

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de dibujo



**UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA**

CULINART:

**Estrategias Dramáticas, Creación plástica y
Gastronomía como proceso de integración y
transformación.**

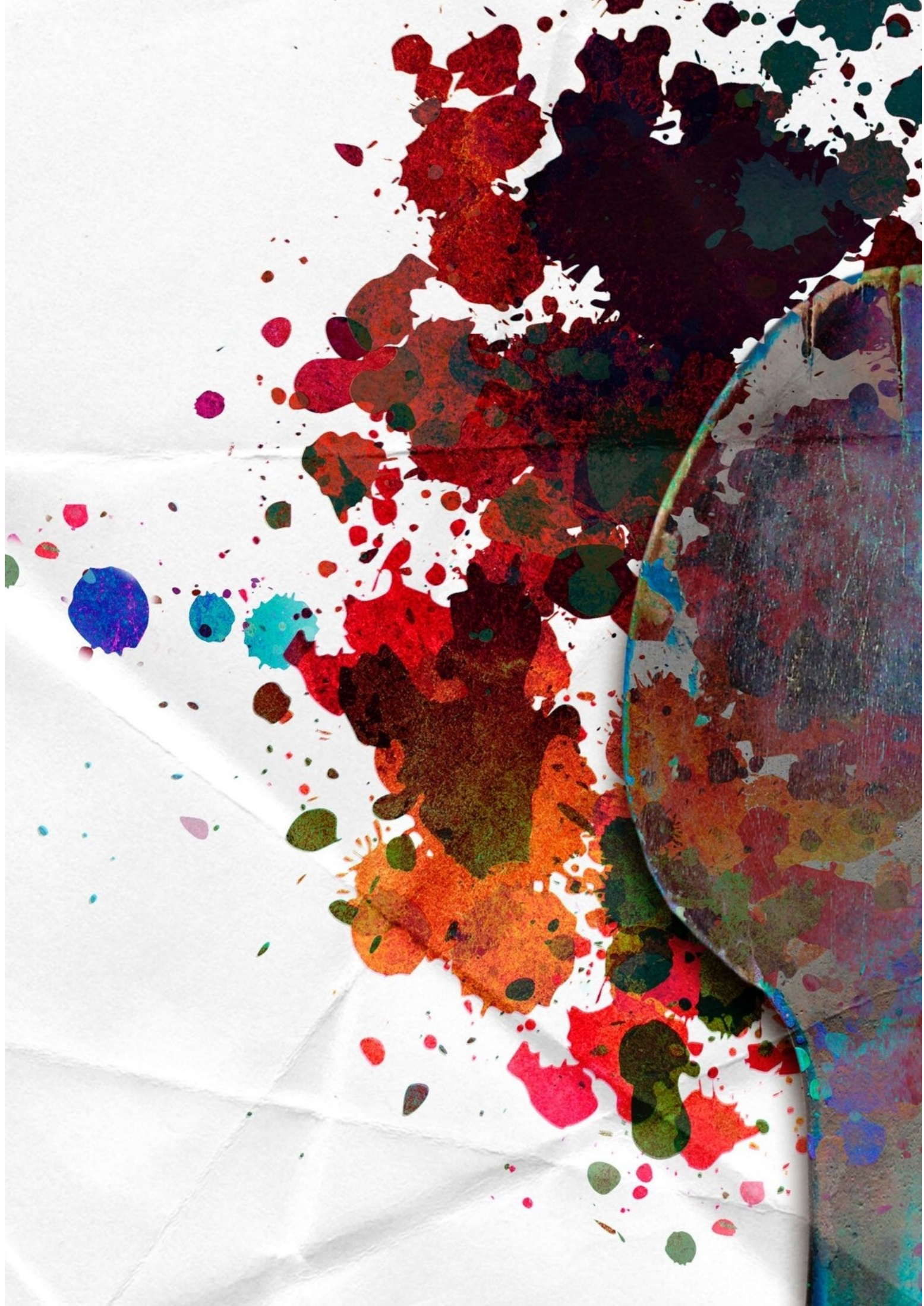
**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR POR**

Beatriz Rico Tortosa

Bajo la dirección de :

Dr. D. Miguel Ángel Ríos Palomares

Valencia, Enero 2016



Dedicado a mi madre

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

**FACULTAD DE BELLAS ARTES
DEPARTAMENTO DE DIBUJO**

CULINART:

**Estrategias Dramáticas, Creación plástica y
Gastronomía como proceso de integración y
transformación.**

**BEATRIZ RICO TORTOSA
VALENCIA, 2016**

RESUMEN	16
----------------------	----

INTRODUCCIÓN

1. Justificación del tema elegido.....	21
2. Objetivos e hipótesis.....	23
3. Estructura de la investigación.....	24
4. Contenidos.....	25
5. Métodos de investigación.....	31

MARCO TEÓRICO

I. LA CREACIÓN PLÁSTICA Y LA DRAMATIZACIÓN COMO HERRAMIENTAS DE INTEGRACIÓN Y TRANSFORMACIÓN	35
---	----

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD	37
--	----

1.1. Conceptos sobre la creatividad	39
1.2. Teorías sobre el factor de la creatividad	40
1.3. Neurobiología, biología y creatividad	43
1.4. El sujeto, como persona creadora	45
1.4.1. Factores presentes en la creatividad.....	49
1.5. La personalidad creadora. Características y rasgos de la persona creativa	52
1.6. El factor de la inteligencia en las personas creativas	56
1.7. Relación entre creatividad y aprendizaje	59
1.7.1. Técnicas para la mejora en el desarrollo de la creatividad.....	65
1.8. Cultura, sociedad y creatividad	67

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA. EL LABORATORIO PLÁSTICO COMO MEDIO EXPRESIVO..69

2.1. La Educación artística y la expresión.....	71
2.1.1. La importancia de la expresión y la creatividad en la educación.....	76
2.1.1.1. ¿Qué es la expresión?.....	76
2.2. La creatividad y la Educación Artística.....	83
2.2.1. Relación de la Educación Artística con la creatividad.....	83
2.2.2. ¿Por qué necesitamos personas creativas?.....	84
2.2.3. ¿Por qué nos hace sentir bien ser creativos?.....	85
2.2.4. La Importancia de potenciar la resiliencia y la creatividad en las personas.....	86
2.2.4.1. Principios didácticos que favorecen la resiliencia.....	87
2.2.4.2. Inteligencia emocional junto a inteligencia racional...	87
2.2.4.3. Felicidad frente a productividad.....	89
2.2.4.4. Eliminar los obstáculos a la creatividad.....	89
2.2.5. Significación del juego y su naturaleza social ¿Qué es el juego?.....	91
2.3.6. Importancia del juego y la creatividad.....	91
2.3.7. Teorías sobre el juego.....	93
2.3.8. Teorías clásicas. El juego desde la investigación pedagógica-filosófica.....	94
2.3.9. Teorías modernas o psicológicas. Finalidad didáctica.....	95
2.3. La importancia del Arte en la educación.....	98
2.3.1. Concepciones psicopedagógicas en el desarrollo artístico...	102
2.3.2. El Taller didáctico como espacio configurador de la escena educativa. ¿Qué es un taller didáctico?.....	104
2.3.2.1. Centre Georges Pompidou. Atelier des enfants.....	105
2.3.2.2. CAI. Fundación Calouste Gulbenkian. Lisboa.....	107
2.3.2.3. Los Talleres Didácticos del IVAM.....	109

CAPÍTULO 3. DRAMATIZACIÓN Y EDUCACIÓN.....111

3.1. Aproximación al concepto de dramatización.....113

3.2. Teatro y Dramatización.....115

3.2.1. La Dramatización y el Juego Dramático.....116

3.3. El laboratorio Piero Gabrielli. El teatro como herramienta

integradora.....119

3.3.1. Nacimiento de un Laboratorio Teatral Integrado.....123

3.3.1.1. Metodología empleada en el Laboratorio.....129

3.3.1.2. Instrumentos de valoración.....130

3.3.1.3. Valoraciones finales.....130

3.3.1.4. Objetivos comunes con los que se trabajan.....131

II. APROXIMACIÓN A LA ESCENOGRAFÍA HOY; LA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LOS TALLERES DE LA ACCADEMIA DI BELLE ARTI DI ROMA. METODOLOGÍA ROMANA.....133

CAPÍTULO 4. LA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LOS TALLERES DE LA ACCADEMIA DI BELLE ARTI DI ROMA.

4.1. Apuntes sobre la historia de la Accademia di Belle Arti di Roma. Antecedentes del método romano.....137

4.2. Aproximación primera del método de creación escénica del profesor Marcello Rossetti en la Accademia di Roma.....140

4.3. Estructuración de los cursos de escenografía en la Accademia di Roma. Temario del “método romano”.....145

4.4. El método romano. Una experiencia personal.....150

MARCO PRÁCTICO

III. PROPUESTA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN: ESTRATÉGIAS DRAMÁTICAS Y CREACIÓN PLÁSTICA COMO PROCESO DE TRANSFORMACIÓN.....	159
--	------------

CAPÍTULO 5. APLICACIÓN PERSONAL DEL MÉTODO: EL PROYECTO CULINART: EDUCACIÓN ALIMENTARIA A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA SENSORIAL, ARTÍSTICA Y CULINARIA.....	161
---	------------

5.1. ¿Qué es el proyecto CULINART?.....	163
5.2. CULINART y sus orígenes. Propósitos fundacionales.....	165
5.3. Ámbitos funcionales.....	166
5.4. Objetivos de CULINART.....	167
5.5. El aprendizaje del Arte contemporáneo como punto de partida en el Proyecto CULINART.....	170
5.6. Colaboraciones.....	173
5.6.1. El Restaurante Quique Dacosta.....	173
5.6.2. La colaboración de CULINART con Aprosdeco y otras asociaciones de carácter social.....	177
5.7. Actividades educativas de las I y II Jornadas CULINART...180	
5.7.1. Actividades educativas de las I Jornadas CULINART infantil.....	185
5.7.2. Xàbia. La adaptación de CULINART al mundo de la arqueología. El yacimiento de la Cova del Migdia.....	188
5.7.2.1. Sobre la difusión e interpretación del Patrimonio...192	
5.7.2.2. Sobre la Cova del Barranc del Migdia.....	197
5.8. CULINART y el MuVIM de Valencia.....	202
5.9. La implicación del yo como sujeto de la acción en CULINART.....	204

“LA EXPERIENCIA CULINARIA COMO PROCESO CREATIVO Y ARTÍSTICO”	205
5.9.1. La obra plástica como expresión del inconsciente.....	211
5.9.2. Propuesta de intervención y creación: aproximación vivencial al proyecto. Fases.....	214
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	220
BIBLIOGRAFÍA	228
INDICE DE ILUSTRACIONES	248
ANEXOS	251
- Anexo I	
Dossier fotográfico I Jornadas CULINART.....	253
Dossier fotográfico II Jornadas CULINART Xàbia.....	257
Dossier fotográfico II Jornadas CULINART Alcoy.....	261
Dossier fotográfico I Jornadas CULINART infantil.....	264
- Anexo II	
Catálogo Exposición CULINART. Sala UNESCO.....	266
- Anexo III	
Notas de prensa sobre las Jornadas CULINART.....	270
- Anexo IV	
Fotografías realizadas durante el taller de “identidades” con miembros de APROSDECO.....	272
- Anexo V	
Dossier fotográfico Taller CULINART en el MuVIM.....	273
- Anexo VI	
Encuestas para los asistentes a las Jornadas CULINART.....	274

CULINART:

Estrategias Dramáticas, Creación plástica y Gastronomía como proceso de integración y transformación.

Resumen

El siguiente trabajo de investigación realizado para esta Tesis doctoral parte de la experiencia en la Accademia di Belle di Roma y la puesta en marcha de una visión personal a partir del espacio escenográfico y su relación con el proyecto educativo desarrollado por SOM3 llamado CULINART: Educación sensorial alimentaria a través del Arte.

Para ello se han creado diferentes acciones formativas culinarias y artísticas que facilitan, mediante la experimentación práctica, un aprendizaje más eficaz y profundo sobre la relación entre aquello que comemos y el modo en que nos afecta a nivel físico y emocional, es decir, a nuestra salud, partiendo de una perspectiva innovadora y motivadora para los participantes.

La exploración de los procesos creativos a partir de nuestros sentidos se produce de manera conjunta a través de la divulgación de algunos de los principales problemas de índole medioambiental que afectan a nuestra realidad social.

De este modo, con la expresión como punto de partida y la profundización sobre la importancia de unos hábitos alimentarios saludables, se persigue que los participantes puedan expresar de forma autónoma emociones, ideas y sentimientos independientemente de su nivel intelectual, social o religioso, favoreciendo el desarrollo de la capacidad creadora y sus procesos de integración social, utilizando para ello la experimentación a través de la investigación. El proyecto busca la profundización en la comprensión de los lenguajes plásticos y visuales, el conocimiento y respeto de nuestro propio entorno, así como la reinterpretación de los espacios escénicos con una función educativa y creativa a partir de un marco de trabajo abierto y flexible donde desarrollar la propia creatividad.

CULINART:

Estratègies Dramàtiques, Creació plàstica i Gastronomia com a procés d'integració i transformació.

Resum

El següent treball d'investigació realitzat per a esta Tesi doctoral part de l'experiència en l'Accademia di Belle Arti di Roma i la posada en marxa d'una visió personal a partir de l'espai escenogràfic i la seua relació amb el projecte educatiu desenvolupat per SOM3 cridat CULINART: Educació sensorial alimentària a través de l'Art.

Per a això s'han creat diferents accions formatives culinàries i artístiques que faciliten, per mitjà de l'experimentació pràctica, un aprenentatge més eficaç i profund sobre la relació entre allò que mengem i el mode en què ens afecta nivell físic i emocional, és a dir, a la nostra salut, partint d'una perspectiva innovadora i motivadora per als participants.

L'exploració dels processos creatius a partir dels nostres sentits es produïx de manera conjunta a través de la divulgació d'alguns dels principals problemes d'índole mediambiental que afecten la nostra realitat social.

D'esta manera, amb l'expressió com a punt de partida i l'aprofundiment sobre la importància d'uns hàbits alimentaris saludables, es pretén aconseguir que els participants puguen expressar de forma autònoma emocions, idees i sentiments independentment del seu nivell intel·lectual, social o religiós, afavorint el desenrotllament de la capacitat creadora i els seus processos d'integració social, utilitzant per a això l'experimentació a través de la investigació. El projecte busca l'aprofundiment en la comprensió dels llenguatges plàstics i visuals, el coneixement i respecte del nostre propi entorn, així com la reinterpretació dels espais escènics amb una funció educativa i creativa a partir d'un marc de treball obert i flexible on desenrotllar la pròpia creativitat.

CULINART:

Dramatic Strategies, artistic Creation and Gastronomy as a process of integration and transformation.

Summary

The following research work done for this thesis starts with the experience acquired at the “Accademia di Belle Arti di Roma” and the subsequent implementation of a personal vision from the theatrical space and its relationship with the educational project developed by Som3 called CULINART: Sensory alimentary Education through art.

To this end, we have created a range of culinary and artistic training programs that facilitate, through practical experimentation, a more effective and deep learning about the relationship between what we eat and how that affects us physically and emotionally, that is, our health, starting from innovative and motivating perspective for participants.

The exploration of the creative processes from our senses is produced jointly by the disclosure of some of the major problems of environmental nature that affect our social reality.

Thus, with the expression as a starting point and the deepening of the importance of healthy alimentary habits, the aim of the project rely on independent expression of emotions, thoughts and feelings from participants regardless of their intellectual, social or religious level, promoting development of creativity and social integration processes, using experimentation through research. The project seeks to deepen the understanding of the plastic and visual languages, knowledge and respect of our own environment, as well as the reinterpretation of the scenic areas with an educational and creative role from a framework in which to develop open and flexible creativity itself.

CULINART:

**Estrategias Dramáticas y Creación
plástica como proceso de integración y
transformación.**

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

1. Justificación del tema elegido.

Desde la perspectiva profesional que desempeño como docente y artista plástica nuestro interés se ha centrado en poder diseñar una propuesta educativa que pudiese profundizar en el valor de la creatividad a partir del binomio de la Alta gastronomía y el mundo del Arte, prestando especial interés a las diferentes relaciones que podemos encontrar en el desarrollo de sus procesos creativos, siendo éstos últimos tan importantes, si cabe, como el producto final creado, como sugieren J. Beuys, V. Lowenfeld y N. Robinson, citado por Eisner (2005:51)¹, puesto que el profesor artista no puede evadir de su creación la acción educativa, sino que antes bien, acaba por disolverla en ella, relacionando intrínsecamente la pedagogía con el estudio del arte.

La necesidad de esta introducción no es tanto resumir lo que se va a encontrar en ella a lo largo de los siguientes capítulos sino más bien entender el origen o razón de ser de esta investigación.

Dicho lo anterior, la finalidad principal de esta Tesis doctoral tiene como misión principal propiciar el desarrollo creativo y la investigación, planificando un proyecto basado en propuestas abiertas y de mejora constante de sus planteamientos iniciales para poder rectificar e implementar nuevos aspectos y detalles cada vez que resulte necesario, a través de una propuesta investigadora de marcado carácter práctico.

Así pues, dicho trabajo de investigación trata de mostrar el proyecto CULINART contextualizado principalmente dentro del marco de la educación, así como otros ámbitos educativos no formales. A la hora de llevarlo a la práctica como un trabajo de campo, se han tenido en cuenta tanto las características del alumnado, como las de los distintos colectivos participantes, poniendo a su servicio los recursos educativos y humanos con los que contábamos, de manera que primasen pues, en el proyecto, no las ideas ambiciosas sino las factibles, con la voluntad de que fuese viable tanto su puesta en práctica para este estudio, como otras futuras ediciones bajo

¹EISNER, E.W. (2005) [1972], *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós.

diferentes formatos, posibilitando así que pueda concebirse como un proyecto escalable, exportable a otras regiones y países.

Este proyecto diseña un formato de Laboratorio abierto y flexible a partir de la exploración didáctica de diferentes recursos a través de los cuales se pueda trabajar en amena conjunción con la realidad social y medioambiental actual, puesto que los participantes aplicarán lo aprendido durante la participación en el proyecto a partir de su lectura significativa, con el objetivo de ser más creativos y utilizar la imaginación para la resolución de problemas.

Para lograrlo, se hace necesario el trabajo cooperativo interdisciplinar entre docentes de diferentes áreas como: Educación artística, Conocimiento del medio natural, social y cultural o Lengua y literatura valenciana y castellana-. Además también se requerirá de la participación de profesionales de diferentes ámbitos como: Artistas plásticos y visuales, Biólogos, Cocineros y Chefs o Fotógrafos.

De esta forma, también intentamos profundizar a través de la educación en la importancia de desarrollar unos hábitos saludables con respecto a nuestro cuerpo y nuestra mente desde una perspectiva lúdica y libre donde el participante es animado a “investigar para crear”, valorándolo en general como ser humano. Se comprenderá, por tanto, que nos motive extraordinariamente el conocimiento y desarrollo de la competencia artística especialmente, aunque no de manera exclusiva, en el alumnado de los diferentes centros escolares participantes.

Asimismo, puesto que una de las finalidades principales del proyecto es el hecho de que los alumnos tomen conciencia de las situaciones o problemas reales del presente, sus creaciones plásticas y culinarias girarán en torno a un “centro de interés” actual: la declaración por parte de la Unesco de la iniciativa EPT (Iniciativa Educación para Todos), en respuesta a la necesidad de dar una educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos proyectando tareas educativas futuras que conciencien a los estudiantes sobre las difíciles circunstancias que tienen que soportan millones de personas para acceder a algún tipo de educación y alimentación básica, de

forma que les animen a idear propuestas y actitudes que favorezcan la integración de las clases más desfavorecidas en nuestra sociedad.

Por último, cabe destacar que uno de los motivos principales a la hora de haber elegido la línea de investigación teórico-práctica ha sido el deseo de proyectar nuevos cauces científicos para una serie de proyectos educativos de los que he sido coordinadora durante los últimos años, y de los que puedo testimoniar los grandes beneficios y ventajas que reportan a la escuela, puesto que constituyen una herramienta altamente motivadora que consigue despertar el interés personal por el mundo creativo y artístico en general, contribuyendo con evidencias a una mejora de la calidad de su educación en competencias.

Además de las justas revisiones del presente Trabajo de Tesis doctoral que he recibido de parte del director del mismo, M. Ángel Ríos Palomares, también he tenido presentes las indicaciones del profesor Marcello Rossetti, y el especialista en educación Tomás Motos, así como otros profesionales de diferentes disciplinas profesionales, a los cuales, desde el inicio del presente trabajo, agradezco su esfuerzo, dedicación y atención de antemano.

2. Objetivos e hipótesis.

Los objetivos que nos planteamos en esta tesis pueden quedar recogidos de la siguiente forma:

- Demostrar la importancia de la creatividad en la educación, así como la necesidad de expresar libremente vivencias mediante la dramatización y la expresión plástica y corporal, trabajando sobre la estructura de los contenidos propios de las artes plásticas, la música, la danza, la historia o la cocina como paso previo a su aplicación en el conjunto de la sociedad.

- Entender el arte y la gastronomía como un proceso interactivo a través de la observación y ejercitación de la memoria visual hacia formas, colores, sonidos, aromas, texturas o sabores, potenciando la capacidad sensorial de los participantes y su contacto directo con los alimentos, su origen, sus

propiedades, sus diferentes usos, recuperando a su vez parte de nuestro patrimonio alimentario.

- Promover un aspecto básico en cualquier sociedad que goce de “buena salud”, como es la integración social de distintos colectivos desfavorecidos, mejorando su calidad de vida en general a partir del desarrollo de sus potencialidades estéticas así como la autoafirmación propia, cambiando a su vez la percepción pública de dichos colectivos. Prestando especial atención a la integración de personas con diferentes tipos de discapacidades, personas mayores o de la llamada “3ª edad”, enfermos crónicos y de larga duración y colectivos con especial riesgo de exclusión social.

- Permitir a los participantes de los talleres didácticos CULINART desarrollar investigaciones propias que les permitan aprender mediante el descubrimiento y el trabajo en equipo fomentando el desarrollo de su expresión artística.

- Mejorar los hábitos alimentarios a través de la promoción y la difusión de diferentes acciones educativas gastronómicas pudiendo conseguir mejorar así la salud de las personas creando una conciencia gastronómica colectiva y ayudando a que las personas tomen conciencia de lo que comen y de qué forma lo hacen.

- Divulgar y promover el patrimonio agroalimentario tradicional y los productos de proximidad y temporada, a través de las distintas posibilidades culinarias y la creación de productos alimentarios concretos, teniendo en cuenta aspectos como: las propiedades organolépticas y sus posibilidades de aplicación culinarias, el estudio de las mejores prácticas para la manipulación y conservación de los alimentos, las técnicas culinarias de trabajo o las posibilidades con respecto a la combinación de sabores.

- Valorar la importancia del lenguaje visual, y plástico como medio de expresión de vivencias, sentimientos e ideas, y apreciar su contribución al equilibrio y bienestar personal.

