las materias básicas, esta se relaciona con el contenido de que la receptividad de la sociedad hacia los objetivos de un campo de estudio está relacionada con la medida en que sus miembros creen que ese campo fomentará lo que la sociedad valora. Pues las artes se suelen usar para reforzar la experiencia educativa del estudiante. Donde Eisner (2004), señala que, el currículo de las artes integradas se suele organizar en función de cuatro estructuras curriculares:

- a) Donde las artes se usan en ocasiones para ayudar a los estudiantes a comprender un período histórico concreto, ampliando los medios para que estos profundicen en su comprensión de algún tema específico.
- b) Ayudar a los estudiantes a identificar las similitudes y las diferencias entre las distintas artes. Donde los estudiantes tienen la oportunidad de descubrir lo que las artes tienen en común y también lo que las diferencia.
- c) Se centra en la identificación de un tema o una idea fundamental que se pueda explorar mediante obras de arte y mediante trabajos propios de otros campos.
- d) Focalizar la estructura para la integración de las artes en relación con la práctica de la resolución de problemas. En donde se invita a los estudiantes a definir un problema que se deba abordar desde varias disciplinas, incluyendo las artes.

Por lo antes citado, se podría tomar a las artes como medio para la creación de oportunidades mediante el desarrollo de un instrumento que era poco más que un sueño hace sólo algunos años, puesto que los currícula anteriormente eran más cerrados en su estructura y no dejaban abierta la posibilidad de poder modularse o adecuarse a nuevas estrategias para obtener mejores resultados en el aprendizaje.

Ante ello, Eisner (2004) hace referencia sobre la flexibilidad de los currícula, la variabilidad de aspectos que circulan sobre la educación y la diversidad de las concepciones sobre lo que se debe hacer en relación con la educación artística. De lo contrario los principios carentes de flexibilidad son rígidos, y lo rígido suele romperse.

La práctica que carece de principios no tiene “norte”; no sabe hacia dónde se dirige. Por ello, el autor reflexiona sobre la importancia de ser práctico y tener principios, creando la “mezcla adecuada” para cada ocasión concreta, siendo el reto de los profesores, actuar de forma que se refuerce el pensamiento de los estudiantes. Reforzar el pensamiento, fomentar la competencia en un campo, aumentar la inteligencia y la aptitud de los educandos. En esta tarea, el profesor debe actuar como un diseñador ambiental, creando situaciones que fomenten el deseo de aprender. Donde el aprendizaje se pueda aplicar y conectar con otros aspectos del mundo.

Cuando se trabaja con estudiantes la sorpresa siempre está presente, en cierta medida, siendo la participación de los alumnos de suma importancia, pues ésta, contribuye a que el aprendizaje y la enseñanza sean flexibles y de mayor calidad, dando como consecuencia, a que el profesor tenga que improvisar en una clase; en sentido figurado como refiere el autor, el camino más directo hacia el desastre es ceñirse al plan de una lección pase lo que pase.

Hoy en día, una clase de retroalimentación crítica y constructiva no es muy común en las escuelas; la mayor parte de los profesores se enfrentan a la ardua tarea de intentar averiguar por su cuenta qué efecto han tenido las estrategias implementadas dentro del aula y en qué se pueden mejorar. Esto, pone en dilema a los maestros, pues, la capacidad de observar lo que los docentes han hecho suele estar obstaculizada por el no saber. Verdaderamente estas estrategias han causado el efecto que se determina desde

la elaboración de los objetivos que se encuentran dentro del avance programático que se elabora con anterioridad para planear las clases dentro del aula.

Por lo anterior, Eisner (2004), enfatiza que la manera de reducir esta problemática, es organizar escuelas donde se lleven a cabo reuniones, para que los profesores puedan criticar mutuamente sus técnicas docentes; práctica poco frecuente, pero cada vez más extendida en las escuelas actuales. En otras palabras, es más probable que se fomente la creatividad en la docencia, averiguando qué se está haciendo e imaginando cómo se podría hacer mejor la adquisición del aprendizaje, que buscando una fórmula para una enseñanza eficaz.

Señalándose que la retroalimentación puede mejorar la enseñanza, no significa que la crítica se deba centrar en lo que se debe mejorar; también puede ayudar a los profesores a reconocer los mejores aspectos de su práctica docente, puesto que podría ayudarles a reconocer sus virtudes. De cierta forma, las artes, también muestran efectos importantes que se dan fuera del aula, puesto que en la educación, los efectos realmente fructíferos de la enseñanza se dan fuera de la escuela.

Al reflexionar sobre estos efectos, se debe reconocer que los estudiantes aprenden al mismo tiempo más y menos de lo que se pretende enseñarles. Aprenden más a causa de los significados personales que extraen de lo que se les enseña. Puesto que el significado se encuentra en la interacción entre el estudiante y el resto de la situación donde se está desarrollando, y como cada alumno aporta a esa situación una historia personal única, los significados que extraiga un alumno dado, diferirán de los que extraigan los demás, a veces de una manera muy sustancial. En este sentido, lo que los estudiantes aprenden supera lo que el profesor les intenta enseñar.

Así, el fomento de formas educativas de aprendizaje se plasma ayudando a los estudiantes a formar propósitos que guíen su trabajo. En consecuencia, este autor, afirma que, en las artes se da esta tendencia a animar a los alumnos a ser “expresivos”, lo que a veces significa, en la práctica, que adopten una actitud totalmente exploratoria, sin ningún propósito, todo ello en nombre de la creatividad y la libertad, tomando en cuenta, el uso del comentario del trabajo de un alumno ante la clase, refiriendo a esta acción como “puntos de acceso”, generando en el aula o la clase la interacción mutua de

profesor-alumno, que en consecuencia dan pautas a una postura más abierta donde los sistemas de comunicación se desarrollan con un sentido más amplio y contributivo para el propio aprendizaje.

Las reacciones constructivas desde la perspectiva de Eisner (2004), suponen invitar a los alumnos a evaluar sus propias obras de una manera razonada, dando pauta a otra aptitud pedagógica para la enseñanza, puesto que la creatividad en la enseñanza-aprendizaje, conlleva la capacidad de demostrar el lenguaje y las aptitudes que los estudiantes deben aprender. En toda educación, debe depender mucho la interpretación individual y la expresión de un punto de vista personal. Además de influir en la adquisición y colocación de los instrumentos y materiales que deben usar los alumnos para que no falten o estén amontonados y ello no perjudique su trabajo, para influir en la clase, el desarrollo de la misma con eficacia.

2.4. La interacción de la creatividad en el aprendizaje.

Hablando de la interacción, del aprendizaje y de la enseñanza dentro de las aulas, los estudiantes no sólo deben saber lo que se les pide que hagan: también como afirma Eisner (2004), los estudiantes, deben saber por qué, pues deben comprender y reflexionar el objetivo de la lección o proyecto, y así, disponer del espacio mismo, para la propia interpretación personal.

A partir de circunstancias analizadas con anterioridad se puede ver el reflejo de que la enseñanza suele ser cerrada (hablando del sentido de la flexibilidad), es fácil ante estas “concepciones mundanas” caer en rutinas familiares, las cuales, no conducen propiamente al desarrollo profesional.

Como se ha mencionado con anterioridad, el punto de vista en el autor, refiere que para crecer profesionalmente se necesita retroalimentación sobre la práctica docente, por ello se debe aprovechar la práctica docente como una oportunidad para aprender a enseñar. Dando pauta a la reflexión de la posibilidad de flexibilidad, no sólo en el aprendizaje y la enseñanza de éste, sino también en la propia flexibilidad y disponibilidad para

realizar adecuaciones sobre los criterios establecidos de los propios maestros. En otras palabras, en ciertas ocasiones los maestros parten de la idea de no saber conscientemente hasta que punto se deban realizar estas adecuaciones para el logro de un mejor manejo sobre los contenidos, dando pauta a un mejor aprendizaje.

Esté fenómeno, también se aplica a cada familiar y a los propios amigos que contemplan el apoyo a los estudiantes, para que logren la elevación de calidad en el desarrollo educativo de éstos mismos. Es importante hacer énfasis en la necesidad de fomentar la retroalimentación crítica y al mismo tiempo constructiva de quienes saben ver la enseñanza en acción, llamándola pericia educativa. Dando el reflejo en virtud de la experiencia y el estudio, a lo que verdaderamente está prestando atención, siendo así, la fundamentación de una iniciativa personal; llegando a la idea del poder apreciar algo en privado, sin decir ni una palabra.

Por lo anterior Eisner (2004), menciona que, hacer público por medio del lenguaje, lo que se ha visto, interpretado y valorado, es un acto de crítica que no sólo se da en las artes, sino también en los deportes, en la gastronomía, y en el fondo, a la gente en cualquier ámbito donde haya una variación cualitativa que le guste comentar.

Así pues, la crítica, que hace el autor sobre los contextos educativos la ha denominado *crítica educativa*, donde afirma que es netamente aplicable a la docencia. En realidad, menciona que ésta, puede ser la única manera de poner de manifiesto las sutilezas de la enseñanza.

El autor refiere que, el maestro al aplicar la enseñanza de una materia en especial o de varias (según sea el caso), termina enseñando su manera de ser, causando el aspecto más importante de lo que se llama “currículo oculto”. En el cual se logran ver de manera directa las actitudes tomadas por parte del profesor y por consecuencia la forma de ser de los propios alumnos.

Por ello, es que el objetivo de la enseñanza debe centrarse también en la ayuda que se les brinde a los estudiantes para que capten esta distinción, mostrarles en cierto modo que hay diversas maneras de experimentar el mundo, para ilustrar esta distinción el

profesor, no debe recurrir a una forma exótica de arte ni a la teoría filosófica, sino dirigir la atención de sus alumnos hacia una actividad muy corriente.

Un ejemplo clave que menciona Eisner (2004), refiere a un profesor de arte quien recurre a echar crema de leche en una taza de café. Primero toma una taza de plástico opaco y echa en ella un poco de café, luego le añade un poco de crema, lo saborea y después comenta que la principal función de echar la crema en el café, es de carácter práctico. Luego toma una taza de plástico transparente y echa cuidadosamente en ella un poco de café; luego le añade un poco de crema mientras observa cómo parece explotar en la taza durante unos breves instantes tras haberla vertido.

Se deleita con el hermoso estallido de nubes que forma la crema en el oscuro café. Esta clase de actividad, menciona el profesor a la clase, es una actividad que se experimenta por pura satisfacción; es una actividad estética, no una simple actividad práctica. El verdadero objetivo de la lección es que la actitud perceptiva presente, es una opción donde, existe más de una manera de ver las cosas que rodean a la vida cotidiana. Esta noción se refuerza en los estudiantes al expresarse los términos: *práctico* y *estético* para expresar la distinción.

Posteriormente el profesor pasa del ejemplo mencionado anteriormente a la tarea que deben realizar sus alumnos, una actividad en la que no deben ser simples espectadores. La tarea consiste en escribir sobre lo que ven, pero sin utilizar las formas normales de escribir, el profesor desea una redacción que tenga cualidades literarias. No usa el adjetivo *literario*, pero eso es lo que espera que hagan sus alumnos, para aumentar la probabilidad de que lo hagan, se intenta asegurarse de que tengan noción es de lo que supone el lenguaje literario. Lo hace de dos maneras: demostrando el uso del lenguaje, ofreciendo un ejemplo muestra, y del modo que no es la manera correcta, implementando otro ejemplo.

El núcleo del problema reside en la relación entre ver y expresar. Ver es necesario para tener un contenido que expresar, la expresión necesaria para hacer públicos los contenidos de la conciencia. En consecuencia, lo que se tiene en este ejemplo es una transformación imaginativa de un evento perceptivo que está imbuido de un significado cuyas características y cuya trascendencia son traducidos por los estudiantes a un

lenguaje que se pueda transmitir. El escritor debe encontrar una manera de crear el equivalente estructural de la experiencia, con frecuencia, en el mismo proceso de representación surgen nuevas ideas que se convierten posteriormente en objeto del propósito que es expresarse.

En esta situación, donde los estudiantes usan formas cualitativas de pensamiento para realizar varias cosas, la percepción y la imaginación entra en acción. El dilema de encontrar una forma narrativa de transmitir su experiencia los convierten en escritores, y al final concluyen el episodio compartiendo mutuamente sus trabajos.

Esta actitud es lo que Dewey (1934), llamaba “reconocer” (entrando en juego el proceso analítico y crítico de la percepción de los objetos) en contraste con el simple acto de “percibir” algo en concreto. Con respecto a este ejemplo, lo que los profesores de arte, intentan fomentar en sus alumnos es el fomento del aprendizaje y la motivación de poder ver un mundo nuevo, ayudarles a reformular un mundo visual que ordinariamente tratan de una manera instrumental y con la mayor eficacia posible.

Este proceso es un ciclo que pasa de la percepción diferenciada de unas cualidades matizadas a la generación de posibilidades imaginativas. Así, tienen la oportunidad, los estudiantes, de ser expresivos y de seguir sus propias visiones. Sin embargo, como se ha referido con anterioridad, independientemente de los objetivos planteados, los estudiantes aprenden al mismo tiempo más y menos de lo que se les enseña.

En referencia a esto, Dewey, señala que los alumnos pueden aprender menos porque todas las esperanzas y expectativas que abrigan quienes les enseñan rara vez se plasman en la práctica; en cierto sentido, estos objetivos nunca se pueden alcanzar, por lo contrario, los estudiantes aprenden más de lo que se les enseña, porque traen consigo su propia historia personal, interaccionando con lo que se les enseña, siendo inevitable que los significados que construyen a partir de estas interacciones, superen los objetivos educativos, independientemente si no los logran alcanzar.

Ante los criterios que nombra Dewey sobre la impartición en enseñanza, los profesores, pueden reforzar la capacidad de sus alumnos para ver lo que han hecho y considerar alternativas, pues, pueden proponer conexiones con el trabajo de otras personas estás,

pueden contribuir al desarrollo de las aptitudes necesarias. En pocas palabras, el profesor puede ayudar a sus alumnos a progresar en una transferencia que fomenta la independencia y la confianza para abordar problemas en el campo de la vida fuera del colegio.

Así, la tarea del padre, como la del profesor es saber tomar las decisiones correctas en relación con el cuándo, el cuánto y el cómo dentro del aprendizaje.

Este proceso, que innumerables padres han realizado con éxito durante largo tiempo, es lo que Vygotsky (1995) plasmó en su concepto de “*Zona de Desarrollo Próximo*”, esta zona es el espacio dentro del cual se deben establecer las tareas de modo que supongan para el alumno un reto que pueda afrontar con éxito con la ayuda de un adulto o de un compañero. Sin reto no puede haber crecimiento. Sin éxito, tampoco. Encontrar la zona de desarrollo próximo del sujeto es la manera de mantener su crecimiento.

Por otro lado, otra fuerza que influye en lo que aprenden los estudiantes es el conjunto de normas que impregnan el contexto donde trabajan. Es decir cada clase tiene sus normas de conducta aceptable, que por lo general radican en la prohibición de levantarse de sus pupitres, mirar el trabajo de los demás (lo que se le denomina como copiar). En cambio, en otras clases, sobre todo en las artes, Eisner (2004), refiere que mirar el trabajo de los compañeros no sólo se permite: se recomienda; es una manera de aprender. Y el trabajo de los alumnos no sólo se observa: también es objeto de discusión por parte del profesor y de los compañeros.

El objetivo de estas normas, según Bruner (1961), es crear un entorno parecido al de un estudio y establecer la expectativa de que los estudiantes se ayuden mutuamente, en este entorno, los comentarios hechos por el maestro son de carácter privados y personalizados, cuando el objetivo es hablar de las cualidades de los trabajos individuales. Los comentarios son públicos cuando el objetivo, es hacer una crítica en grupo. En otras palabras, se trata, de un entorno donde los estudiantes aprenden a pensar y a comportarse como artistas, matemáticos o científicos. Y estas fuerzas que interaccionan entre sí crean una cultura cognitiva que tiene que ver con el desarrollo de actitudes y con el desarrollo de capacidades estéticas y analíticas.

Uno de los principales objetivos de la enseñanza de las artes según Eisner (2004), es ayudar a los estudiantes a aprender a ver las interacciones entre las cualidades que constituyen un todo. Lo que ocurre en los alumnos es una especie de relación visual de análisis- síntesis.

Lo que suscita, la reflexión en cuanto a, que los objetivos de la enseñanza deben tener la flexibilidad para ser manejados y si es necesario modificados para el mejor manejo y aprovechamiento del aprendizaje.

Con referencia a lo anteriormente escrito, Dewey (1938), determina la existencia del concepto de “*flexibilidad de propósito*”, donde se refiere a la vertiente improvisadora de la inteligencia, que da surgimiento a la capacidad de cambiar de dirección, incluso de redefinir los objetivos cuando surgen mejores opciones durante el desarrollo de un trabajo. En muchos sentidos, esta capacidad de tratar los objetivos de una manera flexible y temporal es ajena a la concepción dominante de la racionalidad, puesto que de acuerdo con la concepción normal, se supone que hay fines bien definidos y determinados por la educación, que estos fines se buscan con firmeza y que se usan para formular medios que teóricamente están relacionados con su consecución.

Ante ello Eisner (2004), distingue que, el significado se construye, no se ofrece ni se descubre; lo que los estudiantes pueden hacer en una situación está influido por lo que traen a ella, por su marco de referencia. Dando pauta a realizar un análisis distintivo del mismo currículo.

Dentro de la concepción educativa sobre la formulación de programas y funciones del currículo, está el ofrecer siempre marcos de referencia para leer el mundo. Estos marcos, teorías, conceptos, imágenes y narraciones analizan el mundo de distintas maneras, poniendo así, a la socialización en un punto importante dentro de una cultura dando propuesta de adquirir estos marcos; que permiten que el logro de unión a una comunidad de discurso y que se participe en él; un discurso que se refiere a compartir formas de codificar y decodificar significados, donde los marcos de referencia comunes hacen posible un estilo de vida compartido.

Dentro del currículo, en las distintas materias que se imparten, los estudiantes adquieren instrumentos para comprender el mundo. Los programas educativos eficaces, ofrecen una variedad de marcos de referencia y al mismo tiempo desarrollan la capacidad del estudiante para cambiar de un marco a otro.

De modo que en el ámbito educativo, las artes como menciona Eisner (2004), ayudan a los estudiantes a aprender a prestar atención a las cualidades y a su contenido expresivo, motivando a los estudiantes a la adquisición sobre la atención de las cualidades concretas. Así, Aprender (en el término del uso de un marco de referencia determinado) la configuración de las cualidades determina un mejor análisis y un proceso por el cual se logre de forma más elevada y cualitativa el aprendizaje por medio de la creatividad.

La capacidad de las formas de cognición que tienen que ver con la creación o la percepción de formas visuales no es la única dimensión de las formas de pensamiento que hacen posible que el estudiante realice diversos trabajos. La capacidad de traducir la experiencia a su equivalente lingüístico también es tarea que realiza el arte, puesto que la experiencia de analizar distintos trabajos y plasmarlos de un modo sensorial, es lo que se le denomina sinestesia, por lo que Eisner, hace énfasis que, cuando las artes plantean a los estudiantes el reto de hablar de lo que han visto, les ofrecen oportunidades, licencia y estímulo para que usen el lenguaje sin someterse a las limitaciones de la descripción literal. Esta libertad les permite liberar sus emociones y su imaginación, refiriendo ante ello que: la oportunidad de hablar de un campo visual también supone la necesidad de tener algo que decir. En esta necesidad lo que motiva la búsqueda de pautas en la obra. Cuando tenemos la necesidad de decir algo, observamos con atención.

Pero, el lenguaje tiene otras funciones que no sólo tienen la referencia a la manera imaginativa con el fin de describir cualidades sentidas, mejorar la comprensión y fomentar la visión. Puesto que una de estas otras funciones menciona el autor es que los estudiantes adquieran una comprensión de la relación entre las artes y la cultura a lo largo del tiempo.

Por lo cual, prácticamente en cualquier campo, el tipo de aprendizaje más importante es el que genera el deseo de seguir aprendiendo en ese campo sin ninguna obligación de

hacerlo. En este sentido, los resultados realmente importantes de la educación no se encuentran dentro de la escuela, sino fuera de ella.

Dando como propósito, la idea de Eisner (2004), que el objetivo del proceso educativo dentro de la escuela no es terminar algo, sino empezarlo.

El objetivo es activar el interés por algo con la fuerza suficiente para motivar a los estudiantes a profundizar en él fuera de la escuela. Esto conlleva a tener en cuenta la importancia de la satisfacción intrínseca como resultado educativo. En la medida en que la acción esté motivada por recompensas extrínsecas, es probable que cese cuando cesen las recompensas, pues si el acto de motivación se ve trunco, seguramente los alumnos cortarán con el proceso que podría ser de suma utilidad para que exista un carácter creativo dentro del aprendizaje mismo.

Así, se podría decir que la educación debe fomentar la capacidad de realizar las sutiles discriminaciones que constituyen las formas cualitativas de indagación. Por ende, surge la duda de cómo se podría reflejar esta capacidad, cómo es que los alumnos infieren estos aprendizajes y cómo lo demuestran, puesto que el lenguaje es una de las formas más utilizadas en el área de la comunicación. El lenguaje utilizado por los alumnos en la vida cotidiana puede dar pautas del aprendizaje adquirido mediante la enseñanza de los contenidos dentro del contexto educativo.

La producción artística de un alumno muchas veces se examina desde una perspectiva individual, y no social, si esto se diera se reflejaría que el estudiante aprende a trabajar en una pintura o una escultura no sólo sobre la manera de trabajar el material, también es una función de lo que aprende de otras personas al convertirse en miembro de una comunidad. Las normas sociales, los modelos de conducta, las oportunidades de conversar y compartir el propio trabajo con los demás también son oportunidades de aprender. Refiriendo a lo anterior como *aprendizaje situado*; el alumno se sitúa en un contexto social y material y este contexto, entendido como una cultura enseña de las situaciones donde aprenden los alumnos pueden ser creadas por el maestro. Cuando la situación en su conjunto conduce al aprendizaje, los resultados positivos se refuerzan.

Esta concepción Lave (1993), otorga al aprendizaje un carácter social; se aparta de las concepciones del aprendizaje más individuales y con frecuencia atomizadas que han dominado gran parte de la Psicología Educativa. En general se cree que las raíces teóricas de esta concepción social del aprendizaje se encuentran en la obra de los psicólogos rusos Vigotsky(1978) y Luria (1981), que publicaron sus escritos en los años treinta. Aunque su investigación sobre el impacto del contexto social en las aptitudes cognitivas de los campesinos rusos fue brillante, no fueron los primeros en examinar la importancia del contexto, puesto que Dewey (1929), ya había escrito un artículo titulado “*The Educational Situation*”, donde examinaba el carácter construido de la experiencia.

Esta construcción no sólo está activada por la experiencia previa que el alumno aporta a la situación; también es el resultado de las interacciones del alumno con las condiciones sociales y materiales en las que trabaja. Desde esta perspectiva, el aprendizaje y la cultura son inseparables.

Donde Dewey (1938), enmarca la importancia de crear comunidades de aprendizaje para que los sujetos pudieran aprender unos de otros, siendo uno de los sellos distintivos de la buena educación activa. Es cierto que la oportunidad de trabajar en tareas comunes en el seno de un grupo no sólo era una manera de ayudar a los alumnos a encontrar significados prácticos en las ideas escolares; también era una manera de ayudarles a aprender lo que supone la vida democrática: la discusión, la deliberación y el consenso formaban parte de esa vida.

Un ejemplo actual de ello que menciona Eisner (2004) es del aprendizaje situado en el programa para preescolares de Reggio Emilia, en Italia.¹ En este programa se elaboran proyectos de trabajo. Estos proyectos son investigaciones en grupo organizadas temáticamente. Los trabajos elaborados se convierten en objeto de debate y discusión. Estos debates estimulan la reflexión y hacen que los alumnos expliquen con más detalle lo que han creado.

De este modo, los alumnos de preescolar por ejemplo se convierten en miembros de un esfuerzo común donde este modo de trabajo visual colectivo y elaborado se convierte en un entorno cómodo y familiar, un esfuerzo que saben que sus maestros se tomarán en

¹Véase fuente de Carolyne Edwards, Lella Gandini y George Forman, (1993) *The Hundred Languages of Children*, Nueva York.

serio. En esta concepción de las fuentes de aprendizaje, la actividad en grupo es multisensorial. Además de que las actividades son diversas y de carácter dinámico, las condiciones cambian de manera imprevisible y la participación en múltiples tareas.

Es común, como refiere Eisner (2004), siempre se desarrolla más de una actividad en un momento dado y los estudiantes aprenden a afrontar esta multiplicidad de actividades y oportunidades como una parte normal de su experiencia escolar. Puesto que: *la vida en las aulas se parece más a la vida real*. En donde se podría decir que las situaciones de aprendizaje se tornan más reales.

Sobre las diversas y múltiples importancias del aprendizaje situado, el autor enmarca que, una de ellas, se centra en el aumento de la probabilidad, en la que los estudiantes puedan aplicar en diversas situaciones lo que han logrado aprender. Por el contrario, cuando las condiciones del aprendizaje son ajenas a las situaciones o trabajos donde se puede aplicar lo que se aprende, la probabilidad de la aplicación o de la transferencia disminuye, aún cuando algunos alumnos logran establecer conexiones por su cuenta a pesar de la poca relación entre lo que se enseña y su contexto normal de la aplicación. Por ende, dentro del currículo lo que se requiere, es aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes hagan estas conexiones.

Tomarse en serio esta concepción del aprendizaje tendría consecuencias muy importantes para la enseñanza, las clases serían diferentes a como son ahora, los roles de los estudiantes serían distintos y los alumnos se verían mutuamente como recursos. Se establecería una atmósfera de comunidad y de cooperación, un entusiasmo compartido donde el lenguaje del campo, se convertiría en el lenguaje básico.

El lenguaje técnico se convertiría en un modo de discurso compartido. En cierto modo, el clima y el discurso se acercarían más al clima y al discurso que los grupos que comparten una afición o un interés; la discusión con los compañeros en torno a un interés común es una fuente de placer y una demostración de *competencia*. Así, los estudiantes obtendrían satisfacción compartiendo su entusiasmo.

Otra de estas condiciones, como hace hincapié Eisner, se centra en lo que se podría llamar “el problema”. Por problema señala el autor, entendiéndolo como una situación

donde los repertorios conceptuales y técnicos de los estudiantes son inadecuados para aquello a lo que se enfrentan. Por lo anterior, se les plantea a los estudiantes el reto de pensar nuevas maneras de abordar el problema. La incapacidad de los estudiantes para afrontar el problema de una manera que les sea satisfactoria motiva la atención y el ensayo experimental; pues ante ello necesitan analizar detenidamente lo que han creado para ver lo que hay en el mismo problema, hacer juicios sobre ello, usar sus aptitudes para abordarlo y evaluar los resultados.

Cuando afrontan la resolución de una insatisfacción, la conversión de algo poco satisfactorio en algo que satisface, los niños aprenden de la actividad. De lo contrario, puede haber poca motivación para forzar el pensamiento, anulando así la posibilidad de probar algo nuevo, experimentar, revisar, evaluar y empezar de nuevo. La creatividad como afirma Eisner, se beneficia de las limitaciones. El problema, así, es uno de los principales ejes para fomentar el aprendizaje. Este, se inscribe en una estructura social que puede facilitar o dificultar su resolución.

Los problemas, tal como refiere Eisner (2004), exigen atención; pues estos, estimulan y motivan cuando su resolución, desde la perspectiva del estudiante, es posible. Por lo cual, si los alumnos creen que su capacidad para abordar un problema con éxito es nula, se sentirán desalentados. Si el problema es muy fácil, no hay ningún problema, por lo tanto se encuentra fácil la resolución y no causa admiración alguna.

El arte de enseñar consiste, en parte, el saber plantear problemas dentro de la “Zona de Desarrollo Próximo”, definida por Vigotsky (1978), ese espacio cognitivo, donde el problema planteado ni es tan sencillo que no suponga ningún reto para el estudiante, ni tan complejo que el estudiante no tenga ninguna esperanza de resolverlo.

Sin embargo, el aprendizaje rara vez puede ser significativo cuando se limita a los alumnos a una experiencia única, pues se debe de llevar un orden, una secuencia; el tiempo necesario para familiarizarse en las tareas y para aprender a abordar los problemas planteados, llegando a alcanzar un cierto dominio sobre la temática expuesta. No se llega al dominio total pero es posible, como menciona Eisner (2004), lograr el desarrollo de un nivel de aptitud suficiente para que el trabajo pueda estar guiado por un control inteligente, para ofrecerles a los alumnos la continuidad que necesitan para

aprender a usar el aprendizaje como un medio. Pues el trabajo sostenido fomenta la atención minuciosa al propio trabajo, hace que éste se tome en serio, pues, decir que una construcción imaginativa se debe formar es encarnar un propósito.

Refiriendo al propósito de la imaginación, según el Eisner (2004), ésta, ofrece las condiciones iniciales que hacen posible los propósitos genuinos. Puesto que el acto de expresión también amerita la ocasión para revisar propósitos e incluso para descubrirlos y alterarlos, proponiendo siempre la disposición que se ha mencionado sobre la flexibilidad. Viendo a la creatividad como un proceso mediador el cual hace uso continuo de la construcción imaginativa vista claramente con el ojo de la mente, no podrá tener una vida empírica si el estudiante no posee los medios técnicos para expresarla.

En este contexto, Dewey (1934) comentó que las ideas se deben comprimir para que se puedan expresar, por lo que la imaginación está moderada por las aptitudes que se creen tener para crear. Ahora bien, lo que se tiene es un conjunto complejo integrado y mutuamente determinado por procesos cognitivos en interacción; el lenguaje y las teorías que se usan para describir esos procesos son maneras de destacarlos para que se puedan examinar.

Sobre las actividades que se realizan en el entorno educativo, refiriendo, como ejemplo en el campo del preescolar, lo que sucede cuando se ven los cambios en las imágenes que dibujan los niños Matthews (1994), cree que hasta los bebés tienen la intención de comunicar y que esta intención es el resultado del vínculo creado en la relación del alumno con sus padres, además, cree que la intención del estudiante se expresa de diversas maneras, mencionando que el medio de expresión puede ser gráfico o verbal (mediante el balbuceo), o manifestarse en movimientos corporales, por lo que la expresión de la intención del alumno ésta mediada por el entorno que los rodea, pues para los alumnos los medios suelen ser diversos.

Por ello, Matthews (1994), cree que las expresiones de los bebés no están menos articuladas que las expresiones de quienes dominan el discurso. Donde las marcas y otras imágenes que hacen los pequeños son formas de representación que se deben considerar poseedoras de contenido, proponiendo así, que se pueda hacer uso de estos

trabajos para analizar, cómo es que los niños pequeños entienden la perspectiva de la vida viéndola, a través del entorno que los rodea.

Por otro lado, dando la misma importancia a lo anterior, Arnheim (2002), hace referencia de que los sujetos crean con el material un equivalente estructural de lo que intentan representar, puesto que el desarrollo gráfico de los pequeños es el resultado de una capacidad creciente de diferenciar perceptivamente las cualidades visuales del mundo.

A partir de ello, los sujetos crean imágenes visuales dentro de las limitaciones y las posibilidades del material con el que trabajan, y estas se van desarrollando poco a poco para obtener una progresión gradual de la diferenciación perceptiva como un aspecto normal del proceso biocultural, y una inclinación paralela a dominar la ilusión entre los alumnos.

A medida que la maduración avanza, la percepción y la representación se van refinando. Por ello, es que los maestros deben fomentar el proceso educativo, sea en las artes o en otra materia, mediante el uso del diseño las diversas situaciones el estímulo del desarrollo de estas aptitudes.

La conciencia, es una cuestión que no se debe dejar de lado puesto que es en ésta, dónde surge la atención y permite dar paso al acto de la creatividad, según Eisner (2004), ésta (la conciencia), es el producto de la atención y la atención está guiada por la experiencia pasada y moderada por la necesidad o el propósito actual. Ésta, también es una forma de conocimiento e inicialmente está alimentada por la sensibilidad. Así pues, la sensibilidad es la madre de la conciencia y ofrece contenidos para la reflexión, el análisis y el establecimiento de conexiones. Así la educación artística desempeña un papel esencial con la imaginación en la creación de situaciones que permitan refinar los sentidos.

Los alumnos, tarde o temprano necesitan aprender a prestar atención a las relaciones cualitativas que se despliegan en el curso de la acción. Y es mediante un proceso llamado autorregulación que se pueden ensayar las actividades previstas, probar

determinadas paciones, describir y analizar los diversos caminos que se pueden seguir para solucionar un problema cualitativo.

El aprendizaje está fomentado por los maestros y por otras personas quienes ofrecen a los alumnos oportunidades de experimentar un mundo cualitativo a través de materiales con los que puedan trabajar, ofreciéndoles una guía, fomenta el aprendizaje en el contexto mismo de la educación. Pues cuando estos procesos de enseñanza son bien fundamentados la enseñanza no sólo se refiere al refinamiento de la sensibilidad, sino que también se refiere a la serie de procesos cognitivos que antes se han identificado.

Por otro lado, el contexto social en el que trabajan los alumnos también es un recurso muy importante para su desarrollo educativo. Reunir a un grupo de estudiantes en una mesa cuadrada ofrece muchas oportunidades para el aprendizaje periférico; cada estudiante actúa como un modelo para los demás. Estos modelos no sólo se refieren a la creación de imágenes, sino también a la conversación y al ejercicio del juego imaginativo.

Las escuelas actuales, en especial las de carácter inicial están bien dotadas, llenas de recursos para juegos creativos, como el teatro, e instrumentos como taladros, martillos y sierras que los alumnos usan para construir y con los que desarrollan aptitudes. Las tareas no tienen nada de librecas, aunque el lenguaje, en su forma escrita y hablada, no está en modo alguno desatendido. Dado este contexto dinámico, la tarea de enseñar se podría describir como saber cuándo no se debe intervenir.

El hecho de no intervenir en el aprendizaje y convertirlo en algo rígido, puede ser lo que mantenga el interés del alumno en sus actividades. Ante esto, surge la cuestión de cuándo y por qué la educación se hace oscura y sombría al entrar los alumnos en la educación primaria. En preescolar, la imaginación y la exploración son los modos dominantes de ser en el mundo. Este ser en el mundo propio del sujeto de cuatro años de edad incluye entrar y salir de la realidad, como refiere Eisner (2004), puede que esta vida (de entrar y salir de la realidad) no se pueda llevar cuando se tienen siete años, pero tampoco se podría tener la seguridad de llevarla a cabo.

Más o menos a partir de los cuatro años de edad, los sujetos desarrollan un interés en lo que se podría considerar el uso didáctico de las imágenes, es decir, usan imágenes dibujadas en una hoja de papel para contar una historia. Una de las principales funciones del dibujo a esta edad es transmitir un tipo de narración visual. Algunos autores como Eisner (2004), Dewey (1934), Matthews (1994), entre otros, sostienen que las consideraciones estéticas predominan entre los cuatro y siete años de edad, que los dibujos y las pinturas de los alumnos se caracterizan por una expresividad y una espontaneidad que parecen perderse entre los ocho años de edad y la adolescencia.

Sobre lo referido Davis (2004), enfatiza que la preocupación, de los estudiantes de los primeros cursos de secundaria, por el realismo y la narración redirige su atención de manera que frustra la brillantez y la espontaneidad de la actividad artística de los preescolares. Este autor, tiene la suposición que las imágenes que crean los preescolares indican que toman decisiones estéticas y que tienen un espíritu más cercano a los artistas adultos que los niños de nueve a doce años de edad.

Ante esto, algunos objetivos de la educación artística son procurar que los alumnos aprendan a prestar atención a las cualidades que fomenten en ellos el deseo de crear imágenes visuales mediante el diseño del entorno; así como, permitirles obtener, en un entorno evolutivamente adecuado, las aptitudes que les faciliten trabajar eficazmente con el material, pudiendo también interrelacionarse con toda la educación y no sólo con la artística.

2.5. Postura frente al currículo

Para Eisner (2004), los beneficios de la educación, no sólo incluyen una mayor sensibilidad a las formas expresivas, sino también la capacidad de describir las formas expresivas y de hablar de ellas, y el fomento de la comprensión por parte de los estudiantes del contexto social - sus valores, su tecnología, su cultura - que ha dado lugar a una obra. Estas aptitudes tanto en la creatividad visual como en la escrita (hablando de la lingüística) se acercan a lo que para Aristóteles en la Poética (1459 a 5

sqq. Apud, 2004) era una de las más profundas aptitudes humanas, la capacidad de crear metáforas.

Las metáforas no sólo expresan un significado que debe ser codificado, sino que tiene una intensión. Toda intensión refiere, o bien a un objeto en particular, o bien a un objeto en general. La intensión participa siempre de la representación y la representación siempre es una interpretación del objeto determinado. Con esto, tenemos dos aproximaciones a la metáfora, ya sea por asociación del objeto junto con la intensión o ya sea que la intensión refiera, junto con el significado una interpretación. Los objetos en el mundo, según Eisner (1998), se sitúan siempre bajo dos perspectivas de análisis, a saber: a) los objetos que se pretenden aprender y, b) ciertas facultades de los objetos que se quieran enseñar.

Si bien es cierto que las relaciones con la metáfora se dan de forma bidireccional, esto no quita a la misma metáfora, la condición de ser un elemento de aprendizaje. La interpretación es un proceso, por ende de comprensión, que con frecuencia exige entender profundamente el contexto en el que se ha realizado una obra, la postura y la formación del artista. La interpretación es un intento de atravesar las características superficiales de la obra para construir significados que de otro modo no estarían disponibles.

Además de la interpretación, los críticos casi siempre hacen juicios sobre la calidad del trabajo. Estos juicios son afirmaciones sobre los méritos de lo que se ha visto, no así en el salón de clases, pues como los estudiantes no son artistas, entonces, son calificados según el mérito y el producto y no el logro y la construcción. Si centramos nuestra atención a los logros, metas y construcciones, la educación debería dar un giro de 180°, pues tanto el profesor, el alumno, el currículo y la Institución, tendrán que acomodarse a las demandas de la educación moderna.

La educación moderna no sólo se basa en la adquisición de conocimientos, en encontrar siempre en los alumnos respuestas afirmativas (o en el peor de los casos ciertas nociones correctas) y en buscar que el estudiante y el profesor acumulen ciertas competencias que están marcadas en el programa de estudio, sino en armar, fortalecer,

estructurar y componer habilidades a través de técnicas que posibiliten el desarrollo y las capacidades de cada actor en el proceso educativo.

De este modo según Eisner (2004), la adquisición de una técnica no es un simple logro técnico, es una manera de pensar, y, como tal, las características cambiantes de las obras estudiantiles son el resultado de cambios en la concepción que los alumnos tienen de lo que hacen. Este tipo de análisis, además de ser importante en el campo de las artes, lo es virtualmente en todos los ámbitos de la vida. La capacidad de evaluar, de proyectar modificaciones, de plasmar esas proyecciones y de considerar sus consecuencias es fundamental para el buen trabajo en cualquier campo.

Estos logros exigen la capacidad de pensar, pero esto dependerá directamente del tipo de currículo que se esté presentando. El currículo es fundamental para cualquier empresa educativa. El currículo constituye la serie de actividades que dan dirección al desarrollo de las aptitudes cognitivas de la persona. Bajo el término *aptitudes cognitivas* Eisner (2000, 2004) incluye la capacidad de sentir y de actuar; además de la capacidad de tratar con las abstracciones propias de lo que en general se consideran materias *intelectuales*.

Lo que propone este autor, es una concepción amplia de la cognición que incluye lo que normalmente se le considera como percepción. Es una concepción que abarca la variedad de métodos y maneras que usan las personas para representar los contenidos de la conciencia. Resumiendo, el currículo según Eisner, es un programa diseñado para fomentar el desarrollo de esta concepción amplia de la cognición. De este modo, cuando los políticos y los teóricos de la educación definen un currículo para un centro o una clase, también define las formas de pensar que probablemente se van a fomentar en ese centro o esa clase. En el fondo, se establece una agenda para el desarrollo de la mente. A ello se debe de agregar que se puede concebir al currículo de varias maneras Eisner (1976):

a) Los currículos pueden ser planes diseñados para influir en lo que se debe aprender. En este sentido, el trabajo curricular produce planes y materiales. Estos, pueden ser notas de carácter esquemático creadas por un profesor con el fin de preparar una lección, o pueden ser producciones realizadas con todo detalle por diseñadores e ilustradores que

trabajan para grandes empresas editoriales que las comercializan a poblaciones muy grandes de centros, profesores y administradores escolares.

b) este diseño de currícula y de los materiales asociados a ellos tiene como objetivo influir en lo que aprenden los alumnos. Esta concepción del currículo se suele llamar currículo previsto o *in Vitro*.

c) en el campo de la educación hay varios currícula de este tipo en el mercado. Cada uno está diseñado, o por lo menos orientado, para que los maestros aumenten la calidad de sus programas siguiendo las directrices y las guías ofrecidas.

d) en contraste el currículo *invitro*, consta de las actividades que se acaban aplicando en las aulas. Ningún diseñador profesional de currícula puede conocer los detalles exclusivos de cada clase o de las necesidades educativas de cada alumno.

e) el currículo no sólo desempeña la guía por la cual se realizan las metas y propósitos educativos, sino que éste debe de ser el elemento entre los profesores y sus alumnos.

f) el currículo debe enseñar. Esto quiere decir que el currículo no sólo se debe de presentar como un programa (acabado e indiscutible) sino que debe presentarse como un elemento más de aprendizaje, el alumno tiene el derecho de saber qué se le pretende enseñar, qué debe de aprender y qué puede esperar de ese currículo.

g) el currículo permite enseñar, aprender y desarrollar condiciones. Para este autor (1976) el currículo debería de estar diseñado según los contextos a los que se pretende responder y no a una homologación de la enseñanza.

Una de las marcas del profesionalismo en la enseñanza como menciona Eisner (2004), es precisamente poder realizar ajustes o hacer improvisaciones que den eficacia al currículo. Aunque en una época de la historia de la educación, se habla de desarrollar los currícula a prueba de maestros, es decir, de diseñar materiales curriculares tan preceptivos y detallados que no pudieran dejar de ser eficaces, ya hace tiempo que esta ilusoria aspiración ha desaparecido y hoy se reconoce que la discreción profesional es tan necesaria en la enseñanza como en cualquier otro campo profesional.

Si las recetas para enseñar fueran adecuadas, los programas de formación de profesores serían innecesarios.). Así, la enseñanza se convierte en una parte de los procesos curriculares, y estos, incluyendo su contenido, pasan a formar parte de la enseñanza; es imposible enseñar nada. Se enseña con base a indicadores de aprendizaje, en procesos educativos y en referentes de logro, no se enseña a partir de nada y no se deje de enseñar para enseñar nada.

Lo que el autor trata de decir, es que indispensablemente se enseña algo, sea cual sea su contenido o su forma. Es decir, la interpretación entre la enseñanza y el currículo no agota los factores que operan en el aula y que influyen en lo que se enseña y, en consecuencia, en lo que los estudiantes experimentan y aprenden. Sino que la enseñanza rompe las fronteras tradicionales entre currículo, profesor-alumno y evaluación. La enseñanza sin evaluación sería una empresa ciega, como si alguien intentara enseñar a un grupo que no pudiera ver ni oír.

En estas circunstancias sería imposible hacer modificaciones basadas en la retroalimentación. Así pues, tanto la enseñanza como la evaluación se interpretan con el currículo. Forman parte de un todo inseparable. La actividad curricular fomenta el uso de perspectivas o marcos de referencia concretos. Pues, cada vez que un profesor o maestro diseña una actividad curricular planifica eventos que tienen un impacto en los procesos de pensamiento de sus alumnos. De este modo, la manera de diseñar las actividades curriculares, los modos de cognición que se suscitan, las formas de representación que se presentan o que los estudiantes tienen permiso para usar: todo ello influye en lo que probablemente van a pensar los estudiantes.

Es por ello que Eisner (2004), menciona que en el núcleo del currículo se encuentra la actividad o un evento planificado por un diseñador o por un maestro que fomenta formas educativas de experiencia. Puesto que de este modo, el profesor tendría una especie de calendario con la descripción de la clase de actividades que se deberían realizar durante una semana dada o un mes concreto. El objetivo según el autor, es procurar que el material se cubra a un ritmo que sea coherente con lo que se ha planificado.

Desde esta perspectiva, la planificación curricular no sólo ofrece una dirección: también ofrece un marco de referencia para controlar el ritmo pedagógico de la clase. Esta planificación debe tener flexibilidad ante el tiempo necesario para realizar los ajustes adecuados e incluso para inventar actividades que sean adecuadas para sus alumnos. El profesor como hace referencia el autor, no se debería de ocupar tanto en llegar a tiempo a un destino prefijado como de conseguir que sus alumnos aprendan actividades emocionalmente satisfactorias e intelectualmente productivas. Pues saber aprovechar desde un punto de vista pedagógico las actividades que surgen en una clase exige un nivel elevado de talento aplicado a la docencia.

Cuando los planes están organizados con todo detalle, cuando se especifican objetivos con gran precisión, cuando se establece un calendario totalmente preceptivo, lo que se hace es asignar un lugar de honor a la rutina. Muchas veces se cree que la eficacia y la efectividad tienen más oportunidades de aumentar cuando se establecen unos caminos fluidos y homogéneos que se espera sigan todos los alumnos en su prosecución de un objetivo común.

Cuando la perspectiva del profesor es más emergente que receptiva, la necesidad de innovación pedagógica es mayor y plantea más exigencias. Y cuando se invita a los alumnos a participar en la definición de sus propios objetivos y en la formulación de sus propias actividades curriculares, es mucho menos probable que haya uniformidad en lo que acaben haciendo y aprendiendo. Cuanto más abren la puerta los profesores a las propuestas de sus alumnos, más oportunidades ofrecen para que se dé una verdadera personalización. Lo que fomenta esta clase de currículo es la personalización de los resultados y de las actividades.

A la mayoría de alumnos les cuesta mucho trabajo aprovechar la oportunidad de definir sus propios objetivos; para hacerlo hace mucha falta la práctica y la predisposición de aceptar que esta oportunidad forma parte de la propia educación, sin dejar a un lado la idea de que aunque los estudiantes participen en la formulación de sus propios objetivos y en el diseño de sus propias actividades curriculares, el maestro debe de seguir desempeñando un papel de suma importancia.

En este enfoque curricular Eisner (2004), menciona que exige más al profesor que los enfoques basados en un paquete curricular realizado por una empresa dedicada a su producción. Puesto que las exigencias son mayores cuando el profesor debe trabajar de una manera más personalizada con sus alumnos con el fin de que puedan reflexionar y planificar lo que van a desempeñar lo que van a abordar en su programa. Además, el profesor tiene que desempeñar la importante función de procurar que sus alumnos presten atención a las cualidades de los trabajos que realizan.

No hace falta que los currícula se organicen en torno a un solo ámbito o campo de estudio. También pueden integrar diversos campos. La integración habla de componentes distintos que se agrupan en un conjunto. Este conjunto de los diversos campos en uno sólo es lo que permite la unidad (no la homologación de contenidos para todos los contextos, sino el respecto a la especificidad de cada uno de los ámbitos). La unidad sede paso a la captación de sentido.

El sentido, según Dewey (1934) es el que genera y fomenta condiciones por las cuales la educación se hace a sí misma necesaria, esto es, el sentido otorga rumbo a la educación. Así, la integración de las artes con otras materias puede adoptar más de una forma. Quizá la más común sea poner las artes en contacto con materias sociales como la historia o la geografía para que cuando los alumnos estudien, aporten más conceptos y formas para la adquisición del aprendizaje. El objetivo es ofrecer a los alumnos un panorama más amplio del que podrían obtener basándose exclusivamente en materiales escritos.

La disponibilidad de imágenes puede enriquecer la experiencia y la comprensión histórica de los alumnos. Así, los alumnos deberían dedicar tanto tiempo, atención y esfuerzo a abordar su trabajo desde una perspectiva estética como el que dedican al material de historia de otras materias sociales que están estudiando. Y para ello, la posible animación a los profesores al uso de los niveles de exigencia como una oportunidad para la discusión, como elementos a tener en cuenta en el desarrollo curricular, pero no como reglas, fórmulas o prescripciones para procesos u objetivos.

Quienes mejor pueden definir las metas o los objetivos más adecuados para los estudiantes no son los políticos, que no están en contacto con los estudiantes a los que

las escuelas deben servir según el autor. En este contexto, es preferible el localismo. Éste es el camino que recomienda Eisner (2004) seguir a los maestros y expertos con experiencia docente. Con él, la educación, puede ser una especie de coalición multicolor de profesores que diseñan programas y los adoptan si satisfacen las necesidades educativas de los estudiantes que tienen a su cargo.

Esto significa ayudar a los estudiantes a que aprendan a examinar su trabajo desde una perspectiva estética, a hacer juicios sobre él, a adquirir técnicas que le den más fuerza y a reconocer los logros de otros estudiantes en estas cuestiones.

2.6. La creatividad ante la educación.

Por un lado un currículo integrado plantea más exigencias al profesor, y por otro lado, la misma integración tiene varios significados:

1. La integración es un hacer y un pensar, esto es, el hacer se presenta como una necesidad de actuación, de poner en marcha la práctica concreta. El pensar, según esta propuesta educativa, es el fomentar las habilidades críticas de los estudiantes, con base en los aprendizajes que den sentido y claridad a la educación.

2. La integración es una unidad. La unidad es, sin duda alguna, lo que todo profesor pone como ideal dentro del salón de clases. Es lograr un aprendizaje significativo en todos sus alumnos, es lograr cambiar la perspectiva y el conocimiento del mundo que les rodea. La integración se puede hacer a través de la educación artística.

3. Otra forma de integración supone identificar una idea central o básica que se va a examinar desde una variedad de campos o materias, pero incluso quienes abogan por este rigor disciplinario reconocen que la mayoría de los currículos escolares están demasiado fragmentados, que sus partes no encajan bien, que los temas tienen una existencia independiente y que los modelos que se usan para diseñar programas están concebidos para producir jóvenes seguidores de las diversas disciplinas, no para ayudar

a los alumnos a comprender cómo se integra el conocimiento y cómo se puede usar en el mundo real en el que van a vivir.

4. La educación artística es la integración educativa más radical, pues ésta se basa no sólo en el conocer tal o cual contenido, sino en la formación de habilidades críticas para con el mundo educativo.

5. Integrar significa, también creatividad. Al otorgar significado y sentido, la creatividad, junto con la educación en las artes, permite la construcción de conocimientos a largo plazo, el uso constante de la crítica y la habilidad de análisis de los procesos educativos.

El énfasis en la expresión creativa según Eisner (2004), conduciría a otros objetivos y actividades, pues las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en una clase o en un centro no sólo son una función del currículo y de las prácticas docentes, sino también de la atmósfera cognitiva general de la clase y del centro. Las condiciones sociales, las normas dominantes, los comentarios y las actitudes de los compañeros, la organización de los centros, los mensajes ocultos que se transmiten a los estudiantes en las prácticas de examen y evaluación: todo esto también enseña.

En efecto, algunos estudiosos han llegado a la conclusión de que estos elementos enseñan con más fuerza que el currículo y las formas de enseñanza que ofrecen. Los estudiantes viven en un mundo educativo. En realidad, la ley les exige que pasen la mayor parte de su infancia en una escuela. La cultura que se desarrolla en las escuelas y en las aulas constituye una manera de vivir. La formulación de objetivos curriculares es un intento de describir lo que un estudiante debe saber y/o poder hacer en relación con algún cuerpo de contenido al final de un período lectivo o previamente especificado.

Estos objetivos describen los resultados deseados. Los objetivos basados en la resolución de problemas especifican los criterios a cumplir, pero no la forma que debe adoptar la solución. Además los alumnos no siguen siempre el mismo ritmo de aprendizaje. Los estudiantes aprenden lo que el maestro les desea enseñar, pero su manera de interpretar lo que el profesor enseña y su manera de expresar lo que han sentido, creído o imaginado suele diferir.

La creencia de la que se parte es que el establecimiento de unos niveles de exigencia claros es el primer paso, y el más importante, para mejorar la educación. Sí los objetivos, los contenidos y los niveles de exigencia son los mismos, sería posible identificar a los centros educativos y a los profesores improductivos y realizar los cambios que se consideren oportunos. Este proceso lo refiere Eisner como responsabilidad.

La responsabilidad es un logro ético, estético y cognitivo; pero ¿qué quieren representar estas responsabilidades? La responsabilidad ética tiene que ver con las normas y el respeto a la individualidad del otro, sabiendo que se debe de actuar según nuestras máximas de la voluntad. La responsabilidad estética no es otra que la actitud crítica ante el aprendizaje, haciendo que el alumno sea conciente de su propia construcción. Y la responsabilidad cognitiva abre la posibilidad de entender a cada uno de los integrantes en el acto educativo de distinta manera; es decir, al alumno como un sujeto activo y creador, y no como simple receptor, al profesor como un guía y un motivador y no como sujeto castigador y pretensioso, y finalmente al currículo como un elemento de aprendizaje y no como un puñado de contenidos aislados, lejanos y sin sentido tanto para el alumno, como para el profesor.

La responsabilidad sugiere, que cada uno tome un papel determinante en el proceso educativo. ¿Y qué significa esto? Significa, en la propuesta del autor, entrar en la intimidad del conocimiento, en la formación universal de los estudiantes y, lo más importante, fomentar una actitud crítica frente a la vida. El profesor o maestro tiene la libertad para determinar los medios, pero no los fines.

En la opinión de Eisner (2004), es que la postura sobre las cuestiones relacionadas con la formulación de objetivos esté resuelta, resta de profesionalismo a los maestros y priva de derechos a las comunidades, puesto que lo necesario actualmente es la necesidad de circunstancias de improvisación pedagógica al servicio de la enseñanza y un aprendizaje significativo. Donde el criterio profesional de los maestros debe entrar en juego para que puedan aprovechar esas ocasiones en clase. Así, la planificación y la enseñanza se benefician de la flexibilidad, de la atención a los colores cambiantes del contexto.

Las suposiciones y los conceptos que buscan la previsibilidad de la rutina y la seguridad de la conformidad van en contra de ella. Quienes abogan por el uso de los niveles de exigencia han intentado abordar este problema especificando unos parámetros para cada nivel. Estos parámetros son modelos o descripciones que especifican lo que los estudiantes deben saber y poder hacer en cada curso o nivel educativo dado.

Pero esta práctica no resuelve el problema; simplemente lo cambia y, en muchos casos, lo exagera, porque en general no sólo se especifican parámetros para cada nivel de exigencia, sino también para tres o cuatro medidas de rendimiento dentro de cada nivel. Los parámetros pueden ser pensados a partir de: a) las estructuras institucionales, b) los actores del proceso educativo, c) los distintos contextos, d) las actividades psicopedagógicas, e) la evaluación y, f) el logro y la formación.

Todos estos parámetros deberían de estar contemplados en los distintos ritmos de aprendizaje de cada alumno. Pues como se ha mencionado anteriormente, distintos estudiantes aprenden a ritmos diferentes. La idea de que los estudiantes seguirán los mismos caminos y aprenderán las mismas cosas al mismo ritmo contradice todo lo que se sabe del desarrollo humano. Por ejemplo, para Dewey (1934), como se ha mencionado antes, la función de los criterios es fomentar la indagación, profundizar en la experiencia con una obra concreta.

Las observaciones que hace Dewey sobre el contraste entre los criterios y los niveles de exigencia concebidos como normas ofrecen una concepción mucho más elaborada de la manera de formular los objetivos y de evaluar la actuación. La uniformidad y los niveles son como almas gemelas. Los niveles entendidos como normas están muy cerca de la normalización. Por lo que un cambio significativo en las escuelas exige un cambio en la cultura educativa, puesto que se necesitan oportunidades de asumir la responsabilidad de definir objetivos que sean importantes para una localidad concreta.

Como refiere Eisner (2004), no hay ninguna solución permanente para los problemas educativos porque cada solución que se ha intentado ha dado lugar a otros problemas; cualquier solución es siempre temporal. No obstante, intentar hacer lo mejor en cualquier circunstancia en la que se encuentre exigirá prestar atención a mucho más que a los niveles, los currículos o las pruebas de alcance nacional. Así, para el estudiante, el

objetivo es reconocer lo que se necesita con el profesor, es estar en la posición de elegir un curso de acción pedagógica.