- Tejer una red sólida de socios (financieros y/u operativos) que puedan favorecer el desarrollo de este tipo de proyectos artísticos y su aplicación en el proceso de enseñanza e integración.

Por otro lado, nuestra hipótesis afirma:

1. Que las artes, que forman parte del campo de las humanidades, son imprescindibles para fomentar el pensamiento crítico y para que éste llegue a toda la sociedad, resultando de vital importancia definir y difundir proyectos que incluyan las enseñanzas artísticas y culinarias y que de este modo se pongan en marcha dispositivos que permitan cruzar las artes con otros contenidos académicos o investigaciones.

2. Que es necesario comprender las interconexiones y sumar sinergias entre distintas disciplinas y especialidades tanto en el campo científico (fundamentales y experimentales, así como humanas y sociales), como en el artístico, desde diferentes ámbitos de la creación (artes plásticas y visuales, música, diseño, espectáculo), así como miembros de la sociedad con el fin de conseguir colaboraciones transdisciplinares entre ellos, y poder diseñar y apoyar iniciativas colaborativas.

En este sentido, pretendemos estudiar sobre los modelos creativos en la educación para que puedan fomentar y reforzar las enseñanzas y la investigación artística en las escuelas y en el conjunto de la sociedad.

3. Estructura de la investigación.

El presente trabajo está estructurado en tres bloques, precedidos por esta introducción. El primero de estos bloques, está compuesto por tres capítulos, y en el primero podemos encontrar una estructura teórica sobre la educación y la creatividad; en el segundo sobre la educación y la creación artística, y en un tercer capítulo, sobre la Dramatización y su importancia en la educación. En la segunda parte abordamos una aproximación a la experiencia formativa en los talleres de la Accademia di Belle Arti di Roma, con el profesor Marcello Rossetti, titular de la cátedra de Escenografía, así como también un capítulo

en el que se profundiza sobre la experiencia personal durante varias estancias en la Accademia di Roma. Por último, en una tercera y última parte práctica de intervención, se explica y muestra el desarrollo del proyecto CULINART. Este bloque es el más extenso, ya que se engloban las distintas acciones a partir de los procesos creativos presentes en el Arte y la Gastronomía, y se muestran mediante un valioso material gráfico y documental las experiencias y recursos utilizados en el proyecto CULINART.

Para cerrar este trabajo de Tesis doctoral, encontraremos un capítulo final de conclusiones, bibliografía y anexos.

Antes de resumir los contenidos que presentamos, expondremos brevemente la estructura argumental que vertebra y une las diferentes partes expuestas y que justifican la necesidad de cada uno de estos capítulos.

En la fundamentación teórica estudiamos cómo la creatividad y la expresión constituyen aspectos insustituibles para el desarrollo de las personas a través de las enseñanzas artísticas. Por ello, y con el fin de que puedan generarse espacios idóneos para el fomento de estas enseñanzas, justificamos teóricamente la necesidad de que estén presentes en la escuela, así como a través de una educación no formal o reglada.

A partir de la investigación y a través de la experiencia adquirida en la Accademia di Belle Arti di Roma, nos aventuramos a realizarnos una serie de interrogantes sobre cuál sería la aplicación personal del método romano en el momento actual. Teniendo en cuenta que bajo el paraguas de las crisis económica que sufrimos desde hace ya unos años y la influencia negativa que ésta ha ejercido en el panorama cultural y educativo actual; podemos afirmar que la falta de recursos económicos ha mermado las enseñanzas artísticas a todos los niveles, sin olvidar que ha depositado de una forma casi permanente una desmotivación absoluta en los colectivos más vulnerables como son: niños, jóvenes, ancianos o personas dependientes. Es por esto que nos propusimos diseñar la tercera parte de nuestra investigación y que se basa en una propuesta totalmente práctica cuya tarea es ofrecer un mayor soporte cultural a la sociedad para su mejor desarrollo, a partir del intercambio de

experiencias entre los centros educativos y diferentes tipos de profesionales, asociaciones y empresas especializadas.

Desde el grupo multidisciplinar Som3 y siempre a partir de una visión global de la función educativa, diseñamos y ofrecemos un proyecto que nos permitiese trabajar sobre el campo de la Salud, a través de la Experimentación artística y la Dramatización. Pretendemos con él, que se entienda mejor la vida propia y la de nuestros semejantes, permitiendo a los participantes ver con más claridad el mundo que nos rodea, así como afrontar posibles problemas y aportar las soluciones bajo un prisma creativo.

4. Contenidos.

A modo de resumen, describimos los contenidos de los capítulos:

PARTE I.

En el capítulo 1 se reflexiona sobre la creatividad en la educación. Partimos de la idea, desarrollada por diferentes autores, de que todos somos creativos, ya que la creatividad es una facultad inherente al ser humano, que puede ser desarrollada y que por tanto la escuela tiene el deber de potenciar. Profundizamos en esta línea, analizando desde diferentes perspectivas las características referentes al acto creativo, así como los factores que la inducen y las técnicas para mejorarla dentro de un contexto de creatividad y aprendizaje.

En el capítulo 2 tienen especial importancia los apartados donde se describe la relación de la creatividad con respecto a la expresión en el desarrollo de las Enseñanzas artísticas y, de un forma particular la utilización del juego como instrumento a través del cual desarrollar las mismas. Nos parece fundamental analizar aquí la importancia del arte en la educación y exponer cuáles han sido los tres modelos de Talleres didácticos en los que nos hemos basado para el desarrollo de la parte práctica de este estudio.

En el capítulo 3 analizamos los aspectos fundamentales que señalan la importancia de la dramatización en el ámbito educativo: desarrollo del Área Artística, habilidades sociales, actitudes de trabajo en grupo, etc. Exponemos los autores y estudios fundamentales que sostienen los cimientos de esta afirmación y destacamos cómo la utilización del concepto de dramatización es válido dentro del contexto educativo para el aprendizaje de cualquier disciplina. Nos adentramos también en el debate terminológico para diferenciar entre teatro y dramatización, así como juego dramático, para aplicar más tarde a través de la performance y la danza nuestra particular forma de dramatizar a través de la expresión corporal como lenguaje artístico y universal.

PARTE II.

En esta parte de la investigación abordamos nuestra relación personal con en la Accademia di Belle Arti di Roma y exponemos cuál es el particular método del profesor Rossetti, titular de la cátedra de Escenografía.

Nuestras primeras estancias en la Accademia de Roma, se realizaron a través de las becas en los programas “Socrates-Erasmus” y Leonardo, las cuales supusieron una intensa incursión en el mundo de la escenografía a nivel académico en el primer caso, y práctico en el segundo. Así mismo, la tercera estancia se realizó durante nuestro periodo de investigación en el Programa de doctorado “El dibujo y sus técnicas de expresión” y como parte del trabajo de investigación para la obtención del DEA perteneciente al departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes de Valencia. Nos parecía muy importante exponer estas experiencias ya que supusieron para nosotros un punto clave a nivel conceptual en nuestra particular forma de ver y entender el espacio escénico, y como más tarde explicaremos de forma más detallada, nuestra puesta en práctica a través del proyecto CULINART. Debemos insistir en la idea de que aunque por una cuestión puramente económica todavía no se ha podido desarrollar una escenografía que enmarque el taller didáctico como un elemento más para la percepción sensorial, este objetivo sigue latente y esperamos poder alcanzarlo en un futuro próximo, para que dicha relación con respecto a los estudios realizados en Roma, se vean directamente conectados con nuestra particular visión de

los circuitos e itinerarios didácticos a través del Arte, Espacio, Gastronomía y Dramatización.

PARTE III.

En esta propuesta práctica de intervención, partimos de la investigación a través del trabajo de campo con la intención de poder demostrar y llevar a cabo nuestros objetivos e hipótesis a partir del proyecto CULINART, así como las distintas acciones que se engloban bajo su nombre. Intentaremos pues, extraer a través de su puesta en escena una valiosa información que constituya la base de una propuesta formativa no sólo dirigida al profesorado sino a otras empresas u organismos expertos en los ámbitos que se tratan. Usaremos para ello una metodología cualitativa, de manera que podamos desarrollar una serie de experiencias de investigación-acción sobre los distintos aspectos que nos conciernen. Partimos de un modelo educativo constructivista, pluralista y dinámico, orientado al desarrollo humano en su integridad, mediante una metodología activa, bajo una realidad múltiple acorde con la sociedad actual.

Los diferentes y principales estudios de caso que presenta esta investigación, están constituidos por grupos de niños de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de los colegios públicos y concertados de las poblaciones de Dénia, Xàbia y Alcoy. Además también se ha contado con la colaboración de asociaciones como: APROSDECO (Asociación prodeficientes psíquicos de Denia y Comarca) y el centro CEE (Centro de Educación especial) Vall Blanca d'Ontinyent, ASFIAL (Asociación para el soporte y ayuda de la fibromialgia) y AECC (Asociación española contra el cáncer). Para todos ellos propusimos actividades de tipo culinario a través de las masterclass y actividades de tipo artístico a través de la investigación, el juego y la experimentación. Acudimos a ellos ante la necesidad de comprobar cuál es el método más válido con niños y personas de diferentes edades y si es posible extrapolar estos mismos métodos de trabajo a otro tipo de colectivos de nuestra sociedad. Dentro de este programa quisimos experimentar con las habilidades, actitudes, conocimientos, métodos y técnicas llevadas al terreno de la cocina y el arte.

Por otra parte se ha contado con un conjunto de colaboradores clave que han participado en el desarrollo conceptual y experimental de la investigación. Se trata de un grupo de personas con distinto perfil académico y profesional, procedentes de sectores muy diferentes con los que nosotros hemos configurado un equipo de trabajo multidisciplinar, aunando sinergias y haciendo del proyecto CULINART, un proyecto innovador y creativo en su campo. El punto **1.5.Colaboraciones**, revela dos de los colaboradores a los que queremos destacar por su presencia en este estudio, y trataremos de que el lector conozca con un poco más de precisión su actividad y objetivos. Tomamos la fotografía como hilo conductor del proyecto y trabajamos con fotógrafos como Xavier Mollà y el estudio creativo Pip (pelut y pelat), así como Toni Miranda que refleja a través de sus reportajes todo lo que acontece en dichas Jornadas. Las performances fueron dirigidas y escenificadas por Natalia Mud y Ana Tendero, que desde el punto de vista de las Artes escénicas, tomaron la danza y el performance, como medios para Dramatizar la esencia del espíritu de CULINART.

En el capítulo sobre las actividades educativas de CULINART, se describe el contenido de dichas Jornadas y su estructura de trabajo así como el tipo de recursos didácticos empleados. Queremos destacar la extensión del punto que trata sobre la adaptación de CULINART al proyecto arqueológico **“ART I MORT AL MONTGÓ. El yacimiento de la Cova del Migdia”**, ya que en él incluimos algunas consideraciones acerca de la importancia de la difusión e interpretación, así como la educación en el respeto de nuestro Patrimonio cultural. Nos parece fundamental tratar este tema aunque no sea el objetivo principal de esta tesis, pero el lector debe considerarlo como una parte integrada en uno de los ámbitos funcionales de nuestro proyecto; aquel que habla sobre: *“La recuperación y difusión de nuestro patrimonio cultural a partir del conocimiento integral de nuestro entorno”*. Es por ello que pensamos que debíamos revisar aunque de manera superficial el estado de una de las cuestiones que justifican la adaptación de estos dos proyectos de manera que engloben disciplinas tan dispares a simple vista como la arqueología, el arte y la gastronomía.

El capítulo sobre, *“La implicación del yo como sujeto de la acción en CULINART”*, muestra como en el campo de las Bellas artes es importante la creación y la creatividad en todas sus facetas, por lo que el objeto de esta investigación no sólo se ha dedicado a la proyección de CULINART en un formato de talleres didácticos, charlas formativas, etc... sino que ha dado lugar a una investigación personal bajo el punto de vista del artista, a partir de la reinterpretación y la mirada subjetiva de los recursos utilizados, dotándolos de un nuevo sentido y componiendo una serie de autoretratos fotográficos, que junto a otros cuadros pictóricos registran los procesos realizados por la autora, quien también aparece como un elemento configurador de la escena. Para el relato de este proceso estético se ha querido utilizar el texto escrito por el crítico de arte David Rico, extraído del catálogo perteneciente a la exposición organizada por la Sala Unesco de Alcoy y que acompañamos en los Anexos de este trabajo.

En este mismo capítulo, bajo el subtítulo de *“La obra plástica como expresión del inconsciente”* queda patente la estrecha relación creativa entre “Chef y artista” y con el objetivo de mostrar de una manera práctica y real las similitudes conceptuales que convergen en los procesos creativos del mundo de la Alta Gastronomía y el Arte, el Restaurante Quique Dacosta a través de su jefe de creatividad Juanfra Valiente, ha reinterpretado una de las obras pictóricas de la autora de esta investigación creando un nuevo plato culinario llamado *“Tierra...Paisajes naturales”*.

Durante el último punto se expondrá otra actuación práctica llevada en el Restaurante, entendiendo éste como un espacio escénico hacia una búsqueda de la integración de los miembros de APROSDECO a través del arte, así como su interacción con la artista, el chef y el comensal.

A lo largo del capítulo de las Conclusiones se expondrán las mismas junto a los datos conseguidos a través de cada una de las acciones de investigación del Proyecto CULINART. También se citarán por otra parte, los premios y logros conseguidos, así como las Instituciones que han hecho posible que

este proyecto sea real, estable y escalable a otras localidades de ámbito nacional e internacional.

Otro de los puntos es la Bibliografía, donde el lector podrá encontrar las referencias de los autores y publicaciones citados en este estudio, así como otras direcciones de interés para su propia consulta.

Y por último, se encuentran los Anexos, donde hemos querido dejar constancia a través de un dossier fotográfico de las actividades realizadas bajo el formato de CULINART, así como también parte del trabajo realizado para la exposición en la Sala UNESCO de Alcoy.

5. Métodos de investigación

En esta investigación no se ha planteado un único método en la investigación, sino que se ha planteado una combinación de ellos:

- Método cualitativo. Con respecto a la consulta de la documentación teórica que sustenta la puesta en práctica de nuestra propuesta de trabajo, se han establecido relaciones directas entre una y otra. Se ha aplicado también este método para las apreciaciones y observaciones del profesor, ya que como persona especialista en su campo, y aunque a veces éstas sean difíciles de demostrar (si no es a través de largos estudios con un número alto de población trabajando en el estudio), nos han parecido efectivas al constatar el grado de implicación en el proyecto por parte tanto de alumnos como de profesores, de especialistas de diferentes disciplinas que siguen sumándose en calidad de colaboradores, del éxito entre los patrocinadores y la suma de otros organismos o asociaciones que ven en nuestro proyecto una manera de incorporar elementos novedosos e ideas personales a sus proyectos personales de vida.
- Método deductivo. Se encuentra presente en las aportaciones que se han realizado acerca de la importancia del Arte y la creatividad en la educación y las diferentes propuestas reconocidas por los investigadores

de estos dos campos hasta las particularidades con las que podemos concluir a partir de nuestra experiencia investigadora.

- Método inductivo. En el apartado de las conclusiones y otras experiencias realizadas dentro de nuestro marco práctico, se deduce que a partir de unos trabajos concretos podemos llegar a generalizaciones mucho más amplias aplicables a una totalidad. También sobre las valoraciones externas a modo de cuestionarios realizados entre los participantes que visitaron los talleres didácticos, que aunque no han podido trabajarse con la totalidad de los mismos, han generado unas amplias expectativas sobre el valor positivo y constructivo de la propuesta.

Es por ello que se ha tratado de establecer un equilibrio entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la aplicación de las pruebas puntuables de forma objetiva y aquellas valoraciones y sugerencias de una índole más subjetiva.

En el bloque correspondiente a la realización práctica de la investigación, se ha empleado el método descriptivo, con el que detallamos cuál ha sido el desarrollo en cada fase del proyecto, así como las diferentes acciones que se han ido llevando a cabo para el planteamiento de trabajo en CULINART, resaltando aquellos aspectos a tener en cuenta sobre el mismo.

Sobre el estudio y obtención de datos a partir de cuestionarios presentados en distintos momentos y a diferentes grupos de personas, se ha utilizado el método analítico, a partir del cual se han establecido una serie de conclusiones.

- Análisis de las valoraciones externas.

Se han centrado principalmente en aquellos comentarios de los visitantes o participantes al proyecto, las valoraciones que se realizaron a partir de nuestra participación en diferentes congresos, así como las que han quedado reflejadas en revistas y periódicos de tirada local, comarcal o provincial.

- Valoraciones de los alumnos a los talleres didácticos.

Han sido recogidas en un formato de cuestionario que se facilitó a los participantes de los centros escolares al finalizar la visita de los mismos al proyecto.

- **Evaluación de la investigación**

Se han tenido en cuenta, en primer lugar, los resultados que se obtuvieron mediante los cuestionarios pasados a los alumnos y a las personas implicadas en el proceso educativo, con un carácter cuantificable y porcentual.

Del mismo modo, se han tenido en cuenta las opiniones de los profesores que realizaban las investigaciones como expertos en la materia y de la recogida de datos por parte del mismo durante todo el proceso, de manera no cuantificable y menos objetiva, pero que según nuestro criterio, estas consideraciones adquieren en la investigación una dimensión de gran importancia.

MARCO TEÓRICO

PARTE I

LA CREACIÓN PLÁSTICA Y LA DRAMATIZACIÓN COMO HERRAMIENTAS DE INTEGRACIÓN Y TRANSFORMACIÓN.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD

“La educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad. El reconocimiento de sus complejas tareas en esta materia es una de las tomas de conciencia más fecundas de la psicopedagogía moderna. Estas tareas pueden enunciarse así: preservar la originalidad y el ingenio creador de cada sujeto sin renunciar a insertarle en la vida real; transmitirle la cultura sin agobiarle con modelos prefabricados; favorecer la utilización de sus aptitudes, de sus vocaciones y de su expresión propia sin fomentar su egotismo; estar apasionadamente atento a la especificidad de cada ser sin descuidar que la creación es, también, un hecho colectivo”

Faure, 1972

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD.

1.1. Conceptos sobre la creatividad.

La utilización del concepto sobre el tema de la creatividad como reclamo de novedad y calidad parece haberse puesto de moda en los últimos años, pero no es hasta mediados del s. XX, cuando realmente existe un mayor interés por clasificar e investigar cuáles son las claves para que dicha cualidad se produzca. Hasta entonces y podríamos decir que todavía hoy pocas son las investigaciones serias con respecto a su práctica.

Empezando con la cuestión podríamos realizarnos las siguientes preguntas:

- ¿Somos todos seres creativos por naturaleza?
- Exactamente, ¿qué significa ser creativo?
- ¿La creatividad es un don o un factor inherente a cada individuo?
- ¿Desde cuándo se puede ser creativo?
- ¿Se puede educar en la creatividad?
- ¿Se puede escapar de la creatividad?
- ¿Hay personalidades creativas y otras que no lo son?

Nuestro estudio apoya las conclusiones de Lacan y Freud acerca de que, el germen de la creatividad viene impulsado a partir de un sentimiento interno de inquietud. Como dice Boden², hasta ahora tenemos definiciones tácticas sobre creatividad, pero no una definición conceptual clara. Se tiene claro cuándo se produce pero no muy bien el por qué, pues la enorme complejidad del concepto imposibilita su definición.

²Boden, M. (1994): La mente creativa. Mitos y mecanismos, Gedisa, Barcelona, p.75. El problema para la definición de la creatividad, parece similar al que existe en la Psicología sobre la definición de la inteligencia. Durante muchos años los psicólogos se han estrellado tratando de dar una definición que conceptualizase el fenómeno de la inteligencia: en 1921 y en 1986, sendos simposios mundiales sobre el tema sirvieron para comprobar la imposibilidad de la definición. Hoy, se abre camino la postura de, reconocer a la inteligencia como un concepto primitivo, no definido ni definible, pero que encuentra significación en las teorías.

Para Runco y Sakamoto³, *“La creatividad se encuentra entre las más complejas conductas humanas. Parece estar influida por una amplia serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas, y se manifiesta de maneras diferentes en una diversidad de campos”*. La creatividad pues no es un sencillo rasgo de la persona sino que tiene que ver con otros muchos rasgos de su personalidad y su mente, los procesos cognitivos que realiza así como su mundo interior y motivacional. Además debemos tener en cuenta que las personas no vivimos aisladas y por tanto se deben tener en cuenta otro tipo de factores como los ambientales, sociales o las influencias culturales que el individuo recibe a lo largo de su vida.

1.2. Teorías sobre el factor de la creatividad.

Profundizando en el tema, podemos encontrar diferentes concepciones del término creatividad, algunas de estas teorías disciernen unas de otras, y los estudiosos del término, no hay llegado a un consenso sobre el mismo.

Respecto a su etimología el término viene del vocablo latino “creare”, es decir, crear, hacer algo nuevo, cosas nuevas a partir de otras ya existentes a las que damos otra utilización (reciclar, transformar energía). Podemos encontrarlo ya registrado en el diccionario (Websteis Hind Dictionary) con fecha de 1961 como la “habilidad de crear”. En el Diccionario de la Lengua Española, su inclusión es más tardía ya que aparece en 1984 como la “facultad de crear”.

Como hemos mencionado antes, exponer la historia sobre el interés y las investigaciones sobre la creatividad nos resulta bastante complejo, así que partiendo de la clasificación de Taylor⁴, podemos afirmar que la creatividad ha sido tratada desde todos los ángulos y puntos de vista posibles e imaginables:

³Runco y Sakamoto, (1999): *Experimental Studies of creativity*. En Sternberg, R. (1999): *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, p.62.

⁴Taylor, I. A. (1975): *A retrospective view of creative investigation*, en *Perspectives in creativity*, Aldine, Chicago. En esta obra, Taylor realizó una reconocida síntesis que da una idea detallada de líneas de investigación y autores, así como referencias puntuales significativas, según la cual ya en 1957 se encontraban más de cien definiciones diferentes sobre la creatividad.

- Inicialmente puede hablarse de una línea mágica o poética desde la postura de asombro hacia los “inspirados” o embargados por la “locura divina”, que de alguna manera intenta mantener vivo el impulso primitivo de la magia, y que ha persistido hasta hace poco (Rothbart, 1972).
- En los planteamientos más generalizados de la Psicología, se ha tratado el tema de la creatividad desde un aspecto básicamente biológico (Galton, 1869; Berlyne, 1971).
- También de una forma básicamente ambiental (Osborn, 1953; Pames, 1962).
- Como un resultado mixto de fuerzas hereditarias y ambientales (Wertheimer;1945).
- Como un producto de la personalidad estudiado tanto desde la teoría de los rasgos como desde el psicoanálisis o las teorías humanistas.
- Como un producto básicamente cognitivo (Guilford, 1968; Sternberg, 1988).

Por otro lado, nos parece muy interesante exponer las conclusiones que De Prado⁵ elaboró tras su larga experiencia como profesor e investigador sobre la creatividad en la educación. Algunas de ellas se detallan a continuación:

- Todos somos creativos, pues la creatividad, el pensamiento divergente y la imaginación son facultades humanas.
- El uso del dominio creativo de la inteligencia está con demasiada frecuencia, despreciado, proscrito, prohibido o rechazado en el ámbito educativo, familiar y social.
- La creatividad, por ende, en la mayoría de las personas está como anquilosada o atrofiada.