Sabiendo donde se encuentra un estudiante, el profesor se podría preguntar ¿Qué puedo hacer para impulsar su desarrollo? Las respuestas giran no al compás de un tipo de enseñanza, sino a la comparsa de entender que la educación impulsa su desarrollo a partir de ciertas condiciones. Y esas condiciones son las que se viene aludiendo, la creatividad, el currículo flexible y la educación artística.

Con esto, lo que el campo de la educación necesita según refiere nuestro autor, son criterios en lugar de niveles de exigencia. Si los niveles se conciben como modelos fijos de resultados, es dudosa su adecuación a un ámbito donde el ingenio y la imaginación son importantes. Sin embargo, los criterios son ideas que inducen al profesor o evaluador a examinar los trabajos para discernir su valor educativo y estético. Los criterios invitan a la indagación, no la impiden.

Los niveles pueden ser un buen recurso para los maestros si la escuela les ofrece el tiempo y el apoyo necesarios para que discutan con sus colegas el significado de los niveles y la posibilidad de aplicar niveles distintos a poblaciones y escuelas diferentes e incluso a estudiantes distintos. Los profesores deben tener tiempo suficiente para reflexionar, compartir sus éxitos y sus problemas, y debatir sobre las direcciones que desean dar a su docencia. Si los niveles de exigencia pueden ofrecer una motivación para estos procesos, tanto mejor. Por ello, uno de estos niveles de suma importancia es la evaluación.

La evaluación para Eisner (2004) se centra en el objetivo de reunir información que pueda ayudar a las personas a ser mejores en lo que se sabe hacer. En resumen, la evaluación no sólo es una parte esencial de la enseñanza: también es una parte básica de la conducta humana. Sin ella se estaría perdido. Se evalúa sin medir y se mide sin evaluar. La suposición de que la evaluación se debe centrar en los resultados de un proceso y no en el proceso mismo también puede ser errónea.

La evaluación no exige el uso de pruebas para obtener información con fines evaluadores. Por ejemplo un profesor puede evaluar el trabajo de un alumno

examinando sus trabajos o bien observándole mientras trabaja; no hace falta ninguna prueba. Evaluar a la gente por medio de pruebas tampoco es algo usual. La inmensa mayoría de las evaluaciones se hacen cada día en situaciones cotidianas.

Un concepto que el autor menciona como erróneo, es la creencia de que la evaluación debe desembocar en una nota o calificación. Como antes, puede que sea así, pero no es necesario. La calificación es un proceso de reducción de datos que se usa para simbolizar el mérito del trabajo de los alumnos. Se supone que las calificaciones representan el conjunto de juicios que se hacen sobre un trabajo. Aparte de la imposibilidad de desagregar los datos que se han agrupado para dar la calificación, los juicios hechos sobre el trabajo de alguien no tienen por qué concluir en una calificación. Pueden reflejarse en un informe o en una conversación con el alumno sobre su trabajo, por lo que: dar una nota no es una consecuencia necesaria de la evaluación.

Por otro lado, la evaluación clínica se centra en la actuación individual de los estudiantes. A diferencia de la evaluación de base amplia, el principal objetivo de la evaluación clínica no es clasificar, aprobar o suspender a los estudiantes, sino obtener información que se pueda usar para mejorar su desarrollo educativo. Concebir la evaluación como un medio educativo supone verla más como una manera de promover el proceso educativo que como un procedimiento para clasificar a los estudiantes.

Esta clase de evaluación se podría usar para determinar si unos estudiantes han alcanzado los objetivos o los niveles de exigencia establecidos para una materia en un curso dado. O se podría usar para determinar el desarrollo de un alumno concreto en el campo de las artes. O para obtener información de carácter diagnóstico. Asimismo, Eisner (2004) menciona que dentro de la evaluación entra la de los alumnos, donde se debe prestar atención en la calidad de la técnica, la inventiva y el poder expresivo, que se pueden plasmar de innumerables maneras.

Además de verificar el contenido y la forma del currículo, la calidad de la enseñanza y lo que aprenden los estudiantes, pues crear un currículo que sea pertinente a los intereses de los estudiantes, que tenga mucha sustancia y además relevancia. El hecho de que el diseño curricular supone mucho más que seleccionar contenidos, también supone crear una organización de actividades que influyan en lo que aprenden los

estudiantes, y éstas, deben ser actividades que estimulen el desarrollo de procesos cognitivos complejos y sutiles. En conjunto también se deben de evaluar los materiales, encontrando dentro de estos a textos, juegos educativos, recursos visuales entre otros, que alumnos pueden utilizar. Esto es hacer de la evaluación un acto privado convertirlo a un acto público.

La tarea de hacer público lo que alguien como conocedor o entendido ha experimentado requiere un acto de crítica. En la educación, Eisner (1998), llama a este proceso *crítica educativa*. Donde el objetivo de la crítica, como menciona Dewey (1934), es la reeducación de la percepción de la obra de arte. En las escuelas donde se ha manejado Eisner y donde se manejo Dewey, la crítica educativa se dirige a la reeducación de la percepción de la obra educativa, donde ésta incluye cualquier aspecto de la educación, es decir, tanto sus procesos como sus resultados, puesto que un crítico educativo habla o escribe sobre el trabajo o la obra de un estudiante o de un maestro, sobre las características de un currículo o sobre la vida en el aula de maneras que ayudan a otros a ver lo que en caso contrario podrían no haber visto o, en caso de haberlo visto, podrían no haber comprendido.

2.7. Dimensiones sobre la crítica educativa.

La crítica educativa de Eisner (1998) comprende cuatro dimensiones o características.

1. *La descripción*: refiere que el crítico trata de explicar lo que ha visto. Ayuda a ver la escuela o el aula que el crítico está intentando hacer comprender. El trabajo de un alumno, cómo trabaja o el tipo de preguntas que plantea. Estas cualidades distintivas se describen de una manera vívida para quien las escuche, o las lea, pueda verlas o imaginarlas por su cuenta

2. *La crítica en su carácter interpretativo*: Por interpretativo Eisner refiere a que el crítico trata de explicar lo que ha descrito. Y lo hace mostrando la conexión existente entre lo que ha descrito y las condiciones que parecen estar asociadas a ello. El objetivo de esta fase de la crítica es explicar. Cuando es pertinente, se puede usar la teoría de las

ciencias sociales para ofrecer un marco de referencia interpretativo que explique lo que se ha descrito.

3. *La crítica educativa es evaluadora*: aunque la descripción y la interpretación revelarán a qué se parece algo y por qué, no se usan directamente para evaluar el valor educativo. El aspecto evaluador de la crítica educativa exige hacer juicios sobre el mérito, los criterios del mérito son de carácter evaluativo, donde se abordan preguntas sobre la calidad del trabajo de un estudiante, sobre el desarrollo del estudiante sobre la comparación y el crecimiento con las etapas anteriores de éstos. Los comentarios del alumno sobre lo que ha aprendido, puesto que el proceso educativo es normativo, donde se busca el logro de ciertos valores, es una característica básica de cualquier evaluación educativa.

4. *La crítica educativa sobre las observaciones y conclusiones generales derivadas de lo que se ha observado, descrito, interpretado y evaluado*. Esta característica se conoce con el nombre de temática. La temática extrae de los detalles las grandes ideas que pueden guiar la percepción de otras situaciones similares. Lo importante es que la evaluación de los detalles puede ofrecer una información de carácter general que puede alertar a los maestros y a otras personas sobre aspectos importantes pero inadvertidos de la vida en clase que se podrían encontrar en otros entornos.

Así, estas cuatro dimensiones interaccionan entre sí, donde se usa el conocimiento educativo para observar la riqueza y la complejidad de los eventos que se desarrollan en el aula. Interesa en demasía interpretar lo que se ve de una forma que no reduzca estos fenómenos de una manera tan radical que ya no representen la situación que se intenta describir, interpretar, evaluar y tematizar. Pues según Eisner:

“...El objetivo de la crítica educativa es evitar el reduccionismo radical que caracteriza gran parte de la descripción cuantitativa. Ofreciendo una imagen detallada de lo que ha ocurrido o se ha logrado para que la práctica o la política puedan mejorar y se reconozcan los logros de calidad”. (Eisner, 2004 p. 232).

2.8. Dimensiones de la cultura en la educación.

Los logros de la calidad en el aprendizaje estarán situados bajo rubros de la contribución a la cultura educativa, siendo ésta, el espacio donde la escuela, el profesor y el alumno se desarrollan. La cultura juega un papel importante en la propuesta educativa de Eisner (2000). Este autor propone cuatro dimensiones de la cultura en la educación, a saber:

1. *La mediación cultural*: Compuesta por bienes materiales y simbólicos, - entre ellos, el fundamental es el lenguaje, enriquecido histórica y contemporáneamente por otros lenguajes-, que regulan la interacción con el ambiente y entre los sujetos. Posee un efecto recursivo y multidireccional porque toda acción mediada pertenece a una cultura que modifica al mismo tiempo al sujeto y al ambiente. Ello genera cambios evolutivos a partir de lo acumulado por las generaciones anteriores de la especie o desde lo más ancestral; organizándose o condicionándose en sistemas muy complejos, piénsese en la evolución y transformación de las técnicas y luego la rigorización científica del saber tecnológico-. Las mediaciones culturales pueden presentarse en dos variantes interesantes, es decir:

a) La primera señala que está compuesta de herramientas culturales que permiten mediar nuestras acciones ya que conforman, en forma y contenido, nuestras representaciones mentales al mediar nuestro modo de construir los significados y dar sentido al mundo y a la vida.

b) La segunda es la competencia comunicativa y cultural como conjunto de experiencia, que incluyen la diversidad de grupos subculturales, género, etnias, etcétera. como matrices comunicativas a partir de las cuales se elaboran, leen y comprenden los contenidos o mensajes. Por lo cual, según el modo de apropiación cultural que se lleve a cabo, así será el uso social que se logre. Dentro de esta perspectiva, toda mediación - artefacto tecnológico o proceso comunicacional- forma parte de una cultura, entendida como el espacio compuesto por representaciones simbólicas compartidas que le brindan a los sujetos su identidad al conformar su mente y su emoción.

Se trata también del espacio constituido por las prácticas cotidianas imbuidas de valores y creencias comunes y atravesadas por conflictos múltiples; es el lugar de la

interiorización histórica de marcos de referencia específicos que también, incluyen desigualdades varias y la construcción contestataria de resistencias. El sujeto como consecuencia, recibe y recrea diversas herramientas culturales por las cuales interpreta, comprende y re-significa la realidad para volverlas a incorporar como generadoras o "matrices"- compartidas con otros sujetos- desde donde protagonizará procesos variados. El proceso que soporta los mecanismos señalados es el de la socialización donde la interacción con los medios culturales deja residuos múltiples, que incorporados al sujeto, se constituye entonces, en "su caja de herramientas culturales" con las cuales operará resignificando la realidad.

2. *La mediación comunicacional de la cultura*: todo proceso y soporte tecnológico es y se constituye en un sistema de representación simbólica compartida por otros a través del tiempo, por lo cual se produce algún intercambio comunicacional. Para ello se necesita no sólo de un soporte para presentar y distribuir información sino que se comunique algún propósito en común o que posea alguna función para el conjunto. La comunicación es un proceso social que se sustenta en la interrelación dialógica entre personas, o sea es un proceso mediado, interactivo, situado y local, rasgos que sostienen a los posteriores aprendizajes que se desarrollen y que robustecen los mecanismos cognitivos de las funciones superiores del pensamiento de los sujetos.

3. *La mediación semiológica en la cultura*: los medios tienen un lenguaje propio o un sistema de símbolos específico, o sea "un conjunto de elementos que representan en alguna forma específica campos de referencia y que se interrelacionan de acuerdo a ciertas reglas sintácticas o convenciones" Salomón (1979). La función que cumplen los sistemas simbólicos de los medios es ofrecer distintas modalidades de codificación de los mensajes para también vehicularlos o distribuirlos por medio de los artefactos.

Los sistemas simbólicos se constituyen en el atributo diferencial intrínseco de cada medio, que, a la vez, modulan las representaciones cognitivas, según escenarios y actores con las que se interactúa. Aquí es necesario analizar, por un lado lo referido a los contenidos o mensajes (lo que dice), por otro lado, se incluye el modo en que se estructura, organiza y simboliza tal contenido ("cómo es presentado") y por último, hacer referencia al uso que del mismo realiza el usuario ("cómo y para qué es empleado") dentro de un contexto histórico-cultural. Las mediaciones semiológicas

posibilitadas por los lenguajes deben ser entendidas como la arena de enfrentamientos de las relaciones de sentido, a su vez, partes componentes de la constitución de las relaciones de poder.

4. *La mediación tecnológica para comprender el desarrollo de la cultura*: el medio es un artefacto compuesto por hardware y software, pero para que bien funcione necesita del "mindware", o sea el conjunto de habilidades y competencias que articula el sujeto para operar con los dos anteriores. Implica la existencia de competencias complejas respaldadas en el desarrollo "cultura tecnológica" concebido como la capacidad de captar y aprovechar las oportunidades para transformar la realidad. Ello se lleva a cabo aplicando el conocimiento tecnológico que retoma el conocimiento de las ciencias, las representaciones que valorizan lo procedimental en las técnicas, la intuición y la imaginación creadora para producir diseños.

Por ello se puede sostener que el diseño se constituye en el lenguaje simbólico abstracto usado para representar modelos, previo a la realización física del soporte tecnológico si se trata de alcanzar de un modo fiable, un objetivo determinado. Pero independientemente de lo elaborados que puedan ser estos materiales, el maestro actúa como principal mediador en relación con la manera en que se van a usar y bajo qué circunstancias. La enseñanza puede reforzar los materiales o debilitarlos; de ahí que evaluar la calidad de la enseñanza sea una manera de averiguar las condiciones que operan en el aula. En lo que respecta también se debe evaluar lo que han aprendido los estudiantes, es decir, hasta qué punto los alumnos han aprendido lo que el maestro quería que aprendieran o si han aprendido lo especificado por los objetivos del curso, porque el objetivo educativo de la enseñanza no es simplemente ayudar a los alumnos a rendir bien en los estudios, sino ayudarles a llevar una vida personalmente satisfactoria y socialmente constructiva.

Entonces en el contexto de los estudios de la cultura, la mediación tecnológico-educativa deja de ser instrumental para convertirse en parte de la estructura de esta nueva civilización llamada "sociedad del conocimiento", desde un lugar dentro de la cultura, llevado adelante por los programas educativos formales, no formales e informales que hoy utilizan - quiénes no- materiales educativos de todo tipo, aunque preferentemente en escritos. Por ello la mediación tecnológico-educativa, planteada de

este modo, no remite a los artefactos sino a los nuevos modos de percepción y lenguaje, nuevas narrativas, escrituras y sensibilidades que configuran las subjetividades.

Castell (1971), sostiene que la tecnología coadyuva a las mutaciones de largo alcance, incluso antropológicas en la sociedad y la cultura, y a los cambios en los modos de producir y circular saber. Se hallan representadas por la acción o actividad, intervención, recurso o material didáctico que se da en el hecho educativo para facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje por lo que posee carácter relacional. Su fin central es facilitar la intercomunicación entre el estudiante y los orientadores para favorecer a través de la intuición y del razonamiento, un acercamiento comprensivo de las ideas a través de los sentidos Eisner (1995), dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y racionalidad.

También se refiere a los procesamientos didácticos de la información para hacerla aprendible, ya que permite visualizar el tratamiento de los contenidos y de las formas de expresión en relaciones comunicativas que realicen una selección y combinación de los medios y formatos, que posibilitan andamiar el aprendizaje presencial y a distancia y en consecuencia fortalecer las potencialidades de interactividad a través de los materiales educativos.

Las distintas dimensiones reflejan la necesidad de nuestro autor por acercar la discusión a los principales procesos que se dan al interior de las escuelas. Sin embargo, al aislar estas dimensiones en el proceso real que hasta ahora se lleva en las escuelas, Eisner (1998), menciona que es indispensable entrar en el análisis y la crítica de la educación.

Así, Eisner (2004), refleja los puntos principales sobre la crítica de la educación enmarcando que no se debe confundir la evaluación con medidas, pruebas o calificaciones. Pues, se puede medir sin evaluar, se puede evaluar sin examinar y se puede evaluar sin calificar, donde la evaluación no tiene por qué centrarse únicamente en el producto del trabajo de los alumnos; también puede centrarse en el proceso. En seguida, aunque no se trate de una regla que se aplique rigurosamente, la evaluación de la actuación individual, debe también referirse a la evaluación de la actuación de poblaciones y/o características de programas.

Por otro lado, las principales dimensiones de la evaluación son el contenido y las actividades seleccionadas y diseñadas para el currículo, la calidad de la enseñanza y los resultados de los estudiantes en su interacción con la enseñanza y el currículo es mediante los procesos de conocimiento educativo y de la crítica educativa. Estos procesos destacan la descripción de la situación observada, una interpretación de los eventos descritos, una valoración de sus méritos educativos y la destilación de las principales ideas o temas del material descrito, interpretado y evaluado.

Un objetivo importante de la crítica educativa que refiere Eisner (1998), es ofrecer una imagen detallada de lo que sucede en el aula y en la experiencia del estudiante como resultado de ello. Es la comprensión de la experiencia del estudiante lo que ofrece la información más prometedora para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Dejando en claro que la evaluación aborda una variedad de fenómenos - currículo, enseñanza y aprendizaje- y que estos fenómenos interaccionan entre sí, haciendo que la evaluación, sea una empresa compleja, teniendo en cuenta los propósitos de la misma sobre una perspectiva amplia y general de una población.

En otros casos se desea una información concreta sobre la experiencia y la actuación individual de los estudiantes. En función de los distintos propósitos usarán enfoques diferentes. Es decir, que si no intervienen otros factores, serían preferibles los usos clínicos de la evaluación, pues las prioridades sobre su propuesta educativa se centran en mejorar el proceso educativo en lugar de clasificar poblaciones. Teniendo en cuenta que es más probable promover los procesos educativos si se obtiene información que haga una referencia especial al individuo y al contexto en el que actúa. Para Eisner (2004), otras dos fuentes de juicio evaluador son los compañeros de clase y el estudiante mismo.

La práctica consistente en hacer que los alumnos discutan en clase los trabajos de otros compañeros recibe el nombre de *crit*. Se trata de una práctica bien descrita por Soep (2000), donde estos *crits* se basan en la crítica y de los comentarios que los profesores, además de incluir la de los compañeros, donde se establecer las relaciones recíprocas sobre una sensibilidad al proceso que se refleja en el tipo de lenguaje que usan para hablar de su trabajo. Los estudiantes saben que pronto les tocará a ellos ocupar el lugar del otro. Donde tener que ayudar a alguien exige observar, evaluar y usar el lenguaje

con gran cuidado y atención. Con ello, Eisner (2004), enfatiza, que el asumir parte de la responsabilidad de la evaluación es algo que los alumnos deben aprender, porque cuando están fuera de la escuela no habrá ningún maestro a su lado que lo haga por ellos. Llegar a la madurez significa hacerse independiente.

Dentro de la propuesta educativa que hace Eisner, sugiere que las artes pueden actuar como modelo para enseñar las materias que se suelen tener por académicas. Una lección que enseñan las artes es que puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema; la variabilidad de los resultados se acoge con agrado. Gran parte de la enseñanza actual se basa en el supuesto de que el éxito en la enseñanza significa conseguir que una clase converja en la única respuesta correcta que aparece en la guía curricular, en el libro de texto o en la mente del maestro. El objetivo de la enseñanza es que todo el mundo llegue al mismo destino y, en nuestra cultura, más o menos al mismo tiempo.

Para los profesores según Eisner (2004), aunque no para todos, la especificación de unas únicas respuestas correctas a una serie de preguntas puede ser una manera legítima de concebir algunos aspectos del rendimiento de los alumnos en un campo dado. Por ejemplo, la mayoría de los profesores no están especialmente interesados en lo que se podría llamar ortografía creativa. Donde se quiere o se debería querer que los estudiantes coloquen las letras en el orden correcto en las palabras que escriben: si a una clase se le da el mismo conjunto de palabras para escribir, el éxito en la enseñanza de la ortografía significa que todos los alumnos escribirán esas palabras de la misma manera.

Los alumnos deben aprender las convenciones de su cultura, y la ortografía es una de ellas. Con esto se hace mención que no sólo en la ortografía se da este caso, sino también en la aritmética que se enseña de esta manera, aunque no tendría por qué ser así, normalmente, a los alumnos se les enseña a demostrar la exactitud de sus soluciones aritméticas: si suman, pueden restar para demostrar su respuesta; si restan, pueden sumar. Si dividen, pueden multiplicar; y si multiplican, pueden dividir. Con ello, los estudiantes aprenden sobre la certeza. En cambio, las artes enseñan a los estudiantes que su sello personal es importante y que hay varias respuestas a las preguntas y varias soluciones a los problemas.

En las artes hay más de una manera de describir una pintura o una escultura, más de una forma apropiada para ejecutar una danza, más de un significado para la descripción poética de una persona o una situación. En las artes, la diversidad y la variabilidad ocupan un lugar central. Ésta es una de las lecciones que la educación puede aprender de las artes. La forma y el contenido se interpretan mutuamente. Ante ello Eisner (2004) hace una referencia sobre algunas cuestiones que deberían enfocarse y centrarse dentro de la educación: ¿Qué significaría prestar atención a la relación entre forma y contenido en la enseñanza de las matemáticas? ¿Y en el conjunto de las ciencias sociales? ¿Y qué significaría en cualquiera de las ciencias?

Abordar estas cuestiones con la profundidad suficiente según el autor llevan a plantear consideraciones de carácter epistemológico. La atención a estas cuestiones ayudaría a los alumnos a comprender las fuentes de la experiencia, cómo influye en la experiencia la manera de crear una forma y, en consecuencia, cómo se relacionan con aquello a lo que se presta atención. Y sólo se presta atención, según lo anterior, a lo que verdaderamente se hace significativo y cercano al alumno. La creatividad puede facilitar dicho acto de significatividad.

Concluyendo, para Eisner (2004), en las artes y las humanidades, las implicaciones de la relación entre contenido y forma son bastante transparentes. La forma de un poema importa; así como la relación entre forma y contenido también importa en las otras artes. En realidad, muy bien podría ser que el impacto de las relaciones entre forma y contenido en la experiencia de los alumnos influya en su inclinación a profundizar en las ideas presentadas en un campo de estudio dado. Donde la importancia de las artes pueden enseñar a la educación la importancia de la imaginación y, como refina el uso de la sensibilidad, pues la imaginación tiene licencia para volar.

En muchos campos académicos, la realidad, impone su cara factual. Se dedica poco tiempo y atención a la imaginación. Pero la inventiva en estos campos depende de la imaginación, por no hablar de los deleites que pueden producir los procesos imaginativos. En la educación se tiende a destacar lo factual, la exactitud, la finalidad, la concreción. Se tiende a infravalorar y minimizar los procesos imaginativos que tan característicos son de la vida cognitiva de los alumnos. Es muy frecuente que no se alimente lo suficiente una capacidad humana que tiene una importancia fundamental

para el desarrollo cultural. Dewey (1934) comentó una vez que el sello de lo estético debería estar en cualquier idea intelectual para que esa idea esté completa.

Es esta sensación, al mismo tiempo imaginativa y sensible, lo que promovería los llamados estudios académicos si siguieran el modelo de las artes.

“...Lo que es aún más importante no es sólo que esta cualidad es uno de los principales motivos para emprender la indagación intelectual y mantenerla honesta, sino que ninguna actividad intelectual es un evento integral (es una experiencia) a menos que esté redondeada con esta cualidad. Sin ello, el pensar está inconcluso. En pocas palabras, lo estético no puede separa nítidamente de la experiencia intelectual, porque la segunda debe llevar un sello estético para poder ser completa”. (Dewey, 1934 p. 38).

Eisner (2004) interpreta lo anterior diciendo que, al invitar a los estudiantes a usar su imaginación supone invitarles a ver las cosas de una manera distinta a como son. Y, esto es lo que hacen los científicos y los artistas; perciben lo que es, pero imaginan lo que podría ser y luego usan su conocimiento, sus aptitudes técnicas y su sensibilidad para profundizar en lo que han imaginado. En cuanto al refinamiento de la sensibilidad, los enfoques empleados en las artes plásticas, la música y la literatura podrían ser eficaces para refinar la sensibilidad en el contexto de las llamadas materias académicas de carácter no artístico. Siendo uno de estos enfoques el análisis comparativo.

Tomando en cuenta las siguientes cuestiones ¿Cómo difieren las ideas en cuanto a sensación, aun cuando aborden el mismo contenido? ¿Qué diferencia existe en los ensayos escritos por dos historiadores que describen la misma situación, pero cuyo uso del lenguaje es totalmente diferente? Este autor, menciona un ejemplo claro para poder responder algunas de estas cuestiones citadas anteriormente, retomando la temática del inicio de la Primera Guerra Mundial:

“...Tal era el espectáculo aquella mañana de mayo de 1910, con nueve reyes a caballo en el funeral de Eduardo VII de Inglaterra, que la muchedumbre, esperando en un silencio sobrecogido y vestido de luto, no puedo evitar exclamar su admiración. En escarlata y azul, y en púrpura y verde, los soberanos cruzaron la verja del palacio montando de tres en tres, con los cascos emplumados, las trenzas de oro, los fajines carmesí, las

insignias brillando cual joyas al sol. Tras ellos venían cinco herederos, cuarenta altezas más, imperiales o reales, siete reinas -cuatro viudas y tres regentes- y embajadores especiales de países sin corona. Juntos representaban setenta naciones en la mayor y postrera reunión de realeza y de rango jamás congregada en un solo lugar. La sorda voz del Big Ben tocó las nueve mientras la comitiva abandonaba el palacio, pero el reloj de la historia marcaba el ocaso y el sol del Viejo Mundo se ponía llameando entre un esplendor agonizante que nunca más se volvería a contemplar”. (Tuchman, 1962 p.1).

Considerando la siguiente descripción:

“...La guerra estalló en Europa el mes de agosto de 1914, para sorpresa y horror de la mayoría de los estadounidenses. Hubo muchas causas, incluyendo decenios de rivalidades imperialistas por el comercio y las colonias. Durante la primera década del siglo xx, los grandes poderes de Europa se habían unido en dos alianzas rivales, cada una armada hasta los dientes. La Triple Alianza reunía Alemania, Austria Hungría e Italia. La Triple Entente reunía a Gran Bretaña, Francia y Rusia. Todos sus miembros mantenían ambiciones económicas y territoriales que les hacían intervenir en los asuntos de países inestables y provincias de la península balcánica. Una serie de crisis en los Balcanes atrapó a los poderes de Europa en una cadena de acontecimiento que los impulsaron a la guerra. Dentro de los Balcanes, los nacionalistas eslavos buscaron erigir una gran potencia apoderándose de territorios del Imperio Austrohúngaro y anexionándolos a Serbia. Uno de estos territorios era Bosnia, que tenía una gran población serbia. El 28 de junio de 1914, en Sarajevo, el heredero al trono austriaco, el Archiduque Franz Ferdinand, fue asesinado por un terrorista serbio. Gavrilo Princip. Donalson”. (2000, p: 87,88).

Así, los dos tipos de descripción no dependen de cuál es la que se acerca más al academicismo, sino cuál de las dos es más cercana a los alumnos. La primera acerca al alumno al uso de su imaginación, la segunda a la acumulación de fechas y datos. Las dos pueden ser utilizadas, pero la utilidad depende de lo que se pretende formar. Por ello, Eisner (1998) enuncia la importancia de instaurar la enseñanza de las artes desde distintos ámbitos y desde distintas perspectivas, las cuales, con un uso correcto y apropiado, darán como resultado la potencialización en los actos educativos de los estudiantes.

También, siguiere este autor, el gran reto que se le presenta al profesor, pues debe de mediar entre, los contenidos de aprendizaje, la formación de la habilidad crítica y la experiencia de los alumnos frente al conocimiento. Por ello, para Eisner (2004), la manera de diseñar una lección o una unidad curricular es importante y el diseño de estos planes y estas actividades también depende por completo de la atención a las relaciones entre sus componentes. En el curso de la enseñanza, las cuestiones relacionadas con el ritmo, el tiempo, el tono, la dirección y la necesidad de ejemplificación son componentes cuyas relaciones se deben tener en cuenta.