⁵David de Prado dirige el Máster Internacional de “Creatividad Aplicada Total” que se imparte en la Universidad Fernando Pessoa de Oporto (Portugal) y es profesor en la Universidad de Educación de Santiago de Compostela. Su labor Investigadora ha girado y gira en torno a los aspectos del aprendizaje creativo, sobre el que elaboró su Tesis Doctoral.

- La creatividad es una forma y dimensión básica de inteligencia, apenas valorada en el medio educativo, que no es diagnosticada por los actuales tests de inteligencia.
- La creatividad es un proceso y un producto, una meta y un camino, un estilo de pensar, de sentir y de actuar; es una forma de vida innovadora.
- En todas las instancias del currículum escolar, en todas las materias y en todas las organizaciones se debería desarrollar la creatividad.
- La creatividad no se enseña, se desarrolla, si bien el conocer cómo se produce y en qué consiste ayuda a potenciar su despliegue.
- La creatividad se puede promocionar simplemente poniendo las condiciones ambientales, culturales y psicológicas que favorezcan su refuerzo.
- La conformidad es enemiga radical de la creatividad.
- Se pueden marcar pasos y procedimientos seguros y fiables para estimular los procesos creativos.
- Una orientación creativa de actividades escolares de ocio o de trabajo es lo más valioso para aprender, progresar y estar interesado por los niños.
- Los niños y las personas que han perdido su buena dosis de creatividad pueden recuperarla, con seguridad, mediante la práctica asidua de técnicas creativas.

A lo largo de toda la bibliografía consultada podemos encontrar diferentes tipos de definiciones sobre el término creatividad. Algunas son muy diversas entre ellas según la teoría de la cual se parta, y se diferencian según la importancia que se dé al proceso de creación o sobre el producto creado. Aunque estas definiciones son diferentes y algunas resultan opuestas entre sí ya que parten de distintas teorías, esto no significa que se enfrenten de una forma contradictoria, sino que existe una confluencia entre sí, proponiendo propuestas que pueden ser perfectamente compatibles e integradoras.

Como resultado al aglutinarlas y ordenarlas entre sí por su afinidad, podemos exponer que se orientan en las siguientes líneas de estudio:

- El sujeto, la persona creadora
- El proceso

- El producto
- El contexto

1.3. Neurología, biología y creatividad.

Las perspectivas relacionadas con la Biología del arte⁶, explican cuáles son los parámetros de creatividad desde la justificación fisiológica del ser humano. Los neuromediadores son sustancias químicas fabricadas por las células madres nerviosas e intervienen en los procesos creativos. El exceso de uno de ellos, la dopamina se ha relacionado con la esquizofrenia y por defecto, el Parkinson. A nivel histórico, la esquizofrenia se ha relacionado con la creatividad y la genialidad. La característica del genio de una ruptura de lo establecido se parece a las manifestaciones esquizoides, aunque todavía no se ha podido demostrar dicha relación.

Para María Muntané⁷ el arte es una fenomenología, siendo la creatividad el proceso de formación o emisión de la obra de arte, a la vez que un lenguaje, un mecanismo inconsciente del artista y análisis estructural de la obra de arte por el receptor iniciado (plano de la emoción o de la decodificación de cada uno de los significantes en pos de su significado).

En el campo de la Biología de la Creatividad, importa la predisposición genética o marcaje biológico, reafirmada o no por el aprendizaje de la sensibilidad que ayudará a configurar la personalidad creativa; la vida reafirma la predisposición pero también se aprenden metodologías del sistema expresivo. La sensibilidad y la necesidad de comunicación, junto al factor de la motivación se suman a la genética.

Sobre la cuestión referida a la forma en que las personas tenemos nuevas ideas, una de las teorías más importantes es la del Premio Nobel del 2001, Erik Kandel⁸ llamada teoría de la memoria inteligente. Ésta teoría dice que las ideas que tenemos son simplemente la combinación de conocimientos e historias que ya tenemos guardados, de forma que se combinarían al azar

⁶Biología del arte: estudia la creatividad como proceso biológico humano, su fisiología, su carácter psíquico, sus caracteres genéticos y estudia el fenómeno creativo como proceso neurológico, bioquímico o psiquiátrico.

⁷Muntané, M^a. D. (1991) Biología del arte y de la creatividad, Barcelona, S.D.M. de Ediciones.

⁸Kandel, E. (2007) "En busca de la memoria", Katz Editores.

haciendo que apareciese una nueva idea. Este proceso tiene lugar en el inconsciente, que representa el 80% de nuestro cerebro. Según Bachrach⁹

doctor en Biología Molecular, el cerebro es un músculo que deberíamos ejercitar diariamente para ser más creativos, ya que según los estudios reflejados en su último libro *Agil-Mente*: "desarrollar una relación más consciente con ellas nos permite conocernos más. Y las personas creativas son las que más autoconocimiento tienen". Bachrach se refiere a la importancia de las emociones en el proceso creativo; según sus afirmaciones cuanto más tranquila y relajada se encuentra la mente de una persona, más ideas pueden producirse en ella, así pues los estados de disfrute, de placer y de felicidad impactarían al cien por cien de una forma altamente positiva en los procesos mentales de la creatividad.

Con respecto a la perspectiva psiquiátrica la creatividad es una tabla de salvación cultural que se encuentra en el límite de la locura. La necesidad de sublimación está en las predisposiciones genéticas y la educación. En el campo de la psicología se busca en la sociología, el entorno o en las actitudes humanas el conflicto. La psiquiatría, sin embargo pretende dar razones fisiológicas, biológicas o médicas basando el comportamiento anormal en las patologías. El psicoanálisis detecta el trauma a través de un lenguaje consciente y la interpretación del inconsciente para liberarlo. Las técnicas dinámicas se basan en la liberación a través de otros mecanismos: bioenergía, psicodrama, arte terapia, etc. La creatividad terapéutica toma esa predisposición forzándola para otros fines.

Dentro del campo de la Neurofisiología de la creatividad, éste es un proceso de razonamiento lógico e intuitivo dirigido por la razón y la sensibilidad. La base neurofisiológica de los pensamientos cognitivos lógicos e intuitivos está diferenciada en los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho respectivamente. El desarrollo diferente de los hemisferios en cada individuo condiciona las capacidades y predisposiciones. Las bases neurofisiológicas de la creatividad son las mismas que las de los procesos cognitivos y de razonamiento en el cerebro

⁹Bachrach, E.; (2012): *Ágil-mente*, Conecta.

1.4. El sujeto, como persona creadora.

<<Lo único verdaderamente valioso, según mi opinión, en el mecanismo de la sociedad humana, no es el Estado, sino el individuo creador, el individuo que siente, la personalidad: es ella sola la que crea lo noble y lo sublime, mientras que la multitud, en su calidad de tal, es torpe en el pensar, y no lo es menos en cuanto al sentir>>.

Albert EINSTEIN

Algunas investigaciones han concluido que la creatividad es una característica innata del individuo, destacando a su vez, los aspectos de su temperamento, sus rasgos, sus valores, aptitudes y actitudes. Queremos puntualizar que no es el fin de esta tesis el análisis de todas las teorías que definen el concepto de creatividad, ya que la cantidad de ellas excede los límites de nuestros objetivos en este trabajo. Sí nos planteamos mostrar al lector cuan importante es este término para los investigadores en cualquier área de la vida, y más cuanto aplicado al mundo del arte.

Guilford¹⁰, uno de los pioneros en el estudio de la creatividad, la define como el pensamiento divergente caracterizado por la presentación de una amplia variedad de respuestas ante un mismo estímulo: “La creatividad implica huir de lo obvio, lo seguro y lo previsible para producir algo que resulte novedoso... en un sentido limitado, se refiere a las características y aptitudes de los individuos creadores, como son la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente... la personalidad creativa se define, pues, según la combinación de rasgos característicos de las personas creativas. La creatividad aparece en una conducta creativa que incluye actividades tales como la invención, la elaboración, la composición, la planificación. Los individuos que dan pruebas manifiestas de esos tipos de comportamientos son considerados como creativos”.

Wertheimer¹¹ (1945), habla de un proceso creador gestáltico, y Arthur Koestler (1949-1964) introduce el concepto de bisociación.

¹⁰Guilford, J.P. y otros (1978): *La creatividad: presente, pasado y futuro en Creatividad y Educación*. Paidós, Buenos Aires, p.25.

¹¹Wertheimer, M. (1991): *El pensamiento productivo*. Paidós. Madrid.

Torrance¹² opina que las características de los rasgos de la personalidad creadora son la flexibilidad, sensibilidad ante los problemas, redefinición, conciencia de si mismos, originalidad y capacidad de percepción. Para Torrance la creatividad es un proceso que vuelve al individuo sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas, y lo induce a buscar soluciones, hacer especulaciones, formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis y modificarlas si es preciso.

Edgar Vinacke (1952) discrepa de las teorías secuenciales sobre todo en Bellas artes, y entiende que hay momentos de iluminación desde el primer esbozo hasta la terminación y que la incubación opera en un grado variable a lo largo del proceso creador.

La mayoría de estas investigaciones nos llevan a preguntarnos si la creatividad como expusimos al principio de este capítulo es una característica de una personalidad específica. Entonces, ¿Qué es ser una persona creativa?. Fernández Huerta considera que las personas creativas emplean una estrategia divergente. Y según Sternberg y Lubart¹³ “Los psicólogos generalmente están de acuerdo en que para ser creativo se necesita generar ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de gran calidad”.

Para Alonso Monreal¹⁴: la persona creativa debe tener la “capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma nueva, y de encontrar soluciones divergentes para los problemas”.

Y según las teorías de Gardner¹⁵ en su “teoría de las inteligencias múltiples”, se define al individuo creativo, cuestionando la noción de una cualidad creativa de aplicación universal.

Los autores Rogers¹⁶ y Maslow¹⁷ consideran que la creatividad se encuentra integralmente en todo el ser humano y no sólo en un aspecto parcial

¹²Torrance, E. P. (1978): *Creatividad en el proceso Educativo*, Ed. Trillas, México.

¹³En Sternberg, R.J. y Lubart, T.I.(1997): *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*, Paidós, Barcelona, p.18

¹⁴Alonso Monreal, C. y Corbalán Berna, E.J. (1997): *Psicología Diferencial. Guía de Estudios*, Diego Marín, Murcia, p.84

¹⁵Gardner, H. (1993): *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona.

¹⁶Rogers (1961): *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos aires.

¹⁷Maslow, A.H.(1987): *La personalidad creadora (3ªed.)*, Kairós, Barcelona, p.127.

de su personalidad: “Somos un montón de fabricantes de aparejos y calesas cuya destreza es actualmente inútil”.

Haciendo referencia a algunas de las teorías psicológicas analíticas más importantes, Sigmund Freud¹⁸ (1908) observa la semejanza entre la neurosis y la creatividad; ambas se originan en conflictos que brotan de los impulsos biológicos. El concepto de sublimación como reordenación de la energía sexual juega un papel destacado para explicar la creatividad. La energía sexual, no agotada en la actividad sexual, se desplaza hacia otros intereses o búsquedas que, como la creadora, no parecen relacionadas con él. Justifica la inclinación del individuo creador hacia sus búsquedas en función de la curiosidad infantil (3 años) por temas relacionados con el sexo, curiosidad frustrada que encuentran tres escapes: 1) La represión enérgica del deseo que le anima. 2) Cuando el desarrollo intelectual es suficientemente poderoso la investigación sexual no es totalmente reprimida sino que se le hace patente por medio de procesos mentales o defensas compulsivas.

3) En el tercer producto, <<que es el tipo más raro y más perfecto, la curiosidad sexual queda sublimada a esta actitud inquisitiva que conduce a la creatividad (...). Los deseos insatisfechos son el afán motor de las fantasías; cada fantasía separada contiene la realización de un deseo, y mejora una realidad insatisfactoria>>. En referencia a los sueños nocturnos, la censura disminuye la vergüenza haciendo que el aspecto manifiesto del sueño sea muy diferente de su significado. Algo similar ocurre en las obras creativas que utilizan el recurso de “maquillar” los ensueños. Por eso da tanta importancia a las experiencias de la niñez al explicar el producto de la creación. Establece una relación directa entre las relaciones personales y las características peculiares de la obra creadora, sobre todo en las mediocres.

<< La neurosis de la persona creadora puede reconocerse como un importante factor motivador y también como parte fundamental del contenido de una obra>>. En estos casos la neurosis es superada por el propio creador, y lo importante no es la neurosis en sí, sino lo que de ella se ha conseguido>>.

¹⁸Freud S. (1910): *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*, Obras completas, Biblioteca Nueva, Madrid.

Ernst Kris¹⁹ (1952) subraya <<la importancia del proceso primario en los mecanismos formales de la creatividad (...) como “una regresión al ego”, dentro del campo energético-libidinal de la teoría freudiana. Atribuye importancia en la creatividad al sistema preconsciente, más que al inconsciente, y esto quiere decir, a lo que no está presente en la conciencia pero que puede volverse consciente>>.

Lawrencin Kubie (1958) deduce que la creatividad es un producto del preconsciente y no del inconsciente como se suponía. Al estar en entre la conciencia y el inconsciente, el proceso creador puede verse afectado por la utilización rígida de funciones simbólicas, o bajo la influencia del inconsciente, afirmarse en la irrealidad.

Phyllis Greenacre²⁰ (1957), concluye que “el yo del futuro artista es capaz de dissociarse de los objetos reales y, por ello, de entrar en una “relación amorosa con el mundo” (...) el niño potencialmente talentoso puede poseer una sensibilidad muy superior al promedio, a la estimulación sensorial” a la que “puede deberse una intensificación y ensanchamiento de la experiencia”.

Para Philip Weissman²¹ (1968) “el futuro artista cuando niño, tenía capacidad de ansiar el seno materno, independientemente de sus necesidades orales (...) las capacidades insólitas del artista pueden remontarse a la infancia y, a la niñez del artista, donde podemos encontrar que es un impulsado por la naturaleza de su madre, independientemente de las gratificaciones necesarias para él”.

Carl Jung²² investiga de manera exhaustiva el proceso creador, llegando a la conclusión de que “ocurre de dos maneras: la psicológica proveniente de la conciencia y la visionaria proveniente del inconsciente colectivo”.

¹⁹Kris E.: *Psychoanalytic explorations in art*. International University Press. Nueva York.

²⁰Greenacre P. (1960): *Estudios psicoanalíticos sobre la actividad creadora*. Pax. México.

²¹Weissman P.H. (1967): *La creatividad en el teatro. Estudio psicoanalítico. Siglo XXI*. México.

²²Jung C.G. (1999): *Sobre el fenómeno del espíritu del Arte y la Ciencia*, Trotta S.A.

1.4.1. Factores presentes en la creatividad.

Retomando a Guilford²³ y Torrance²⁴ las personas creativas se distinguen porque en ellas se combinan diversos factores que nombramos a continuación, siendo los tres primeros los que fundamentan la creatividad:

- A. Fluidez de pensamiento
- B. Flexibilidad
- C. Originalidad de ideas
- D. Sensibilidad para los problemas
- E. Capacidad de redefinición
- F. Elaboración
- G. Comunicación

Estas cualidades suelen relacionarse entre sí, de manera que son muy importantes para el desarrollo de un pensamiento creativo.

A. FLUIDEZ.

Corresponde a la aptitud de producir una gran cantidad de ideas y respuestas diferentes en un determinado tiempo. Según Guilford, la fluidez consiste en “ la capacidad de recuperar información del caudal de la propia memoria y la encontramos dentro del concepto histórico de recuerdo de la información aprendida”.

Las personas que son creativas se diferencian de las que no lo son, porque sus pensamientos no suelen ser rígidos y pueden fluir de manera más libre.

A lo largo de la Historia, podemos encontrar también múltiples personalidades cuyos trabajos han resultado ser muy influyentes en diferentes disciplinas, y que de igual modo han sido especialmente creativos: Leonardo da Vinci, Beethoven, Lope de Vega, Mozart, Einstein o Picasso. Esta cualidad les permitió producir un número de obras muy superiores al resto dentro de su especialidad, y por tanto han sido considerados como genialidades.

²³Guilford .P. y otros (1978): *La creatividad: presente, pasado y futuro en Creatividad y Educación*. Paidós, Buenos Aires, p.25.op. cit.

²⁴Torrance, E. P. (1978): “*Creatividad en el proceso Educativo*”, Ed. Trillas, México. op.cit. Pág. 32

B. FLEXIBILIDAD.

Es la posibilidad de cambio, transformación o renovación. Este concepto se opone a la imposibilidad de cambiar o reformar ideas previas, así que esto implica la necesidad de olvidar los principios arraigados observándolos desde otras perspectivas.

Guilford defiende dos tipos de flexibilidad:

- Adaptativa: aquella relacionada con el conjunto de impresiones que nos lleva a encontrar la solución a un problema.
- Espontánea: relacionada con la inspiración y ocurrencia instantánea, que suele ser la más frecuente.

Dentro de este factor incluiremos también la apertura mental mencionada por Marín Ibáñez²⁵ y A. Gervilla²⁶ que hace referencia a aquellas personas creativas que están siempre predispuestas a nuevas alternativas, a profundizar, a preguntarse sin cesar el “porqué” y el “para qué”.

C. ORIGINALIDAD.

Este factor es considerado por Torrance como uno de los más importantes para identificar la creatividad, definiéndolo como “la habilidad para producir respuestas poco comunes: evocando asociaciones remotas, desacostumbradas e insólitas”. Por ello podríamos deducir que es la característica que define al proceso, al producto o a la idea como algo inhabitual o poco común.

D. SENSIBILIDAD A LOS PROBLEMAS.

Guilford y Torrance creen que las personas creativas pueden mostrar una predisposición para fijarse en cosas inusuales y encontrar dónde están los problemas, reformulándose preguntas con el fin de encontrar las mejores soluciones.

²⁵Marín Ibáñez, R. (1991): Manual de la creatividad: Aplicaciones educativas Vicens Vives, Barcelona.

²⁶A. Gervilla, A.(1992): Dinamizar y educar. Metodologías propuestas por la Reforma, Dykinson, Madrid, p.220. “Desarrollo de la personalidad de cada sujeto para tomar decisiones propias a fin de explorar y cambiar cuanto le rodea.

Del mismo modo, las personas que resultan ser muy sensibles pueden creer que existe un problema en las cosas más insignificantes y encontrar nexos causales allí donde parecía no haberlos.

E. CAPACIDAD DE REDEFINICIÓN.

Guilford define este factor como una especie de flexibilidad del pensamiento opuesto a la rigidez del juicio y establece una diferencia entre “sensitividad cognitiva” y “sensitividad evaluativa”. Corresponde al momento inicial o de apertura a la creatividad y se encuentra en todos los procesos creativos. Contrariamente, la sensitividad evaluativa se encuentra en la última fase, o sea en el producto creado en el momento de valorar los nuevos descubrimientos adecuados al entorno.

La redefinición es entonces una capacidad de percibir un problema desde diferentes puntos de vista, dejando a un lado las vinculaciones funcionales que otorgan a los objetos distintos usos, funciones o aplicaciones.

F. ELABORACIÓN.

Según Torrance, la elaboración sería aquella capacidad para completar la representación sustancial mediante detalles significativos, típicos y reveladores. Este factor aparece en todas las dimensiones de la creatividad, está presente en cualquier campo y es reconocible por un alto nivel de complejidad y desarrollo mediante matices y detalles sobre la idea de la creación original.

Guilford la define como una producción semántica; una producción pormenorizada que confecciona una idea con meticulosa precisión. La elaboración sería entonces, un concepto próximo a la perfección y la determinación sobre la calidad de la obra creada.

G. COMUNICACIÓN.

La comunicación corresponde a la capacidad de expresar ideas y pensamientos hacia los demás. Nos conduce a buscar soluciones compartidas favoreciendo el diálogo y la búsqueda de propuestas de mejora de nuestras ideas.

1.5. La personalidad creadora. Características y rasgos de la persona creativa.

Si nos basamos en los estudios de diferentes autores sobre la psicología de los rasgos, podemos afirmar que las características personales de los individuos creativos suelen resultar bastante semejantes e identificativas. Cabría destacar, que el hecho más relevante es que se haya concluido que la creatividad resulta ser una característica universal inherente a todas las personas. Una destacada investigación²⁷ revela que existen correlaciones entre creatividad y personalidad y concluye con que la creatividad es un rasgo universal, una aptitud con el que el ser humano nace, pero que podría inhibirse por aculturación. Por tanto, todos los individuos son creativos y la única diferencia entre los que desarrollan o no esta característica reside en el factor motivacional.

Alonso Monreal²⁸ ha realizado una interesante síntesis sobre las características de la personalidad, en el marco de la Psicología de los rasgos que detalla del siguiente modo:

- *Complejidad.* Las personas creativas tienden a tener preferencia hacia la complejidad, son psicodinámicamente complejos, pero a la vez con mayor potencial para una síntesis compleja del yo. Poseen un alto nivel de tolerancia a la ambigüedad y prefieren el desorden, al menos en las formas visuales, aunque eso sí, su deseo es resolver la ambigüedad y el desorden.
- *Identidad sexual.* Los creativos tienden a tener una puntuación alta en femineidad, y podría explicarse en la variedad de intereses que poseen, muchos de los cuales son característicos del sexo femenino. Los jóvenes artistas tienen intereses femeninos y las jóvenes artistas tienen intereses

²⁷Steimberg (1964), Martín (1950, 1952) y Maddi (1965), citados en Corbalán, F. J. (2003): *Claves para el desarrollo de la Creatividad personal. Programa Crea*, TEA, Universidad de Murcia.

²⁸Alonso Monreal, C. (1982): *Autonomía afectiva y creatividad*, Universidad Complutense, Madrid. Se basa para esta síntesis en las investigaciones realizadas por diversos autores como Guilford, 1975; Rees y Goldman, 1961; Barron, 1968; Thurstone, 1952; McKinnon y otros, 1961; Getzels y Jackson, 1958; Brim y Hoef, 1957; Getzels y Csikszentnialyi, 1976; Anderson 1966; Thurstone, 1952; Garwood, 1964; MacOelland, 1962; Oaridge, 1972; Woody y Oaridge, 1977; McKinnon 1962; Maslow, Rogers y May 1968 y 1969; Carwood 1964; Taylor y Ellison, 1964)

masculinos. Nos parece también interesante mencionar las conclusiones que dicen que los científicos en general no sienten gran admiración por la madre, aunque no se rebelan contra ella, y se muestran más bien distantes que rebeldes. En los físicos investigadores aparece una mayor distancia entre el padre y el hijo.

- *Impulsividad*. Son impulsivos y aparecen en ocasiones como poco disciplinados y menos controlados ya que rechazan la supresión como mecanismo para el control del impulso por lo que se autocensuran menos pensamientos, no aceptan los tabúes y tienen un cierto tipo de indisciplina. Tienen un gran sentido del humor y una necesidad de aventura que muchas veces puede ser la razón de su tendencia al riesgo. Esto no impediría que sean personas serias y responsables. La creatividad está asociada con el positivismo y el entusiasmo más que con actitudes críticas negativas.

- *Salud mental*. Sobre el tema de la relación de la creatividad con la salud mental se ha estudiado mucho, sobre todo en el mundo Psiquiátrico. Encontramos dos líneas de investigación contradictorias que son:

1. La que relaciona el conflicto mental con la creatividad.
2. Y la que relaciona la salud mental con la creatividad.

1. C. Lombroso²⁹ es uno de los investigadores que destacaremos de entre los que estudian el conflicto psicológico y su relación con la creatividad, quien al hacer un estudio de los genios históricos llega a deducir que la genialidad es una “psicosis degenerativa del grupo epileptoide”. Esta teoría no resulta aceptada en la actualidad, pero existe una prolongación de ella a partir del psicoanálisis. Freud³⁰ afirma que la obra artística equivale a la sublimación de la neurosis del artista y establece que un artista psicoanalizado dejaría de ser artista.

²⁹C. Lombroso, C. (1891): The man of genius, Scott, London

³⁰Freud, S. (1910): Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci, Obras completas, Biblioteca Nueva, Madrid.

2. Según Javier Corbalán³¹, más recientemente, han investigado sobre el tema Sandblom, quien analiza cómo influye el tema de la enfermedad en el campo de la pintura, la música y la literatura. Magaro y Hasenfus han realizado estudios sobre la esquizofrenia y la creatividad entre los que encuentran cierta relación, concretamente una igualdad de constructos empíricos, súper inclusión y complejidad de la percepción. Con esto no se afirma que las personas creativas sean esquizofrénicas, ni esquizotímicos, pero se abren interrogantes entre las conexiones de la enfermedad y salud.

- *Sociabilidad. Las personas creativas presentan bajos niveles de sociabilidad. Son menos amistosas, más hostiles y agresivas, lo que podríamos interpretar fruto de su inseguridad, pero al mismo tiempo muestran una seguridad y valentía ante un grupo social. En general, resultan ser introvertidos con respecto al promedio de personas.*

- *Independencia de juicio.* Dan gran valor a su propia independencia o autonomía. La inconformidad parece ser una condición indispensable para que exista la creatividad. Las personas originales resultan ser más independientes en sus juicios y esto implica que poseen las siguientes características:

A. Cierta evaluación positiva del entendimiento y la originalidad cognitiva, así como del espíritu de libertad de prejuicios.

B. Falta de socialización.

C. Gran implicación personal y reacción de las emociones.

- *Disposición para el cambio.* Estos individuos presentan un alto nivel de intereses. No se conforman con la realidad, les cuesta aceptar las cosas como son, intentando siempre mejorarlas. Son mucho más propensos a poseer cierta flexibilidad y fluidez, por lo que tienen una gran necesidad de variedad.

³¹Sandblom (1955), Hasenfus y Magaro (1976), En Corbalán, J. (2003): op.cit.

Contrariamente, la posición que predomina entre científicos y psicólogos es la de que la creatividad está más relacionada con la salud mental. Vigotsky³² niega las concepciones psicoanalíticas del arte y lo defiende como catarsis en el sentido de solución de problemas de personalidad; Cattell y Drevdahl³³ defienden que la persona creativa es el “divino descontento” ya que continuamente se encuentra con un alto nivel de ansiedad, debido a su superioridad con respecto a la media, pero ello no conlleva un significado patológico.

Guilford³⁴ afirma que las personas creativas no son ni psicóticos ni neuróticos ya que las personas que puntúan alto en producción divergente, tienden a puntuaciones más bajas en tendencia neurótica o inmadurez emocional, lo cual reafirma la observación de que los neuróticos son menos creativos.

McKinnon y otros³⁵, concluyen que no hay evidencias empíricas que apoyen la postura sobre una relación directa entre neurosis y creatividad, por tanto, no habría indicios de que la creatividad estuviese relacionada con un desajuste emocional en la población experimental.

Jung³⁶, sin embargo sigue pensando que la obra de arte realiza una función estructurante y terapéutica de la personalidad del artista.

También E. Kris³⁷, en relación con el psicoanálisis del arte, expone que la potencialidad creativa surge con la conexión de los conflictos más primitivos del individuo, pero el éxito depende del grado en que la actividad se ha vuelto autónoma y se ha alejado del conflicto.

Los rasgos más frecuentes que encontramos en las personas creativas según A. Gervilla³⁸ son:

³²Vigotsky, L.S. (1972): Psicología del arte, Barral, Barcelona.

³³Drevdahl, J.E. & Cattell, R.B. (1958): Personality and creativity in artists and writers. *Journal of Clinical Psychology*, 14 107-111.

³⁴Guilford, J. P. (1986): La naturaleza de la inteligencia humana, Paidós, Barcelona.

³⁵Los estudios del IPAR han mostrado que las personas creativas son superiores en las escalas de fuerza del yo, lo que presumiblemente ofrece creativos con mecanismos adecuados para manejar los problemas. En McKinnon, D.W. (1961): Creativity in architects. *Proceedings of the Conference on the Creative Person*. Lake Tahoe, California. University of California Extension.

³⁶Jung, C.G. (1999): Sobre el fenómeno del espíritu del Arte y la Ciencia, Trotta S.A.

³⁷E. Kris: *Psychoanalytic explorations in art*. International University Press. Nueva York.

³⁸Gervilla, A. (1980): La Creatividad y su evolución, en *Revista Española de Pedagogía*, Nº 149.

- Suelen ser más independientes y autónomos en su forma de actuar y pensar.
- Son más introvertidos y controlan internamente sus procesos de pensamiento.
- Son más originales expresando sus emociones, fantasías y propuestas.
- Reaccionan ante los obstáculos y limitaciones.
- Tienen un alto grado de adaptación a cualquier situación.
- Son curiosas y tienen un gran interés por las cosas nuevas.

1.6. El factor de la inteligencia en las personas creativas.

Durante mucho tiempo las investigaciones se han planteado la relación que existe entre creatividad de las personas y su inteligencia. En el siglo pasado esta creencia planteaba a los investigadores dos interrogantes: ¿Ser inteligente significa ser creativo? y ¿Corresponde a una inteligencia alta o baja de igual modo una creatividad alta o baja, y viceversa?.

Guilford³⁹ parece ser el primer autor que establece formalmente la diferencia entre inteligencia y creatividad, quien determinó que habían determinados factores relativos a la inteligencia que resultaban característicos de una conducta creativa y otros que no lo eran tanto. Estos factores los coloca en el eje “operaciones de pensamiento” y confirman la hipótesis de Barron de que las personas creativas tienen una estructura intelectual más compleja que los no creativos. Los factores de inteligencia a los que se hace referencia son los siguientes:

- A.) Los conocimientos (cogniciones), que presentan la capacidad de comprender datos. Tienen menor relación con la creatividad.
- B.) La memoria necesaria para los conocimientos y el saber. También poseen menor relación con la creatividad.
- C.) El pensamiento divergente o producción divergente que conduce a diferentes formas de resolver un problema, o según otros, que se

³⁹Guilford, J.P. (1950): Creativity, American Psychologist. 5.

diversifica de la norma social. Ambas se encuentran en la literatura psicológica como sinónimos de “pensamiento creador”.

D.) La producción convergente. Aunque parece un factor difícil de relacionar con la creatividad, Guilford cree imprescindibles para la misma dos grupos de factores convergentes: la capacidad de establecer un orden entre datos muy diversos y la de proceder a su transformación.

E.) La evaluación. Para Guilford es necesaria a lo largo de todo el proceso creativo, tanto para hacerse cargo del problema inicial como para la comprobación de los pasos lógicos y de la solución definitiva.

La aportación más importante que realiza Guilford en la comprensión del concepto de creatividad radica en su idea de producción divergente. Según ésta, una persona creativa estaría especialmente dotado para resolver problemas en los que son aceptables más de una solución (cómo sobrevivir si uno se ha perdido en una selva amazónica, por ejemplo). En contra de la producción divergente se sitúa la producción convergente, en los que sólo cabe una única solución posible (una fórmula matemática, por ejemplo).

Eysenck⁴⁰, considera que los logros creativos necesitan de algo más que creatividad, “ El papel de la inteligencia consiste en reconocer cuál de las nuevas ideas es también una idea buena para asignar recursos efectivos y realizar otros fundamentos de la resolución de problemas”.

Lubart y Stemberg⁴¹ defienden de igual modo la relación entre inteligencia y creatividad, que sin ser lo mismo, llegan a tocarse en algún momento de una forma profunda, de manera que inevitablemente se asocia la alta inteligencia con la creatividad.

De forma contraria los autores Getzels y Jackson⁴² sostienen una línea de trabajo que ha resaltado la independencia de la creatividad respecto a la

⁴⁰Eysenck, H. (1995): *Genius. The natural history of creativity*. Cambridge University Press, pp. 20-21

⁴¹En Stemberg, R.J.; Lubart, T.I. (1997): *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío de las masas*, Paidós, Barcelona, p.27.

⁴²Getzels, J.W.; y Jackson, P.W. (1962): *Creativity and Intelligence*, University of Utah Press, Salt Lake City.

inteligencia, partiendo de un estudio con adolescentes, del que se dedujo la diferencia entre alta creatividad y alta inteligencia, aunque ambos son factores para conseguir el éxito escolar. Posteriormente, Getzels y Jackson concluyeron que los profesores suelen preferir a los alumnos de CI elevado más que a los de creatividad elevada, de los que rechazan su humor exasperante. Aquellos con una capacidad creadora más elevada tienden a ser más libres, agresivos, imaginativos y humoristas.

Finalmente ha sido un estudio de Wallach y Kogan⁴³ el que estableció unas conclusiones que hoy día se aceptan como comprobados y por lo que puede afirmarse que no es lo mismo la inteligencia que la creatividad. Parece que para que pueda existir un buen nivel de creatividad es necesario cierto nivel de inteligencia. Inteligencia y creatividad interactúan y dan lugar a cuatro grupos de sujetos:

1. *Personas con inteligencia baja y creatividad alta*: generalmente aquellas personas con fracaso escolar y personal. Pueden ser favorecidos por un ambiente permisivo.
2. *Personas con inteligencia alta y creatividad alta*: dan pruebas de control de sí mismos y de libertad, tanto en conducta infantil como adulta.
3. *Personas con inteligencia baja y creatividad baja*: personas perturbadas, con grandes problemas de orientación.
4. *Personas con inteligencia alta y creatividad baja*: centrados en el rendimiento escolar: sienten como una profunda tragedia el fracaso escolar.

Como síntesis citaremos el famoso diagrama explicativo de Guilford⁴⁴ acerca de las relaciones entre medida del CI y de la producción divergente. En él puede observarse cómo hay un sector que no es ocupado apenas por ningún sujeto, aquel que incluye medidas de excelente creatividad con baja

⁴³Wallach y Kogan, N. (1965): *Modes of thinking in young children: A study of the creative intelligence distinction*. Holt, Rinehart & Winston. New York.

⁴⁴Guilford, J.P. (1986): *La naturaleza de la inteligencia humana*, Paidós, Barcelona. op.cit.

inteligencia, encontrando por el contrario, en aquel relativo a los individuos con alta inteligencia y baja creatividad, que sí se encuentra ocupado, así como los otros restantes. A partir de estos resultados Guilford piensa en la existencia de algún tipo de dependencia de la creatividad respecto de la potencia intelectual que no ocurriría a la inversa.

La capacidad creadora se manifestaría entonces, alcanzados unos mínimos inteligentes, aunque a partir de éstos se abra un abanico de posibilidades en cuanto a mayor o menor creatividad, lo que hace de la creatividad un constructor nítidamente independiente del CI, una vez alcanzados ciertos mínimos.

1.7. Relación entre creatividad y aprendizaje.

Retomando la cuestión acerca de la relación entre la creatividad y el aprendizaje encontramos diversos autores que han trabajado sobre el tema acercándose al proceso de aprendizaje de las personas. Destacaremos tres de ellos por la relevancia de sus estudios en el campo de la pedagogía creativa.

- Desarrollo del niño de Piaget (1896-1980).

Piaget, fue un biólogo suizo que llevó a cabo numerosos y detallados estudios observacionales sobre el desarrollo de la vida mental de los niños, utilizando métodos experimentales en el desarrollo infantil y que aún hoy siguen utilizándose. Este autor trató de comprender mejor las formas que tienen los niños de entender el mundo que les rodea. Para tal fin, desarrolló el sistema sensoriomotor, que permite al niño dominar diferentes sistemas simbólicos y adoptar principios intuitivos por el que se rigen las operaciones en el mundo físico, posteriormente coincidiendo con el comienzo de la escolarización, los niños desarrollan un dominio concreto-operativo, que les permite razonar en la medida que les dejamos manipular objetos y elementos físicos. Durante el período de la adolescencia, aparece la capacidad de razonar de un modo formal-operacional con proposiciones y símbolos con un modo de pensamiento científico. Del mismo modo independientemente de la

clase de materia que el niño trate de dominar, siempre seguirá estas mismas etapas.

Las teorías del modelo piagetiano (Ortega, 1996) afirman que:

- El desarrollo cognitivo se origina a partir de las potencialidades iniciales del aparato sensorial y motor del ser humano. El desarrollo cognitivo se entiende como la construcción progresiva de esquemas cognitivos, cada vez más adecuados y válidos en cuanto al conocimiento y a las posibilidades de adaptación al medio que ofrecen al sujeto.

- Los esquemas se organizan en estructuras. Las estructuras cognitivas son tonalidades organizadas de esquemas que respetan unas determinadas reglas de composición y presentan una serie de propiedades no reducibles a la mera suma de las propiedades de los esquemas componentes. Los mecanismos responsables de su construcción son la maduración, la experiencia con el mundo físico, la experiencia con el mundo social y el equilibrio o autorregulación.

- Piaget describe el desarrollo en términos de estadios descriptivos. Éstos están definidos como una estructura, una organización de las capacidades y estilos cognitivos de operar y pensar. La secuencia evolutiva de los estadios es la que explica el desarrollo: el estadio sensoriomotriz y el representacional, siendo dos formas de actuar que la inteligencia humana puede adquirir: la acción y el pensamiento. Piaget establece grandes estadios que serían: el sensoriomotor (se diferencia de los otros en que se basa sólo en la acción), el preparatorio, el operatorio concreto y operatorio formal, que se sustentan en la representación mental de carácter lógico-categorial y en el concepto de operación, un constructor que le permite describir y explicar los procesos cognitivos superiores.

A continuación presentamos un cuadro que ilustra estos estadios (Beetlestone, 2000:34).

Sensoriomotor (0-2) - el niño se ocupa de sus propias funciones receptoras.
Preoperatorio (2-6) - el niño aprende a representar el mundo mediante el uso de símbolos, sin utilizar conceptos reales y sin comprender las relaciones causales.
Operaciones concretas (7-11) - el niño empieza a pensar lógicamente sobre las cosas que ha experimentado y desarrolla su capacidad de razonamiento sobre el tamaño, el peso y el número.
Operaciones formales (11-15 en adelante) - el niño es capaz de manipular proposiciones e ideas.

FIG. 1. Estadios principales de Piaget en el desarrollo evolutivo del niño.

Piaget no rechazó la existencia de las diferencias entre personas o culturas tratando de universalizar dichos estadios⁴⁵. Durante la mitad del siglo XX fueron muchos los investigadores que utilizaron los métodos de Piaget para realizar estudios a niños.

⁴⁵Posteriormente, algunos investigadores conocedores de las teorías de Piaget sobre el desarrollo fueron quienes empezaron a dislumbrar las debilidades de las mismas. Una de ellas trataba sobre la dependencia que había entre los métodos de investigación utilizados y las etapas descritas. De este modo cuando se utilizaban pruebas con materiales más familiares para los niños, y que reducían la explicación verbal del adulto, se observó que muchos de ellos resolvían tareas piagetianas, concluyendo con esto que lo que fallaba en cuanto a la observación del desarrollo del niño eran las técnicas experimentales utilizadas. Por otro lado, aquellos que estudiaban desde la diferencia de individualidades dentro de una misma cultura y las diferencias entre culturas, comprobaron que frente a las ideas de Piaget de la semejanza de los niños, éstos mostraban enormes diferencias en los estilos y fuerzas cognitivas de los individuos. Éstas fuerzas y estilos influyen en la forma que los niños a menudo abordan unos contenidos concretos. En conclusión, se encontró que las diferencias que existen entre los individuos, que la educación debía tener en cuenta, se extendían a lo cognitivo. La diferencia de desarrollo entre niños escolarizados y aquellos que no lo estaban era aún mayor, reconociéndose en la actualidad que las trayectorias del desarrollo humano en el interior de una misma cultura vienen marcadas por su sistema educativo.

- La importancia del contexto en Vygotsky (1896-1934).

A Vygotsky igual que a Bruner le preocupaba la influencia del lenguaje en el aprendizaje, otorgando importancia a la interacción social en ese proceso⁴⁶. Vygotsky dio un matiz social a todo proceso de creación “todo inventor, por genial que sea, es siempre producto de su época y de su ambiente” (Vygotsky, 1996:37). Esta misma idea era expresada por Riband⁴⁷ de la siguiente forma “por muy individual que parezca, toda creación encierra siempre en sí un coeficiente social”.

Vygotsky mantiene el argumento de que “la imaginación no es un divertimento caprichoso del cerebro, algo prendido del aire, sino que es una función vitalmente necesaria” además de que la experiencia puede favorecer la ductibilidad, la flexibilidad y la fluidez mental, ya que constituyen estados de búsqueda en sí mismos (Vygotsky, 1996:15), a continuación citaremos tres de las leyes sobre las que basa la relación existente entre la actividad imaginativa y la realidad.

- Las imágenes, fruto de nuestra imaginación, en muchas ocasiones las llegamos a materializar, pasando a ser éstas una realidad.
- El hombre es capaz de poder imaginar lo que escucha a otros aunque no lo haya experimentado personal y directamente. En este sentido, la imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y el desarrollo humano. Se convierte en un medio de ampliar la experiencia del hombre, que no está encerrado en el estrecho círculo de sus límites, y asimila, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas.
- La actividad creadora de la imaginación se encuentra directamente relacionada con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por la

⁴⁶Vygotsky otorgó a cualquier creación un matiz social, ya que nuestra forma de concebir el mundo, de pensar o de crear no pueden ser aisladas de las influencias sociales o culturales del momento en que se producen.

⁴⁷Riband, citado en Vygotsky (1996: 38).

persona, porque esta experiencia es el material que utiliza en su fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación.

- Teoría del aprendizaje de Bruner (1915-).

Bruner otorga un papel fundamental al contexto cultural en el que se desarrolla el aprendizaje, por tanto difiere absolutamente sobre el uso del contexto sociocultural con Piaget. Para él es la interacción entre la persona y su contexto social lo que explica muchas de las variables sobre la capacidad de comprensión y los conocimientos entre los seres humanos (Bruner, 1990).

Este autor, estudió de qué forma los niños asignan significado y lenguaje al pensamiento. Su teoría afirma que la adquisición de conocimiento y comprensión se produce mediante tres formas de representación totalmente diferentes: la experimental, la simbólica y la icónica que a continuación se detalla en el siguiente cuadro.

Experimental - basado en la acción Simbólica - se expresa a través del lenguaje Icónica - la acción se ve reemplazada por una imagen
--

FIG. 2. Las tres formas de representación de Bruner

El aprendizaje se realiza mediante la interacción de estas tres formas de representación, aunque el sujeto utilice unas más que otras, dependiendo de la experiencia del mismo.

Otra de las más importantes teorías dentro del campo de la creatividad y la educación es la de las Inteligencias múltiples de Gardner (1999): la

lingüística⁴⁸, la interpersonal⁴⁹, la musical⁵⁰, la kinestésica⁵¹, la intrapersonal⁵² y la lógica-matemática⁵³. Aunque Gardner no quiso elaborar una teoría del aprendizaje, como los autores anteriores, su teoría nos ayuda en la ampliación de nuestro interés en el mismo. Esto quiere decir, que es

importante que no facilitemos al niño sólo un aprendizaje cognitivo, sino también que favorezcamos el resto de dimensiones o inteligencias para las que todas las personas presentamos capacidades a desarrollar.

1.7.1. Técnicas para la mejora en el desarrollo de la creatividad.

Si indagamos en el proceso de búsqueda acerca de los métodos que dentro del campo de la enseñanza de la creatividad, puedan romper los esquemas mentales y de acción que los individuos han recibido hasta entonces, podemos descubrir algunas vías nuevas que pueden aportar soluciones a los problemas planteados a partir de las siguientes técnicas:

⁴⁸La inteligencia lingüística es la capacidad de utilizar las palabras tanto de forma oral como escrita. Ésta incluye la habilidad de manipular la sintaxis o la estructura del lenguaje, la fonología o los sonidos, la semántica o los significados, y la dimensión pragmática o los usos prácticos del lenguaje. Algunos de estos usos incluye la retórica (se refiere al uso del lenguaje para convencer a otras personas en el creer o hacer en alguna cosa), la explicación (uso del lenguaje para explicar), la nemotécnica (uso del lenguaje para recordar información), y el metalenguaje (uso del lenguaje para discutir sobre la naturaleza del lenguaje).

⁴⁹La inteligencia interpersonal es la habilidad de percibir y hacer distinciones en los modos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Esta inteligencia incluye la sensibilidad para entender y usar las expresiones faciales, los gestos y las voces; la capacidad de diferenciar entre las diferentes clases de caracteres interpersonales; y la capacidad de responder a esos caracteres de forma práctica, como por ejemplo, influenciar a un grupo de personas para seguir una determinada línea de acción.

⁵⁰La inteligencia musical está socialmente más reconocida y sería aquella habilidad para el ritmo musical, la composición, etc.

⁵¹La inteligencia kinestésica del cuerpo es la habilidad de representar con los gestos, la expresión facial y el movimiento las cosas que uno ha decidido transmitir. Ésta incluye la coordinación, la estética en el movimiento, la fuerza, la flexibilidad, etc. Suele estar muy presente en las personas que se dedican a la danza.

⁵²La inteligencia intrapersonal es el autoconocimiento y la habilidad de actuar adaptándose a las bases de ese conocimiento. Ésta incluye tener unas adecuadas percepciones de las fuerzas y limitaciones de uno mismo; conocer las motivaciones, intereses, temperamentos y deseos propios a fin de utilizarlos; y la capacidad para la autodisciplina y la autocomprensión.

⁵³La inteligencia lógico-matemática hace referencia a la capacidad para relacionar y operar con ideas y construcciones abstractas.

- *El brainstorming* o tormenta de ideas, difundida en 1963 por Osborn⁵⁴, es una técnica para trabajar ideas nuevas partiendo de la base de no utilizar ningún tipo de crítica en las aportaciones, intentando hacer de la originalidad el motor de las mismas, combinando y mejorando las aportaciones de los otros. Finalmente se hace una síntesis y valoración de aquello que nos resulta útil y lo que no.
- *El listado de atributos*. Fue en 1931, cuando Robert Crawford⁵⁵, de la Universidad de Nebraska inició el primer curso sobre creatividad que dio origen a la técnica “listado de atributos”, y que consistía en hacer una lista de atributos de un objeto, y preguntarse luego cómo podría modificarse cada uno de ellos. Esta técnica tuvo una vida larga y puede considerarse el germen de las posteriores técnicas.
- *La sinéctica* de Gordon⁵⁶, consiste en agrupar elementos sin ningún tipo de relación previa y utilizar las posibles analogías en la resolución de problemas.