La capacidad de hacerlo constituye una parte del talento artístico inherente a la excelencia en la enseñanza. Básicamente hay tres razones para hacer algo de satisfacción, hacer algo por las cualidades de la experiencia que genera, para hacer algo no es porque se valora necesariamente el proceso o disfrutemos con él, sino porque se valora el resultado. Otra razón para hacer algo no se basa en disfrutar necesariamente de los procesos o los resultados: lo que se valora son las recompensas que surgen de esos procesos y resultados. Se puede tener un trabajo donde ni los procesos ni los resultados sean especialmente satisfactorios, pero lo que se valora es el sueldo que se recibe al final de mes. El equivalente de esto en la escuela es la nota o calificación.

Para Arendt (1998), esta actividad era una forma de labor en contraste con una forma de trabajo. Para este autor la labor es un proceso de la vida activa, mientras que el trabajo es una repetición mecánica de ejercicios constantes para el logro de un cierto producto. Desde esta perspectiva, en las escuelas hay demasiada carga de trabajo y poca labor en el proceso educativo dentro y fuera del aula. Para lograr este viraje, es necesario el estudio de los distintos tipos de circuitos comunicativos.

A esto, Eisner (2004) refiere que las artes pueden enseñar a la educación sobre que el lenguaje literal y la cuantificación no son los únicos medios para alcanzar o representar la comprensión de algo. La enseñanza privilegia tanto el lenguaje discursivo y el uso del número que los tipos de inteligencia y de comprensión no representados por estas formas quedando relegados a una posición marginal. Naturalmente, se debe reconocer que las aptitudes para leer, escribir y calcular tienen una importancia fundamental.

Los estudiantes que no pueden hacerlo se enfrentan a un grave problema. Pero por muy importante que puedan ser estas aptitudes; no abarcan todo lo que saben las personas ni las maneras de otorgar un lugar público a lo que saben. Donde las artes pueden enseñar la importancia de dedicar tiempo a saborear la experiencia que se busca. La experiencia no es algo que se reciba; más bien es algo que se hace, ésta, en el medio de la educación, es un proceso basado en las maneras de prestar atención a los aspectos del mundo que interesan. Pero saborear no se limita a las artes.

Se puede aplicar al examen de ideas, a las maneras de manipularlas y usarlas, a las formas que adoptan y a sus implicaciones. Las ideas, sea en las formas abstractas a las que se llaman matemáticas o sea en las formas cualitativas a las que se llaman artes plásticas, pueden ser entidades bellas, pero para que se experimenten como bellas hace falta una mente atenta y constructiva. Las artes pueden ilustrar esta atención y actuar como modelo para otros campos. En nuestra cultura se tiene la tendencia a tratar las cosas con rapidez, se hace hincapié en la eficacia y, con ello, se pierde la experiencia que surge de saborear.

Puesto que las cualidades estéticas no se limitan a lo que normalmente llamamos bellas artes, puesto que surgen al hacer ciencia, al hacer matemáticas, en la historia y en otros campos, facultar a las personas para que aprendan a prestar atención a estos campos sin perder de vista lo estético, y ofrecerles tiempo suficiente para que se disfruten de su sabor, es un resultado de la educación que no tiene nada de trivial y que quizá destaca con más claridad en la educación artística eficaz.

Cuando otros campos y, en el fondo, otras actividades, se emprenden por sus propiedades estéticas y sin perder de vista la generación de esta experiencia, estas actividades o campos empiezan a adquirir un carácter cada vez más artístico, de lo anterior, lo que la educación puede aprender de las artes es el significado de tratar los campos y las materias como formas potenciales de arte. De este modo según Eisner (2004), las artes se convierten en un modelo para la educación.

Las artes ofrecen un amplio abanico de formas para crear, modificar, compartir y descubrir significados. Estas formas permiten construir significados no redundantes; cada forma de representación que se emplea otorga sus propias características a los

significados que se crean o interpretan. Se debe de ayudar a los alumnos a prender a leer las artes de una manera significativa además de hacer que aprendan las formas literales y numéricas de la creación de significados, formas que hoy acaparan los objetivos, los contenidos y el tiempo de los programas escolares. Es necesario cultivar la sensibilidad para poder experimentar estas relaciones de modo que los procesos somáticos puedan responder a su influencia. Ello conlleva una forma estética de vida.

La forma estética no sólo refiere a la expresión de una finalidad artística, sino que es la construcción permanente de interpretaciones del mundo. Es una forma de vida impregnada de sensaciones. Un objetivo muy importante que se debe de reflexionar es la importancia de ayudar a los estudiantes a reconocer este hecho de adquirir la capacidad de formular estéticamente cualquier aspecto del mundo. Puesto que la palabra expresión se refiere a una descarga emocional por medio de materiales visuales, ofreciendo oportunidades de liberar lo que está acumulando o reprimido en el interior, pero, si no está acompañada de reflexión, imaginación y control, rara vez producirá como resultado un crecimiento estético de la persona o la creación de una imagen estéticamente satisfactoria. La imagen estética no sólo alude a la expresión sino, sobre todo a la comprensión de las cosas en el mundo.

En efecto, la *expresión*, tal como hizo referencia Dewey (1934), exige *comprensión*. En este proceso se da una destilación de la experiencia que se comprime a través del material para que cobre una vida propia. Esta actividad se puede concebir como una forma de *inteligencia cualitativa*, es decir, la capacidad de hacer juicios eficaces sobre la creación y la organización de cualidades al servicio de la sensación y la imaginación.

A medida que cambian los tiempos también pueden cambiar las necesidades. Puesto que, la enseñanza exige el diseño de un entorno, incluyendo el apoyo que el maestro va a ofrecer, que permita crear esas zonas de desarrollo próximo dentro de las cuales se puede fomentar el desarrollo de los alumnos; la tarea del profesor es diseñar estos entornos que fomenten el desarrollo educativo. Y estos entornos incluyen la creación de currículos y el ejercicio de la práctica docente concebida como un arte. El objetivo de todos estos procesos es ampliar la experiencia educativa de los alumnos.

Eisner (2004), enfatiza que la justificación de la educación artística se debe basar principalmente en sus contribuciones educativas especiales o distintivas. Donde éstas, estén relacionadas con los resultados que son característicos e incluso exclusivos de las artes mismas. El primero de estos resultados es la comunicación de formas distintivas de significado, el segundo es el desarrollo de formas de pensamiento que surgen de la creación y la percepción de objetos y sucesos como formas de arte, y el tercero es el fomento de la experiencia estética, concluyendo que las prácticas de evaluación son más útiles cuando son formativas: ayudan a mejorar el aprendizaje del estudiante, la práctica docente del profesor o el currículo mismo.

Esta mejora no se logra usando la evaluación como un dispositivo para calificar a los alumnos, sino como un medio para obtener información sobre lo que hacen y sobre lo que necesita más atención. Puesto que el principal objetivo de la educación es capacitar a las personas para que sean los arquitectos de su propia educación y, por medio de este proceso, se reinventen continuamente. Las mentes se crean cuando los seres humanos interaccionan con la cultura en la que viven. El cerebro es biológico. Ya está ahí cuando la vida empieza.

La mente es cultural; y aunque no haya una distinción nítida entre lo biológico y lo cultural - se definen mutuamente- , lo que desea plantear Eisner en toda su propuesta educativa es que las escuelas tienen mucho que ver con la creación de la mente. Esta creación se fomenta en las escuelas tanto por medio de las oportunidades que ofrece el currículo como por la cultura más amplia de los centros. Estas oportunidades surgen de las formas de mediación por las que se plasman el currículo y la enseñanza como cultura. En este sentido, y como se indicó antes, el currículo es un medio para alterar la mente. Así, los resultados más importantes de la educación no sólo incluyen la adquisición de nuevos instrumentos conceptuales, de una sensibilidad refinada, una imaginación desarrollada y nuevas rutinas y técnicas, sino también de nuevas actitudes y predisposiciones. La predisposición a seguir aprendiendo a lo largo de la vida puede que sea una de las contribuciones más importantes que puede hacer la enseñanza al desarrollo de una persona.

Sin educación artística, sin la creatividad como vida activa y práctica, la creación como conciencia crítica del mundo y la transformación de toda la educación (desde el

currículo hasta la evaluación y la innovación de estrategias educativas), las perspectivas de hacer de la educación un proceso para la vida, quedarán en simple notas y en un cúmulo de buenas ideas.

Eisner, con esta propuesta educativa, deja en claro la necesidad de empezar a laborar en nuevas visiones del mundo, en estrategias más eficientes y efectivas, en actores del proceso educativo responsables, activos y concientes, pero sobre todo, la necesidad de construir un modelo educativo creativo, estético, artístico y crítico para mejorar nuestra vida y la vida de los demás.

Con todo lo reflexionado y analizado anteriormente, ahora se puede proceder a la siguiente etapa, donde se abordará el análisis sobre las categorías que conforman la propuesta educativa de Elliot W. Eisner, acerca de la educación.

Capítulo III. Análisis de la propuesta educativa de Elliot W. Eisner

3.1. Categorías de análisis

Las artes plásticas como parte de la educación contribuyen, junto con todas las áreas del conocimiento, a la formación integral de los estudiantes. El modelo en el cual se sitúa el autor tiene sus bases en el pragmatismo, enfocando sus conocimientos e investigaciones en la importancia del arte como instrumento para motivar la creatividad. Dejando en claro que no pretende imponer o situar a la creatividad como instrumento para la educación, sino que a través de diversas estrategias artísticas el alumno pueda tener acceso a nuevas fuentes creativas para la resolución de problemas no sólo en el ámbito educativo, sino también en el ámbito laboral y ante la vida cotidiana en la que se desarrolla.

Por ello las categorías que se manejan en dicho modelo parten de la unidad y la concordancia entre ellas, de ahí surge la importancia y la aportación que hace el autor, pues la educación para Eisner se basa en una totalidad, y por ello es relevante que se estudien estas mismas en un ámbito de concordancia e intersubjetividad para no perder la estructuración que muestra el autor en su propuesta educativa.

Los criterios que muestra Eisner en su propuesta son los que determinan la investigación de este trabajo como a continuación se señalan:

- a) La creatividad como instrumento
- b) La instrucción
- c) La instrucción y el arte
- c) La enseñanza instruccional
- d) La interacción y
- d) El currículo

La relevancia del estudio sobre estas categorías muestra que trabajadas en conjunto forman la totalidad de la calidad educativa, pues la educación se basa si no en todos, sí en algunos de estos criterios para ser investigada y evaluada continuamente.

Así, la finalidad del análisis estará dedicado a construir sistemáticamente, en el campo de la educación, proporcionando una metodología para la investigación de ideas propias de las artes y las humanidades, Coadyuvando al creciente interés por la investigación y la evaluación cualitativa, derivando conceptos clave y dando no sólo la estimulación de la investigación y la evaluación como vías para describir relaciones y valorar circunstancias, sino la importancia de crear un camino para mejorar la práctica educativa. Recursos mediante los cuales estudiantes, profesores y todos aquellos que se dediquen al diseño de políticas educativas podrán entender mejor qué está ocurriendo en las escuelas para poder perfeccionar tanto las actividades prácticas como las políticas.

3.2. Análisis de las categorías en la propuesta educativa de Elliot W. Eisner.

Para la Psicología Educativa, que parte de los hechos concretos de la realidad psicológica como referente de reflexión y análisis para su estudio y comprensión, la creatividad ha tenido un lugar peculiar específico dentro de las tradiciones que tratan de explicar el desarrollo y la evolución de los sujetos cognoscentes. Estos sujetos, toman forma y figura en las exposiciones que siempre, de un punto u otro, guardan cierta simetría con los acontecimientos sociales e históricos en los cuales están inmersos. Cada sujeto está determinado por su contexto histórico y recrea una red de asociación y de asimilación con su ambiente próximo.

Debido a ellos, los ambientes o ámbitos culturales (como horizontes de posibilidad) acercan de modo sintético, a los demás integrantes de un grupo o una comunidad educativa, pues la educación, como refiere Freire (1970), no sólo se da en espacios institucionales, sino que se empieza la gran empresa del aprendizaje en los distintos espacios de relación social.

Siguiendo a Freire, la educación es tomada como un elemento de transformación, de negación y de condensación de las representaciones que se exponen como marcos de regulación social. Estos marcos de regulación sirven, de manera directa o indirecta, como espacios comunes desde donde los sujetos participan en el cambio radical de su proceso educativo. Pues hacer de la escuela un espacio educativo, es hacer de la

educación un momento de libertad. La educación no se restringe a un elemento de programa o un indicador de evaluación, sino más bien, la educación es una transformación en proceso.

La educación como proceso es de suma importancia, ya que ofrece varias vías para poder entender la práctica educativa y la diversidad de aprendizaje en la enseñanza. Con ello, la diversidad del aprendizaje no sólo debe ser visto como una necesidad sino como una causa eficiente de la educación misma. Sino se toma la diversidad del aprendizaje y su aplicación directa en el entendimiento de los procesos educativos en el aula, esta (la diversidad) seguirá manteniendo su status quo poca incidencialidad en el proceso educativo sino que se mantendrá como uno más de los obstáculos en la educación procesual.

La educación entonces debe ser vista como una posibilidad de transformación en los sujetos, no solamente como el camino para el cambio social, sino para el fortalecimiento de expectativas de vida, el enriquecimiento de la cultura y lenguaje, ante ello Vigotsky (1959) menciona que la apertura del conocimiento se basa en la construcción de pilares culturales cedidos por el lenguaje. El lenguaje no debe ser visto, solamente como un medio de comunicación, sino como un elemento de construcción en la mentalidad individual y colectiva.

Dicha construcción de conciencias individuales y colectivas tienen un eje de incorporación en la puesta en marcha de distintos referentes educacionales. Uno de estos referentes es la creatividad.

Pero, para entender la creatividad, se debe de entrar en el análisis del proceso mismo de estructuración, *i.e.*, la creatividad no solamente es un producto acabado, muerto e inservible, sino un elemento vivo de asimilación, una seriación de encadenamientos diversos y divergentes, una delimitación de arte y, sobre todo, un espacio creativo educacional. Esta espacio creativo educacional, funge como la entrada a un lugar de expresión en el cual, el individuo indica un tipo de realidad, un plano en el que la educación toma fuerza y tesitura.

Así, la educación no sólo es un procedimiento de respuestas anticipadas a una pregunta, sino que da cabida a una serie de diversidades y semejanzas. Se debe de entender la educación como un arte, como un artificio. La educación sin las artes sería una empresa empobrecida en palabras de Eisner (2002).

Ahora bien, delimitemos un poco nuestro objeto de estudio. Tomaremos como un primer elemento los entramados teóricos que subyacen desde el pragmatismo² (dado que el concepto del autor que será analizado responde a dicha corriente teórica). Luego se analizará el concepto de creatividad desde la propuesta educativa de Eisner, para conocer, ¿Cómo aparece la creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela? Para Eisner, la escuela es un centro de formación docente. Después se analizará la descripción que hace el autor con base en el concepto de creatividad para el mejoramiento, la adquisición, el desarrollo y concreción de habilidades que se potencializan a partir de la habilidad.

La creatividad, como objeto de estudio, tenderá a tres directrices de investigación, a saber: su estructura, su proceso y su finalidad concreta en el desarrollo de las habilidades y logros en el aula, no solamente se echará mano del concepto, sino se tratará de indagar la intención del autor en el mismo momento interpretativo de análisis.

Por tanto, cuando se habla de nociones, se expresa la estructura formal de una base arquitectónica de elementos referenciales a postulados de corte teórico. Así, mencionar el “esqueleto” desde donde Eisner explica su visión de la creatividad refiere, en términos generales, a una facultad de desarrollo cognoscitivo, no solo a la manipulación de objetos referidos a una posible construcción del mismo, sino que la creatividad debe de ser entendida a partir de la condición de posibilidad que indique el desarrollo cognitivo-emocional del sujeto.

Con ello, un nuevo referente de asociación otorga la posibilidad de permitir abrir una interrelación entre la educación, el arte y la creatividad, pues ciertamente, Eisner

² El Pragmatismo en el que se basa Eisner, es el mismo que la propuesta de Dewey (1934). Ciertamente que existen variantes de aplicación, del autor se sitúa desde el proceso mismo de la creatividad, cosa que Dewey no hace. Dewey se plantea en la comprensión de la educación como referente de recuperación en la estructura del conocimiento de los sujetos, no hace explícito, ni el proceso educacional ni el encadenamiento estructural de la misma educación., Eisner, por el contrario, se basa en la plataforma de asimilación e incorporación de la praxis concreta para poder explicar el arte y la creatividad desde su especificidad pragmática para con el proceso de encadenamiento estructural de la educación.

explica y analiza la contribución de las artes y la creatividad en el desarrollo de la mente en los sujetos cognoscentes.

Los puntos de vista tradicionales sobre la cognición y sus implicaciones en cuanto a los objetivos y los contenidos educativos, han situado a la enseñanza de las artes en una posición marginal. Las escuelas consideran que, por lo menos en parte, su misión es fomentar el desarrollo del intelecto. Las materias “base” como las matemáticas o la enseñanza de la lecto-escritura, son los recursos básicos para este desarrollo y los procesos de lectura, escritura y cálculo, son los considerados más idóneos para cultivar la mente.

No por ello resulta necesario o indispensable considerar que las materias “base” tengan mayor o menor importancia, sino que en conjunto, según Eisner (2004), las artes pueden ser un vínculo entre las ciencias y éstas, de manera muy especial para fomentar la creatividad y con ello puedan dar resultado un aprendizaje de “calidad” entre las nuevas generaciones.

Asimismo, como explica este autor, los sentidos son las primeras vías hacia la conciencia, se aprende a ver, escuchar, a discernir las complejidades cualitativas en los primeros años, se aprende a reconocer y a recordar, es decir, se aprende a clasificar “*classification*”. Ante diversas circunstancias, ocupamos, en una primera instancia el sistema sensorial.

Pues, el sistema sensorial conforme al proceso cognitivo, exige posteriormente herramientas para desarrollar las bases para el reflejo de los aprendizajes en la cultura; puesto que con la ayuda de ésta (entendida como horizonte de posibilidad) se aprende a *crear* a sí mismo como individuo. Se refleja que el término cultura tiene centenares de significados, pero dos de ellos son especialmente pertinentes a la educación: uno es el antropológico, el cual enmarca a la cultura como una manera de vivir compartida (lo que se nombra como visiones de mundo intersubjetivas), y el otro es el de carácter biológico, mencionando un sinónimo de cultivo (*cultivitas*).

Por lo que este autor refiere que en las escuelas, al igual que la sociedad más amplia de la que forman parte, actúan en los dos sentidos del término, como cultura y como

cultivo. Estas a su vez, hacen posible un estilo de vida compartido, una sensación de pertenencia y de comunidad, que constituyen un medio de cultivo de la mente en los alumnos y la organización de las escuelas como referente a la enseñanza de las normas que se establecen y las relaciones que fomentan entre los docentes y los alumnos, aquellas adquieren un rol importante, puesto que conforman condiciones empíricas que hacen posible que los alumnos tengan experiencias que influirán en una vida compartida a la que se le denomina como socialización.

Y a partir de ello, se reflejará el aprendizaje para la aplicación de las estrategias con referente a lo establecido, donde el objetivo de la enseñanza en las instituciones es el de enseñar o darle a los alumnos las herramientas para que puedan tener una mejor resolución en las problemáticas que se presentan cotidianamente.

La creatividad en sí misma representa a la forma organizada e innovadora de llevar a cabo ciertas estrategias para la obtención de los conocimientos y la aplicación de ellos en una o varias circunstancias.

Según Eisner (2004), como ya se ha mencionado, los seres humanos tienen la capacidad distintiva, y puede que hasta exclusiva, de crear una cultura en la que puedan crecer los integrantes de su comunidad. Y a partir de ello pueden dejar un legado, puesto que estudios han revelado que ni siquiera los chimpancés que podrían ser nuestros parientes genéticos tienen un desarrollo cultural que se transmite de una manera progresiva de generación en generación. El ser humano no sólo puede experimentar el mundo cualitativo, sino también tiene la capacidad de razonamiento que estimula a la elaboración de conceptos.

Los conceptos para nuestro autor, se refieren a las formas o combinaciones de carácter sensorial que se utilizan para representar los detalles de la experiencia. Así pues con la capacidad creativa podemos imaginar posibilidades que no hemos encontrado y podemos intentar plasmar, en la sociedad, esas posibilidades que hemos imaginado en nuestra conciencia y, posteriormente de esta forma, hacerlo público compartiéndolo con los demás.

El autor habla de que transformar algo público es un proceso fundamental tanto en el arte como en la ciencia. Y el apoyar a los alumnos a aprender a efectuar esta transformación, es un objetivo importante de la educación. Puesto que es un proceso que depende inicialmente de la capacidad de experimentar las cualidades del entorno, éstas alimentan la vida conceptual que luego se usa para alimentar la imaginación.

Es ahí, cuando las artes entran en un ámbito de herramienta para la creatividad, puesto que ellas otorgan la permisibilidad para explorar, y en realidad sucumbir, a los impulsos que la obra envía a su “creador” y el que éste transmite en su obra, donde el mundo sensorial es una fuente de satisfacción y la imaginación es una fuente de placer basado en la exploración, donde éstas otorgan inclinaciones benéficas a los educadores y a los padres, que en cierta forma desean alimentar estas fuentes para abrir una posibilidad en el sentido del pensamiento.

La sensibilidad permite la introducción de las artes donde invitan a prestar atención en las cualidades de oír, mirar, saborear y palpar, para poder experimentar la capacidad de percibir ciertas cosas.

Así, en relación con el arte y su significado, Eisner comparte la postura de Dewey (1934), según la cual el arte es un modo de experiencia humana que, en principio, se puede obtener siempre que una persona interacciona con algún aspecto del mundo. Las artes se suelen practicar para ser posible la elaboración de formas estéticas de experiencia. Las obras de arte no garantizan que surja esta experiencia, pero aumentan la probabilidad de que así sea siempre que quienes estén en su presencia se inclinen a experimentar estas obras con respecto a sus características estéticas.

Con ello una función cognitiva de las artes es ayudarnos a aprender a observar el mundo. Ante esto, el currículo debe de pensarse como una plataforma de despegue, no sólo como un elemento más de una propuesta educativa, sino como el eslabón de estructura de la práctica docente. Así, el maestro juega un papel fundamental en la construcción de conocimiento y el alumno, por su parte, es el sujeto activo de la educación.

Entonces, la gran importancia de la interrelación de ciencia y arte, tanto en el currículo, el profesor junto con el alumno, abre un nuevo campo de posibilidades en el desarrollo de la educación en momentos culmines de la formación, no sólo inicial, sino a lo largo de toda su vida.

3.2.1. La creatividad instruccional en la propuesta educativa de Elliot W. Eisner

Dentro del marco teórico de Eisner, se encuentra como punto central, la actividad de los alumnos. Esta actividad no debe de pensarse como una puesta en marcha de estrategias preestablecidas para que el alumno las ejecute, sino todo lo contrario, el alumno debe de ser pensado por el maestro como un sujeto activo que construye su propio conocimiento. Este conocimiento debe de representar lo más significativo y gratificante posible. Para lo cual, Eisner retoma la plataforma de Dewey para explicar no sólo el proceso de aprendizaje sino de toda la educación.

Para Dewey (1934), en la existencia y necesidad de la escuela, hay que distinguir entre educación formal e informal, aquella que se obtiene como producto de la convivencia social y la que se obtiene de manera deliberada, pues se es así llevado a distinguir, dentro del amplio proceso educativo un género sistemático de educación, el de la tutela directa o escolarizada. Pero la educación sistemática, directa o escolarizada ha ido cambiando a través de los tiempos; al suponerse que todo cambio implica una mejoría, se denomina como tradicional a toda educación pasada o anterior. El fin principal de la escuela tradicional era, según Dewey, preparar al alumno para la vida adulta.

Asimismo, el cometido de la escuela era iniciar al alumno en la cultura de la civilización y se consideraba al conocimiento como un "corpus" bien ordenado de información y el maestro tenía que estructurarlo mediante principios como el paso de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido. Eisner (2002) comenta en este punto, que la educación tradicional tenía como fundamento explícito la civilización de los niños en el mundo de los adultos. Hacer era esperar, y esperar era que el estudiante supiese, en automático, que el mundo del adulto debería de ser aprendido lo antes posible.

Lo anterior supone una disciplina mental y cierta disciplina moral. En tales circunstancias el método de instrucción era altamente autoritario, puesto que la disciplina se cultivaba haciendo las tareas difíciles; el maestro tenía que reprimir de una manera o de otra. El carácter autoritario de esta enseñanza era un testimonio de la atmósfera social de la escuela: el maestro monarca de la clase, la sumisión y la obediencia virtudes escolares más importantes que la iniciativa e independencia del alumno. Se premiaba la pasividad del alumno y el maestro tenía como cometido mantener el orden.

A diferencia de la instrucción (y no educación) tradicional, Dewey al decir de Eisner (2002), propone que la educación tenga no sólo un fin, sino que la finalidad de la educación sea la transformación del alumno con base en su experiencia. La experiencia para Dewey tiene un doble sentido, por una parte, ensayar; por otra, experimentar. Ensayar era preparar al alumno en una gama de posibilidades para el mundo que no es complejo, lo complejo es como se lo apropia.

La experiencia es la clave que hace comprender la naturaleza de la realidad, pues comprende tanto la prueba como el conocimiento. Para Dewey, la verdad o el valor de una experiencia dependen de la relación observada entre lo que se ensaya y su resultado. Modificar los ensayos futuros a la luz de los resultados anteriores es una actividad significativa e inteligente.

Eisner (1998) apunta sobre lo mismo diciendo que sin embargo, la experiencia bajo el doble aspecto mencionado no conduce nunca a verdades y valores absolutos y definitivos. Ensayar o emprender una acción es siempre una invasión del futuro y los resultados del acto están necesariamente ocultos por una bruma de incertidumbre. Por eso, el primer criterio para establecer una correspondencia entre lo que se espera del alumno (el ensayar y el experimentar), lo que se pretende que aprenda (adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes), están bajo la perspectiva de la experiencia.

Los fines educativos se originan en las actividades reales de la vida, serán tantos y tan variados como la vida misma. La vida es la experiencia más gratificante que hay termina diciendo Dewey. Eisner, dará a esta frase una importancia fundamental para poder construir su concepto de creatividad. Para ello, esquematiza, brevemente algunos

puntos que se desarrollarán en este apartado: el pensamiento, la experiencia, el profesor como mediador y la creatividad. Cabe decir que la justificación que echa mano el autor, no son casos o cosas particulares, sino la pretensión de generalización.

Ahora bien se empieza diciendo que, para Eisner (2002), el pensamiento debería valorarse no sólo porque conduce a destinos atractivos pasajes, sino porque el trayecto mismo es gratificante. Pues si los alumnos no se sienten satisfechos con lo que hacen en clase, es poco probable que sigan haciéndolo fuera del aula. Los únicos resultados sólidos de la escolaridad son aquellos en que los alumnos internalizan y en los que perseveran debido a la satisfacción que les produce.

Con base en la reflexión, Eisner expresa que la importancia de la educación no está en el pretender construir conciencias que repitan solo contenidos, sino que se exprese la validez y la facticidad del conocimiento. En ello, solo es posible determinar la verdad o la falsedad de una creencia si esta puede expresarse en palabras, y no cualquier palabra, sino en proposiciones. Sin proposiciones no hay afirmación, sin la afirmación, no hay prueba, y sin la prueba, no hay verificación y sin la verificación no hay conocimiento Stenhall (en Phillips, 1983). Y el argumento va más allá. Para formular proposiciones, se debe de ser capaz de pensar en una forma proposicional. De hecho, algunos sostienen que el lenguaje mismo es el que hace posible el pensamiento Schaff (en Eisner, 1998). Pensar en el arte, más allá del lenguaje, es la posición más clara de nuestro autor, el cual, presenta como alternativa concordante con la creatividad, la educación del arte.

3.2.2.- El arte como instrumento en la creatividad.

Entre tanto, el arte, tal y como se presenta en la vida cotidiana, como la construcción creativa de un artista y su necesidad de expresión, composición e interpretación del mundo. La creatividad en el arte, funciona como un productor de imágenes, de sentimientos y de fluidos de ideas. El arte y la creatividad enseñan que la naturaleza del ser humano, desde su inicio, está ligada a la interpretación, producción y transformación del mundo.