A partir de estas tres técnicas podemos encontrar muchos otros que tratan de encontrar orientaciones relativas a la solución de problemas. Estas técnicas podrían clasificarse como:

- *Métodos antitéticos*, con ellos se refuerza el contraste de los elementos estudiados resaltando sus aspectos más contradictorios y rompiendo los convencionalismos sobre su percepción.
- *Métodos serendípicos o aleatorios*, fomenta una actitud de provocación azarosa de relaciones interpretables en términos de nuevas sugerencias, como el “pensamiento lateral” de Edward De Bono⁵⁷, proponiendo una visión conciliada con el error como fuente de inspiración.

⁵⁴Osborn, A.(1953): *Applied imagination: principles and procedure of creative thinking*, Scribner's Songo, New York.

⁵⁵Crawford R.(1954): *Techniques of Creative, Thinking Hawthorn Books*, New York.

⁵⁶Gordon, W.J. (1961): *Synectics: The development of creative capacity*, Harper, New York.

⁵⁷De Bono, E. (1986): *El Pensamiento Lateral. Manual de creatividad*. Paidós, Barcelona.

- *Métodos analógicos*, emplean el poder evocador y creativo de la metáfora, como en el heuridrama, técnica encaminada a la solución creativa de varios problemas buscando el descubrimiento a través de la acción dramática.

En la tarea de desarrollo de nuestra propia creatividad podemos tomar las sugerencias de Stenberg⁵⁸:

1. Redefinir los problemas. No limitarnos a aceptar lo que se nos dice acerca de cómo hemos de pensar o actuar.
2. Buscar lo que otros no ven. Reunir las cosas de manera distinta a otros y pensar de qué modo las experiencias pasadas, incluso aquellas que inicialmente pueden parecer irrelevantes, pueden desempeñar un papel en nuestras expectativas creativas.
3. No sentirnos como si lo supiéramos todo acerca de un ámbito en el que trabajamos antes de que seamos capaces de realizar una contribución creativa.
4. Aprender a distinguir nuestras ideas buenas de las precarias prestando atención a su contribución potencial.
5. Encontrar entornos creativos que nos recompensen por lo que nos gusta hacer.
6. Descubrir y ahondar en las propias motivaciones endógenas.
7. Cultivar un estilo legislativo, global.
8. Perseverar ante los obstáculos, asumiendo riesgos sensibles y querer crecer.
9. Tomar una decisión acerca del modo de vida que fomenta la creatividad.
10. Tener en consideración que los recursos necesarios para la creatividad son interactivos y no aditivos.

⁵⁸Stenberg, R.J.; Lubart, T.I.(1997). La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas, Paidós, Barcelona, pp.295-298.

1.8. Cultura, sociedad y creatividad.

Cuando se realiza el análisis respecto a la evolución de las sociedades, se puede observar que algunas han ido fomentando condiciones que facilitaban a sus individuos el desarrollo de su creatividad. Entre las que la han apoyado y las que no, existen diferentes niveles intermedios, e incluso algunos resultan ser contradictorios.

Arieti (1993: 273-283) señala nueve factores socioculturales que pueden promover la creatividad en una sociedad. A estos factores les llama “factores creativosogénicos”:

- Disponibilidad de medios culturales y ciertos medios físicos.
- Apertura a los estímulos culturales.
- Hincapié en el devenir como complementario del ser.
- Libre acceso a los medios culturales para todos los ciudadanos, sin discriminación de ninguna naturaleza.
- La libertad, e incluso la prevalencia de una discriminación moderada a continuación de graves opresiones o de exclusión, pueden constituir un incentivo -aunque no recomendable- para la creatividad.
- Contacto con diferentes y contrastes estímulos culturales.
- Tolerancia e interés en las opiniones divergentes.
- Interacción de personas importantes.
- Promoción de incentivos y recompensas que favorezcan la motivación y tengan un efecto reforzador positivo.

La Psicología social estudia los fenómenos de naturaleza social que se producen en su medio pero terminan pesando en el conjunto. Encontramos entonces la voz de (1989:90) advirtiéndolo que : “La sociedad alienada también está estereotipada. No hay un accionar dinámico entre las partes, falta la irrupción de un cambio. Esta situación estática produce, o al menos favorece, la alienación individual, que viene a ser portavoz de la alienación colectiva”. Así que el individuo, como integrante del núcleo social, resulta afectado: “La alienación en sentido individual, es sinónimo de enfermedad mental. El sujeto ya no es capaz de hacer espirales; está estereotipado. Tiene un rol fijo: el de enfermo”.

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA. EL LABORATORIO PLÁSTICO COMO MEDIO EXPRESIVO.

“Sólo por el arte, podemos salir de nosotros, saber lo que ve otro ser humano de este universo que no es el mismo que el nuestro y cuyos paisajes permanecían tan ignorados como los que pueda haber en la luna. Gracias al arte, en vez de ver un solo mundo, el nuestro, lo vemos multiplicarse y, en la misma medida que artistas originales haya, tenemos mundos a nuestra disposición, más diferentes unos de otros que los que ruedan por lo infinito, y que, muchos siglos después de haberse extinguido el foco del que emanaron, se llamara Rembrandt o Vermeer, nos envían su rayo especial”.

Marcel PROUST

2. EDUCACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA. EL LABORATORIO PLÁSTICO COMO MEDIO EXPRESIVO.

El pintor no pinta lo que puede ver, sino que ve lo que es capaz de pintar.

ERNST GOMBRICH

2.1. La Educación artística y la expresión.

Uno de los principales objetivos de la Educación es fomentar el crecimiento, y éste se hace evidente sólo en la Expresión, signos y símbolos audibles y visibles. La Educación según Herbert Read puede definirse, por consiguiente, como el cultivo de los modos de expresión. Así pues, todas las artes tienen una misma raíz, sin embargo las diferencias se manifiestan por los medios que se utilizan en cada arte; es decir por aquellos medios de expresión. La manipulación creativa de los elementos fundamentales, junto a la experimentación, la investigación y la aplicación de sus potencialidades, constituye una de las condiciones del arte.

Se podría pensar en la expresión artística como un modo concreto de intercomunicación, fundamentalmente a través del lenguaje, que se sirve de la utilización de los recursos plásticos expresivos del mismo para configurar un mensaje.

Que el ser humano tenga la necesidad de expresarse y de comunicarse es incuestionable. Los bebés apenas nacen se comunican con su llanto, más tarde lo harán con su primer gesto instintivo, luego aprenderá a hablar, a garabatear, a cantar, dibujar y a escribir y enumerar. Encontramos también que hay otras formas de comunicarse en el ser humano, por ejemplo a través de la indumentaria, del lenguaje gestual y la expresión corporal, y es precisamente por este motivo que la industria de la moda ha explotado dicha necesidad humana a través del vestido y el calzado, así como toda clase de complementos.

Dentro de la enseñanza de las artes plásticas se busca que el alumno pueda aprender y desarrollar conductas propias en torno al mundo de las imágenes visuales, ya sea desde la perspectiva de la producción, como desde la del espectador, es decir del que las disfruta y consume. Cuando a un individuo se le dan lápices, colores, arcilla, cámara fotográfica, cámara de vídeo, ordenador, etc., se le están proporcionando instrumentos que le permiten adueñarse de un mundo expresivo en el que poder plasmar sus ideas, sus sentimientos y emociones.

Como nos dice Rudolf Arnheim⁵⁹ (1993: pp. 33 y 44)... Las manifestaciones artísticas tempranas son uno de los recursos más potentes de que dispone la mente humana para orientarse en su medio. El mundo al que despiertan los sentidos está lejos de ser un lugar fácil de comprender. Incide en la importancia de la expresión artística como un modo de afrontar la confusa abundancia de experiencias perceptivas. (...) El arte, suele decirse, expresa «emoción» mediante y por estados emocionales. Se debe a los «sentimientos» y transmite sentimientos.

Las imágenes conforman el contenido de la imaginación. Tratemos pues la imaginación como una capacidad estrechamente ligada a la percepción y la memoria, la capacidad de representar mentalmente imágenes de cosas y sucesos ya pasados, futuros, posibles o ficticios. La imagen es pues, una posible representación mental de cosas o sucesos que pueden o no estar presentes ante el individuo, puesto que pueden surgir de su necesidad por expresar sus sentimientos, inmovilizando así no sólo lo que ve en su entorno, sino lo que ve en su interior, pensamientos y emociones.

De esta forma, no sólo la persona que realiza una imagen está expresándose, también el espectador o perceptor de la misma, en la medida en que ve y capta esa imagen se expresa, puesto que establece un diálogo con ella.

⁵⁹ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós Estética.
• Según la ley del contraste, las imágenes de objetos opuestos tienden a reproducirse conjuntamente.

Para Roser Calaf, Alfredo Navarro y José A. Samaniego⁶⁰ (2000: pp. 116) la finalidad última del estudio de las artes en la escuela es el cultivo de la sensibilidad. (...) Cuando se consigue que un alumno sienta alguna emoción ante una obra de arte, entonces se ha entrado en una nueva dinámica de aprendizaje.

Los expresionistas como Kirchner intentaban ver más allá de la simple superficie de la realidad comprensible. Así afirmaba Kirchner⁶¹: El pintor reproduce la apariencia de las cosas, no su verdad objetiva; crea nuevas apariencias de las cosas.

Una comprensión de la expresión en el arte, es una reconstrucción histórica y social, un producto mezclado, aunque deba ser comprendido individualmente. El significado de las experiencias artísticas no son sólo la visión particular del autor o autores de las mismas, ni tampoco la del espectador o receptor. Tampoco es ningún tipo de existencia externa independiente de la sociedad y de su entorno. Por ello, reivindicamos la importancia de una educación artística-estética, capaz de conseguir un desarrollo estético en los educandos y en sus distintos niveles, capacitándolos en la habilidad, participación y reflexión de los mensajes en nuestra sociedad.

Carmen Alcaide⁶² (2003: pp.66 y 67) al hablarnos de la etapa del realismo en el descubrimiento de la representación visual en la infancia nos dice: Es necesario tener claro que el concepto de “realismo” que se está utilizando va más allá de una reproducción visualmente exacta de la naturaleza y las cosas. Si bien ellos pretenden una mayor similitud al objeto, siempre estarán aportando su propia concepción de ese objeto. La “realidad” es también cierta cantidad de experiencias y de informaciones que no tienen que ver necesariamente con el ámbito visual.

Cuando comentamos esta etapa podemos advertir que muchos confunden el término “realismo” con el de “naturalismo”. Literalmente, este último se

⁶⁰ CALAF, R., NAVARRO, A. Y SAMANIEGO, J. A. (2000): *Ver y comprender el arte del siglo XX*. Madrid: Síntesis Educación.

⁶¹ WOLF, N. (2003): Ernst Ludwig Kirchner. 1980-1938. *En el abismo del tiempo*. Barcelona: Taschen: pp.14.

⁶² ALCAIDE, C. (2003): *Expresión plástica y visual para educadores*. Madrid: Publicaciones ICCE.

refiere a la naturaleza y el primero se refiere a lo que es real. Pero es cierto, que tan real puede ser un árbol o una montaña como el dolor de un amigo o el júbilo por haber ganado un premio. “Lo natural está y permanece aunque no lo veamos. Lo real arraiga en nosotros, por la experiencia que tenemos de ello”⁶³.

Una de las maneras que tenemos de experimentar las cosas, es a través de la contemplación estética. Ésta consiste en el disfrute de algo bello, y su única intención es la de percibir el objeto y gozar con ello. Dicho objeto se disfruta a través de la vista, el oído, el tacto y la imaginación. El goce estético se mide en función de la sensibilidad del observador y de si el objeto en sí es bello o sublime.

Al hablar de la sociología de la creación Jean Duvignaud⁶⁴ (1988: pp. 39) escribe: el sentido de una creación no se halla únicamente en la génesis de la misma, sino también en lo que dicha obra designa, en lo que pretende alcanzar y que prolonga más o menos completamente la percepción del público.

A diferencia de las propiedades físicas de los objetos, que podemos definir mediante conceptos, la belleza es algo indefinible e indemostrable. La belleza es una propiedad formal (no material) de los objetos. Hace referencia no al contenido o materia de la representación del objeto, sino a la manera o forma cómo el entendimiento y la imaginación son afectadas, sin la mediación de conceptos, por la representación del objeto. Según Kant, hay en estas facultades, comunes a todos los seres humanos, una disposición a reaccionar estética y sentimentalmente ante ciertos objetos.

Uno de los mayores peligros de las técnicas proyectivas es que no reconocen que la obra es extremadamente individual. Un dibujo es una creación subjetiva. Los elementos estéticos, los tonos, lo que agrada y desagrada, etc., son factores subjetivos que cada creador incluye en sus dibujos con toda libertad. En el análisis de los dibujos se pueden tener en

⁶³LOWENFELD, V. Y BRITAIN, V. L. (1972): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

⁶⁴DUVIGNAUD, J. (1988): *Sociología del arte*. Barcelona: Ediciones Península.

cuenta estos elementos, pero lo que ofrece más información es la evaluación del contenido psicológico y el tono afectivo de un dibujo. Gregg M. Furth⁶⁵ (1992: pp. 71)

En las interpretaciones de los mensajes artísticos, se puede caer en el acierto o el error. Este último caso, se dará cuando previamente el alumno conforme con cada etapa de su desarrollo, no haya logrado identificarse a través de la comprensión y el aprendizaje, expresándose a través de los códigos y la sintaxis específica del lenguaje artístico-plástico y visual. Las experiencias ajenas no forman parte sólo de la información sino que condicionan nuestros modos de ver y de interpretar las formas de representación, de manera que muchas veces la experiencia infantil puede enriquecer el mundo interpretativo y expresivo de los adultos. De esta forma, las visitas a Museos, Centros Culturales, Proyectos educativos y exposiciones en general, resultan sin lugar a dudas, elementos motivadores de la expresión y la reflexión, al tiempo que aportan un enriquecimiento cultural y personal al alumnado.

Franco Passatore⁶⁶ (1985: pp. 34) refiriéndose a la expresión libre nos dice: ... la expresión libre, como instrumento de creatividad y fantasía, hace de la investigación una actitud activa y de permanente intervención dialéctica del niño, incluso sobre su realidad, en todos sus múltiples aspectos.

La expresión artística resulta ser un reflejo sobre un conjunto de conductas, emociones, posturas, ideologías, modos de hacer, creaciones, que las personas que conforman el proceso, tanto expresivo como contemplativo, cristalizan en la obra. La exteriorización y objetivación a través de la expresión artística se traduce en signos dinámicos, que el espectador debe aprender a descifrar por encima de su valor anecdótico.

José Luis L. Aranguren⁶⁷ (1992: pp. 81) respecto a la comprensión del arte actual, nos hace unas observaciones: Para entender el arte actual debemos desechar las «claves», que son precisamente las productoras de «interferencias». Si entramos habiendo dejado a la puerta nuestros conceptos

⁶⁵FURTH, G. M. (1992): *El secreto mundo de los dibujos*. Barcelona: Luciérnaga.

⁶⁶PASSATORE, F., DESTEFANIS, S., FONTANA, A. Y DE LUCIS, F. (1985): *Yo soy el árbol (tú, el caballo)*. Barcelona: Hogar del Libro y Editorial Fontanella.

⁶⁷LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (1992): *La comunicación humana*. Madrid: Tecnos.

estéticos, la idea de belleza y la racionalista esperanza de que el arte nos enseñe o represente cosas, estaremos entonces en disposición de que entre ellas y nosotros se establezca la «supercomunicación» en que consiste la auténtica experiencia estética. Las interferencias habrán sido suprimidas y el hombre, a través de la obra de arte, se enfrentará consigo mismo y con su destino.

A través de las actividades de expresión artística se interpreta y se comprende la estructura espacial del entorno y de los objetos, así como también se interpretan y comprenden las relaciones humanas interpersonales.

En el caso de los niños, la toma de conciencia de la realidad que les rodea, apenas liberados de los condicionamientos que les hacían pasivos, les mueven al descubrimiento emotivo de las contradicciones que surgen de sus experiencias personales para llegar al análisis racional de la sociedad en general y al convencimiento de que es posible cambiarla creativamente.

2.1.1. La importancia de la expresión y la creatividad en la educación.

2.2.1.1. ¿Qué es la expresión?

En primer lugar analicemos el término expresión, ya que su significado puede variar según el contexto en el que se halle; etimológicamente expresión se deriva de *esprimere*, que significa hacer salir presionando. El sentido originario de expresión es el de movimiento del interior hacia el exterior, presión hacia fuera.

En el ámbito de la Educación este término puede ser utilizado con diversas connotaciones, pero es importante señalar cuál sería el sentido de la expresión. En el libro *“Práctica de la expresión corporal”*⁶⁸, se trata el significado de éste término como “eco de las primeras vibraciones del organismo, el acto por el que abrimos nuestro cuerpo para dejar escapar la sustancia del ser interior. Desde esta perspectiva, la función de la expresión

⁶⁸Motos, T. y G. Aranda, L. *“Práctica de la expresión corporal”*. Ed. Ñaque.

es hacer que la memoria de las sensaciones que la larga práctica intelectual ha enterrado resurja de cada ser, y forme parte de él, tomando posesión de sí mismo. Por tanto refleja que expresarse sería el resultado del retorno a la autenticidad y la traducción de nuestro ser en signos externos que manifiesten nuestro yo interior”.

Según Stern⁶⁹ “La expresión, se alimenta de los sentimientos y las experiencias de nuestro pasado, volviendo actual lo que tras nosotros hemos dejado y cuyo recuerdo permanece en nosotros...” Conservamos de igual forma la huella de nuestras sensaciones, aquellas que hemos percibido desde que somos un ser viviente... La expresión las trae desde la memoria inconsciente y las proyecta en el presente, creando imágenes para reencarnarlas, haciéndonos revivir un pasado que jamás destruimos, ya que sólo permanecía olvidado por nuestra conciencia...

Esta concepción de Stern acerca de la expresión rechaza la “expresión colectiva”, pues la expresión es siempre “la topografía de la vida interior de cada individuo” (Stern, 1976, 34) y la “expresión libre” –pleonismo extendido en una sociedad ignorante de que no exista la expresión sin libertad-.

En esta concepción, la expresión equivale al momento de ser uno mismo. Para expresarse hay que desaprender lo aprendido y romper los esquemas que hasta el momento hemos adquirido: dejar de lado la razón y permitir que nuestro cerebro emocional actúe sin ningún tipo de censura, teniendo en cuenta que el primer esquema que hay que romper es el miedo.

En “*Práctica de la expresión corporal*” encontramos la siguiente clasificación del concepto de expresión:

- Expresión como liberación. Los productos expresivos son testimonio de lo que escapa a nuestra reflexión. Los lapsus, emergencia de preocupaciones inconfesadas o incontroladas y los garabatos automáticos son presentados frecuentemente como ejemplos de actos no asumidos por la razón. En esta perspectiva de la expresión se

⁶⁹Stern, A. (1977): “*La expresión*”. Promoción Cultural. Barcelona.

fundamenta la acción catártica y terapéutica del arte. La expresión es liberación del hombre automático y robotizado y opone frente a la mente reproductora (pensamiento reproductor, fijeza funcional y conceptual) la mente creadora inventiva, frente al cuerpo habituado (rutina, aburrimiento, alienación) el cuerpo desinhibido, desrobotizado; y frente a la expresión pautada (lenguaje codificado) la expresión total. La libertad de expresión según Stern, es necesaria como la libertad de pensar.

- Expresión como enriquecimiento del yo. La expresión se presenta como una vía de desarrollo y crecimiento en todas las dimensiones; íntimas y esenciales –haciendo al sujeto un ser apto para recibir y asumir- y externas, dirigidas hacia fuera-haciéndolo capaz de transmitir y de proyectarse-. (Aymerich, 1971, 19).
- La expresión como creación. La creatividad es básicamente expresión. En este sentido, todos somos creativos en todos los lugares y en todos los momentos de nuestra vida. Los grandes teóricos de la creatividad así lo reconocen al colocar la expresión en la base de todo proceso creativo.
- La expresión como comunicación. La actividad de la expresión consiste en “una emisión consciente o no de signos y de mensajes que corresponden de una manera analógica a una realidad alejada u oculta” (Salzer, 1981, 17) y el objetivo de la expresión se concreta “en traducir nuestro ser en signos exteriores” (Dobbeleare, 1964, 28). La expresión, que hay que entender como una manifestación exterior del pensamiento o de los estados psíquicos, adquiere toda su entidad cuando se hace transitiva, social. Las actividades expresivas son fundamentales para el desarrollo de la capacidad creadora y para los procesos de socialización. Y esta es la razón de que el binomio expresión-comunicación sea uno de los principios en que se fundamenta la educación actual. Entendemos por comunicación “todo lo que hace que cualquier signo o mensaje emitido sea recibido por otro, sea comprendido y sentido de manera común: todo lo que pueda

favorecer o perjudicar el acercamiento en la comprensión recíproca”.
(Salzer, 1981, 17)

La UNESCO afirma que la educación tiene un papel fundamental para conseguir los ideales de paz, libertad y justicia social y conseguir el desarrollo continuado de las personas y sociedades. Propone cuatro ejes sobre los que debe estructurarse la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Y reitera que los cuatro pilares han de integrarse en la formación de la persona.

A lo largo de la vida, pasamos por diferentes vivencias emocionales y sufrimos pues diversos estados de ánimo que nos acompañan en todo aquello que hacemos. Estas emociones van configurando nuestra personalidad, por tanto resulta imprescindible reconsiderar la importancia de educar para el equilibrio entre la razón y la emoción, en los estados de la infancia y la juventud.

Según Tomás Motos, “cualquier proceso expresivo se articula sobre estas palabras clave: percibir, sentir, hacer y reflexionar. Durante la percepción se está a la escucha de uno mismo y de su entorno. Supone la disponibilidad del individuo a dejarse impregnar por los estímulos del entorno físico y humano permitiendo que surjan las imágenes que éstos han inducido. La percepción consiste en desplegar las antenas de todos los sentidos para poder captar los estímulos del exterior y dirigir la mirada hacia el mundo interior. Esto implica un estado de disponibilidad en los planos cognitivo, motriz y afectivo”.

El sujeto debe dejarse impresionar por los estímulos del medio, estar abierto y ser sensible a todo lo que le rodea y tratar de tomar contacto consigo mismo. Desde el punto de vista didáctico, como explica Motos, la percepción supone crear un clima de calma y de escucha consciente con una mirada activa, atender a una atmósfera dinámica y estimulante que nos ofrece un amplio abanico de experiencias sensoriales, mientras que nosotros debemos tomar conciencia de nosotros mismos y de nuestra realidad exterior.

Esta actitud propuesta para la percepción se concreta en los siguientes principios:

- Tomar conciencia de que siempre estamos percibiendo con los cinco sentidos.
- Dar importancia a los detalles prácticos.
- Estar en contacto con las realidades físicas.
- Atender al momento actual.
- Darse cuenta de los pequeños detalles de la vida cotidiana.

Motos, propone que en el área de la expresión y cualquier otro acto de enseñanza aprendizaje se aplique el espacio de las cuatro “C”: primero hay que reaccionar con los sentidos (cuerpo), después con los sentimientos y las emociones (corazón) para terminar con la reflexión, el conocimiento y la voluntad (cerebro), sobre unos contenidos culturales (cultura).

Es pues, imprescindible no olvidar el sentir en el proceso de aprendizaje. En este sentido ya Nelly (1974, 37) advertía que “la mayor parte del trabajo escolar que hacen los adolescentes es tiempo, energía y paciencia perdidos. Roba a la juventud el derecho a jugar, jugar y jugar. Pone cabezas viejas sobre hombres jóvenes (...), porque se les ha enseñado a saber, pero no se les ha dejado sentir. Los estudiantes son amables, agradables, ávidos, pero les falta algo; el factor emocional, la facultad de subordinar el pensar al sentir. Les hablo de un mundo que desconocen y que seguirán desconociendo, pues sus libros de texto no tratan del carácter humano, ni del amor, ni de la libertad, ni de la independencia. Y así va el sistema, atendiendo únicamente a normas de aprendizaje en libros, alejando la cabeza del corazón”.

El juego es esencial para la creatividad, ya que permite a la persona experimentar la fortuna de “producir”, “hacer”, algo que no existía, y de ese modo sentirse más viva. Donald Winnicott⁷⁰ en su teoría del juego, apunta a que el fenómeno de la vinculación afectiva de un niño o niña pequeños con un objeto externo, al que llama objeto transicional, es la primera simbolización que realiza el ser humano, invistiéndolo de un sentido y significados válidos

⁷⁰ Winnicott, D. (1986) Realidad y juego, Barcelona, Gedisa

en su mundo interior. Puede representar a su madre, aunque no esté presente, como a sí mismo y su mundo interior, al vínculo madre-hijo/hija y sirve de puente para sobrellevar la vivencia de ser individual y separado de la madre. Relaciona su mundo interior fantástico con el mundo exterior de la realidad. Winnicott considera este acto de vinculación espontánea del niño o niña con un objeto, como la expresión más temprana del impulso creativo del ser humano. Esta cuestión referida a la importancia del juego con respecto a la creatividad, así como su naturaleza y algunas de las teorías sobre el mismo será desarrollado con más profundidad a lo largo de este capítulo.

Volviendo a la cuestión de la importancia de las emociones y tomando como punto de partida en su estudio, la Teoría de las Inteligencias de Gardner⁷¹, vemos que en ella se establecen dos diferenciaciones: una referida a la emoción intrapersonal, acerca de los aspectos internos de la persona, de su propia vida emocional, y a través de ello a la interpretación y orientación de la propia conducta. Y otra acerca de la interpersonal, como capacidad de conocer e identificar los sentimientos, estados de ánimo, motivaciones e intenciones de los demás, y relacionada con la importancia que tienen las relaciones para la persona.

Las emociones vienen a representar el sentido vital que yo doy a la realidad dentro de mi proyecto personal, en función de la vinculación afectiva que se establece.

Es importante pues, que durante los primeros períodos en la educación de las personas, se cree una complementariedad entre la competencia personal, (que es aquella que trata el conocimiento de uno mismo y de sus propias emociones, su valoración personal y autoestima, la regulación de las emociones así como la aceptación de la responsabilidad de nuestros actos y la auto-motivación, consiguiendo una satisfacción personal que produce un incremento de la felicidad) y la competencia social (caracterizada por el conocimiento de las emociones, sentimientos y expectativas de los demás y el reconocimiento de su singularidad, la empatía, las habilidades sociales-

⁷¹Gardner H. (1993): *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona.

escuchar, dialogar, etc.- y las que facilitan la cooperación y el trabajo en común- animación de grupos, toma de decisiones, resolución de conflictos, etc.-, ya que esta complementariedad conducirá al respeto y establecimiento de relaciones constructivas basadas en el conocimiento y en la vivencia propia del otro, y será base de una ética propia y compartida.

Según esta teoría las dimensiones emocionales son educables. Debemos ser capaces de regular nuestras emociones y moldear nuestras descargas emocionales, consiguiendo crear una inteligencia emocional, para reconocer emociones y sentimientos propios y ajenos que nos permitan manejar las relaciones que tenemos con nosotros mismos y con los demás, a través de una acción educativa continua y estructurada de manera ordenada, y entrenarnos en la realización de los cambios que deseamos introducir, intentando implicarnos en nuestra formación emocional, ya que cada uno vive su vida de forma singular y decide sobre que adquisiciones personales debe realizar, en función de la lectura que hace de sí mismo y de la realidad.

2.2. La creatividad y la Educación Artística.

Desde nuestro planteamiento, queremos argumentar mediante este estudio de investigación como la utilización de los lenguajes artísticos pueden favorecer la creatividad en la educación, ya que como hemos podido comprobar existen numerosos indicadores que establecen un vínculo muy estrecho entre creatividad y arte (García Carrasco 2004), aunque bien es cierto, que este no sea el único medio para desarrollarla.

2.2.1. Relación de la Educación Artística con la creatividad.

Como docentes debemos ser conscientes de que desde cualquier ámbito de conocimiento se puede fomentar la creatividad, ya que todos están abiertos a la investigación mediante la experimentación, generando con ello nuevos interrogantes en los alumnos. Nos referimos a la creatividad como “la facultad de pensamiento divergente que ofrece nuevas formas a través de la recombinación y elaboración de los elementos de las formas ya existentes presentados por los sentidos y demás facultades” (Poveda 1973:21). Por tanto, lo creativo no es exclusivo de un área de conocimiento, es posible mientras el método y el sistema que empleemos para enseñar favorezca su aparición.

Creemos que es importante reseñar que cualquier actividad artística en sí no tiene por qué ser creativa, sino más bien, es la utilización de un método creativo lo que va a favorecer la elaboración de productos creativos.

Con esta afirmación queremos argumentar que el docente en general debe ser una persona creativa y por tanto tiene que formarse para ello. Debemos tener en cuenta la afirmación de que cualquier campo de estudio puede potenciar la creatividad, y tomar el objetivo de Sánchez Méndez sobre la Educación Artística, que hace referencia al desarrollo de la creatividad, siendo conscientes de que esta materia nos ofrece cierta facilidad para trabajar el tema, ya que las técnicas que utilizamos en ella (bien sean plásticas, musicales o dramáticas) trabajan con la propia expresión de la persona, facilitando un aprendizaje más significativo y creativo.

2.2.2. ¿Por qué necesitamos personas creativas?

En primer lugar debemos plantearnos lo que conlleva la afirmación con respecto a la cualidad cuando decimos que una persona es creativa. ¿Qué significa?. Durante todo este estudio defendemos que no se trata de poseer sólo la capacidad de la creación artística, sino más bien de poseer esta cualidad ante la vida.

Para Ricardo Marín⁷² los indicadores de la creatividad se describen de la siguiente forma: “el de la sensibilidad para los problemas y el descubrir las deficiencias, fallos e imperfecciones” (Marín, 1980:23); la capacidad de ver problemas nuevos donde no hay nada aparente, de no considerar nada como hecho o fijo, “de desarrollar ideas nuevas incluso en contra del ambiente” (Sánchez ⁷³, 1999). Éste sería uno de los componentes que puede considerarse como imprescindible para una educación integral de la persona, de su capacidad para cuestionarse cosas y buscar soluciones ante situaciones nuevas, así como su sensibilidad en el contacto con la sociedad que le rodea, su trabajo junto a otras personas y la comunicación que se establece con ellas.

Por tanto defendemos que toda persona debe trabajar para ser creativa y poder expresarse ante la sociedad. Esto no significa que todas las personas deban ser artistas, ya que a menudo se identifican erróneamente estos dos conceptos. Defendemos la hipótesis de Maslow y otros autores (Marín, Sánchez Méndez) que dicen que en el aprendizaje creativo lo importante no es formar a artistas, sino desarrollar la capacidad inventiva que todos tenemos. Tomaremos como nuestras las siguientes palabras de Maslow:

“No tengo especial interés por la formación de artistas (...), tampoco me interesa que los niños pasen un buen rato, ni el arte como terapia, ni siquiera la educación artística per se. Lo que verdaderamente me interesa es la clase de educación que debemos perfeccionar y que va dirigida a la promoción del

⁷²Marín (1991) apunta como indicadores de la creatividad: la originalidad, la flexibilidad, la productividad o fluidez, la elaboración, el análisis, la síntesis, la apertura mental, la comunicación, la sensibilidad para los problemas, la redefinición y el nivel de inventiva.

⁷³Manuel Sánchez Méndez es catedrático de Pedagogía de la Facultad de Bellas Artes de Madrid, miembro de la Asociación Internacional de Educación Artística (InSEA) y fundador de la Asociación Española para la Creatividad.

nuevo ser humano que necesitamos, la persona en proceso, creativa, con confianza, en sí misma, coraje y autonomía” (Maslow, 1987: 129-130).

Por ello, creemos que el aprendizaje creativo puede ser una vía para que la persona descubra las necesidades de los demás, su originalidad, sus capacidades, sus recursos para expresarse y comunicarse a partir de una sensibilidad con los problemas y trabajando en equipo. En conclusión, se trata de formar a personas creativas capaces de proponer nuevas sendas en la construcción de su propia persona, así como de una sociedad más justa y digna.

2.2.3. ¿Por qué nos hace sentir bien ser creativos?

Según los estudios de E. Bachrach⁷⁴ en primer lugar, debemos tener en cuenta que cuando una persona siente que quiere hacer algo nuevo, se genera un golpe de energía en su interior y esto hace que el organismo sienta una oleada de placer. El placer es la química que nos permite decir: 'me siento bien'. Cuando uno ve que no descubre nada, que sus días son monótonos y que siempre hace lo mismo podemos decir que hay menos placer en su vida. El 95 % de nuestros pensamientos de hoy son iguales a los de ayer y lo serán a los de mañana. Esto que ocurre no es algo negativo, y pasa porque el cerebro de una manera eficiente dice: “para qué pensar algo distinto si ya lo sé, ya lo conozco, ya lo viví y lo entiendo”. Lo interesante según nuestro punto de vista, es encontrar un equilibrio y generar en el individuo las claves que le permitan ser consciente sobre la importancia de encontrar soluciones a los desafíos de la vida en general y poder pensar cosas que de otro modo nunca se hubieran planteado convirtiéndose así en definitiva en individuos más felices.

⁷⁴Bachrach, E.; (2012): *Ágil-mente*, Conecta

2.2.4. La importancia de potenciar la resiliencia y la creatividad en las personas.

Cada vez con más frecuencia podemos oír hablar a los expertos sobre los altos niveles de estrés, ansiedad y fracaso escolar que los niños y adolescentes padecen. Estos estados considerados como enfermedades de carácter psicológico afectan día a día a un porcentaje que crece entre la población general, generando al mismo tiempo un coste elevado en las políticas sanitarias. Las personas se sienten desesperadas al no poder resolver sus problemas sean éstos del ámbito que sean: de origen familiar, escolar, laboral, etc. lo que les conduce a sentirse impotentes ante las adversidades de sus vidas. Desde el campo de las enseñanzas artísticas en particular y de la educación en general, se defiende la necesidad de desarrollar además de la creatividad, el concepto de resiliencia o capacidad de las personas para salir adelante a pesar de las condiciones adversas que se presentan a lo largo de la vida social, personal e intelectual. Pensamos que al desarrollar esta capacidad desde pequeños, los niños pueden convertirse en seres únicos, creativos y felices.

Con la adquisición de esta capacidad, podemos ser capaces de superar dificultades y aprender de nuestros errores para proyectarnos en la vida hacia metas superiores. Para A. Posada, el pilar fundamental de la educación se basa en que los niños, jóvenes y educadores deben construir y reconstruir de forma permanente su propio desarrollo persiguiendo estas seis metas: autoestima, creatividad, felicidad, autonomía, solidaridad y salud. Si conseguimos esas metas formaremos niños resilientes caracterizados por poseer:

- Vínculos afectivos seguros y sólidos. Adecuado comportamiento social y regulación afectiva.
- Capacidad de resistencia en situaciones desafiantes.
- Creatividad.
- Habilidades de conocimiento.

La resiliencia favorece la creatividad ya que la pone en práctica para encontrar soluciones a los posibles problemas y adversidades de una forma

original, pensando en el lado positivo de las cosas. Del mismo modo la creatividad es un factor protector de la resiliencia ya que cuando la persona aprende a desarrollarla, recurre a ella como una manera de superar las dificultades. Es por esto que defendemos el aprendizaje creativo basado en la práctica de la creatividad y la autoevaluación, ya que puede ayudar a que ésta se convierta en factor protector de resiliencia a través de la autoestima o confianza en las posibilidades de éxito.

2.2.4.1. Principios didácticos que favorecen la resiliencia.

Exponemos los principios didácticos propuestos por S. Vanistendael⁷⁵ para trabajar objetivos y contenidos que favorezcan el desarrollo de la resiliencia entre profesores y alumnos: inteligencia racional junto a inteligencia emocional y productividad frente a felicidad.

2.2.4.1.1. Inteligencia emocional junto a inteligencia racional.

El movimiento referido al campo de lo emocional a partir de las teorías de Goleman con su obra “Inteligencia Emocional” ha desviado la atención hacia un campo en el que se unen los estados emocionales con los cognitivos, siendo los primeros indispensables para el desarrollo de los segundos. Para Goleman existen siete claves a tener en cuenta en la búsqueda de un buen rendimiento escolar: autoestima, persistencia en el empeño o intencionalidad, autocontrol, autoconfianza, relación de vínculos afectivos con los demás, curiosidad, comunicación o facilidad de expresión y cooperación.

En esta línea de pensamiento, Bisquerra⁷⁶, defiende un plan de educación emocional en la escuela que permita conseguir un aprendizaje más efectivo, vivencial y significativo haciendo hincapié en la mejora del rendimiento escolar para evitar el preocupante aumento del fracaso escolar y lo que esto conlleva en los alumnos a nivel personal y social.

⁷⁵Vanistendael, S.; Lecomte, J. (2002): *La felicidad es posible*, Gedisa, Barcelona.

⁷⁶Bisquerra, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*, Praxis, Barcelona.

Las investigaciones de Maturana, Varela, Morin, Bohn, Duran, Zukav... nos permiten poder afirmar que el pensamiento y la acción del individuo tienen su origen mediante la emoción, y que en base a estas y otras aportaciones de autores como S. de la Torre y M.C. Moraes⁷⁷, podemos hablar en términos referidos al sentir y pensar como una acción conjunta, y es a través de ella que expresamos el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente pensamiento y sentimiento de manera que convergen en un mismo acto de conocimiento y acción. Según esta idea, las consecuencias en la educación del sentipensar son varias entre las que destacamos las siguientes:

- La interacción o permanente ajuste y adaptación entre los componentes del proceso educativo en función de los estímulos que están en la base del cambio.
- La formación entendida en términos de cambio. Aprender es cambiar y no hay aprendizaje si no se un cambio de actitud y aptitud.
- Un currículum basado en habilidades o resolución de problemas en lugar de contenidos culturales .

Podemos concluir, que este principio nos da directrices para establecer relevancias a las relaciones personales que se establecen al realizar tareas escolares, para lo que habría que tener en cuenta los siguientes objetivos:

- Estimular aquello de lo que el alumno puede sentir orgullo, como su propio pensamiento creativo.
- Educar en valores como: compromiso, belleza, arte, amor, orden, responsabilidad.
- Favorecer la autoestima estimulando las propias cualidades y limitaciones, así como aquellas metas alcanzadas o susceptibles de serlo.
- Desarrollar habilidades sociales que permitan conocerse a uno mismo, como conocer a los demás permitiendo establecer relaciones emocionales estables.

⁷⁷Torre, S. de la y Moraes, M.C. (2005): *Senitpensar*, Aljibe, Málaga.

2.2.4.1.2. Felicidad frente a productividad.

Defendemos el principio expuesto por M^a D. Sánchez⁷⁸ en su Tesis doctoral, en el que se reflexiona sobre la felicidad como una de las metas a alcanzar a través de la Educación, considerando más importantes los procesos de elaboración frente a los resultados finales. Según la autora para ello debemos tener en cuenta los siguientes objetivos:

- Valorar la alegría de vivir.
- Desarrollar el sentido del humor para reconocer las imperfecciones y el sufrimiento con una sonrisa.
- Practicar la autoevaluación para buscar la satisfacción de la tarea realizada, de compartir, de sentirse útil...
- Desinhibir mediante la expresión para superar el sentido del ridículo, reírse de sí mismo. A este respecto, coincidiendo con T. Motos⁷⁹, se entiende como fundamental la desinhibición y distensión para los procesos creativos y que esto se consigue mejorando la capacidad de expresión. En los talleres de expresividad no importa tanto el producto como que la persona se exprese y disfrute de esta capacidad de expresión como fuente de placer físico y mental. Que llegue a sentirse bien al poder expresarse con libertad.

2.2.4.2. Eliminar los obstáculos a la creatividad.

Torrance facilita a los profesores unas pautas para que puedan superar las dificultades del trabajo en grupo al tiempo que estimulan la creatividad en los alumnos:

- Respetar las preguntas por muy inusitadas que éstas sean.
- Hacer ver a los alumnos que sus ideas son valiosas y deben ser respetadas.
- Desmitificar el concepto de evaluación, dando importancia a la autoevaluación en algunas actividades.
- Incluir la actitud creadora como un ítem en la evaluación.

⁷⁸Sánchez M^a D.: “*La Dramatización en E. Primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo*”. Tesis Doctoral.

⁷⁹Motos, T. (2003): “*Bases para un taller creativo expresivo*” en Angeles Gervilla (edt.) *Creatividad Aplicada*. Málaga: Dykinson.

Además de estas pautas, debemos considerar que poder cambiar algunas de las normas estereotipadas y obsoletas sobre las que todavía hoy siguen apoyándose los modelos educativos, no es tarea fácil para el profesorado, y no debería caer sobre éste todo el peso de hacerlo, ya que en el proceso deben intervenir como participantes activos del cambio las Administraciones, claustros, equipos docentes, así como padres y alumnos. Como afirma Menchen⁸⁰ “una de las limitaciones de los programas educativos actuales es no hacer del proceso de enseñanza aprendizaje un proceso de creación”. Las escuelas deberían fomentar diferentes estrategias para estimular desde las diferentes disciplinas conceptos como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la actividades escolares que potencien una actitud investigadora a través de la experimentación.

Del mismo modo este autor cree que uno de los principales y más eficaces recursos para desarrollar este tipo de comportamientos intelectuales y sociales es el juego. Sabemos que de todos los medios de expresión del niño, el juego está presente en un puesto privilegiado en su desarrollo, permitiendo el aprendizaje y la comunicación a través de las múltiples estrategias que permite desarrollar.

Según Piaget⁸¹, el componente lúdico está íntimamente relacionado con el desarrollo de la inteligencia. Jugar consiste en modificar la información de entrada de acuerdo con las exigencias del individuo. El juego creativo es un recurso a través del cual el sujeto puede desarrollar un serie de estrategias educativas, ya que en él se organizan y complementan la preparación, la elaboración, las diferentes alternativas, los ensayos y errores; y todos ellos siguiendo un criterio de reflexión, selección y valoración.

⁸⁰Menchen, F. (1998): *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*, Pirámide, Madrid, p.175.

⁸¹El juego crea un ambiente determinado, donde la espontaneidad, la autonomía y la libertad ayudan a desvanecer la máscara personal, y el “yo” se expande hacia el exterior, en vez de mostrar lo que se espera de mí; así se crea en el grupo una actitud de comprensión y respeto que favorece los lazos afectivos entre el sujeto y el resto de los componentes y se genera mayor número de ideas.

2.2.5. Significado del juego y su naturaleza social.

¿Qué es el juego?.

La palabra juego proviene del latín “iocus” y significa broma, diversión. El diccionario de Ciencias de la Educación, lo define como “Actividad lúdica que comporta un fin en sí misma con independencia de que en ocasiones se realice por un motivo extrínseco”.

Dentro de un contexto educativo podemos valorar el juego según sus ventajas o inconvenientes, su necesidad, o la importancia que su utilidad confiera dentro del modelo educativo. A lo largo de la historia podemos encontrar diferentes enfoques teóricos y prácticos que han posicionado a multitud de investigadores y teóricos a favor o en contra de su utilización pedagógica, y éstos pueden enriquecer nuestro punto de vista acerca de nuestra comprensión del juego; podemos extraer opiniones, reflexiones y recopilaciones del acervo popular y establecer diferencias entre juego y ocio, seriedad o divertimento en el juego, sus beneficios sociales y económicos, así como su carácter competitivo o no competitivo, los elementos simbólicos que puede contener y los procesos de simbolización desde un posicionamiento psicoanalítico; también como no, aquellos sedimentos culturales que emergen desde una perspectiva antropológica, etc.

Elkonin y Vigotsky⁸², consideran que el juego posee una naturaleza social. Su origen está en la acción de naturaleza social, y constituye un factor básico en el desarrollo del niño por tener un carácter voluntario, emocionalmente placentero y desinteresado.

2.2.5.1. Importancia del Juego y la creatividad.

El juego representa para el niño un vehículo mediante el cual poder aprender ciertas pautas de convivencia social de una forma divertida, entretenida y lúdica, lo que finalmente le reporta cierta satisfacción. Que este hecho se realice bajo estas premisas, no representa que esté falto de seriedad y rigor. Se puede aprender jugando y este es uno de nuestros objetivos en la

⁸²Elkonin, D.B. (1980): *Psicología del juego*, Pablo del Río, Madrid.

tarea de la educación a través de la creación plástica y visual, así como la suma de la Dramatización como un importante recurso didáctico para el desarrollo de la creatividad en el alumno. El juego ayuda a crear un ambiente distendido de trabajo. Estas afirmaciones han sido respaldadas por numerosos investigadores que han entendido que en el juego podían encontrar un verdadero aliado para el desarrollo integral del alumno.

Si nos detenemos a estudiar algunas de las tesis más recientes escritas que defienden la relación entre el juego, creatividad y creación artística, destacaremos entre ellos a los siguientes autores:

- Pedro Martínez Sierra en *“La actitud en la creación plástica: trascendencia y juego”*, defiende como los artistas y creadores desarrollan gran parte de su trabajo dentro de un ámbito de juego. Él mismo propone su trabajo artístico como una experiencia creativa entre el juego y el arte, de forma que la creatividad que se genera transmite sensaciones placenteras, de armonía y belleza, comparables a las características que se desarrollan durante el juego.
- Mayalen Piqueras Calero sostiene durante el desarrollo de su investigación pedagógica *“Juego y creatividad. Estudio sobre las posibilidades de fomentar la creatividad artística mediante una enseñanza lúdica”* que existe la posibilidad de fomentar la creatividad artística a través de un método didáctico multidireccional basado en el juego. Este estudio ha trabajado en base a la necesidad de estructurar procedimientos lúdicos en la educación a través de una metodología activa fundamentada en el estudio de cuatro casos.
- Por último, queremos señalar la investigación de Julián Soriano Orduño *“Un modelo de espacio educativo en el museo de arte moderno: recrear las reglas del juego de la creación plástica”*, quien propone con éxito cómo exponer el hecho artístico a través del juego como una forma de interpretación de los códigos estéticos utilizados por los principales movimientos de vanguardia, con el fin de comprender el arte moderno. Para este proceso se utiliza el formato de taller didáctico, evidenciando la importancia de la transformación del espacio a través de la escenografía y llevándolo a la práctica mediante unos montajes en torno a cuatro artistas

destacados como son: Naum Gabo, David Smith, Raoul Hausmann y Kurt Schwitters; este trabajo sigue la línea de experimentación educativa a través del juego del Centre Georges Pompidou de París.