Es decir, que las artes también enseñan algo sobre la incidencia de las formas de representación que se elige usar sobre lo que se puede transmitir. Menos apreciable es el hecho de que lo que se elige utilizar para representar lo que se piensa también influye en la orientación de la atención Eisner (2002). Esta orientación está ligada al propio acto educacional. La educación en las artes y en la creatividad debe funcionar como un pilar extremadamente importante en la construcción de significados en los alumnos. Pues es con base en esa construcción, que estos van asimilando y construyendo su conocimiento.

Por tal razón, la educación puede verse como un proceso interesado en expandir y profundizar el significado que la gente puede extraer de su vida. La construcción de significado depende de la capacidad del individuo de experimentar e interpretar la significación del entorno, incluyendo la manera como otras personas de su cultura han construido y representado el significado. Las formas de representación son modos como los miembros de una cultura “codifican” y “decodifican” singularmente el significado Eisner. Por ejemplo, se codifica una serie de relaciones factoriales en los objetivos de aprendizaje y en el logro que se pretende alcanzar, estas a su vez, vienen de otras series que se factorizan de formas diversas (la mediatización del profesor, el currículo, la misma Institución educativa, las políticas y las estructuras en la escuela, etcétera).

La codificación es un indicador de referencia de la cadena de significantes. Los significantes aluden a los modos por los cuales la realidad se puede codificar. Sin la codificación, sería poco práctico tanto el lenguaje como la misma cultura y la enseñanza. Luego, la decodificación funciona como el intérprete de la serie. Es un uso de la forma por la que la codificación se presenta. Esta puede ser recodificada a través de un mismo canal o a partir de otro.

La decodificación juega su labor en el momento de estructurar un andamiaje de explicación. Codificar y decodificar es señal de creatividad, debido a que no existe un solo medio para esta operación. Esto depende directa o indirectamente del contexto. Pero si depende de la capacidad de extraer el significado de la serie. Así, la capacidad de extraer significado de formas no es innata, sino que se desarrolla, y su desarrollo es típicamente afectado por el currículo de cada escuela.

En cierto sentido, Eisner (2002) enmarca que esa capacidad de codificar y decodificar el significado puede concebirse como una forma de alfabetismo. (Al hablar de alfabetismo no se hace referencia sólo a la destreza en el uso del lenguaje convencional, sino a la posibilidad de expresar un significado a través de cualquier medio). El alfabetismo, según el uso que se le dé a este término, no se refiere a uno sólo de construcción del significado, sino a muchos. Una de las funciones importantes de las escuelas es el desarrollo de múltiples formas de alfabetismo, o sea, el desarrollo de la capacidad del alumno de extraer significado de las artes, las ciencias, la matemática y, por cierto, de cualquiera de las formas sociales con las cuales puede construirse ese significado. Construir el significado no es otra cosa sino que el de dar sentido a las cosas, no sólo su interpretación lineal, sino la condición de posibilidad e apropiación de las cosas "tal como son o como se nos aparecen en el mundo" Dewey, (1934). Pues la capacidad de "dar sentido" a partir de las figuras o de las formas de representación no es sólo un modo de extraer significado -por importante que esto sea- sino también un medio de desarrollar destrezas cognitivas y formas de pensamiento en los alumnos.

Así que las formas de pensamiento que los alumnos son capaces de usar están profundamente influidas por el tipo de experiencia que pueden tener. Por lo tanto, Eisner (2002), enmarca que el currículo de la escuela es importante, tanto para potenciar la educación como para no obstaculizarle.

3.2.3.- El currículo ante la creatividad en la instrucción.

En el currículo se presenta tanto el qué de la educación, como el cuánto y en dónde, pero sobre todo el para qué de la educación. Y todas estas preguntas se sintetizan en la práctica verdadera y concreta, a decir, las distintas formas de representación y de pensamiento que tiene los alumnos y que van construyendo a lo largo de su vida.

Asimismo, todas las formas de pensamiento, en especial las productivas, están imbuidas de sentimientos. El sentimiento penetra en las formas de pensar que se emplean y proporciona la información que es necesaria para hacer juicios sobre la calidad del trabajo que se realiza. La mente no está separada del afecto; este es una parte integral de

aquella. Por consiguiente, para desarrollar al máximo las destrezas cognitivas, debe dárseles alguna clase de emotividad, siguiendo con el pensamiento de Eisner (2002).

La emotividad como se hace referencia en otro lugar de este trabajo, es de suma importancia para Eisner, debido a que no existe pensamiento sin emotividad. Esta relación en las escuelas, en un primer momento, parecerían estar desterradas, debido a que se pone un mayor esfuerzo y empeño en la estandarización de programas y la homogeneidad de prácticas educativas. Es decir, que la idea de que lo más beneficioso para la educación es la estandarización del método, el contenido, las metas y los procedimientos de evaluación.

En efecto, tiende a convertirse la educación, bajo este rubro y perspectiva, en una carrera de velocidad Eisner (2002). Un ejemplo claro de esto es el lo que se ha llamado programa de integración educativa, el cual parte del supuesto básico de que todos los alumnos deben aprender lo mismo en un mismo tiempo y con un mismo esfuerzo, sólo que se le agrega un adjetivo, el de la calidad educativa. No interesa bajo que perspectiva se está situando al alumno, lo importante es integrarlo a un sistema que, de entrada es excluyente. Si la integración partiera, paulatina y coherentemente con las necesidades y los distintos grados de especificidad de los alumnos, entonces, la vía sería la creatividad y no el mismo de los contenidos.

Eisner es sensible en este aspecto, aclarando que el nivel escolar es importante pero lo es más el grado de emotividad que los profesores manejen para con los alumnos. Pues el desarrollo de las sensibilidades no sólo nos dan acceso a las cualidades del mundo, sino que a través del contenido de esa experiencia se pueden realizar dos operaciones cognitivas muy importantes: recordar e imaginar. Las sensibilidades, que forman parte de lo que se tiene en la *mente*, proporcionan su contenido al recuerdo.

Por tanto, la capacidad de recordar sufre la significativa influencia de las cualidades del mundo que se puede experimentar ante todo. La diferenciación de las sensibilidades es crucial para dar contenido a la mente. La capacidad de recordar es un aspecto crítico de la competencia cognitiva, pero recordar sin la habilidad de imaginar dejaría a los individuos con una cultura estática. El motor del proceso social y cultural es la capacidad de concebir cosas que nunca existieron pero que podrían existir.

El término central en la palabra imaginación es imagen. Imaginar es crear nuevas imágenes que intervienen en la creación de una nueva ciencia, una nueva sinfonía, y en el diseño de varias cosas. Es un proceso crítico para la creación de poesía y para la innovación en la propia vida cotidiana. Pero la imaginación, como el recuerdo, trabaja con cualidades que se han experimentado. Lo que no estuvo antes en la mano, no puede estar luego en la cabeza; Eisner (2002), y por tanto, el conocimiento está guiado por la experiencia. Toda experiencia es producto a la vez de las características del mundo y de la biografía del individuo.

La propia experiencia está influida por el pasado en su interacción con el presente (Dewey, 1938). En consecuencia, no sólo hay que adquirir cierta clase de competencia para percibir las cualidades de la forma en los objetos a nuestro alcance, sino que la índole de la experiencia con esas formas es influida por la forma misma y por el pasado como hace referencia Eisner (2002). Lo que no se ha vivenciado, sólo se puede conocer vía comentario o creencia de los demás. Mientras que experimentarlo, conocerlo, practicarlo, codificarlo y decodificarlo (otorgar significado a las cosas y a los objetos) son los medios por los cuales el alumno dará significado a su conocimiento. Su educación, en ello, será una fuente inagotable de conocimientos y experiencias. Pues esto, según el autor es crecer.

La educación consiste, por lo tanto, en fomentar el crecimiento, pero fuera de la maduración física, el crecimiento sólo se pone de manifiesto en la expresión: en signos y símbolos audibles o visibles. La educación, por consiguiente, puede definirse como el cultivo de modos de expresión; es enseñar a los estudiantes a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios Read (1944). Donde todas las facultades, las del pensamiento, la lógica, la memoria, la sensibilidad y el intelecto, intervienen en esos procesos, y ningún aspecto de la educación se halla excluido de ellos.

Todos son procesos que como lo refiere Read, incluyen el arte, porque el arte no es sino la buena producción de sonidos, imágenes, etcétera, sino la construcción de una conciencia práctica y crítica. El objetivo de la educación, por lo tanto, es la creación de artistas: de personas eficientes en los diversos modos de expresión. Educar artistas, fomentar la potencialidad de todas las capacidades del ser humano, es tarea de la educación, educar es formar y formar es transformar el mundo. Se desarrollará más la

idea de formación. La formación es llevar a cabo una actividad que transcurre en el tiempo, guiada por la atención a cualidades cambiantes cuyo fin es producir una estructura, ya sea temporal o espacial, que despierte sentimientos. Para poder producir esas formas, las cualidades que las constituyen deben evaluarse según su aporte a la vida del sentimiento.

Eisner (2002) refiere que, el creador, en este caso, debe conocer lo que tiene frente a él a efectos de tomar decisiones que produzcan los resultados deseados. Sólo se llega a un fin satisfactorio si en el proceso se toman decisiones acertadas. Para tomarlas, se debe ser consciente, a medida que avanza, de las cualidades tanto de la forma como del contenido. Tiene que conocer las cualidades de vida que generan los componentes cualitativos y saber que funcionarán dentro de la totalidad cuando esté terminada.

Con ello, todas las cosas hechas, ya sea el arte, la ciencia o la vida práctica, poseen una forma. Cuando están bien hechas, estas formas tienen propiedades estéticas. Estas propiedades estéticas pueden generar determinadas cualidades de vida en el sujeto percipiente competente. En literatura y en muchas de las artes esas formas se utilizan para revelar o representar aspectos del mundo que no pueden experimentarse de manera directa, después la forma no es un mero atributo o condición de las cosas hechas; es un proceso a través del cual las cosas se hacen.

Saber cómo funcionarán las formas dentro del producto final terminado es una condición necesaria para crear productos que en sí mismos posean cualidades estéticas. Para saberlo, hay que ser un realizador activo e inteligente. Y luego, la motivación más profunda de la actividad productiva, tanto en las artes como en las ciencias, suele provenir de la calidad de vida que el proceso de creación hace posible.

La creación de coherencia según Eisner, es una meta fundamental tanto en el arte como un modo de conocer, por consiguiente, puede considerarse en dos sentidos. En primer lugar, a través de la experiencia estética se puede participar de manera vicaria en situaciones que están fuera de las propias posibilidades prácticas. En este sentido, la estética del conocer desempeña una función referencial: apunta a algún aspecto del mundo y ayuda a experimentarlo. En segundo lugar, el conocimiento *de* y no *por* la estética es el conocimiento de las cualidades estéticas de la forma *per se* (*sic*).

Se es cada vez más capaz de conocer esas cualidades que se le denominan estéticas al desarrollar la capacidad de experimentar las sutilezas de la forma. Si se experimentan las sutilezas de las distintas formas de las cosas en el mundo, será más probable según esto, aprovechar las mismas cosas que el mundo proporciona sin encuadrarla, como muchos programas pretenden, en un parco y frío conocimiento. La falta de atención a la estética por parte del currículo escolar significa omitir la posibilidad de cultivar las sensibilidades. Se omite así el perfeccionamiento de la conciencia, porque el modo de afirmarla es apelar a la propia sensibilidad.

Para Langer (1957), las artes, como el lenguaje, abstraen de la experiencia ciertos aspectos para la contemplación. Pero esas abstracciones no son conceptos que tienen nombres. El habla discursiva puede fijar conceptos definibles más adecuada y exactamente. La expresión artística abstrae aspectos de la vida del sentimiento que no tienen nombres y deben presentarse a los sentidos y la intuición antes que a una conciencia apuntadora y atada a las palabras.

3.2.4.- Aportes de la estética para la instrucción.

Así, Eisner (2002), menciona que la estética puede hacer dos grandes aportes a la educación, ninguno de los cuales es todavía una parte deliberada de la agenda educativa:

En primer lugar, habla del mundo de una manera específica a su naturaleza. Por medio de las representaciones del mundo, la imaginación va construyendo una posible copia del entorno donde se este desarrollando como individuo, una copia o una imagen, es cedida por la razón, pues esta le atañe el conocimiento. Así pues, sometiendo un objeto dado a su forma, la razón está examinando si de él cabe hacer conocimiento, esto es, si puede enlazarse con una representación disponible.

Ahora bien, una representación dada es o un concepto o una intuición. Si es un concepto, entonces está ya, por su surgimiento, por sí mismo, referido a la razón necesariamente, y si es una intuición, entonces esta refiere sólo y exclusivamente tan sólo a la imagen que antes se encontraba en la representación de eso que se intuye.

En segundo lugar, brinda las gratificaciones experienciales de emprender el viaje por sí mismo. Es decir, que por sus propios medios deslice en el objeto dado un fin determinado y decida si el objeto se comporta conforme a este fin. La gratificación es la relación de conformidad con el gusto estético que se tenga con los objetos determinados.

De hecho, la relación de conformidad que se tenga con los objetos estéticos es el mismo aprendizaje visual, educar en la visión es, para el autor, educar en la creación de representaciones. El aprendizaje visual representa una forma particular de realización humana que incluye la capacidad de advertir lo que es visualmente sutil y de utilizarlo con una significación personal o social. El aprendizaje visual concierne no sólo a la creciente capacidad de construir significado desde las formas visuales que se rodean, sino también a la capacidad de *crear* formas visuales que contengan los significados que se quieren transmitir.

3.2.5.- El rol de las artes en la enseñanza instruccional

Pero esto se enfrenta a serias dificultades en las escuelas. Eisner (2002) menciona que la incomprensión del rol de las artes en la educación, han llevado a la superposición del desarrollo humano, a saber, que el conocimiento verdadero es mecánico, científico y racional y esto acarrea grandes problemas, entre ellos se encuentra:

1. que el pensamiento conceptual humano requiere el uso del lenguaje, es decir, que el ser humano sólo puede aprender y apropiarse su mundo a través del lenguaje, de hecho, algunas veces se ha concebido al pensamiento como una especie de subvocalización, un proceso físico que acompaña la cadena de la actividad lingüística que mejor representa los procesos mentales superiores.

2. la experiencia sensorial ocupa un lugar inferior en la jerarquía del funcionamiento intelectual. Debido a la falsa creencia de que el aparato crítico que constituye el cuerpo de un elemento teórico dentro de la ciencia es, de entrada, necesario y útil para la enseñanza en niveles básicos.

3. la inteligencia requiere el uso de la lógica, la importancia de la lógica en el ejercicio de la inteligencia es evidente *si* la forma utilizada para hablar al mundo requiere el uso literal de proposiciones. La lógica es la única que otorga una verdad, independientemente de qué o de cómo se presente esta verdad.

4. la verdadera comprensión requiere desapego y distancia, es decir que la emoción es enemiga del pensamiento reflexivo: cuanto más se siente, menos se conoce. Se deben de separar las emociones (subjetivas) al conocimiento (que es objetivo).

5. el método científico es el único medio legítimo de hacer generalizaciones acerca del mundo, pues de acuerdo con la concepción tradicional y defectuosa del las artes, cuando estas tratan de algo, es sólo de cosas particulares, no producen ninguna generalización. Sus virtudes residen en el deleite más que en el discernimiento. No aportan nada que razonablemente pueda considerarse conocimiento o comprensión. Dado que el valor instrumental de los productos de la ciencia se estima más grande que el deleite derivado de las artes (que en todo caso suele contemplarse como una mera cuestión de gustos personales), el valor atribuido a ellas es bajo en comparación con el de las ciencias.

En cambio, una modificación en esta perspectiva desde el punto de vista de Eisner (2002), daría como resultado algunos puntos:

1. que no todos los problemas tienen una sola respuesta correcta. Una de las lecciones importantes que enseñan las artes es que las soluciones a los problemas pueden asumir muchas formas. Esta lección no sería tan importante si no fuera porque tanto de lo que se enseña en las escuelas implica justamente la lección opuesta. Casi todas las destrezas básicas enseñadas en la escuela primaria hacen ver a los alumnos que hay una sola respuesta correcta a cualquier pregunta y una sola solución correcta para a cualquier problema. La ortografía, la aritmética, la escritura y hasta la lectura están cargadas de convenciones y reglas que, en los hechos, enseñan a los estudiantes a ser respetuosos de las normas. Las artes enseñan una lección distinta. Celebran la imaginación, la diversidad de perspectivas y la importancia de la interpretación personal.

2. las formas de una cosa es parte de su contenido. En las escuelas se tiende a separar las formas de los contenidos. Se considera que la forma es la configuración de una cosa y

que el contenido es el significado que transmite. En los sistemas de notación se puede aceptar esta dicotomía. En ellos, la atención a la forma como tal es en gran medida irrelevante. Las artes, en cambio, enseñan al alumno que las formas de una cosa no son algo distinto de lo que la cosa en sí es, sino que su configuración solo es la expresión fenomenológica de la cosa y que el contenido es la manifestación interna de la misma. Es una relación inseparable y casi, se puede decir, dialéctica.

3. tener objetivos fijos y emplear métodos rigurosos para alcanzarlos no es siempre el modo más racional de encarar el mundo, pues todo el esfuerzo por estandarizar los resultados educativos se basa en la convicción de que es posible diseñar sistemas eficientes y efectivos que erradiquen el azar del proceso educativo. Estas creencias no sólo afectan las condiciones de enseñanza; también crean un clima que afecta lo que aprenden los alumnos y el modo de aprenderlo. Además, estos puntos son la antítesis de lo que enseñan las artes. Estas enseñan que las metas deben ser flexibles y que la sorpresa es importante; que el arte ama el azar, es estar abierto a las oportunidades imprevistas que surgen inevitablemente en el contexto de la acción aumenta el discernimiento, y que la flexibilidad deliberada tiene más probabilidades de producir algo valioso que la rígida adhesión a un plan preestablecido.

4. además de su función expresiva, las artes cumplen otra función de fundamental importancia: que el arte aporta la posible puesta en marcha de una expresión eficiente y un descubrimiento infinito. En las artes, los alumnos aprenden que algunas clases de significados pueden requerir las formas expresivas que las artes hacen posibles. En este sentido, las artes representan expresivamente; suministran las formas expresivas a través de las cuales pueden surgir a la luz del día la idea y el sentimiento. De hecho, los seres humanos inventaron las artes para que cumplieran una función expresiva. Pero también las artes posibilitan el descubrimiento. Este se produce cuando los alumnos conocen, gracias a sus aventuras en las artes, algunas de las posibilidades de la experiencia humana. Después de todo esto, Eisner (2002/1998), sitúa en lo relevante que se enseña en las artes, con base en tres modos de concebirla:

a) el resultado de la educación artística basado en las artes, que se justifica por la representación análoga de las formas en el mundo.

b) resultados de la educación artística relacionados con las artes, en las cuales, las distintas áreas de conocimiento pueden desarrollarse con base en la representación artística y,

c) resultados auxiliares de la educación artística, con los que se pueden potenciar las distintas capacidades de los alumnos y la flexibilidad del currículo que, en un primer momento, responda a las particularidades de los estudiantes y, en un segundo momento, en las actividades psicológico-pedagógicas que el profesor requiere.

3.2.6.- Características de la instrucción artística como fuente de expansión cognitiva

A través de los tres puntos anteriores, Eisner (2002) desarrolla cuatro resultados de los cuales se puede hablar al mencionar a la educación artística como una verdadera fuente de expansión cognitiva:

1. la educación artística debe permitir a los alumnos entender que existe una conexión entre el contenido y la forma que asumen las artes, y la cultura y la época en que fue creada la obra. El efecto de este resultado es situar las artes dentro de los problemas que los artistas encaran y el modo como lo hacen sufren la influencia del ámbito en el que trabaja.

2. la educación artística debe refinar la conciencia que tiene el alumno de las cualidades estéticas presenten en el arte y en la vida.

3. los alumnos deben tener una impresión de lo que significa transformar sus ideas, imágenes y sentimientos en una forma artística.

4. la voluntad de imaginar posibilidades que hoy existen pero que podrían existir; el deseo de explorar la ambigüedad, de estar dispuesto a evitar una conclusión prematura en la búsqueda de resoluciones, y la capacidad de reconocer y aceptar las múltiples perspectivas y resoluciones que celebra el trabajo en las artes. Potenciando, así, las capacidades de los seres humanos para las relaciones de conocimiento.

Con todo, las capacidades de los seres humanos entran en relación, no sólo a partir de la distinta necesidad de aprendizaje, sino por los diversos grados de interrelación de cada uno de ellos, dentro de un sistema de conjunto Dewey (1934), a partir de las dimensiones en las que participan. Desarrollar una capacidad significa, entonces, ponerla en práctica. Pues Eisner (1982), refiere que desarrollar la capacidad para acceder a un sentido en la diversidad de formas de representación que los seres humanos utilizan para figurar los contenidos de su conciencia, que dependen directamente de los medios y los contextos que determinen dicha representación.

Así, el desarrollo de la cognición es el medio fundamental para alcanzar ciertos fines. La cognición será, por tanto, uno de los elementos fundamentales en la estructuración de redes simbólicas de asociación de los distintos sistemas que se encuentran en el mundo de la educación. Si bien es cierto que dichos mundos no pueden presentarse al hombre de manera aislada, algunos de ellos, se manifiestan de modo más abierto.

Por ejemplo, en el mundo de la educación, el mundo de la lógica y del conocimiento científico, tradicionalmente, se presenta mucho más accesible y coherente que el mundo de la fantasía y de la imaginación. Y no hablar del mundo de los sentimientos, el cual, en la gran mayoría de las escuelas, es cancelado, de entrada, por el factor racional. El factor afectivo sólo sirve, y sólo en algunos casos, como un emblema de motivaciones que auxilien al alumno en la resolución de problemas escolares.

Como si éste (el factor sentimental) fuera defectuoso y no concordante con la lógica matemática por ejemplo. Es bien sabido que las matemáticas son una herramienta indispensable para vivir en el mundo (por decirlo en palabras de Dewey (1934), el estar en un sistema dominante lleno de conflictos económicos) donde la lógica rechaza por completo el sentimiento. Sin embargo, no puede haber actividad afectiva sin cognición.

Y si cognición equivale a conocimiento, entonces tener un sentimiento y no conocerlo equivale a no tenerlo. En última instancia, para tener un sentimiento se debe poder distinguir entre un estado del ser y otro. Y la capacidad de establecer esta distinción es producto del pensamiento, un producto que por sí mismo representa un estado de conocimiento. Del mismo modo, no puede haber actividad cognitiva que no sea también afectiva.

Aunque fuese posible pensar en un modo totalmente desprovisto de sentimientos, ese estado sólo podría ser conocido conociendo el sentimiento que significa la ausencia de sentimiento, pues afectividad y cognición no son procesos independientes ni tampoco son procesos que pueda separarse. Afectividad y cognición se interpretan así como lo hacen, por ejemplo, la masa y el peso. Son partes de la misma realidad dentro de la experiencia humana. Eisner (1982).

La experiencia humana no permite la cancelación de ninguna de sus esferas, pues cada una de ellas le es tan importante como las restantes. Por tal motivo, el grado de afectividad y la afectividad en sí misma, debe de ser educada. Si la experiencia permite la codificación de algunos indicadores por los cuales, refiriéndolo así, se verifica el aprendizaje, mucho más el grado de afectividad, pues esta, determina, en varios casos no sin importancia, la construcción de un conocimiento fuerte, coherente y cierto.

Repitiendo así, la construcción de conocimientos en los seres humanos está constituida, según Eisner (1982), bajo la determinante de la experiencia. La experiencia trabaja, con base en esta postura, a través de la imaginación y la creatividad. Esto es, por medio de la imaginación -la creación de las imágenes mentales- se llega a ser capaces de concebir lo que nunca ha experimentado en el mundo empírico. Estas imágenes son creadas a partir de las cualidades empíricas a las que los propios sentidos responden. Los sentidos, para usarlos de manera correcta, están referidos siempre a la experiencia. Por ello, la experiencia es una condición necesaria para aprender, y el carácter de la experiencia depende de las cualidades a las que se refiere, por tanto, la cualidad de la experiencia dependerá de aquello a lo que los propios sentidos tienen acceso y de la forma en que se logre la capacidad de usarlos.

La propia experiencia del mundo es básicamente cualitativa. Pues Eisner hace mención de que las concepciones nacen en las formas de experiencia que los sentidos hacen posible. Cuando se las vuelca a un discurso, se produce una transformación: hay siempre una redacción en el proceso. 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 llamadas formas de representación.

Las formas de representación son los dispositivos que los seres humanos utilizan para hacer públicas las concepciones que tienen privadas. Son los vehículos por los cuales las concepciones -que son visuales, auditivas, kinestésicas, olfatorias, gustativas y táctiles- reciben un carácter público. Este carácter público puede adoptar la forma de palabras, cuadros, obras musicales, matemáticas, danza, etcétera.

3.2.7. La creatividad como instrumento instruccional

Asimismo, la creatividad será la vía más adecuada para hacer público la experiencia y el aprendizaje. Debido a que la creatividad es práctica, y la práctica es un acto, este mismo acto de la creatividad pone al individuo en la dimensión de la vida activa. La vida activa es la práctica, pero una práctica crítica de nuestras capacidades de hacer lo privado público. En comparación con la evaluación y el proceso de formación de los estudiantes, la creatividad y la vida activa crítica, no pueden estar separadas, son, pues, dos caras de la misma moneda, como hacen referencia Dewey (1934) y Eisner (1982). Así, la evaluación estará en el ámbito de la cualificidad y no de la cuantificidad.

Ahora bien, volviendo a lo que se venía diciendo anteriormente, Eisner sitúa la educación en el plano de la creatividad. Esto significa que debemos educar en la creatividad. Pero ¿qué significa educar en la creatividad? La frase sin más, llevaría a una respuesta un tanto cuantitativa, si se parte del hecho de que creatividad es un acto cognitivo y la educación un proceso mucho mayor. No se puede encerrar la educación (o el acto de educar) al aspecto de la creatividad, sino que se debe situar en lo que el autor dice, educar en la creatividad y no desde o para la creatividad. Lo que pretende explicar Eisner es que la creatividad funciona como un detonante, como un elemento más del proceso o acto educativo.

Se refiere, entonces, a que la creatividad tiene como finalidad, entre otras, la construcción de una conciencia, una conciencia crítica, activa y transformadora de su mundo. La cuestión sería con qué o a partir de qué elementos se puede lograr tal cosa. Eisner (1998), sitúa esta construcción en la *visión*. Él enmarca que la *visión*, al menos inicialmente, cuenta con la existencia de cualidades que se pueden ver. Las cualidades

son las formas de los objetos (fenómenos de expresión o de manifestación de los objetos ante los que se puede tender a una cierta manipulación de ellos) por las cuales el sujeto va aprendiendo la realidad, las que pueden ser de dos maneras, por medio de la apropiación directa del mundo (mediación intelectual) o bien por la construcción de productos creados por la imaginación.

Poniendo un ejemplo de cada una de ellas. En primer lugar las cosas se dan en el mundo, los sujetos al tener un lenguaje (o sea palabras) refieren las cosas en el mundo y posteriormente las apropian, no se les da existencia, sino sólo las nombran. Pero este acto (el de nombrar las cosas en el mundo) es el primer momento por el cual el sujeto se adueña del objeto al que refiere. Cuando un alumno de corta edad señala los objetos y el tutor se los acerca, esto no indica que el sujeto ya se apropió el objeto, solo lo que está informando es que el sujeto relaciona el objeto con una necesidad (comer, beber, etcétera).

Cuando el sujeto aprende el nombre de la cosa que antes refería (lo que señalaba antes) entonces, en ese momento, éste se apodera del objeto (es decir, cuando lo puede nombrar). Al nombrar, el sujeto no tiene aún el significado del objeto, pero ya conoce la relación, no solo con su necesidad, sino con los referentes compartidos dentro de una sociedad. El alumno aprende las cualidades (el fenómeno) del objeto, su particularidad y hasta el uso correcto e incorrecto de este.

En segundo lugar (y este es el siguiente ejemplo) cuando el sujeto tiene el significado del objeto, puede crearlo en su imaginación (pues imaginación viene de imágenes, no podemos imaginar algo que no conocemos, si lo imaginamos, esto quiere decir que ya se conoce, por lo menos, la existencia de tal objeto) puede modificar su estructura y puede, si se lo propusiese, transformar el objeto. Este segundo momento, es la construcción misma de la capacidad de modificar el mundo. Y modificar el mundo no es otra cosa que conocer las cualidades, tanto del mundo como las que están en la propia imaginación, dice Eisner (1998): estas cualidades pueden ser aspectos del mundo que habitamos o productos de nuestra imaginación. Imaginar es generar imágenes; ver es experimentar cualidades. Tanto el contenido del mundo como el contenido de la imaginación cuentan con cualidades.

Sin embargo se le podría preguntar a Eisner, si las cualidades de los objetos no están ya dadas en los mismos, o las cualidades son otorgadas a partir del momento en el cual se piensa el objeto en cuestión. La respuesta proviene rápidamente del propio autor, cuando insta a pensar en el problema del conocimiento. La palabra *conocimiento*, dice, viene del latín *cognoscere*, conocer.

En las artes visuales, conocer depende de la habilidad para ver, no meramente mirar. Lo importante de la respuesta es que el conocimiento para Eisner es un acto activo, no un simple hecho pasivo de estar frente a un objetivo determinado. Si ponemos atención en esto, daremos pronta cuenta de que el autor nos pone y compromete en el plano de la actividad. Conocer, entonces es actuar, llevar a cabo, no una simple manipulación de cosas ni la anquilosada suposición de que los objetos en el mundo solo sirven para un fin determinado.

Si el conocer es actuar y actuar desde la creatividad es transformar, ¿cómo podría ser esto en la propuesta del autor? A través de la crítica contestaría. Para este autor, la *Crítica* se refiere al proceso de permitir a otros ver las cualidades que posee una obra de arte. La crítica efectiva funciona como una comadrona de la percepción. La ayuda a nacer, después la refina y la ayuda a ser más aguda. La crítica no es un apresuramiento al exponer un juicio subjetivo de los fenómenos que tal o cual sujeto pueden percibir de la realidad en un momento o en otro, sino que ésta va más allá, atraviesa la comunicación y la capacidad de expresión de los distintos contextos y de las distintas cualidades que los objetos tienen.

La crítica tiene la facultad de acercar la realidad compartida, a partir de la cual, los sujetos entran en relaciones de intercambio. Y este intercambio no es otro que el mismo conocimiento. El conocimiento y la crítica se aplican tanto a los fenómenos sociales y educativos como al mundo del arte. Se pueden aplicar en las escuelas, las aulas y la enseñanza, a la percepción y al análisis de recursos instructivos. Así, la utilidad del conocimiento y de la crítica deben partir de contextos, experiencias y premisas que justifiquen su existencia. Con ello, la experiencia crítica significará, entonces, desarrollo de las capacidades cognitivas y el desenvolvimiento del potencial de los alumnos.

Para poder entender el proceso de conocimiento, se debe de basar en varias premisas Eisner (1998), como:

1. de que existen múltiples maneras de conocer el mundo: artística, escrita y corporal, así como científica y filosóficamente. Las distintas maneras de conocer el mundo varían, según esto, en dos factores, uno del tipo o cualidad que se echó mano para apropiarse el mundo intelectivamente y dos del marco de referencia en el que se esté parado. El conocimiento del mundo, por ejemplo de un artista, será el de copiar el mundo (artificialmente) a partir de ciertas imágenes de ese mismo mundo, por mientras que el escritor tratará de describir cómo es ese mundo o del cómo debería de ser o todo lo contrario, la decadencia del cómo y la nostálgica vaguedad del deber ser. El científico entiende el mundo a través de la observación, manipulación, formulación, experimentación y conclusión (la verificación de hipótesis dentro de los marcos teóricos) de los fenómenos que están en ese mundo que él investiga como causal y racional. El filósofo tratará de cuestionar y construir una explicación de ese mundo. Con ello, las múltiples maneras de conocer el mundo, otorgan la perspectiva de que no existe solamente una, ni mucho menos que esa única manera es la válida o la verdadera. No es un problema de validez sino todo lo contrario, es un acto de conocer por vía del mismo conocimiento.

2. que el saber humano es una forma construida por la experiencia y, en consecuencia, un reflejo tanto de la mente como de la naturaleza: el saber se hace, no simplemente se descubre, es decir, que el saber por parte de los hombres es a través de que ellos mismos experimenten en el mundo, que entiendan y recuperen sus experiencias par poder aprender, construir una explicación de las cosas y los objetos, de asimilarles y de transmitirlos. Esa transmisión es el reflejo de la mente como de la naturaleza, debido a que cada uno de los seres humanos tiene la facultad (en su sano juicio) de vivir concretamente la práctica del conocer. Esta frase de que el saber se hace, es la afirmación de lo que se viene diciendo, el saber de algo es sólo saber a partir de la experiencia.

3. que las formas a través de las cuales los humanos representan sus concepciones del mundo tienen una influencia primordial sobre lo que son capaces de decir acerca de él, puesto que las formas del conocer van representándose como modelos a seguir, a saber,

si las mediaciones por las cuales el sujeto aprende, dicho aprendizaje estará basado en las representaciones mismas de los demás, pues el sujeto no es algo aislado, sino que está en constante interacción con los otros seres humanos. Las concepciones que se tengan del mundo van a depender de la experiencia, de los procesos históricos compartidos y del lenguaje. Los sujetos son capaces de decir del cómo del mundo, a través de las formas de manifestación, es decir, que es a partir del lenguaje como se llega al entendimiento y comprensión de las distintas concepciones del mundo.

4. que el uso efectivo de cualquier forma a través de la cual se conoce y se representa el mundo requiere el uso de la inteligencia, ya que la inteligencia es un ordenador de conocimientos, sin la inteligencia los conocimientos estarían como en una caja de cartón o en un desván. El uso efectivo del que habla Eisner no es otro sino el de la construcción de ordenadores que faciliten la construcción de condiciones de posibilidad dentro de las relaciones representativas.

5. que la elección de una forma a través de la cual se representa el mundo no sólo influye sobre lo que se puede decir, sino también sobre lo que se entiende como experiencia, dada la constante relación y elección de formas para conocer el mundo, el hombre se enfrenta a la posibilidad de construcción de su propia experiencia. La experiencia, se repite, no solo es la necesidad de hacer algo, sino que ésta es un más allá de la práctica, es una reconstrucción de la práctica y el conocimiento y aprendizaje de las formas por las que se pueden conocer el mundo. La relación entre conocer y experiencia se liga a los modos por los cuales se llega a la explicación el mundo.

6. que la indagación educativa será más completa e informativa cuanto más se de aumento del alcance en las maneras mediante las que se describe, interpreta y evalúa el mundo educativo. La indagación se enfrenta siempre a la generalización, y por tal motivo a su mayor y más amplio uso de resultados. El alcance de lo que se describe, interpreta y evalúa, solo depende de los contextos y de la capacidad de permanencia de lo que se esta haciendo y diciendo. Se describen las cosas a partir de los fenómenos, se interpretan con base en las distintas formas de entendimiento y se evalúa a partir del conocimiento que se tenga de ellas. El uso correcto de la descripción, la interpretación y la evaluación darán como resultado un aprovechamiento mejor de dicha información.

7. que las formas particulares de representación se convierten en aceptables para la comunidad de investigadores educativos, sí y sólo sí son cuestiones epistemológicas más que político-burocráticas. Las nuevas formas de representación, cuando son aceptadas, requieren de nuevas competencias, tanto del alumno como del profesor, el currículo y la Institución en general.

La propuesta de Eisner hasta acá, sería instalarse en un área de conocimiento que permitiera ensanchar el mundo educativo. Y esta área no es otra que el mundo del arte. Para Dewey (1934), el arte no se limita a los objetos que se colocan en los museos, o a las representaciones que se celebran en las salas de concierto. Dewey, recuerda que el arte es fundamentalmente una cualidad especial de la experiencia, y que el proceso mediante el cual se vive, depende del uso del pensamiento cualitativo. Este modo de pensamiento, constituye uno de los caminos por los cuales se manifiesta la inteligencia humana. Éste, escribe: cualquier idea que ignora el papel necesario de la inteligencia en la producción de las obras de arte se basa en la identificación del pensamiento con el uso de un tipo especial de material: signos verbales y palabras. Sin embargo, pensar en términos de relaciones de cualidades es una exigencia tan severa para el pensamiento como el pensar en términos de símbolos verbales y matemáticos. En realidad, desde que se manipulan fácilmente las palabras por vías mecánicas, la producción de una obra de genuino arte exige probablemente más inteligente de la que pone en práctica el, así llamado, pensamiento que circula entre los que se enorgullecen de ser intelectuales.

Lo que enseña Dewey, es que el arte es descendiente de la inteligencia humana, que no se limita a los objetos de los museos, que penetra en la vida cotidiana y que la habilidad de poseer la forma de la experiencia que el autor llama *arte* es algo que la cultura en general y las escuelas en particular pueden fomentar.

Esto querrá decir que la creatividad también está instalada en la vida cotidiana. La creatividad en el arte es fundamental, así que si el arte esta en la vida cotidiana, también la creatividad forma parte de ella. Dando cuenta de que existe la creatividad porque se usa, se pone en marcha y se le toma como parte de la propia experiencia personal. La experiencia tiene su génesis en la transacción con las cualidades que constituyen el entorno. Las cualidades serían, por supuesto, los rasgos característicos de los distintos entornos que se pueden experimentar a través de los sentidos. Pues en realidad, la

experiencia –la propia conciencia de algunos aspectos del mundo- es una realización cognitiva.

Aprendemos a ver, o al menos aprendemos a ver aquellos aspectos del mundo sutiles y complejos Eisner (1998). Con ello se tienen dos relaciones, por un lado el conocimiento y la crítica, por el otro las experiencias y las cualidades. Ahondando más en este segundo punto. Los aspectos cualitativos de la experiencia no sólo están sujetos a prestar atención a las cualidades de afuera, sino que también se manifiestan en las cosas que se hacen y se realizan y esto se hace por medio del sistema sensorial. El sistema sensorial es el instrumento mediante el cual se experimentan las cualidades que constituyen el entorno en que se vive. Para que se obtenga la experimentación, las cualidades deben estar presentes, ya sea en el ambiente o a través de una imaginación activa.

Resumiendo un poco: la capacidad de experimentar cualidades requiere algo más que su presencia. La experiencia es una forma de la realización humana y, como tal, depende de una actuación de la mente; la experiencia cualitativa depende de las formas cualitativas de la indagación. *Aprendemos a ver, oír y sentir*. Este proceso depende de la diferenciación perceptiva y, en materia de educación como en otras formas de contenido, la capacidad para ver, sutil pero significativa, es crucial. Con ello, la indagación cualitativa no se dirige sólo hacia aquellos aspectos del mundo “de afuera”, sino que también se dirige a los objetos y hechos que los sujetos son capaces de crear.

3.2.8.- Rasgos y características de la propuesta educativa de Elliot. W. Eisner

Ahora bien, para entender bien esto, se reflexiona sobre seis rasgos característicos en la propuesta de Eisner para con la investigación cualitativa. Estos seis puntos son:

1. los estudios cualitativos tienden a estar *enfocados*. En educación, aquellos que realizan la investigación cualitativa llegan a la escuela, visitan las aulas y observan a los profesores para poder sacar indicadores de cualificación,

2. los estudios cualitativos tienen que ver con el yo como instrumento (un yo que se centra en la visión y en la práctica para recuperar indicadores y analizarlos),

3. los estudios cualitativos están puestos en el rasgo de carácter interpretativo. En el contexto de la indagación cualitativa, el término interpretativo tiene dos significados: a.- significa que los investigadores tratan de justificar aquello de lo que se ha informado y, b.- se relaciona con el tipo de experiencia que se mantiene con la situación estudiada,

4. los estudios cualitativos se centran en el uso del lenguaje expresivo, y se pone cierto énfasis en la presencia de la voz en el texto,

5. los estudios cualitativos ponen atención a lo concreto. Las ciencias sociales convencionales utilizan lo concreto para llegar a afirmaciones generales. Lo hacen así mediante el uso de procedimientos de muestreo y estadísticas de inferencia y,

6. los estudios cualitativos conciernen a los criterios para juzgar los éxitos. La investigación cualitativa es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental.

3.2.9.- Dimensiones de conocimiento que determinan a la instrucción

Los puntos anteriores, propuestos por Eisner a lo largo de toda su literatura (1976-2004), tienen tres planos de aplicación y cinco dimensiones (que se han mencionado con anterioridad en dentro del capítulo II.) remarcando ahora los tres planos: la episteme, la experiencia y las cualidades.

De la experiencia y las cualidades ya se habló con anterioridad, toca ahora abordar el tema de la episteme. Para ello, Eisner (1998), toma la categoría de mirada epistémica. La *episteme* se refiere al saber, y una mirada *epistémica* es el tipo de saber obtenido a través de la vista. El énfasis en la mirada debería considerarse como una manera taquigráfica de referirse a todos los sentidos y a las cualidades a las cuales son sensibles. Es importante anotar que el término saber no está limitado por proposiciones

verdaderas, sino que incluyen la conciencia de una serie de cualidades. El conocimiento, en su modo más común, se relaciona con cuestiones de cualidad, en el sentido de valor Dewey (1938), y este por su parte se relaciona con los juicios y las razones de los juicios.

Los juicios interesados por la cualidad dependen de la memoria o de lo que Broudy (1987), ha llamado “almacén de imágenes”. Las sensibilidades refinadas permiten hacer discriminaciones sutiles a partir de las cuales se pueden formar conceptos. Así, se posee una multitud de imágenes desde las cuales se seleccionan para identificar y valorar lo que se puede experimentar. El conocimiento requiere la aplicación apropiada del ejemplo. En el campo de la educación, los criterios son mucho más complejos y mucho más elaborados que en el discernimiento cotidiano, por tal motivo, la episteme debe de estar guiada y focalizada en el plano de la construcción. Y, como ya se había dicho, la construcción de la que habla el autor (Eisner), no es otra que la referida desde la creatividad. La creatividad es conocimiento y, como tal está inscrita en varios ámbitos o dimensiones del mundo educativo.

Eisner (1998), dice que en la educación existen dimensiones de conocimiento, y estas a su vez, se determinan por el contexto mismo de la educación. Estas dimensiones son:

1. *Dimensión intencional*: la dimensión intencional se ocupa de las metas y los propósitos que se formulan para las escuelas o las aulas. El término intenciones designa los propósitos o metas que están explícitamente relacionadas y que se comunican de manera pública, así como aquellos que se utilizan en la actualidad en las aulas. Estos propósitos o metas pueden ser generales o específicos, y pueden estar dirigidos a un amplio abanico de resultados o a uno más restringido. Pueden ocuparse de modos sofisticados de cognición o basarse en recuerdos, pueden poner atención o rechazar aspectos afectivos o de actitudes de comportamiento de los estudiantes, pueden ser educativamente triviales o significativos.

2. *Dimensión estructural*: la dimensión estructural se refiere a la organización de las escuelas. La estructura de una organización tiene rasgos persistentes. A diferencia de los temas que los estudiantes trabajan, los cuales pueden cambiar con el transcurso del tiempo, la estructura organizativa de la escuela es la misma diariamente durante años.

Debido a las estructuras, las personas actúan dentro de la influencia de muchos aspectos de sus vidas, cuya importancia puede ser profunda.

3. *Dimensión curricular*: la dimensión curricular se basa en aspectos de procedimiento y conocimiento de los programas, los objetivos y las actividades que se emplean para ocupar a los estudiantes en ellos. La dimensión curricular también se centra en el área de los contenidos de aprendizaje, las habilidades mentales y las actitudes positivas para con el proceso educativo.

4. *Dimensión pedagógica*: la dimensión pedagógica se centra en la enseñanza, el tipo y las características de la misma. Hay dos puntos sobre la enseñanza de particular relevancia para el conocimiento educativo: a.- el hecho de que en realidad todos los currículos están mediatizados por el profesor. La manera como se lleva a cabo esta mediatización tiene una sustancial relación con lo que se está enseñando y aprendiendo y, b.- lo que los estudiantes aprenden en el aula está limitado por lo que los profesores pretenden enseñar o lo que contiene el currículo. Empero, lo más importante es que esta dimensión está en el plano de la realización, y no sólo en el plano de la mediatización.

5. *Dimensión evaluativa*: la dimensión evaluativa se centra en el proceso de evaluación como un indicador de las prácticas educacionales. El conocimiento en el terreno de la evaluación no está limitado a los exámenes, en tanto que la evaluación no requiere necesariamente utilizarlos. La evaluación está relacionada con la realización de los juicios de valor sobre la calidad de algún objeto, situación o proceso.

Como se lee, estas dimensiones tratan de abordar la totalidad del mundo educativo. Este mundo está plagado de interrogantes y de posibilidades de transformación. Frente a la llamada educación tradicional, Eisner abre una nueva perspectiva de logro, una nueva formulación de actividades, procedimientos y métodos, de habilidades y de conocimientos, de experiencias y cualidades experienciales que faciliten y mejoren la labor en este mundo educativo. Si bien es cierto que los humanos tienen una necesidad básica de exteriorizar lo interno, de comunicar, de compartir su experiencia con otros, de explorar nuevas rutas, de inventar, de construir y de experimentar, esto no se puede descontar como importante en el proceso educativo, ni mucho menos soslayarlo como algo intersubjetivo, sino que el truco es aprender cómo utilizar una forma de

representación a través de la cual pueda darse a la imaginación, la emoción y la creencia una presencia pública articulada. El arte, la danza, la prosa y la poesía son algunas de las formas que se han inventado para realizar esta función, la clave es que estas dan el espectro dimensional a la creatividad y la creatividad no es otra que la transformación del mundo educativo en general.

Hasta acá todo es importante para presentar el análisis de la propuesta educativa de Eisner, empero, cerrando este apartado esquematizando algunos puntos relevantes de la concepción de creatividad, para poder así, dar paso a la propuesta en general en el plano educativo.

3.3.- Esquema sobre el concepto de creatividad en la propuesta educativa de Elliot W. Eisner.

Sitúese en la perspectiva de la creatividad. La creatividad es la acción para con los objetos de la realidad a través de la experiencia. La creatividad tiene como finalidad, entre otras, la construcción de una conciencia, una conciencia crítica, activa y transformadora del mundo educativo. Expresando entonces que, la creatividad para Eisner tiene que ver con:

1. *Una actividad que el alumno hace para construir un significado de lo que se le presenta en la realidad.* La actividad es una constante del ser humano, está dirigida por la percepción de los objetos en el mundo, dimensionada a partir de las cosas que son de interés. La necesidad de interesarse por las cosas gira en torno de la particularidad de las mismas cosas, no sólo de la intención que se tenga por aprenderlas, sino porque aprenderlas es un acto gratificante, motivador y emocionante. Recordando que para Eisner no puede separarse conocimiento y emotividad. Pues la adquisición de conocimiento es un acto emotivo.

2. *Que la actividad debe de estar encaminada a la construcción de significados con base en una codificación y decodificación de los medios que se utilizan para aprender las cosas en el mundo.* La construcción de significados, según esto, está mediada por: a)

el programa de estudio de la escuela, b) el currículo, c) las actividades que presenta el profesor, d) el rol del aprendizaje activo, e) los contenidos, f) la evaluación y, g) la dimensión de la pretensión de logro. Cada una de estas esferas representan los indicadores que se espera que la actividad llegue a significar. Se significa todo ello a través de la codificación y decodificación de los medios a utilizar. Sin olvidar, por lo tanto, que la educación es un acto en sí mismo significativo y que la construcción de significados tiene que ser tratada seriamente por medio del profesor.

3. *Que la actividad siempre debe de estar mediatizada por el profesor.* La mediatización es un facilitador. No depende del carisma o la personalidad del profesor, no es un elemento netamente subjetivo, sino que debe de entenderse como un acto intersubjetivo, es decir, entran tanto la capacidad pedagógica del profesor para atraer al alumno al conocimiento y del alumno la disposición para el aprendizaje. La mediatización juega el papel de ser, en los momentos decisivos, el factor por el cual, el profesor se acerca a sus alumnos y les guía para que el aprendizaje les sea significativo, atractivo y gratificante.

4. *Dependiendo de la actividad será la asimilación de los conocimientos.* Los conocimientos no se asimilan de forma mecánica, sino a través de la experiencia mediatizada. El profesor presenta el conocimiento que debe de ser aprendido, pero esto no quiere decir que lo haga de manera unidireccional, sino que debe, según Eisner, acercar al alumno en todo momento, es decir, hacerlo partícipe de la misma actividad.

5. *Que la asimilación de los conocimientos responde a la gratificación.* Esto quiere decir que la gratificación es un elemento de motivación para los alumnos, un conocimiento asimilado desde esta perspectiva, tiende a ser un conocimiento gratificante, duradero y significativo. La gratificación no sólo es el goce que da el aprender, sino que ésta (la gratificación) es hacer que los alumnos sientan felicidad en los momentos de construcción de conocimientos.

6. *Un conocimiento gratificante siempre será significativo, y a la inversa, un conocimiento será gratificante si se involucra a los alumnos activamente en la construcción, en la estructuración y en la reflexión de su propio conocimiento.*

7. *Que se logra la significación del conocimiento con base en la experiencia*, esto es, que la significación no puede ser asimilada por medio de otros, el alumno particularmente, debe de ser el partícipe directo. Ser partícipe responde a la vivencialidad de la experiencia de forma particular, primero, y después colectivizada.

8. *Que la experiencia es el motor de la creatividad*. La experiencia es la práctica concreta en los procesos de construcción. No se puede aprender si no se está experimentando, manipulando y modificando las cosas en el mundo. Para Eisner la experiencia es la plataforma de despegue para el aprendizaje, la construcción de conocimientos y la estructuración de una conciencia crítica. La experiencia es el motor de la creatividad así como la creatividad es el combustible de ese motor que es la experiencia. Una y otra se relacionan por medio de una finalidad modular: la transformación del mundo educativo.

9. *Que la experiencia y la creatividad son la transformación del mundo educativo*. Esta transformación del mundo educativo, es la creación de una conciencia estética, crítica y autoreflexiva.

10. La transformación del mundo educativo es la modificación de las estructuras cognitivas de los alumnos y de su capacidad de aprender, asimilar y reflexionar los conocimientos adquiridos. La creatividad es, sin duda alguna, un potencializador en el proceso educativo, *no sólo hace la área más fácil y divertida*, sino que, de un modo o de otro, designa los grados de profundidad en los cuales ésta se hace manifiesta, auxilia en la conformación de los conocimientos, habilidades y actitudes del alumno, pero sobre todo, construye una conciencia crítica y reflexionante, artística, estética y gratificante

11. *Esta transformación construye un tipo de conciencia*. El tipo de conciencia que menciona Eisner a lo largo de sus trabajos es una que se reflexiona a sí misma a partir de la creatividad. Hacer alumnos creativos es construir seres humanos críticos. No sólo la creatividad debe de pensarse en la escuela, sino que esta debe de salir a la vida cotidiana de los alumnos, con ello, la experiencia no se encierra en los procesos escolares, sino que modifica la existencia misma de ellos alumnos, potencializándolos hacia metas y logros cada vez más altos y emotivos.

12. *El tipo de conciencia constituye una condición de posibilidad para la práctica*, como lo expresa Dewey, hay que educar a partir de las cosas en el mundo, no desde un mundo ideal o imaginado. Eisner (2002) expresa su afirmación con la propuesta de Dewey al comentar que la misma práctica educativa es la condición de posibilidad de la experiencia y que esta, a su vez, se presenta como el medio por el cual los alumnos otorgan significado y emotividad a su conocimiento.

13. *La práctica debe de ser crítica*. Pero no es que los alumnos deambulen por el mundo educativo tratando de aclararse cómo es su forma y su contenido, sino que la práctica guía a los estudiantes a ser críticos de ese mundo educativo que se les hace manifiesto y,

14. *La crítica es un acto creativo*. La misma transformación del mundo educativo, dará como consecuencia la construcción de una conciencia crítica, y siendo crítica será, entonces un acto creativo.

Después de lo anterior, se está en disposición para realizar el análisis comparativo sobre otras posturas de diversas investigaciones que se han realizado acerca de la creatividad comparándolas con las aportaciones que Eisner construye desde la creatividad y la enseñanza de las artes en su propuesta educativa.

Análisis comparativo de la propuesta educativa de Elliot W. Eisner ante otras posturas

En la actualidad existen diversas teorías, modelos e investigaciones que han hecho aportes a la temática de la creatividad, y sin lugar a dudas claramente se refleja que cada vez son más los interesados en abordar el tema para lograr nuevas formas y aplicaciones sobre la enseñanza del aprendizaje en el ámbito educativo. En este capítulo se muestran diversas posturas que han sido reflejadas a lo largo del tiempo, realizando un análisis sobre las similitudes y comparaciones de estas con la postura actual del autor analizado a seguir Eisner.

*Análisis sobre creatividad en la instrucción.

Actualmente se tiene la creencia de que un gran porcentaje de padres tienden a concebir las escuelas y sus programas como los natos agentes que contribuyen a la mejoría social y económica de los sujetos. Esto quiere decir que, con frecuencia se considere a la educación como proceso principal por el cual se guía a los estudiantes para que sean capaces de ganarse la vida introduciéndolos sólo en el ámbito laboral, pero ¿será acaso la base primordial que debería tener la educación? o ¿realmente habrá otras vertientes que deba valorar la investigación? Y de ser así ¿Cuál sería la base fundamental de la educación actual? Estas preguntas son sólo algunas de las que se pueden derivar sobre la finalidad de la educación donde a continuación se analizarán para lograr las posibles respuestas a estas cuestiones.

A continuación se atiende la postura de algunos críticos y estudiosos sociales de la educación y la creatividad ante el carácter de la institución.

Guilford (1950), hizo algunos análisis con respecto de por qué es importante que el sujeto use la creatividad, ya que piensa que un pueblo informado, es un pueblo creativo y por lo tanto, capaz de solucionar sus problemas, ante ello, comenta:

“... en ninguna otra época el planeta se ha visto habitado por un número tan grande de personas informadas e intelectualmente capacitadas; pero los problemas por resolver resultan prácticamente abrumadores: cómo mantener la paz, cómo alimentar y vestir a una población en continua expansión, cómo evitar el crecimiento demográfico excesivamente acelerado, cómo educar a la población. En los países más avanzados la educación ha podido transmitir a las jóvenes generaciones, con cierto grado de éxito, los logros de las generaciones anteriores. Pero como señalara Torrance (1962), la enseñanza ha sido demasiado autoritaria. No ha proporcionado a las jóvenes generaciones conocimientos sobre la manera de utilizar la información creativamente, ni siquiera, en muchos casos, la oportunidad de hacerlo. La educación creativa, por otra parte, está dirigida a plasmar una persona dotada de iniciativa, plena de recursos y de confianza, lista para enfrentar problemas personales, interpersonales o de cualquier otra índole. Como ese ser está lleno de confianza, también demuestra tolerancia donde debe haberla. Un mundo de gente tolerante estará integrado por una población pacífica y dispuesta a la colaboración. La creatividad es, en consecuencia, la clave de la educación en su sentido más amplio, y la solución de los problemas más graves de la humanidad” (Torrance, 1962 : 21)

Friedenberg (1963), interesado principalmente por el análisis de la socialización educativa refiere que en una sociedad de masas, la principal función de los medios de comunicación y sobre todo en las instituciones, es impedir el desarrollo del gusto estético auténtico, arrancar y aplastar tanto la elegancia auténtica como la vulgaridad auténtica y reemplazarlas por lo vulgar , lo generalizado. Por ello normalmente los críticos han considerado como la imposición de un tipo de vida de clase media en los estudiantes de la escuela (sobre todo dentro de la escuela pública), sea cual fuera su propia clase de origen. Esto menciona el autor, que es cierto, ya que lo que la escuela impone es el patrón de vida y los valores aceptados por su propio profesorado, que en su mayoría son de clase media baja y ejercen generalmente a lo largo de todo el país.

Goodman (1964), por su parte, refiere que la educación es un aspecto básico. Desde el punto de vista intelectual, humano y político, la actual enseñanza cada vez refleja un decaimiento sobre los propósitos originales, pues refiere que se obliga a los alumnos a trabajar un largo periodo en temas que le son impuestos, en un vívido periodo de la vida en la que lo que se espera es poder inventar iniciativas por sí mismos. A causa del trabajo escolar, no puede seguir su olfato hojeando y leyendo en la biblioteca, centrarse

en una distracción que le entusiasma, adquirir un oficio, iniciar una relación amorosa formal, viajar ni interesarse por la actividad política. El sistema en general, con el currículo cada vez más concreto de calificación más estricta, con cantidades increíbles de exámenes, es ya una enorme maquinaria destinada a modelar respuestas aceptables. La enseñanza programada cierra las puertas de forma totalmente hermética y hace más rígidos los actuales esquemas y dogmas mentales. Pero lo que aún es peor, tiende a anular la virtud vivificadora que tiene cualquier institución, esto es, la comunidad entre los jóvenes y entre los jóvenes y los adultos.