2.2.5.2. Teorías sobre el juego.

Como expondremos a continuación muchas son las teorías e interpretaciones que a lo largo de la historia han girado entorno al concepto de “juego”, ya que según sea la perspectiva o el campo desde el que se analiza puede entenderse como una forma de entretenimiento, ejercicio para el desarrollo de la vida, una imitación de las acciones del adulto, una catarsis o un mecanismo liberador de aquellos instintos que pueden ser nocivos para el individuo, también se le ha visto como una forma de descanso, de llegar al equilibrio interior, una forma de capitulación antropológico-genética que lo lleva a ser heredero del ritual ancestral, así como una forma de autoexpresión y de satisfacción de los impulsos sexuales, etc.

Nuestro objetivo es conocer estas teorías en relación con la educación. Nos basamos en el análisis de Cañeque⁸³ y las dividimos en dos grupos: teorías clásicas, que tomaron el juego desde la vertiente de la investigación pedagógico-filosófica, reconociendo el valor esencial del juego como una variable dependiente e importante de la personalidad del individuo; y teorías modernas o psicológicas que otorgan al juego un valor potenciador del desarrollo infantil, investigando los aspectos psicológicos que aporta el mismo. Estas teorías coinciden en encontrar en el juego una finalidad didáctica.

A modo de resumen hacemos una clasificación de estas dos teorías mostrando a sus autores más relevantes en la historia de la pedagogía⁸⁴.

⁸³Cañeque, H. (1991): Juego y Vida. La conducta lúdica en el niño y el adulto, El Ateneo, Buenos Aires.

⁸⁴Para esta clasificación se han obtenido datos en: Cañeque, H. (1991): op.cit.; Poblador, A. y Del Río, D. (1971): Historia de la educación, BIE Paraninfo, Madrid.

2.2.5.2.1. Teorías clásicas. El juego desde la investigación pedagógica-filosófica.

Los siguientes autores reconocen el valor del juego como un factor importante y dependiente de la personalidad pero del mismo modo, no lo incluyen con una finalidad didáctica.

- Aristóteles, en *La Política* (347 a.c.), destaca el valor de los juegos como mimesis, como actividades que imitan la vida de los adultos. Distingue de forma clara entre el valor lúdico del juego y la educación estructurada, negando que el juego aporte algo en el aprendizaje.
- Juan Luís Vives, en *De disciplinis* (1538), otorga al juego una gran importancia dentro de la educación, y valora sus aportaciones, concediéndole una función terapéutica de gran utilidad como diagnóstico o prospectiva educativa.
- Herbert Spencer (1897), defiende que la principal función del juego es descargar el exceso de energía que se acumula en el individuo.
- Kant, en *Pedagogía* (1803), establece diferencias con respecto a la utilidad del juego, afirmando que aunque puede utilizarse en educación, no resulta apropiado con respecto a la enseñanza reglada, ya que considera que no se deben mezclar ni confundir ambos aspectos, sino que deben mantenerse diferenciados.
- Catherine Garvey (1985) considera el juego como un tipo de catarsis, un intento de liberación de preocupaciones y fobias, un intento de re-experimentar, de solucionar o dominar una dificultad, de forma indirecta o en un nivel simbólico.
- Peter Reynolds (1976) afirma que el juego responde a un “comportamiento en el modo simulativo” en el interior de un contexto caracterizado por la afectividad y el comportamiento.
- Sigmund Freud, en *Más allá del principio del placer* (1920), bajo la perspectiva del psicoanálisis relaciona el juego con el desarrollo de la sexualidad y la afectividad infantil. En esta misma línea se posiciona Philippe Gutton que en su obra *El juego de los niños* (1982) toma el juego desde una posición terapéutica, manifestando que los juegos expresan e

intentan resolver conflictos psicológicos (enfermedades psicosomáticas, psicosis infantiles, neurosis, etc...)

Freud, estima que el juego es una expresión de los instintos sobre todo de placer que domina la actividad lúdica del niño.

Para este autor el juego tiene una función catártica, una función de actividades reparadoras y una función de situaciones placenteras. Permite conocer y actuar sobre los procesos internos a los que por distintas razones no se puede llegar directamente. Su origen está en la relación del niño con la persona que lo cuida. A través del juego el niño categoriza entre buenos y malos a las personas que juegan con él y aquellas que no.

2.2.5.2.2. Teorías modernas o psicológicas. Finalidad didáctica.

Karl Gross (1899) señalaba a finales del s. XIX, que el juego era un instrumento totalmente instintivo, y su principal función consistía en preparar al niño/a para las actividades de su edad adulta. Sus afirmaciones sostienen pues, que la finalidad del juego consistirá en entrenar las capacidades necesarias para un desarrollo futuro. Anteriormente otros autores desde Platón ya se situaron en esta línea que enfoca el juego en su carácter imitativo como forma de aprendizaje, afirmando que es posible aprender jugando.

- Platón, en las *Leyes* (361 a.c.), ya constataba la necesidad del juego y la diversión en la educación. Los contenidos debían equilibrarse entre la severidad de la instrucción y la espontaneidad del juego. También los considera un instrumento facilitador en la adquisición de destrezas o habilidades para la edad adulta, ya que el juego puede servir como vehículo de entrenamiento de tareas que contribuyen al desarrollo físico y psíquico de los niños.
- Comenio, en su *Didáctica Magna* (1657), recomienda que se apliquen en la enseñanza los métodos lúdicos, proponiendo un una institución educativa como espacio lúdico, donde predomine un tipo de motivación con una base placentera para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo considera que cualquier conocimiento ya sea de: pintura, música,

matemáticas, historia, literatura, física, etc. puede ser adquirido mediante el juego.

- Rousseau, en *El Emilio o la Educación* (1762), considera que el juego es una parte constitutiva de la propia naturaleza del niño. A nivel educativo proclama “La naturaleza es sabia. Dejadla hacer. Dejad que el niño juegue. Es natural”.
- Froebel, en *La educación del hombre* (1835), manifiesta que el juego es un vehículo para la expresión de las emociones y los sentimientos. Defiende la teoría de que un concepto importante para el conocimiento y el desarrollo de la mente humana es considerar la emoción como el motor de la acción del ser humano. Podemos pensar que llevó a la práctica el pensamiento de Rousseau, creando juegos con una orientación hacia la manipulación táctil, que podría proporcionar a los niños emociones y sensaciones de una manera natural.
- G. Stanley Hall (1906), observa en la evolución lúdica y el cambio con la edad. Su planteamiento responde a la teoría evolucionista que considera el juego infantil como una respuesta al devenir de la evolución de la humanidad, desde la Prehistoria hasta la actualidad.
- Decroly O. y Momchamp, E., en *El juego educativo* (1932), recomiendan el juego como una iniciación a la actividad intelectual y motriz. Desarrollan multitud de juegos encaminados a la ejercitación de la espontaneidad del niño defendiendo su implantación en la educación reglada y creando un código pedagógico que se basa en la actividad lúdica como desarrollo de las capacidades motrices manuales y la preparación para el trabajo. Decroly es el autor de muchos de los juegos destinados a las escuelas infantiles o de utilización popular como material didáctico: mecanos, puzzles, cubos encajados, etc...).
- Montessori, M. en el *Manual práctico del Método Montessori* (1937), planteó el juego desde una visión pragmática. De esta forma creó muchos juegos para la intervención educativa en un aula, adaptándolos a la educación infantil y a la educación especial. Para esta tarea se utilizaron diversos recursos y materiales didácticos que facilitasen los conocimientos

de carácter instrumental, de discriminación táctil-visual, perceptivo, sensorial, auditivo y espacial, etc.

- Jean Piaget⁸⁵, dedica parte de sus estudios al tema del juego infantil y lo defiende como un componente importante en las etapas evolutivas de los niños, e imprescindible para un desarrollo positivo a nivel social e intelectual. Para Piaget, los tipos de juego están definidos en función de las etapas cognitivas concretas que vamos atravesando. A cada etapa cognitiva le corresponde un tipo de juego y plantea tres, que están relacionados cronológicamente en el desarrollo psicoevolutivo del niño/a. A continuación exponemos un cuadro que lo refleja:

LOS JUEGOS Y EL DESARROLLO PSICOEVOLUTIVO

EDAD CRONOLÓGICA	TIPOLOGÍA	CARACTERÍSTICAS
Hasta los 2 años.	Juegos Sensomotores	Desarrollo de capacidades motoras y perceptivas (vista, oído, olfato)
2-6 años	Juegos simbólicos o de representación, de simulación y de transformación.	Cosificación y personalización de objetos, animales, plantas y personas.
A partir de 6 años.	Juegos reglados o reglamentados	Socialización del juego. Normas, instrucciones y conceptos de competición, cooperación en equipo.

- Vigotsky⁸⁶, considera que el juego es fundamental en la infancia, lo fundamenta a partir de su capacidad para crear zonas de desarrollo próximo. El niño es capaz de activar a través de él funciones que todavía están en proceso de madurez y desarrollo, mediante el juego simbólico-colectivo, juego de sociocooperación y el de representación de papeles.
- María de Borja⁸⁷, a través del estudio de diversos autores, justifica el componente pedagógico del juego según el cual, para ser utilizado con una finalidad didáctica, es necesario poder comprender su verdadera naturaleza

⁸⁵ Piaget, (1959): La formación del símbolo en el niño, Fondo de Cultura Económica, México.

⁸⁶Vigotsky, L.S. (1979): op.cit.

⁸⁷Borja, M. (1980): El juego infantil. Organización de las ludotecas, Oikos-Tau, Barcelona.

lúdica, así como que el espíritu que se emana del juego está relacionado con la espontaneidad y que no es fácilmente compatible

- dentro de un enfoque didáctico si lo que se buscan son objetivos concretos dentro de un proceso de aprendizaje.
- Huizinga⁸⁸ fundamenta que el juego se encuentra en la esencia de la cultura y que tiene lugar en las instituciones sociales, evolucionando con las mismas. Dependiendo del tipo de sociedad, el juego será integrado o no como parte de la educación, y será aceptado o rechazado como un obstáculo en la productividad del individuo.
- *Teoría de los Juegos de Caillois*⁸⁹ trató de una forma pionera el juego utilizado de forma sistemática en la educación. Este planteamiento mostraba similitudes con las ideas de Huizinga: “El juego es una acción o una actividad voluntaria realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en si misma, acompañada de una sensación de tensión y júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real”.

Señala en el juego una función propia que ejercita unas aptitudes que resultan ser las mismas para el estudio y las actividades serias de un adulto, aún cuando al final no hayan resultado productivas.

2.3. La importancia del Arte en la educación.

Según los estudios del psicobiólogo norteamericano Roger W. Sperry dedicados a los procesos de percepción, del aprendizaje y de la memoria y por los que recibió el premio Nobel de fisiología y medicina, conocemos la doble naturaleza del pensamiento humano: por un lado, la verbal y analítica, localizada principalmente en el hemisferio izquierdo de nuestro cerebro; por otro, la visual y perceptiva, localizada principalmente en el hemisferio derecho.

⁸⁸Huizinga, J. (1984): Homo Ludens, Alianza Editorial/ Emece Editores, Madrid.

⁸⁹Caillois R. (1958): Teoría de los juegos. Biblioteca breve. Seix Barral. Barcelona.

“La información lineal y secuencial se procesa principalmente en el hemisferio izquierdo, mientras que la información perceptiva y global se procesa sobre todo en el derecho”⁹⁰.

De una manera sintética y generalizada, y sin tener en cuenta el funcionamiento del cerebro, se ha tenido más en cuenta al aspecto verbal y analítico y se ha dejado un poco de lado el visual y perceptivo porque se creía directamente relacionado con aquellas personas dotadas de aptitudes especiales. En este sentido, el arte y todo lo referido al mundo visual puede establecer un nexo para armonizar nuestra totalidad cerebral; proporcionando, de forma progresiva, la certeza de ser capaces de disfrutarlo doblemente: como espectadores-admiradores y como ejecutores de nuestras ideas plásticas.

Edwards señala que “la habilidad de dibujar algo, sólo requiere cinco habilidades básicas..., que no son propiamente de dibujar, sino habilidades de percepción: de los bordes, de los espacios, de las relaciones, de las luces y sombras y de la totalidad o *gestalt*”⁹¹.

De la mano de Eisner⁹², señalaremos las aportaciones cognitivas de las artes:

- En primer lugar, y relacionándolo con la percepción, “nos ayudan a aprender a observar el mundo”⁹³.

- En segundo lugar “nos permiten aplicar la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades..., nos liberan de lo literal, permiten ponernos en el lugar de otras personas y experimentar de una manera indirecta lo que no hemos experimentado directamente”⁹⁴.

Maxine Greene concluye que de las diversas capacidades cognitivas que poseemos, “la imaginación es precisamente la que nos permite dar crédito a

⁹⁰Edwards, Betty (1994) : Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro, Barcelona, Urano, p. 16

⁹¹ Edwards, Betty, Op. Cit., p. 14

⁹² Eisner, Elliot W., (1995): *Educación la visión artística.*, Barcelona, Paidós, Op. Cit p.100.

⁹³Ibíd., p. 27

⁹⁴EISNER, Elliot W., Op. Cit., p. 28

las realidades alternativas. Nos capacita para romper con lo que damos por asumido, para dejar a un lado las distinciones y las definiciones con las que estamos familiarizados”⁹⁵.

¿Cuál es la forma de emerger de esta actividad creadora? Vigosky nos dice que “no aparece repentinamente sino con lentitud y gradualmente, ascendiendo desde las formas más elementales a otras más complicadas..., y se mantiene en dependencia inmediata de otras formas de nuestra actividad y, especialmente, de la experiencia acumulada”⁹⁶

El conocimiento de los bodegones de Sánchez Cotán representados en un lienzo nos llevan a la idea mental de bodegón como reunión de objetos de una naturaleza determinada.

¿De qué forma podemos componer nuestros propios bodegones a partir de las experiencias que experimentamos diariamente? ¿A caso en la preparación de una mesa con variedad de elementos y alimentos estamos experimentando con un bodegón aunque de forma inconsciente?, ¿Podríamos decir que visitar una pescadería, carnicería o frutería, son experiencias vivas de bodegones?

¿Cómo diseñar la idea de lo que es un bodegón?:

- Describiéndolo con palabras.
- Enumerando componentes.
- Admirando imágenes pictóricas de artistas.
- Comunicándolo mediante un lenguaje visual propio.
- Extrayendo de la vida cotidiana elementos que pueden ser constitutivos de un bodegón y agrupándolos de forma estética y armónica.

Al realizar esta experiencia con nuestros participantes en los talleres de CULINART en el MuVIM, pudimos constatar que la imaginación no sólo estuvo presente en el tratamiento y la utilización de los objetos que formaban parte

⁹⁵Greene, Maxine (2005): *Liberar la imaginación*, Barcelona, Graó, p. 14

⁹⁶Vigotsky, L.S., Op. Cit., p.15

de la nueva composición (debían crear un nuevo plato a partir de una serie de alimentos saludables), sino que además estaría patente en los títulos de las nuevas obras.

Continuando con el pensamiento de Eisner las artes nos pueden ayudar a centrar la atención en las relaciones entre las partes de un todo, a “ver las interacciones entre las cualidades que constituyen un todo”⁹⁷.

-Aportan flexibilidad de propósito al aspecto improvisador de la mente. Permiten el cambio de dirección cuando estamos ante opciones que no teníamos previstas, la conclusión de un determinado trabajo de una forma diferente a cómo lo habíamos proyectado en su origen.

-Permiten el uso de los materiales como medios para expresar de formas diferentes una misma idea.

-Ayudan a la elaboración de la forma para posibilitar la creación de contenidos expresivos capaces de conmover la sensibilidad estética y la carga emocional que sintamos como creadores o espectadores.

Podemos relacionar esta idea con la que aporta Smith en su revisión sobre el trabajo de Monroe C. Berardsley recogida por Agirre al considerar que “los ideales humanos adquieren forma mediante el arte y el arte es el mayor suministrador de metáforas para tratar lo inefable”⁹⁸

-Preparan el camino y nos enseñan a contemplar el mundo en una dimensión estética, alejando nuestra percepción de lo puramente práctico y utilitario para centrarla en el goce sosegado de cuanto nos rodea, viéndolo con ojos diferentes en un sentido cualitativo, sintiendo alegría al hacerlo y experimentando la sensación de sentirnos vivos.

⁹⁷ Eisner, Elliot W., Op. Cit. p. 28

⁹⁸ Agirre, Imanol, Op. Cit. P. 249

2.3.1. Concepciones psicopedagógicas en el desarrollo artístico.

Con frecuencia se cree que el campo de la Educación Artística se basa en el desarrollo de unas habilidades que puedan potenciar la genialidad artística innata en el niño. Partimos pues de esas “condiciones innatistas del individuo” (Hernández et al., 1991: 14) que por otra parte serían consideradas inaceptables en otras áreas de aprendizaje. Es frecuente pues, encontrar entre la literatura referente a la Educación Artística de los niños, autores que determinan que la labor del docente debe ir encaminada hacia la búsqueda de la inspiración y motivación del mismo, para obtener lo que este tiene en su interior más profundo a través de la expresión libre y la improvisación automática.

Encontramos también otras concepciones psicopedagógicas que tratan el tema de la Educación Artística, entre las que se encuentran (Hernández et al., 1991:68-70):

- A. En la Educación Artística el que realmente importa es el que aprende, no el que enseña. Esta idea expresa una visión innatista del desarrollo evolutivo y centra su atención en propuestas educativas basadas en el aprendizaje por descubrimiento del niño a partir de la acción.
- B. Frente a la concepción innata del artista de que “el arte no se puede enseñar” o que “el artista no se hace, sino que nace”, autores como Hernández sostienen que “la creatividad es sobre todo una forma de inteligencia que por tanto puede y ha de ser desarrollada, de la misma manera que las otras formas de pensamiento” y que la Educación Artística debería ser “un vehículo para el desarrollo de estrategias de aprendizaje y resolución de problemas” (Hernández et al., 1991: 72/79).
- C. Los alumnos han de aprender habilidades. En esta línea se proponen la mayoría de los libros escolares en el área de la Educación Artística en la escuela. Están pensados para la realización y la práctica de una serie de ejercicios (recortar, pegar, copiar...) y para desarrollar las habilidades que previamente se han considerado oportunas que los niños vayan alcanzando.

Si nos detenemos a desarrollar la posición de que “el arte no se puede enseñar” volveremos a las teorías del ensayo de Gardner (1994), psicólogo

investigador en Harvard, dedicado a estudiar concretamente la creación artística. Su investigación se centra en las capacidades cognitivas del ser humano, especialmente aquellas que son necesarias para las artes. Es profesor de Educación y codirector del *Proyecto Cero* (llamado así porque poco se sabía del tema) en la *Graduate School of Education* de la Universidad de Harvard (1997)⁹⁹. Una de las principales metas de este proyecto es abordar la creatividad artística desde una perspectiva evolutiva.

Se compara al niño pequeño y al artista adulto, encontrando que mantienen necesidades comunes que satisfacen mediante el medio artístico. Este medio ofrece instrumentos para expresar sentimientos, ideas y emociones, que de por sí resultan difícil de materializar a través del lenguaje (Gardner, 1997).

En este ensayo, como comentamos anteriormente, Gardner justifica al igual que nosotros, la necesidad de contemplar todas las habilidades y capacidades que la persona posee para estudiar el desarrollo de la misma, teniendo en cuenta que las emociones y las personalidades diversas también influyen en el desarrollo cognitivo.

Gardner ha participado en el *Proyecto Cero* desde 1967, desde un enfoque innovador, interdisciplinar y colaborativo, en la enseñanza de las artes. Una de las conclusiones del citado proyecto, fue la mención de la existencia de una gama de códigos simbólicos humanos (lenguaje, notación musical, pintura, gestualidad y otros similares) y capacidades de utilización de símbolos, que podrían tener consecuencias psicológicas. Esto hizo el que se incorporase, en el estudio de la psicología, el desarrollo en los niños de la relación entre las diversas clases de competencias simbólicas.

Dentro de este contexto se refiere la habilidad artística como “ *un ámbito de uso humano de símbolos*”¹⁰⁰, una actividad de la mente que requiere del uso y la transformación de diferentes símbolos. Sin embargo, Gardner menciona el papel de las emociones en las artes, que funcionan de un modo

⁹⁹Tomado de la entrevista a Gardner en Hernández, F. y Sancho, J. (1997): “Howard Gardner. Del proyecto Cero a la comprensión” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 261: 8-15.

¹⁰⁰ *Ibidem*. p.29

cognitivo, guiando a la persona en el reconocimiento de afinidades, en la construcción¹⁰¹.

Habría que destacar el cambio que se produce en la gráfica dibujística de los niños durante toda su etapa escolar. Ésta va dirigida hacia una estética realista, y aunque las investigaciones no son concretas al respecto, se cree que este cambio es debido a un desarrollo natural bien producido por la propia cultura, o inducido por el sistema educativo.

La historia del desarrollo de la mente se encuentra contaminada por la existencia de las escuelas¹⁰² desde las edades más tempranas de los niños, por lo que Gardner aboga por la necesidad de una formación especializada del profesorado en Arte, ya que de lo contrario, éste tratará de enseñar términos y conceptos descontextualizados.

2.4. El taller didáctico como espacio configurador de la escena educativa. ¿Qué es un taller didáctico?.

La palabra taller proviene del francés atelier y hace referencia al lugar en que se trabaja principalmente con las manos. En el campo de la educación, se habla de talleres para referirse a una cierta metodología de enseñanza que combina la teoría con la práctica. Los talleres se caracterizan por permitir que sus participantes puedan desarrollar investigaciones, y aprender así mediante el descubrimiento y el trabajo en equipo.¹⁰³ Ésta forma de aprendizaje resulta ser una estrategia pedagógica muy útil para la búsqueda de soluciones a posibles problemas, trabajando en el saber hacer, y desde ella nuestro equipo de Som3 quiso emprender el camino hacia el nacimiento del Proyecto CULINART, caracterizado por tener un enfoque, interdisciplinario y globalizador. Para esta tarea orientamos y entregamos herramientas que permitan al participante estimular y fomentar el desarrollo de su expresión

¹⁰¹También para Lowenfeld y Lambert (1972), el arte potencia el aprendizaje a través de los sentidos. Para estos autores, el arte en la educación se presenta como un posible medio para el desarrollo afectivo o emocional, físico, intelectual, estético, social o creador. Por otro lado, el arte fomenta la autoidentificación con el trabajo artístico y la autoexpresión: “no hay expresión artística posible sin la autoidentificación con la experiencia expresada” (Lowenfeld y Lambert, 1972:16).