Newmann y Oliver (1967), subrayan la visión de Goodman mencionando que la educación, habiéndose desarrollado dentro de una concepción de enseñanza obligatoria formal subvencionada públicamente, podría tomar muchas formas. Las escuelas públicas podrían convertirse en organismos coordinadores que canalizaran a los estudiantes en una variedad de experiencias educativas ofrecidas por las instituciones políticas, económicas, culturales y religiosas existentes.

Por otro lado Bruner (1988) no identifica mucho la creatividad con la capacidad para resolver problemas, puesto que la creatividad para él se basa en la actividad inventiva en la construcción de sistemas de codificación aplicables, al desarrollo de capacidades para que se verifiquen cuando deben ser aplicados con la combinación de diversos sistemas. Por lo que refiere que la educación debe de tener la meta de generar a los individuos mayor creatividad e imaginativos, estimulando su capacidad para ir más allá de la información dada hacia reconstrucciones probables de otros acontecimientos.

Eisner (1995), refiere que en los últimos años los educadores se han interesado por el desarrollo de la capacidad de cuestionamiento de los alumnos, por que aumentaran su capacidad de plantearse preguntas profundas y ofrecer datos importantes como respuesta a dichas preguntas, además ha surgido el interés de los estudiantes por ser cada vez más responsables de su propia educación y menos dependientes de la dirección y aprobación de los profesores. A su modo de ver, estos son los objetivos educativos dignos de consideración. Pues refiere que se debe procurar que los alumnos sean cada vez más independientes de la escuela, de modo que puedan continuar desarrollando su intelecto y sensibilidad después de haberla terminado.

Todo lo referido anteriormente da pauta para analizar que es importante el logro de una independencia de los alumnos dentro de la institución, lográndola a través de la enseñanza del profesor, no se trata de hacer a un lado al maestro, sino que a través de diferentes estrategias el alumno adquiriera esta, para realizar por sí mismo los trabajos con una forma creativa y que a través de estas vertientes logre un proceso de análisis y crítica más contundente para el enfrentar diversas situaciones que se le presenten.

Así, la creatividad en la educación juega un papel primordial actualmente, pues el logro del análisis y la crítica de los contenidos se lograrán a través de la educación hacia la creatividad, formando individuos capaces de concienciar los temas que le son de interés para enfrentar la vida cotidiana, además de fortalecer su cultura para poder tener iniciativa ante diversas temáticas

*Análisis del arte como instrumento instruccional.

La enseñanza del arte en las escuelas como menciona Eisner (1995), ha sido poco frecuente y en la actualidad no es un aspecto central de los programas escolares. La mayoría de las personas consideran que las artes son más periféricas que centrales en el proceso educativo que tiene lugar bajo la tutela de la escuela. Pues quienes valoran las artes y han podido apreciar la calidad de la experiencia y el tipo de percepción que éstas ofrecen, tienen que plantearse detalladamente bases sobre las cuales puede asegurarse su cabida en el programa escolar.

La justificación de la enseñanza del arte como refiere el autor, son dos. El primero subraya las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que conformar sus objetivos. A este tipo de justificación la denomina como contextualista. El segundo tipo de justificación destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que sólo el arte puede ofrecer, acentúa lo que el arte tiene de propio y único. A este tipo de justificación le denomina esencialista. Por ello a la justificación se le debe de considerar las características de los estudiantes como las necesidades de la mayoría de la sociedad. Este serviría no sólo para aprender los grandes logros artísticos que sus

antepasados han aportado a la cultura mundial sino que además serviría para desarrollar la autoestima. Su punto de partida no sería el arte sino los alumnos, de forma que extraería de las artes lo que éstos requiriesen, ofreciendo ciertos valores educativos.

Para Dewey (1934), el arte es la prueba vívida y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, y esto en el plano del significado, de la unidad de sentido, de la necesidad y del impulso y acción característicos de la criatura viva. La intervención de la consciencia añade regulación, capacidad de selección y redistribución. De esta forma, hace que las artes varíen infinitamente. Pero, con el tiempo, la intervención de la consciencia conduce también a la idea de arte en tanto que idea consciente: el mayor logro intelectual en la historia de la humanidad. Así, el arte ayuda a que el organismo en crecimiento se dé cuenta de que está vivo; provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento único en la vida.

Langer (1957), argumenta de forma rotunda que el carácter único y valioso del arte son los modos básicos de conocimiento a través de los cuales el individuo llega a conocer el mundo de forma discursiva y no discursiva.

Estos ejemplos deberían ser suficientes para relativizar el lugar otorgado a las artes como estrategia de la creatividad en la experiencia educativa. Desde luego, esto no supone desconocer el papel que la educación artística puede tener en el desarrollo de la creatividad, pero sí implica no limitarla a su sentido expresivo, sino ampliarla con las diversas acepciones recogidas: como pensamiento divergente, crítico, o posibilidad de resolver problemas de toda índole, como capacidad para ir más allá de la información dada...como refería Bruner (1988).

*Análisis de la creatividad y el arte ante el currículo en la institución educativa.

Lo que se necesita actualmente son nuevas concepciones de modos de conducta creativa, nuevas ideas de lo que podrían llegar a ser los currícula como lo refiere Langer (1976). Estos deberían ser significativos y relevantes para los alumnos. Donde las nuevas ideas deben apuntar a los valores y esperanzas de los jóvenes, provocando con

tales emociones el esfuerzo y el crecimiento intelectuales. Esas nuevas ideas deberían hacer que la clase en general participe en el proceso de exploración de las relaciones sociales y en el desarrollo de modelos alternativos a una conducta humana que, a estas alturas, cambia y empeora muy rápidamente en el entorno social.

Lo que se observa aquí es un pretexto para utilizar el arte en la educación, pretexto que sólo en parte tiene su origen en la naturaleza única del arte. El uso del arte en este contexto se desarrolla principalmente partiendo de lo que se considera prioridades humanas importantes. Esta orientación en la determinación de objetivos y en el contenido del currículo no es nueva; de hecho suele ser más característica de lo que la mayoría se puede dar cuenta. Los valores defendidos por quienes controlan los programas escolares afectan a la educación en general.

Eisner (1995), refiere al currículo como una secuencia de actividades que se desarrollan de forma intencional con el fin de ofrecer experiencia educativa a uno o más estudiantes. Según esta concepción, el currículo consta de actividades a las cuales se dedican los estudiantes y que presuntamente tienen consecuencias educativas. Esta secuencia de actividades puede desarrollarla el estudiante sin ayuda del profesor, puede desarrollarla el profesor solo o pueden desarrollarla grupos al margen de la clase, haciéndola después efectiva el profesor. Además, se puede desarrollar un currículo durante períodos de tiempo muy breves, durante un año escolar completo o durante una serie de años. Así el profesor podría, planificar una actividad para una clase o para un estudiante concreto y decidir después los estudiantes que llevarán a cabo lo planificado, o puede disponer una serie de actividades a realizar durante un semestre completo.

Existen diferencias en la orientación de los currícula que pueden ofrecerse a los estudiantes en las instituciones. Lo que sí se tiene en claro es que no puede existir educación sin un programa, este programa es el currículo. Donde el autor señala que el currículo es a la escuela lo que la comida para un restaurante, es decir que es una condición necesaria para su existencia. Y de este mismo modo el aprendizaje se sitúa en el centro del currículo. La actividad de aprendizaje, ya éste planificada por el estudiante, el profesor o el comité encargado del currículo, es la invención imaginativa de un vehículo diseñado para intentar que los alumnos aprendan o experimenten algo

que tiene valor educativo. La actividad de aprendizaje es el vehículo que hace que el proceso educativo avance.

Su formulación depende de las necesidades que tengan los alumnos y es aquí cuando debe de emplearse el sentido de creatividad, ya que si se establece un currículo creativo sobre los objetivos y los contenidos será más flexible para el logro de los objetivos fijados desde el principio. Ante ello Eisner (2004) enmarca que el currículo debe ser flexible y abierto en cuanto a las necesidades de los estudiantes, con ello la aportación de las artes dentro del currículo serían un instrumento para dar claridad ante diversas estrategias sobre el aprendizaje de los contenidos, pues de forma cualitativa se verían reflejados los logros sobre el análisis crítico de los temas empleados en todas las áreas para dar pauta a la interacción neta de la creatividad. Así, el tener currícula flexibles daría pauta a tener en cuenta un diseño creativo, donde los estudiantes trabajen con problemas que generalmente deben atender a dos criterios. En primer lugar, el problema formulado debe poderse resolver de forma relativamente no ambigua. En segundo lugar, la solución al problema debe tener carácter estético. Logrando una tendencia sobre la relación de los problemas de la forma con las necesidades prácticas de la sociedad, además de compartir logros de mayor aportación de la cultura a nivel intelectual sobre los individuos.

*Análisis del rol de las artes en la instrucción y en la cultura.

El rol de las artes dentro de la educación juega un papel de suma importancia, ya que desarrollan diversas posibilidades para el aprendizaje de contenidos cualitativos dentro de la institución, poniendo en relieve que éstas con diversas estrategias pueden aportar motivar la capacidad de la creatividad para el logro de sujetos críticos y analíticos dentro de una sociedad.

Según Terigi (1998), Debe tenerse en cuenta que, como consecuencia del fuerte peso de la escrituración en el desarrollo de la escuela moderna, la vida escolar otorga un lugar de privilegio al lenguaje verbal, y en especial al lenguaje escrito. Este peso lleva a desvalorizar los contenidos no escritos, como los contenidos que pertenecen a la cultura

material entre ellos los artísticos.

Ante esta posición Eisner (1987), enmarca que los alumnos dentro de la institución educativa necesitan oportunidades de trabajar en una gran variedad de campo de estudio, defendiendo así la importancia de la introducción de las artes, con una clara conciencia educativa, declarando que no se les debería de privar a los alumnos de este conocimiento.

Pocas veces se tiene en cuenta que las sugerentes propuestas de Eisner acerca de que la escuela debería ocuparse de la *"ampliación de la capacidad del alumno para la formación de significado a partir de la experiencia"*, incluyendo de manera especial la educación artística, fueron una de las más vigorosas respuestas al movimiento *"back to basis"* desarrollando en estados unidos desde la época de los años setenta. El *"back to basis"* era a su vez una reacción a lo que se evaluaba como descenso de la calidad de la educación en las escuelas norteamericanas. La preocupación por la calidad de la enseñanza se expresa con mayor frecuencia como el deseo de volver a lo que es realmente fundamental en la educación, es decir aprender a leer y a escribir y adquirir soltura en el cálculo. Esta exigencia tiene como lema el *"retorno a lo básico"*. Y uno de los argumentos más fuertes de este autor ha esgrimido para defender la educación artística en las escuelas refiriendo que se debe incrementar la perspectiva amplia de la cognición humana, no sólo el modo de representación convencional, sino también el expresivo y el mimético (hablando del lenguaje -discursivo), juegan un papel en la formación de conceptos. Desde esta perspectiva, una de las fortalezas de la educación artística es que cooperaría en el objetivo educativo más general de desarrollar la capacidad de formación de conceptos, por lo cual no se podría prescindir de ellas, ni siquiera en un *"back to basis"*.

Otros autores no han dejado de advertir el riesgo de esta posición, que es el de reducir las artes a una función instrumental y descuidar el argumento, mucho más interesante, del papel que la educación estética puede tener en la expansión del horizonte de experiencias de los alumnos. Sería bastante injusto inmutar a Eisner (1995) este descuido, toda vez que ha valorizado la enseñanza artística por si misma; reflexionando que si la educación artística tiene un conjunto de objetivos propios, estos objetivos están relacionados con la naturaleza del arte y con los tipos de intuiciones y

actitudes, que hacen posible la experiencia artística. De todos modos es frecuente justificar la presencia de disciplinas artísticas por razones instrumentales, o subsidiarias de los objetivos de otras áreas, y es esto lo que cabe discutir en esta investigación.

Greene (1994) analizaba el asunto de no estar segura de que existiera evidencia de la transferencia de técnicas de ninguna de las artes a otras materias, pero tenía la creencia de que el papel que desempeñan las artes en la vida humana puede ser distorsionado si se las hace especialmente subsidiarias, o instrumentales o aun básicas en las escuelas. Su propuesta, por el contrario, es precisamente la expansión de la experiencia. Pues si ayudamos a los alumnos a poner se de pie frente a un cuadro y mirarlo de una manera cuestionadora y cuidadosa, para observar los detalles de la superficie, permitir a su imaginación jugar con esos detalles e integrarlos gradualmente a un todo complejo y palpitante, pueden descubrir algo nuevo sobre el pensamiento, los sentimientos y la imaginación que nunca antes hubieran sospechado, y esto tiene valor en si, con independencia del papel que pudiera desempeñar en el desarrollo de la cognición.

Read (1986), formuló en su momento la propuesta que se ha conocido como educación por el arte, es decir el arte como base de la educación. Sostuvo el valor de la enseñanza estética para las sociedades democráticas, en tanto sería la única forma en que es posible desarrollar, el mismo tiempo que la singularidad, la conciencia y reciprocidad sociales del individuo.

La importancia del arte entonces, radica en la cuestión de si es una estrategia útil y si se le debe de incluir dentro del currículo, ya que en diversas ocasiones se le ha considerado un lujo, pero, ante esta postura, esta claro que hoy en día pocos se atreverían a sostener públicamente que las artes son un saber inútil, o a pedir su supresión para ampliar los tiempos otorgados a la enseñanza de otras áreas; pero un análisis cuidadoso de lo que realmente sucede con las artes en la escuela puede ser sumamente revelador para las cuestiones que preocupan en esta investigativa.

Como ha afirmado Gardner (1997), los valores y las prioridades de una cultura pueden discernirse fácilmente por el modo en que se organiza el aprendizaje en las aulas. Muchas decisiones se toman sobre el peso relativo de las diferentes áreas, sobre la formación de sus maestros y profesores, sobre los recursos que se les destinan, y estas

decisiones dicen cosas sobre el valor otorgado a unas u otras áreas, cosas que pueden resultar con distorsiones sobre el currículo. Es difícil que las artes no se encuentren dentro del currículo; es difícil que estén en igualdad de posibilidades que las disciplinas consideradas principales. La experiencia histórica puede aportar pues los elementos para recrear la consciencia del valor de la enseñanza de las artes.

Bowen (1986), señala que las artes como ya se ha mencionado, han formado parte del universo de saberes y experiencias valorados por todas las propuestas de educación elitista. En el modelo Inglés de las "*grammar schools*" Las Bellas Artes, incluida la literatura, formaron parte del currículo: eran saberes que caracterizaban al hombre culto, y por ello tenían un lugar muy importante en la educación. Mientras en las pocas escuelas destinadas a las clases bajas (económicamente hablando) se incluían rudimentos de lectura, escritura y cálculo, y en las academias se discutía la conveniencia de incluir la matemática y ciencias, las "*grammar schools*" destinadas a los sectores dominantes siguieron siendo exclusivistas precisamente por sus contenidos curriculares clásicos, en el que las artes no ocupaban un lugar menor.

Cuando la escuela se masifica, no es el currículo clásico el que se generaliza. La escuela masiva no se constituye bajo el objetivo de democratizar los saberes hasta entonces reservados a las elites. De hecho los sistemas educativos nacionales no interfieren con la supervivencia de las escuelas de elites. Por lo que se debe insistir que las escuelas masivas no incluyen los contenidos curriculares de estas últimas mencionadas .formadas bajo el currículo clásico. Por el contrario, mientras éste se reserva para las escuelas a las que asisten sectores específicos de la sociedad, para la escuela común se elabora, con notable identidad de país en país, un currículo de masas donde prevalece la enseñanza de contenidos considerados por entonces instrumentales (lectura, escritura, cálculo), las bases que añorarán -los críticos del descenso de la calidad de la educación y un conjunto de materias modernas como las ciencias sociales y naturales, o las mismas artes, que siempre estarán subrepresentadas.

Hoy en día, afirma Fajardo (1994), la mayoría de las propuestas dirigidas a fortalecer las escuelas a las que asisten los sectores con menores recursos, y aún en riesgo de fracaso escolar, siguen respondiendo más a la lógica del "*back to basis*" que a la de la ampliación de la experiencia. Si se analizan los programas de mejoramiento de la

calidad de la enseñanza en escuelas a las que asisten sectores de bajos recursos o en riesgo educativo de distintos países de América, resulta notoria la ausencia de los contenidos artísticos en unas políticas preocupadas porque la escuela no asegure la adquisición de conocimientos y saberes útiles para desenvolverse en la vida y para participar en la sociedad.

En propuestas de este tipo, es infaltable el fortalecimiento de la enseñanza de la lengua y la Matemática: menos frecuente históricamente, aún que propuestas actuales, es la preocupación de las Ciencias Sociales y Naturales, aún que en contextos de retracción presupuestaria, toda vez que el conocimiento tecnológico está reputado como uno de los índices de actualización del currículo a las demandas de comienzo del siglo, y sobre todo a las del mundo del trabajo, sería lógico que, en los tiempos que corren, se instalarán recursos a instalar la enseñanza de la llamada Tecnología en las escuelas a las que asisten sectores populares. Por el contrario, será difícil que se encuentren propuestas de gran escala destinadas a favorecer las oportunidades de estos alumnos a acceder al disfrute y la producción en el campo de las artes.

Así las artes juegan un papel estratégico de suma importancia para la motivación de la creatividad dando una interrelación entre la enseñanza del arte para la adquisición de la creatividad que da como resultado a sujetos analíticos y críticos dentro de una sociedad, sociedad que entra en juego con la enseñanza y el fin de la educación, para obtener mayor logros dentro de la institución educativa actual.

Con ello, se remarca que las aportaciones que hace Eisner a lo largo de toda su investigación sobre la educación son importantes para el manejo de los contenidos, además de dar la posibilidad que a través de las artes se logre fomentar la creatividad en los alumnos, para que estos tengan un mayor logro en cuanto a sus aprendizajes, por lo que se hablaría de una cultura más amplia no sólo en ciertos países, sino que se podría implementar a nivel mundial, sobre las necesidades que tenga cada país en particular.

Implicaciones instruccionales en una dimensión didáctica en torno a la propuesta educativa

A continuación se presenta una implicación instruccional en una dimensión didáctica a partir del análisis realizado sobre la propuesta educativa de Eisner. Cabe mencionar que la propuesta esta enfocada a la utilización de las artes como estrategia, esto, con el fin de fomentar a la creatividad, vinculando la propuesta sobre la motivación de la crítica y el análisis en los alumnos sobre los contenidos, para el aumento sobre el aprendizaje cognitivo. Tomando en cuenta que esta propuesta también es viable para llevarla a cabo en diversas materias que se encuentran dentro de los currícula que actualmente se manejan.

Se le llama didáctica a la parte de la psicología educativa que estudia, fundamenta, describe y explica los métodos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica favorece la relación entre profesor – alumno; no es un código de preceptos docentes rígidos, ni un esquema de enseñanza rutinario que iguala a los alumnos. Es la sugerencia de cómo desarrollar los contenidos del programa para lograr los objetivos planteados.

Método didáctico es el camino que se sigue hacia un fin educativo; es la orientación, paso a paso, de las estrategias educativas en una clase o en una serie con el mismo propósito. El método no hace al profesor, lo apoya; su ausencia lleva a la improvisación. Los métodos y técnicas de la enseñanza se adaptan a las necesidades educativas, se parte de ellos y se combinan si así conviene; es el docente con su responsabilidad, entusiasmo, iniciativa, ética por lo que hace y creatividad quien en última instancia les da un enfoque.

Las artes tienen su didáctica especial, con métodos y técnicas didácticas que se ajustan a los objetivos, los contenidos y las actividades. Las técnicas explican la manera de usar los materiales; las técnicas didácticas sugieren la manera de conducir la clase y promover la participación activa del alumno en cada tema y actividad. Esta claro que no se deben aplicar los mismos criterios pedagógicos y artísticos en todas las edades,

porque en cada una son distintas las características psicobiológicas, los intereses y las necesidades del alumno.

En cada objetivo, tema o conocimiento programático, según las circunstancias y la creatividad, se recurre a un método y a una técnica didáctica diferente; pueden ser desarrollados por el profesor y los alumnos de muchas maneras, no se puede indicar estrictamente uno. El docente considera mejores algunos procedimientos porque le resultan fáciles y piensa que con ellos aprende el alumno, pero al paso de los días vuelve al tema y nota que los alumnos no recuerdan nada; puede enfadarse y reprocharles, pero lo cierto es que no aprendieron nada porque sólo obedecieron órdenes; por lo tanto, lo que estuvo mal fue la selección del método y el sistema de trabajo.

Existen muchos ejemplos de estos fracasos educativos. En el caso de todas las ciencias, un ejemplo es que algunos educadores consideran que el mejor método de enseñar a dibujar a los alumnos es dibujar ellos mismos en el pizarrón, que los niños atiendan y observen, que sigan las instrucciones de cómo trazar y que luego repitan lo que se les ejemplificó o que vayan copiando paso a paso los trazos.

Este camino fácil de ciertos profesores, en primer lugar, falsea los conceptos y los objetivos, en segundo lugar, corresponde a su modo personal de ser y de aprender, y no al de los alumnos, que tienen otra manera de percibir, pensar, sentir y aprender a través de observar, cuestionar, descubrir, experimentar, imaginar, analizar, criticar y asociar experiencias. Esta vía resulta difícil de transitar para algunos profesores, porque requiere mucho dinamismo, pero así los alumnos logran aprendizajes permanentes y soluciones que aplican con facilidad en otros momentos.

Otro ejemplo de desconocimiento de las técnicas didácticas es el profesor que llega al salón de clases, coloca un dibujo frente a los alumnos, ordena que lo copien y se sienta a leer o realiza otras actividades. Uno más, es el docente que llega al salón y ordena a los alumnos que saquen su cuaderno de la materia, sus pinturas y hagan un tema libre. Así, sin mediar incentivación que ubique al estudiante en una situación propicia para la expresión sin ofrecer otros recursos que lo entusiasmen, desde luego que el alumno que disfruta dibujando se sentirá un poco frustrado por esta actitud, pero se resigna, acepta y

se entrega a hacerlo porque le gusta y lo prefiere a otras formas de aprendizaje que suelen ser tediosas y aburridas para ellos. Otros alumnos sacan un libro para copiar alguna ilustración, en tanto que el resto simulan que dibujan.

En las artes como en otras ciencias, se escogen los métodos didácticos con metas expresas:

- El desarrollo psicobiológico del alumno
- Incentivar y captar la atención
- Promover actitudes favorables al estudio y respuestas personales
- Respalda el esfuerzo personal del alumno; nadie transfiere vivencias ni conocimientos, nadie aprende por otro
- Ser lógico, ir de lo sencillo a lo complejo, de lo próximo a lo remoto, de lo concreto a lo abstracto
- Estimular la libertad de pensamiento, de expresión y de acción del alumno respetando normas elementales
- Dedicar las sesiones necesarias de trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje dando oportunidad de presentar, desarrollar, afirmar, aplicar y verificar el conocimiento
- Dar secuencia a los ejercicios y llevar un seguimiento de ellos

Existen métodos didácticos, como el inductivo-deductivo, el analítico-sintético, la observación dirigida y otros, orientados a que el alumno construya su propio aprendizaje. El método didáctico recurre a las variadas técnicas de la enseñanza según las circunstancias educativas; algunas de ellas son:

- Experimentación con los materiales
- Demostración de procedimientos en el manejo de materiales
- Observación dirigida
- Exposición oral
- Lúdica
- Comparativa
- Descriptiva

- Comentarios
- Diálogos

Entre las técnicas didácticas más adecuadas para las actividades sobre el fomento de la creatividad está la denominada observación dirigida, que consiste en situarse frente a un problema (modelo, acontecimiento, tema, etc.) para localizar y contrastar características, estimular una intensa actividad perceptiva, reflexionar, hacer crítica y análisis, y atender las relaciones fundamentales con otros elementos, y hacer evidente lo que comúnmente no es advertido al mirar formas: espacios llenos y espacios vacíos, gamas de colores, texturas y otras particularidades.

La observación es un procedimiento con el que se obtiene información objetiva acerca de los fenómenos de la naturaleza, de la realidad, de cuanto existe en el entorno y del comportamiento humano, incluidas sus obras.

La observación se cumple cuando las sensaciones recibidas por el mayor número de sentidos se convierten en percepciones al producirse procesos de asociaciones donde se unen la sensibilidad y la razón; esto genera respuestas y experiencias, y se otorga un valor a lo observado. Por lo tanto, los significados están en la mente del individuo, y no en los objetos en sí, lo que explica por qué al ver un mismo objeto no todos perciben lo mismo.

El objeto de observación está dado; es necesario seleccionarlo por alguna razón y verlo con intención y atención apreciando detalladamente las características o cualidades físicas externas, más las internas, más los significados, más sus causas, consecuencias y relaciones con el entorno, así, se debe observar el todo y sus partes en una unidad de ida y vuelta.

Desde que el sujeto nace, ve con interés todo lo que le rodea; tiene la capacidad de observación cotidiana, aprende y se familiariza con la realidad circundante y su intuición y curiosidad lo llevan a la investigación, a la experimentación espontánea y a preguntar constantemente. Esta etapa de la vida del sujeto, que en ocasiones abruma, es muy valiosa y debe aprovecharse contestándole con claridad y paciencia. Si las respuestas que los adultos den a sus preguntas, por muy numerosas que sean, van

acompañadas de la promoción de observaciones y orientan con razones significativas la atención del alumno hacia aspectos relevantes que identifican lo observado, o que le conceden un valor especial, se efectúa una verdadera labor educativa.

En toda observación y descripción cuentan los conocimientos, las experiencias y la finalidad que se persigue. Para expresar gráficamente se requiere tener un motivo y la intención de hacerlo. Esto es posible por los intereses personales, el mayor número de apreciaciones, la imaginación y los razonamientos que organizan los elementos de la expresión.

En todas las materias, funciona observar, pensar y hacer, o, de otro modo: la relación ojo cerebro y mano.

Así, las ventajas de la observación dirigida son:

- Sirve de incentivo para iniciar la clase
- Estimula las percepciones e incrementa las imágenes mentales
- Aumenta la memoria visual, que sirve como archivo para producir imágenes plásticas
- Los alumnos dibujan con mayor riqueza de formas
- Hace visible lo que comúnmente pasa inadvertido
- Se adquieren conocimientos y hace accesibles su comprensión
- Vigoriza la imaginación a favor de la expresión y la producción de nuevas soluciones, lo que fomenta la creatividad
- Contribuye a valorar cualidades y a seleccionar críticamente
- Aprender a ver es aprender a analizar el entorno y las situaciones, y a discernir significados
- Se establecen interrelaciones entre los elementos y contenidos, se deducen consecuencias
- Los alumnos adquieren un hábito de crítica y analítica sobre diversas temáticas para dar solución a problemas más complejos.

Los motivos a observar son innumerables: una persona, un animal vivo o muerto, una planta, la naturaleza toda, el medio, una situación de actualidad; de un objeto que pueda desarmarse y volver a armarse se puede analizar su forma externa, su estructura interna y sus particularidades, describir el material que lo constituye, su consistencia, peso, textura, color y uso, y decir todo lo que surja.

Con los ejercicios de observación dirigida se incrementan y asocian sensopercepciones, la memoria visual, las imágenes mentales, las habilidades, las experiencias y la creatividad, que en otro momento aplicarán de manera natural en su expresión gráfico-plástica y oral. Este método didáctico de aprender por medio de observar, experimentar, descubrir, criticar y analizar parece difícil y lento, porque requiere la organización de actividades y el esfuerzo del profesor. Los resultados se aprecian en tanto tiempo como el que requiere el alumno para desarrollarse.

Si lo anterior se apoya con el análisis y la crítica por escrito, como se menciona en el trabajo investigativo, se motiva a los alumnos para comenzar con el manejo del arte literario, con ello los estudiantes mejoran en cuanto a su redacción sobre trabajos escritos de diversos temas.

A los alumnos pequeños no se les pide que dibujen, pinten o modelen lo que observan usando modelos, porque no han desarrollado las habilidades psicomotrices para hacerlo y ésa no es la finalidad. Al aplicarse la observación dirigida con niños pequeños, se estimulan sus facultades y la adquisición de conocimientos. Así las maneras de emplear la técnica didáctica de observación dirigida son infinitas. Todo depende de la forma y empeño que tenga el profesor para fomentar la creatividad en la educación, y así lograr que los alumnos sean sujetos críticos y analíticos, que posean las diversas capacidades para desarrollarse dentro de una sociedad, aportando además un mayor nivel dentro de la cultura actual.

Modelo instruccional derivado de la propuesta educativa

El modelo que aquí se presenta es una estrategia aplicable para ser usada en la enseñanza de diversos conceptos y habilidades intelectuales, basado en la investigación de Elliot W. Eisner para el incremento del proceso crítico y analítico del sujeto logrando así, el manejo de la creatividad como instrumento para el proceso del aprendizaje dentro de la institución educativa. Este modelo está centrado principalmente en la participación propositiva del docente ante la enseñanza, dando la oportunidad de brindar el aprendizaje por medio de la práctica y la retroalimentación de los contenidos a los alumnos, utilizando al arte como instrumento para la obtención de la creatividad. Ofreciendo diversas posibilidades para mejorar la instrucción en la educación, teniendo como principales objetivos:

- Potencializar los procesos y las habilidades cognitivas por medio de la experiencia: enmarcando que el proceso se prolonga a lo largo de la vida, conformado por la cultura, el lenguaje, las creencias y los valores, moderado por las características distintivas de todo ser humano, donde las habilidades cognitivas se transmiten a través de la relevancia de las ideas aprendidas aplicándolas a distintas áreas, asuntos y situaciones ajenas a la escuela, dando significado al contenido aprendido.
- Desarrollar el pensamiento crítico y analítico del sujeto por medio de una diversidad de objetos: enfocando al proceso educativo sobre una enseñanza-aprendizaje a través de la propuesta del desarrollo de la mente con base a la transformación del aprendizaje individual hacia la socialización y la interacción, desarrollando la capacidad para extender y aplicar lo que se ha aprendido a través de la imaginación, la percepción, la exploración y la clasificación, dando pauta a la reflexión de los contenidos que se abordan, así surge la necesidad de traspasar estos aprendizajes y contenidos a otros ámbitos.

- Desarrollar el pensamiento creativo del sujeto: al desarrollar la capacidad para extender y aplicar lo que se ha aprendido y traspasarlo a otros ámbitos el sujeto llega a lo que se denomina en psicología como transferencia donde existe la confianza, la experiencia y la independencia logrando un aprendizaje de forma cualitativa, surgiendo así la motivación y el interés por la resolución de problemas que se le presentan en la vida cotidiana.
- Aumentar el manejo en resolución de problemas concretos: logrando el proceso de la retroalimentación crítica y constructiva sobre la práctica docente y de los alumnos, donde surge un aumento de la competitividad de los ámbitos educativos, sociales y económicos, posibilitando una fuente importante para la estructuraciones de posibles aplicaciones en el ámbito laboral y cultural.
- Lograr aumentar el rendimiento físico y mental de los sujetos: al dar pauta al aumento de la competitividad en la educación, en la sociedad y en la economía el sujeto entra en un aumento físico y mental para otorgar un tipo de cooperación y de colaboración sobre iniciativas del desarrollo de estrategias de trabajo; ya sea en un ámbito laboral o educativo.
- Dar iniciativas sobre el desarrollo de estrategias educativas: que a través de la planificación se elabore el currículo haciendo posible al arte como instrumento para el aumento del pensamiento crítico y analítico del sujeto.
- Desarrollar mejoras en el proceso del aprendizaje: creando situaciones que fomenten el deseo de aprender, aplicar y conectar aspectos cotidianos del mundo, logrando la sensibilización de la crítica y el análisis, comprendiendo periodos históricos ampliando medios que profundicen en la comprensión de un tema, identificando similitudes y diferencias entre conceptos y/o contenidos, además de identificar un tema aclarándolo por medio de teorías y diversos

campos, logrando una estructura para la integración de la artes en relación con la práctica de resolución de problemas.

Definiendo un problema que se deba abordar desde varias disciplinas. Dando propuesta al manejo de las artes como medio para la creación de oportunidades mediante el desarrollo de un instrumento que fomente el aparato mediador para generar la creatividad. Donde la base fundamental yace en la elaboración de un currículo flexible, dándole variabilidad, adecuación y diversidad a los contenidos y actividades curriculares, mejorando los programas para dar pauta al pensamiento creativo

Con ello, se construiría una estructuración alternativa en las instituciones educativas por medio de la modificación de la enseñanza de los contenidos y actividades curriculares que actualmente se manejan.

Por ende, el modelo transcurre a partir de cuatro estructuras fundamentales: *la cultura, el lenguaje, las creencias y los valores*; realizando proceso de interacción mutua entre ellas, tomando en cuenta que la *cultura* es vista desde esta investigación como la cultivación de costumbres y conocimientos que la sociedad va marcando, el *lenguaje* es entendido como el principal medio de comunicación con el cual se pueden transmitir los contenidos por medio del habla; por tanto, las *creencias* se determinan a partir de la creación cultural de la comunidad, dando oportunidad a desarrollar *valores* que nacen de la misma creación cultural.

Con base en lo anterior se pueden marcar seis etapas o momentos para llevar a cabo la aplicación del modelo: *la planificación, las artes como instrumento, la observación (percepción), la imaginación, la interacción y la retroalimentación*.

En la *planificación* se revisan, se analizan y se administran (programan) los contenidos o la temática (o las temáticas) que van a ser presentadas dentro de un grupo-clase. Se definen los objetivos principales de logro, esto es, puede realizarse con ayuda de los propios alumnos, haciéndolos partícipes de sus propuestas.

En la segunda etapa, en *las artes como instrumento*, se realiza un análisis de los materiales didácticos, ya sean corporales o visuales, que puedan facilitar el manejo de la temática a abordar.

La *observación* se justifica a través del proceso de enseñanza dentro del aula, en la cual, los alumnos, por medio de la percepción, analizan los materiales que se manejan dando pauta así a la *imaginación*, donde los estudiantes obtienen su propia interpretación sobre la temática. Vinculando así la *interacción* a partir de la interpretación personal, desde la que se genera la socialización, desarrollando capacidades de transferencia de los contenidos para lograr un aprendizaje que pudiese llegar a ser significativo.

Finalmente, se llega a una *retroalimentación* entrando en juego no sólo lo aprendido por los alumnos, sino también entra el aprendizaje que ha obtenido el profesor sobre la exposición de los contenidos que se ponen en juego durante la dinámica que se aplica en la clase expuesta. Para una mejor comprensión de lo antes dicho, se presenta el siguiente cuadro temático, donde se abordan las particularidades de esta propuesta en una clase de historia en segundo grado de nivel primaria:

Etapa	Propósito	Ejemplo
Planificación	Revisar, analizar y administrar (programar) los contenidos que van a ser presentados dentro de un grupo-clase. Se definen los objetivos principales de logro, esto es, puede realizarse con ayuda de los propios alumnos, haciéndolos partícipes de sus propuestas.	En una escuela primaria en un grupo de 2º año se decidió revisar en la materia de historia el tema del natalicio de Benito Juárez, logrando establecer en interacción con los alumnos el objetivo de llegar al conocimiento y el entendimiento sobre la biografía, las aportaciones y sus hechos relevantes del ex-presidente mencionado
Las artes como instrumento	Realizar un análisis de los materiales didácticos, ya sean corporales o visuales, que puedan facilitar el manejo de la temática a abordar.	Se eligieron materiales sobre obras de arte de diversos artistas donde aparece la época en la que vivió el personaje, así como obras en donde aparece su retrato, además de redactarse una poesía tomando también al arte literario como referencia, con los puntos relevantes de su historia personal
Observación	Justificación a través del proceso de enseñanza dentro del aula, en la cual, los alumnos, por medio de la percepción, analizan los materiales que se manejan	Los alumnos ubicaron la época en que vivió dicho personaje, las similitudes y las diferencias con la época actual, observaron su fisonomía y escucharon la poesía al mismo tiempo en que observaron las obras.
Imaginación	Los estudiantes obtienen su propia interpretación sobre la temática.	Se realizó una mesa redonda, donde los estudiantes dieron su punto de vista sobre lo que observaron y escucharon sobre la temática a manera individual.
Interacción	A partir de la interpretación personal, desde la que se genera la socialización, desarrollando capacidades de transferencia de los contenidos para lograr un aprendizaje que pudiese llegar a ser significativo.	A través del análisis en grupo se llegaron a diversas conclusiones generales sobre los acontecimientos generados del tema.
Retroalimentación	Entrando en juego no sólo lo aprendido por los alumnos, sino también entra el aprendizaje que ha obtenido el profesor.	Se propuso entre el grupo realizar un esquema general de la biografía del sujeto incluyendo un dibujo realizado con la técnica de acuarela, escribiendo en la obra el suceso más importante que logro el personaje de la temática.

El modelo mencionado anteriormente es una guía de enseñanza basada en el análisis hecho en este trabajo sobre las investigaciones realizadas por el Dr. Elliot. W. Eisner. Tomando a las artes como fomento para el pensamiento crítico y analítico del sujeto logrando la intervención de la creatividad para la obtención del aprendizaje en los contenidos curriculares. Asimismo, dando pauta a una idea principal de la educación, que es la de fomentar la posibilidad de realizar resoluciones de problemas que se presentan en la vida cotidiana de todo individuo.

No obstante, en la primera parte de este modelo, el maestro tiene la responsabilidad de analizar detenidamente los contenidos a abordar durante las clases y, a medida que las clases transcurren, los sujetos comienzan a analizar, criticar, comprender e intervenir para dar soluciones creativas a problemas que se les presentan cotidianamente, interviniendo cada uno de los sujetos (incluyendo al profesor) en una interacción mutua, logrando una retroalimentación general del grupo-clase. Cuando los alumnos obtienen una confianza en sí mismos a través de la experiencia y la independencia, se habla de lo que psicológicamente se conoce como transferencia, logrando así un aprendizaje de forma cualitativa, donde se obtendrá el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje.

Para concluir, se presentan algunas líneas de intervención para la aplicación de este modelo:

A) Institucional- Académico:

A1.- Reformulación en los programas de estudio.

A2.- Construcción de nuevas alternativas psico-pedagógicas.

A3.- Indicadores de rendimiento y aprovechamiento académico.

A4.- Perspectivas de evaluación, teniendo en cuenta el desarrollo individual y colectivo de todos los participantes del proceso educativo.

B) Grupo-clase:

B1.- Reflexión de los contextos a través de referentes educativos (motivación, estimación, evolución afectiva, atención, comprensión, análisis, crítica, etcétera)

B2.- Mejor manejo del grupo.

B3.- Participación efectiva en el proceso grupal.

B4.- Construcción activa del conocimiento.

C) Relación Profesor-alumno:

C1.- Interacción afectiva.

C2.- Relación educativo no-lineal.

C3.- Rendimiento y aprovechamiento positivo.

C4.- Construcción del conocimiento.

C5.- Estructuración de la habilidad crítico-reflexiva.

Con base en esto, la creatividad entra en todas y cada una de estas líneas de intervención que, bien entendida la propuesta y el modelo, potencializará y fomentará la participación constructiva, crítica y reflexiva en el proceso educativo.

Conclusiones

Como resultado del análisis y síntesis de diversas fuentes bibliográficas, entorno al “Concepto de creatividad en la propuesta educativa de Elliot. W. Eisner”, se tiene que:

Como primera conclusión.- Esta claro que la creatividad ha sido abordada ante diversas teorías, investigaciones y posturas, donde se le ha dado un lugar importante dentro de la historia de la humanidad, sin embargo no se ha dado mucha potencialidad en la enseñanza y la implicación de ésta, dentro de la educación. Actualmente los programas educativos hacen mención de la creatividad en cierto tipo de apartados, dejando a un lado la posibilidad de interrelacionar al arte con todas las áreas educativas.

La educación actual, debe ser vista de manera diferente, pues ciertamente resultaría benéfico que se logrará la interacción de todas las materias sobre los contenidos establecidos dentro de los currícula que se manejan haciendo uso del arte para fomentar la creatividad y así lograr un incremento en el aprendizaje cognitivo. Es decir, no separar tajantemente a las matemáticas de la historia o de las ciencias naturales (en el caso de nivel primaria), sino hacer de los contenidos una interacción a fin de emplear al aprendizaje como una totalidad y no como una segmentación de las temáticas que se desarrollan dentro del ámbito educativo. No se trata de hacer una mezcla de todos los temas que se abordan, pues la finalidad sería en realizar las adecuaciones para que todos los contenidos pudiesen llevarse en las diversas materias integradas actualmente dentro del currículo que se maneja en estos días. Y así incrementar los niveles de cultura dentro de la sociedad.

Segunda conclusión: Esta claro que en la actualidad la educación se encuentra en constante investigación para realizar diversos cambios sobre las aportaciones que se dan día con día por los expertos, pero...hasta qué punto podría ser relevante el realizar constantemente cambios sobre la enseñanza dentro de la educación. La posibilidad está en realizar un análisis minucioso en cuanto a la enseñanza de los contenidos dentro del currículo, en dejar atrás los miedos por realizar esta interacción de las materias que se manejan actualmente. Así los alumnos aprenderían a ver la realidad en concordancia con la unidad de las cosas, de modo que tendrían la posibilidad de ser más analíticos y

críticos (creativos) para tener la posibilidad de crear a individuos más independientes ante las circunstancias que les acontecen dentro del contexto donde se desarrollan.

Tercera conclusión: Cada vez es más evidente la necesidad de reformular las formas tradicionales de educar. Los alumnos de hoy viven en un mundo muy sugestivo y estimulante, son exigentes y críticos, lo que hace más palpable la necesidad de cambio. Se necesitan nuevos planteamientos educativos, nuevas visiones, así como la otra actitud hacia este proceso.

Es cierto que existen muchos planteamientos para llevar a cabo el proceso creativo, y que la educación ha evolucionado gradualmente, se han dado cambios significativos ante esta temática, pero todavía falta mucho por hacer sobre todo si se consideran las demandas que existen hacia este tema en particular. Se trata de poner de manifiesto que esta nueva fase de la educación implica más compromiso que el de seguir ciertos procedimientos.

Se deben crear acciones para proporcionar educación de calidad a la que tienen derecho todos los niños. Estas acciones implican un nuevo reto con cambios de tipo organizativo y técnico, de conocimientos, investigaciones y propuestas teórico-procedimentales de acciones que van desde la especificidad a la complementariedad, cuyo único sentido sea el lograr el desarrollo máximo de las potencialidades del sujeto para su integración en la sociedad, así, como el de acceder a un nuevo sentido de lo que es la institución y la educación, concienciar sobre esta nueva forma que está viviendo el sistema educativo, donde se pretende no establecer la cantidad sino la calidad, considerando el derecho de los alumnos que requieren de atención sobre sus propias necesidades.

Este compromiso no es otra cosa que el de ayudar al individuo a desarrollarse positivamente, el incrementar su calidad educativa, su forma de análisis y crítica para que pueda enfrentarse no sólo en el contexto educativo, sino en todos los contextos donde se desenvuelve constantemente a lo largo de su vida, permitiéndole ser independiente dándole la posibilidad de aplicar diversas habilidades para enfrentarse por sí solo a cualquier circunstancia que se le presente.

Cuarta conclusión: Es importante hacer énfasis en que el ser humano es un creador de significados, puesto que constantemente se trata de crear experiencias significativas, por ello las artes ofrecen una amplia gama de formas para crear, modificar, compartir y descubrir significados. Estas formas permiten construir significados no redundantes; cada forma de representación que se emplea otorga sus propias características a los significados que se crean o interpretan. Así, el arte juega un papel importante dentro del desarrollo de la creatividad, pues en diversas formas su utilización ayuda a mejorar la crítica y la analítica en los alumnos, para lograr un aumento en el aprendizaje cognitivo.

Los programas educativos deben ayudar a los alumnos a aprender a observar diversas circunstancias de una manera significativa, además de hacer que aprendan las formas literales y numéricas de la creación de significados, formas que hoy acaparan los objetivos, los contenidos y el tiempo de los programas educativos. La creación de formas satisfactorias con cualquier medio exige prestar atención a las relaciones sutiles y matizadas de las cualidades con las que se trabaja.

Así, es necesario cultivar la sensibilidad para poder experimentar estas relaciones de modo que los procesos somáticos puedan responder a su influencia. Ello conlleva una forma estética de vida. Es una forma de vida impregnada de sensaciones. Pues es claro que en la actualidad se vive de prisa, sin tomar conciencia sobre las cosas pequeñas que pueden traer infinidad de satisfacciones.

Quinta conclusión: Las artes juegan un papel importante para la humanidad, siempre se ha tenido la idea de que las artes forman parte de la elite de la sociedad, pero por qué tener esa idea, cuando las artes no sólo entran en juego dentro de una galería, sino que se puede tener acceso a ella mediante diversas circunstancias, como ya se ha mencionado. Las artes pueden vincularse con otras materias, manejándolas como estrategia para que la enseñanza no sea tan repetitiva en cuanto a los contenidos, es decir son manipulables para poderlas implementar dentro de los programas educativos. Esto fomenta el nivel sobre la crítica y el análisis de contenidos abordados durante los procesos de aprendizaje logrando tener alumnos más creativos.

En general la educación debe ser concordante consigo misma y con su finalidad, no se puede segmentar, dado que al realizar cortes sobre los contenidos, los alumnos aprenden

a cortar las posibles soluciones. Así, bajo el supuesto de que la educación transforma la conciencia de los seres humanos, la creatividad servirá entonces de guía para esta transformación.

Finalmente la creatividad da herramientas indispensables para fomentar sujetos más críticos y analíticos. De esta forma, si se utiliza al arte como estrategia didáctica para aumentar la crítica y el análisis se logrará un mejor desempeño físico, psicológico, social, cultural, laboral e intelectual de los individuos.

Por último se puede concluir que dentro de la labor docente y como Psicóloga Educativa que he estado ejerciendo, se ha estado implementando la propuesta educativa que aquí se ha mencionado, teniendo resultados óptimos en el desarrollo creativo de los alumnos donde éstos han aumentado su crítica y análisis de los contenidos que se manejan dentro del aula y fuera de ella, así ha incrementado su nivel de aprendizaje cognitivo, teniendo como resultado de esta práctica mejores resultados tanto cuantitativos como cualitativos.

Esta propuesta se ha estado llevando a cabo desde hace más de un año, haciendo uso de los requerimientos que actualmente la Secretaria de Educación Pública ha pedido, que son el uso de las competencias dentro de los currícula que actualmente se manejan.

De esta manera se pretende que el trabajo sirva de apoyo académico para los docentes y Psicólogos Educativos, logrando obtener una visión de cómo se puede manejar al arte como estrategia para elevar el carácter creativo de los alumnos en cualquier nivel que se pretenda abordar.

Por ello el trabajo no sólo es de corte investigativo, si no también trae consigo la posibilidad de implicarlo en diversos ámbitos educativos.

Bibliografía

Adler, A. (1939). *Social interest: A challenge to mankind*. Ed. Putman, New York.

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Ed. Harcourt Brace, New York.

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Ed. Paidós, Barcelona.

Arnheim, R. (2002). *Arte y percepción visual*. Ed. Alianza, Madrid.

Beuchot, M. (1991). *La Filosofía del lenguaje en la Edad Media*. Ed. UNAM, México.

Bowen, J. (1986). *Historia de la educación occidental*. Tomo III. Ed. Herder, Barcelona.

Brown, G. (1971). *Human teaching for human learning: An introduction to confluent education*. Ed. Viking Press, New York.

Broudy, H. S. (1987). *El rol imaginario en el aprendizaje*, Ed. Paul Center for education in the arts, Los Angeles.

Bruner, J. (1988). *Más allá de la información dada, en desarrollo cognitivo y educación*. Ed. Morata, Madrid.

Bruner, J. (1961,1965). *The process of education*, Ed. Cambridge, Harvard University, New York.

Cabello, C. y Flores, M. (1987). *El proceso pedagógico. Enseñanza del arte y la creatividad*, Ed. Morata, España.

- Calvo, R. (1994). *Timeo de Platón*, Ed. Gredos, Madrid.
- Calvo, R. (1994). *Organon de Aristóteles*, Ed. Gredos, Madrid.
- Castell, R. (1971). *Habilitéis: Their structure, growth, and action*. Ed. Houghton Mifflin, Boston
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *Motivation and Creativity: Toward a synthesis of structural and energetic approaches to cognition*. Ed. New Ideas in Psychology, New York.
- Davis, J. (2004). *Lo que aprenden los niños del arte*, Ed. Amorroutu, Buenos aires.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty*. Ed. Minton Balch, New York.
- Dewey, J. (1931). *Philosophy in civilization*. Ed. Minton, Balch & Co, Nueva York
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Ed. Minton, Balch, New York.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Ed. Macmillan, N. York.
- Dewey, J. (1963). *Philosophy and civilization*. Ed. Capricorn Books, New York.
- Dorantes, M. (1990). *La creatividad y su significado*. Ed. Ariel, Barcelona.
- Durkheim, E. (1926). *Education et Sociologie*. Ed. Alean, París.
- Eidoven, J. y Vinake, W. (1952). *Procesos creativos*. Ed. G. Ulman, Madrid.
- Enfland, A. (2000). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Ed. Paidós, Barcelona.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Ed. Paidós Ibérica, Barcelona.

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado, indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Ed. Paidós educador, Barcelona.

Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Ed. Paidós educador, Barcelona.

Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum*. Ed. Mart. Roca. Barcelona.

Eisner, E. (1985). *The educational imagination*. Ed. Macmillan, New York.

Eisner, E. (1982). *Cognition and curriculum. A Basis for Deciding What to Teach*. Ed. Published by Longman, New York.

Eisner, E. (1981). *On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research*. Ed. Educational researcher, New York..

Eisner, E. (1976). *Educational connoisseurship and educational criticism: Their formulations in educational evaluation*. Ed. Journal of Aesthetic Education, New York.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ed. Paidós, Barcelona, Esp.

Forgus, R. (1996). *Perceptual Selectivity in Hallucinatory Schizophrenics*. Ed. Abnorm Psychology, New York.

Freinet, C. (1993). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Ed. México, Siglo XXI, México.

Freire (1970). *Educación y Consensación*. Ed. Sao Pablo, Brasil.

Freud, S. (1990). *Esquema del Psicoanálisis*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.

- Friedenberg, E. (1963). *Coming of age in America*. Ed. Radam House, New York.
- Fromm, E. (1992). *Ética y Psicoanálisis*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- Gajardo, M. (1994). *Cooperación internacional y desarrollo de la educación*. Agencia de cooperación internacional de Chile, Santiago de Chile.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona.
- Greene, M. (1994). *La pasión por la reflexión: artes, humanidades y la vida de la mente*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- Goodman, P. (1964). *Compulsory miseducation*. Ed. Horizon, New York.
- Guilford, J.P. (1950). "Creativity". *American Psychologist*. Ed. Mc. Graw Hill, New York.
- Guilford, J.P. & Merrifield, P.D. (1960). *The structure of intellect model: Its uses and implications*. Psychological Laboratory. Ed. University Southern California, Los Angeles.
- Guilford, J.P. (1967). *Intelligence creativity and their educational implications*. Ed. Harper and Row, New York.
- Guilford, J.P. (1971). *The analysis of intelligence*. Ed. Mc. Graw Hill, New York.
- Gutierrez, I. (1972). *Historia de la Educación*. Ed. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.
- Hary, A. (1992). *Psicoanálisis y creatividad, procesos y construcciones*. Ed. Amorroutu, Buenos Aires.
- Heinelt, G. (1979). *Maestros creativos – Alumnos creativos*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, Arg.

Juif, P. , Legrand, L. (1988). *Grandes Orientaciones de la Pedagogía Contemporanea*. Ed. Narcea Ediciones. Madrid.

Koffka, K. (1935). *The learning Process. The Growth of the mind*. Ed. Nation Company, E.U.

Köhler, L. (1929). *Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study*. Ed. Issue. New York.

Lacan, J. (1971). *Encore, Seminaire 20, II, 17*. Ed. Baudiller, París.

Langer, S. (1942, 1960). *Philosophy in a New Key*. Ed. Harvard University, Cambridge.

Langer, S. (1957, 1976). *Problems of Art*. Ed. Charles Scribner's Sons, New York.

Larroyo, F. (1982). *Diccionario de Pedagogía y Ciencias de la Educación*. Ed. Porrúa: México.

Lave, J. (1993). *Understanding Practice*. Ed. Cambridge university , Cambridge

Lenski, G. (1972). *Poder y privilegio*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Lewin, K. (1968). *Group dynamics: Research and theory*. Ed. Row, Peterson and Cy, Evanston 111 and Ehusford, New York.

Lowenfeld, V. (1996). *Creative and Mental Growth*. Ed. Macmillan, New York.

Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. . Ed. Kapelusz, Buenos Aires.

Maslow, H. (1954). *Creativity and self-actualizing people*. Ed. Harper, New York.

Matthews, J. (1994). *Discusión del conocimiento somático. "El cuerpo en la mente"*. Stanford University.

Mendelson, J. (1991). *El otro Psicoanálisis revizitado*. Ed. Siglo XXI, México.

Miller, F. (1967). *Construcción y creatividad*. Ed. Nueva Imagen. Buenos Aires.

Neisser, U. (1981). *Procesos cognitivos y realidad: principios e implicaciones de la psicología cognitiva*. Ed. Marova, Madrid.

Newmann, F. y Oliver, D. (1997). *Comunidad y educación*. Harvard Educational Review, invierno, vol. 37.

Penagos, J y Aluni, C. (2000). *Creatividad, una aproximación*. Revista Psicología, Edición Especial, p 1-9, México.

Penagos, J. (1997). *El Origen de la Creatividad*. Ed. calidad y Excelencia, México.

Philips, D. (1983). *After the wake: Protopositivistic educational thought*. Ed. Educationar Research, New York.

Piaget, J. (1954). *The construction of Reality in the Child*. Ed. Basic Books, New York.

Pierce, C. S. (1931). *Collected papers: Principles of Philosophy*. Ed. Cambridge, Harvard University.

Pierce, Ch. (1956). *Pragmatismo*. Ed. Sígueme, Salamanca.

Rady, F. (1980). *Svillupi e conoscensa II concetto da creatività*. II molino, Turín, It.

Read, H. (1986). *Educación por el arte*. Ed. Paidós, Barcelona.

Read, H. (1944,1958). *La educación a través del arte*. Ed. Pantheon, Londres.

- Rodríguez, E. M. (1990). *Manual de creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo*. Ed. Trillas, México.
- Rodríguez, E. M. (1991). *Creatividad en la Investigación Científica*. Ed. Trillas. Serie Creatividad, Siglo XXI. México.
- Rodrigo, M. J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Ed. De La Laguna Visor Distribuciones, Madrid.
- Rof Carballo, J. (1977). *La creatividad en la ciencia*. Ed. Marova, Madrid.
- Rogers, C.R. (1953). *Some directions and end points in therapy*. Ed. Ronald, New York.
- Rogers, C.R. (1966). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Ed. Alfaguara, Madrid.
- Rogers, C.R. (1974). *Proceso de convertirse en persona*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Rogers, C.R. (1980). *A way of being*. Ed. Houghfon Miffin, Boston.
- Rosello, P. (1996). *Teoría de las corrientes educativas*. Ed. Promoción Cultural, Barcelona.
- Shaff, A. (1973). *Cognición y lenguaje*. Ed. Mc. Graw-Hill, New York.
- Soep, L. (2000). *El realizar cosas por el mundo*. Ed. Univesity Stanford, Stanford.
- Teguiri, F. (1998). *Artes y Escuela*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Torrance, E.P. & Myers, R.E. (1979). *La enseñanza creativa*. Ed. Santilana, Madrid.
- Vigotsky (1959). *Pensamiento y Lenguaje*. Ed. Paidós (1995), Barcelona.
- Vigotsky (1978). *Mind in society*. Ed. Winston, Washington.

Walzter, B. (1970). *Creativity and Development*. Ed. Yale Express, Yale.

Wukmir, V.J. (1960). *Psicología de la orientación Vital*. Ed. Luis Miracle, Barcelona.