¹⁰²Ibídem, p. 52

¹⁰³https://es.wikipedia.org/wiki/Taller_educativo

artística, considerando las artes visuales, la música y el teatro como recursos que ayudan a diseñar, aplicando y evaluando situaciones de enseñanza-aprendizaje dirigidas a los distintos niveles de la educación.

Desde esta comprensión didáctica de los diferentes contenidos que integran los lenguajes expresivos artísticos tratados, debemos tener en cuenta las siguientes preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿cómo enseñar?, aplicando un pensamiento crítico, reflexivo y creativo, y utilizando el juego como parte de una pedagogía activa.

Para ello, quisimos tomar como punto de referencia tres casos que por su proyección social y su labor educativa desde diversas perspectivas, han acercado el arte a niños y adolescentes a través de actividades dignas de elogio permitiendo que los participantes puedan conocer además de algunas obras originales (ya que estos talleres didácticos se llevan a cabo en museos) los procesos mediante los que fueron creadas por algunos de los artistas más influyentes del arte moderno. La experimentación a partir de un juego de simulación “como si”, permite tener una aproximación mediante la empatía con el artista y situarse en el proceso de creación así como conocer el contexto cultural y social del mismo.

2.4.1. Centre Georges Pompidou. Atelier des enfants .

El departamento pedagógico de este museo es un ejemplo de interés hacia la experimentación pedagógica en los museos con el “juego” como hilo conductor. Estos talleres cuentan con una serie de actividades y recursos para motivar el campo de la creatividad, girando en torno a las artes plásticas, el arte contemporáneo, la música y la expresión corporal.

El *Atelier des enfants* se inició en 1976, y fue Danièle Giraudy quién empezó esta andadura continuado en sus primeros años por Max-Henri de Larminat, junto a la colaboración de un numeroso equipo pedagógico (de entre 30 y 40 personas). Para estos talleres didácticos se pusieron en práctica los métodos de la Escuela Activa dirigiéndolos hacia la búsqueda de una mayor sensibilización artística. Durante el taller se plantean una serie de visitas a las colecciones del museo, en ellas los participantes podrán mirar libremente las obras buscando que éstas provoquen un diálogo con la intención de suscitar una proyección subjetiva en el espectador. Ésta, combinada con una serie de propuestas lúdicas, tratará de desarrollar en el participante ciertas actitudes y capacidades que la enseñanza reglada no tiene en cuenta.

Como ejemplo prestaremos atención a uno de los primeros talleres titulado *Las manos miran*. La propuesta estaba dirigida hacia la experimentación polisensorial, estableciendo unas reglas de juego que limitaban el uso de unos sentidos en beneficio de otros. Las actividades permitían desvelar a los niños aspectos de los objetos que podían pasar desapercibidos en la vida cotidiana, dirigiéndolos hacia una experimentación óptica, en la que se tocaban objetos ocultos a la vista, y que posteriormente debían ser descritos verbal y gráficamente. Otra actividad planteada para el desarrollo de la imaginación, consistía en buscar en la sombra proyectada de un objeto, el motivo para establecer una analogía, en ella el participante debía descubrir una nueva figura a partir del contorno deformado de la sombra.

A través de estas acciones y con el hilo conductor del arte moderno y sus técnicas, los educadores desean despertar aquellos mecanismos lúdicos que permiten a los niños convertir los objetos en un material sensible para la expresión plástica y estimular las metáforas del lenguaje, según las palabras

de Max-Henri de Larminat, "darles ocasión para utilizar las derivas propias del lenguaje, juegos de artificio verbal" .¹⁰⁴

Los talleres son realizados de forma paralela a la edición de una colección de libros que versan sobre el arte moderno para niños, con el nombre de *L'art en jeu*, y que incluyen entre otros títulos: BRANCUSI, *Le cop*; MAGRITTE, *Le Double secret*; DUCHAMP, *Porte-chapeau*;, con los que se pretende presentar lúdicamente las obras como enigmas a descubrir que guardan pequeñas sorpresas.

En la actualidad el Centro Georges Pompidou sigue programando talleres para niños y adultos. Este centro también dispone de ludoteca en la que se realizan actividades como Matisse- Picasso o *Jean Dubuffet: Teatro de la memoria*.

2.4.2. CAI. Fundación Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Esta Fundación se caracteriza por ser una de los principales mecenas de la cultura en Portugal. Es poseedora de una importante colección de arte de distintas épocas y organiza exposiciones temporales de arte contemporáneo. Bajo su mecenazgo se encuentra el CAI (Centro de Arte Infantil), en el que se trata de lograr una educación integral del alumno a través del arte. Las palabras de una de las responsables del CAI expone sus principios fundamentales:

*"Las actividades Artísticas, Lúdicas y Culturales son reveladoras de las capacidades de expresión creativa del ser humano, y permiten atribuir a sus experiencias y vivencias personales un significado social y universal"*¹⁰⁵

Esta declaración de principios se materializa con una estrategia educativa compuesta de diferentes acciones llevadas a cabo de forma simultánea:

¹⁰⁴Autor citado (1984), en *Objets en dérive*. Centre George Pompidou. París, p. 69

¹⁰⁵Citado por Soriano Orduño, J. (1997), *Un modelo de espacio educativo en el museo de arte moderno*, p.110

exposiciones temáticas, talleres de animación, ludoteca, formación de educadores artísticos, etc.. Nos parecen particularmente interesantes las exposiciones temáticas y algunos de sus títulos: *Los bichos; Escribir y comunicar; Cosas que los niños guardan en los bolsillos de los pantalones; El sonido y el silencio; Contar-medir-pesar; etc.*

Tomamos como ejemplo, para entender la organización de estas exposiciones-taller, la titulada "Os Bichos", que a partir de un discurso teórico, con la presentación de "bichos vivos" en el jardín Zoológico, permite tener al participante la información teórica como antesala para el taller práctico. Nos da una idea la descripción de Natalia Pais, aportada por Soriano Orduño.

*"...el inicio de la sesión a través de una escalera que da acceso a un espacio de exposición. Un simple juego de luces ambienta esta entrada induciendo a penetrar en un mundo encantado donde se cuentan historias. Después surgen los bichos, algunos minúsculos, en sus acuarios o en jaulas. En las paredes hay fotos de animales e insectos en su ambiente natural, también aparecen bocetos, dibujos estilizados imitando el arte infantil, y otros realmente infantiles."*¹⁰⁶

La actividad práctica se basa en un juego llamado <Faz de conta>, que propicia la representación, la pantomima y la danza. Durante el juego se utiliza la expresión plástica o escrita a través de las que *"Unos dibujan, otros recortan y algunos experimentan con las palabras lo que fue el viaje al mundo de los bichos."*¹⁰⁷

La Fundación Calouste Gulbenkian también organiza visitas regulares a lo largo del curso escolar a distintos talleres de animación, centrados en la creación artística como: Taller de expresión musical; Arte y expresión plástica; Arte y performance; Taller de expresión dramática; etc.

Otros talleres lúdicos organizados por el C.A.I. son los titulados: *Juegos ópticos; Banda dibujada (cómic); Descubrir el Carnaval; Poesía visual; Una aventura en el jardín; El mapa del tesoro; Descúbreme; Un espacio a nuestra medida - taller de artes visuales; Oler ver, interpretar; ¿Quién es quien? ; A la*

¹⁰⁶ Ibid, p. 111

¹⁰⁷ Ibid, p. 113

escucha; etc. con los que se ofrecen actividades en las áreas artísticas de expresión plástica, musical, poética y dramática.

2.4.3. Los Talleres Didácticos del IVAM.

El Instituto Valenciano de Arte Moderno es el principal centro que ha motivado la estructura de Laboratorio-taller utilizado en CULINART, ya que el IVAM considera el “espacio escénico” como un elemento más en la configuración del mismo. Éste centro ha impulsado a lo largo de los años un número importante de iniciativas que refuerzan la vertiente didáctica de sus exposiciones, utilizando el juego y la escenografía como recursos fundamentales para el fomento del conocimiento y el disfrute de las artes plásticas.

La iniciativa del IVAM se puso en marcha en 1993 y contó con el diseño y la colaboración de la Escuela de Artes y Oficios de Valencia. Los talleres parten de los principios de la nueva pedagogía generada por la Escuela Activa, que se basa no tanto en transmitir información sino más bien en "concentrar la atención del niño sobre una cosa", situando a los participantes en una atmósfera próxima a la de los artistas modernos y contemporáneos.

La realización del taller pasa por varias fases, éstas pretenden crear un clima que motive el interés y genere preguntas en el participante:

1ª.- El museo facilita material a los profesores para preparar la visita.

2ª.- Visita a la exposición y breve explicación en las salas del museo.

3ª.- Dar pistas sobre los posibles códigos de interpretación.

4ª.- Reglas del juego que propone el artista y sus obras.

5ª.- Paso a las zonas de juego.

6ª.- La experiencia en el taller tiene una continuidad en la escuela.

Tomamos las palabras de Julián Soriano, uno de sus directores y profesor en la Escuela de Artes y Oficios de Valencia ya que explican a la perfección cuál es el espíritu con el que nosotros empezamos a idear nuestro propio proyecto de estudio y trabajo:

"Ofrecemos un espacio, un "lugar" donde pueden acontecer sorpresas, abordarles emociones, propiciar estados de ánimo receptivos. Donde poco a poco, sin darse cuenta, caen los prejuicios respecto al arte moderno y el museo, se desnudan las corazas, miedos e inhibiciones, y se dejan arrastrar por el placer del juego estético"¹⁰⁸

El museo ha desarrollado un programa continuo de actividades para un público infantil y juvenil, eligiendo a los artistas que de forma más palpable podían captar la atención del público al que eran destinados, y a través de las cuales poder apoyar las exposiciones de los siguientes artistas: *Naum Gabo, Raoul Hausmann, Andy Warhol, Kurt Schwitters, Francis Picabia, David Smith, Erik Satie, El Objeto Surrealista y Paul Klee*. Como hemos mencionado anteriormente, en el museo se han proyectado diversos espacios escenográficos que hacen que el espectador perciba de manera nueva, diferente, de una forma envolvente, donde se trabaja a partir de los sentidos y se potencian recursos como la luz, el color o las texturas táctiles y visuales, haciendo que el espacio mismo sea configurador de una nueva escena donde se desarrolla la acción pedagógica.

¹⁰⁸Catálogo de la exposición Los talleres didácticos del IVAM, (1998) p.17

CAPÍTULO 3. DRAMATIZACIÓN Y EDUCACIÓN

«Reivindicada desde distintos ámbitos de la enseñanza – enseñanza de lenguas extranjeras, ciencias sociales, educación musical, plástica...– como medio para potenciar la reflexión y el aprendizaje, la representación dramática ofrece posibilidades únicas a la comprensión cabal de hechos y personajes históricos, de comportamientos sociales alejados en el tiempo o en el espacio. Es un lugar privilegiado de encuentro de actividades interdisciplinarias: contexto idóneo para la comprensión de la música como medio expresivo ligado al actuar y sentir humano, es además un espacio donde el trabajo plástico y estético encuentran excelentes posibilidades de desarrollo funcional.» (Lomas, C., 1999, págs. 5 a 7).

3.1. Aproximación al concepto de dramatización.

Si revisamos la terminología referente al campo del teatro en los ámbitos educativos, encontraremos que más bien es confusa y muy parecida¹⁰⁹ entre sí, para la descripción de conceptos como taller de teatro, drama, juego dramático, juego simbólico, libre expresión, teatro, teatro infantil, teatro para niños, teatro de niños, teatro escolar... o se utilizan sinónimos para conceptos casi iguales: Dramatización, expresión dramática, juego dramático. Motos y Tejedo (1996:13) explican el origen de los siguientes términos: el “juego dramático” procede de los países franceses, la “improvisación” de fuentes italianas que se relacionan con la Commedia del’Arte y la “dramática creativa” o “drama en educación” es un término más utilizado por los anglosajones. En nuestro país, la palabra “Dramatización” ha sido elegida dentro del ámbito educativo y con la que se denominó en la LOGSE al ámbito artístico que se refería a la actividad dramática; no obstante, en realidad, no hay un consenso para determinar qué término es el más adecuado.

Presentamos aquí una parte del cuadro en el que Motos¹¹⁰ (1992) organiza diversas técnicas dramáticas:

¹⁰⁹Este elevado número de denominaciones, como su utilización imprecisa de términos diferentes para una misma finalidad, provoca confusión. Coincidimos con Tejerina (1994:121) cuando afirma que “esto obedece a la falta de claridad conceptual, la diversidad de métodos y a que no existe un cuerpo doctrinal coherente”.

¹¹⁰Para un mayor desarrollo de este apartado, recomendamos la lectura del tercer capítulo de la Tesis Doctoral del Prof. Tomás Motos de la Universidad de Valencia, titulado: “Las técnicas dramáticas: Conceptualización”.

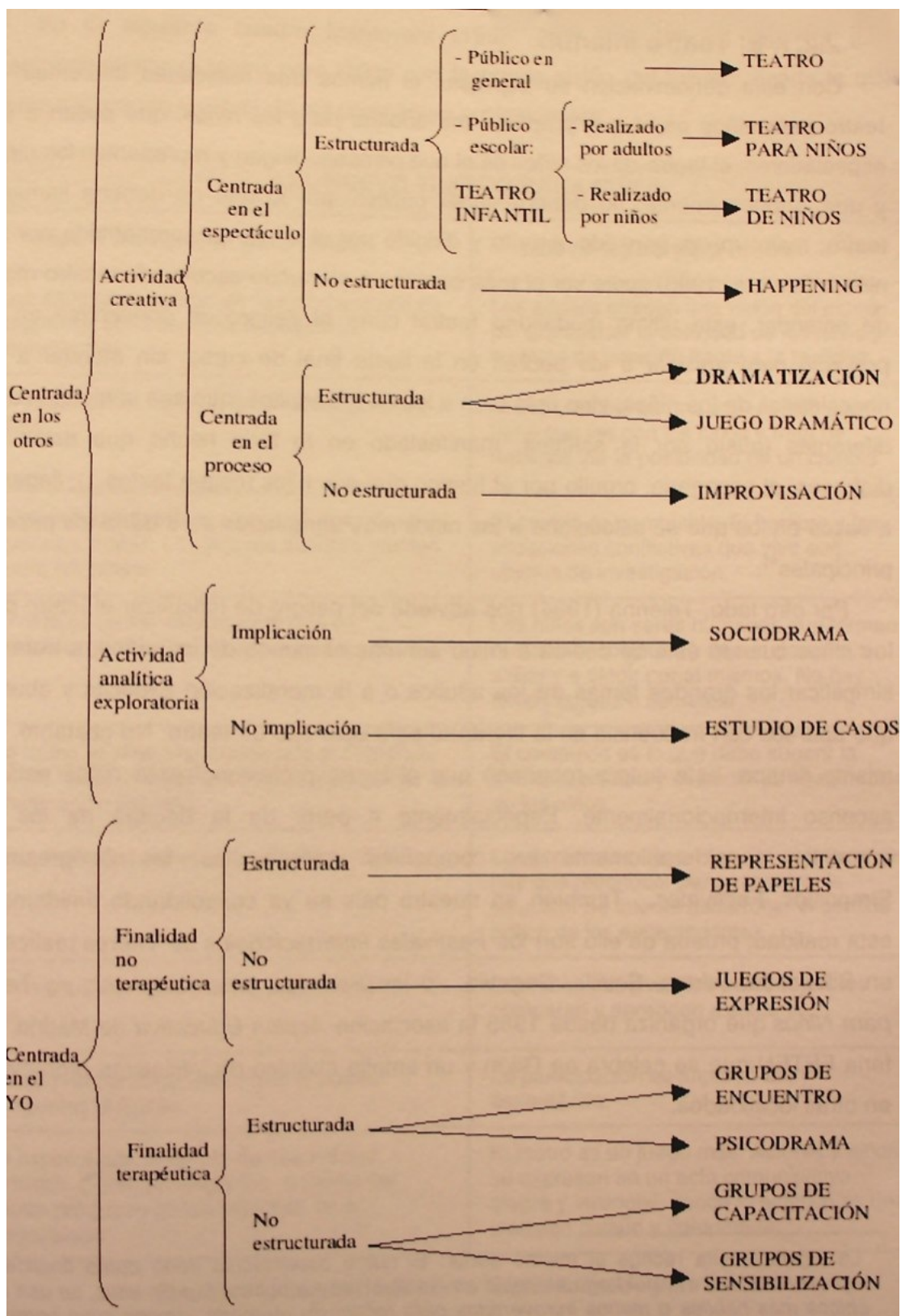


FIG.3. Extracto del Cuadro "Técnicas Dramáticas" (Motos, 1992: 50)

3.2. Teatro y Dramatización.

La palabra Teatro proviene del griego y significa contemplar. Cuando pensamos en este concepto lo imaginamos como espectáculo, como obra dramática acabada, lista para ser vista. Su objetivo es mucho más estético-artístico y necesita de una preparación previa a través de ensayos hasta conseguir el fin deseado.

Drama, procede del griego y significa acción. Según Pavis¹¹¹, este vocablo proviene a su vez del dórico *dran*, cuya traducción es *pratteín*, actuar, término poco utilizado hasta el s. XVIII y que hace referencia a la representación de una acción por unos personajes durante un espacio y tiempo concretos.

En el drama a diferencia del teatro no hay público ni actores, sólo participantes. Podríamos considerar que el teatro es el producto final y la dramatización es el proceso, ya que durante el proceso de esta última se pone el acento en base a la realización de la acción propiamente dicha.

Por tanto sus finalidades son distintas. No obstante, también podemos encontrar similitudes según Ucar (1992: 34):

- Ambos conceptos se basan en la capacidad para encarnar o desarrollar un papel o un personaje dentro de una situación ficticia.
- Ambos poseen un lenguaje integrador de otros lenguajes (palabra, gestos, sonidos, formas...).
- Ambos cuentan con el cuerpo del intérprete como un todo armónico, como medio fundamental de comunicación. Los dos hacen un uso simbólico del espacio y del tiempo.

Diferencias entre Teatro y Dramatización según Schwartz¹¹² (1975):

¹¹¹Pavis, P. (1980): Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, Paidós, Barcelona.

¹¹²Este cuadro ha sido extraído de la Tesis Doctoral de Motos (1992: 62-63).

Su contenido consiste en el estudio de obras literarias o de técnicas teatrales.	Su contenido es el proceso de creación: la interacción y las respuestas espontáneas a situaciones conflictivas. Gira alrededor del hecho de compartir la experiencia en el desarrollo de un acto expresivo.
El papel del profesor es el de experto, transmisor de una información o especialista en técnicas teatrales o director de un espectáculo.	El profesor es un catalizador: participa en la experiencia. Su objetivo es el proceso, no el producto.
Existe un cuerpo de información que debe ser aprendido.	No existe un cuerpo previo de información. La temática es elegida por el grupo.
Los alumnos son intérpretes.	Los alumnos son partícipes y creadores del proceso.
El espectador es esencial.	Los partícipes pasan por los distintos papeles teatrales. Son autores, espectadores, actores críticos.
Su lugar es la clase de lengua y literatura o el taller de teatro.	El proceso puede ser aplicado a cualquier materia del currículo.
Por la naturaleza de su contenido se presta a evaluaciones puntuales.	Es un proceso fluido.
Un individuo no creativo, pero que domine las técnicas puede obtener excelentes resultados materiales.	Es necesario que los participantes sean creativos, puesto que tienen que producir constantemente sus materiales.
Es un vehículo para transmitir la cultura tradicional.	Es un vehículo para explorar la cultura actual.
Arranca de una obra literaria o de una intención previa fijada con anterioridad.	Arranca de la propia experiencia de los participantes.
Su finalidad es asimilar unos contenidos.	Su finalidad es llegar a una comprensión más clara de ciertas ideas.
Pone el énfasis en los resultados.	Pone el énfasis en la comunicación interpersonal en el proceso de creación.

FIG.4. Diferencias entre el teatro convencional y la Dramatización

3.2.1. La Dramatización y el Juego Dramático.

De forma muy habitual nos encontramos con el pensamiento de que el juego es algo propio solamente de la edad infantil. Sin embargo, a nuestro parecer puede significar para todo tipo de personas una forma de relacionarse con el mundo sociocultural. El juego muchas veces toma el formato del teatro dónde el cuerpo a menudo es un instrumento creativo, explorándolo mediante la comunicación y la expresión. A esto se le denomina juego dramático¹¹³. El juego dramático es utilizado con una forma de exteriorizar las experiencias

¹¹³Es una forma de dramatización que incluye el juego espontáneo y en la que la persona adulta coordina a un grupo de niños que inventa, crea e improvisa a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos, sin la presencia de espectadores (Montovani, A. et. al., 1993).

vividas, algo inherente que encontramos en la naturaleza del niño y que se manifiesta de forma espontánea con independencia de los deseos de los mayores. En España se ha introducido este término como sinónimo de Dramatización, al ser ambas una forma de expresión dramática estructurada y cuyo interés reside en el proceso más que en el producto. Su máxima finalidad es la acción dentro de una búsqueda para la comunicación y la potenciación de la creatividad. Si se obtienen éstas, el niño desarrollará la expresión de sí mismo en relación con el resto de compañeros y del mundo.

No obstante, aunque la finalidad pueda ser la misma como explican Eines y Mantovani (1997:8), “una práctica al servicio de la expresión creadora del individuo”, entendemos que aunque el juego dramático puede componer una sesión completa de trabajo, nuestra voluntad para el trabajo práctico de esta investigación a través de CULINART fue optar por combinar éste, con otras disciplinas artísticas dentro del campo de la creación plástica y la gastronomía.

El siguiente cuadro, fue elaborado por Eines y Mantovani (1997: 16-17), y recoge detalladamente la comparativa entre el ejercicio del teatro en la educación actual y en la pedagogía moderna.

DIFERENCIA ENTRE JUEGO DRAMÁTICO Y TEATRO	
CONCEPTO TRADICIONAL: TEATRO	JUEGO DRAMÁTICO
Se pretende una representación.	Se busca la expresión del niño.
Interesa el resultado final o espectáculo.	Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo.
Las situaciones planteadas son creadas por el autor y/o el profesor.	Se recrean las situaciones imaginadas por los propios niños.
Se parte de una obra escrita o acabada.	Se parte del “como si” y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o se modificará con el accionar de los jugadores.
El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor.	El texto y las acciones son improvisadas debiendo respetarse el tema o el argumento del proyecto oral.
Los personajes son aceptados a partir de una propuesta del profesor (los niños no se pueden encontrar a sí mismos a través de los personajes).	Los personajes son elegidos y recreados por los jugadores (los niños se encuentran a sí mismos en los distintos personajes).
El profesor plantea el desarrollo de la obra.	El profesor estimula el avance de la acción.
La obra se cumple en todas las etapas previstas.	El juego puede no llegar a concretarse si el tema que se juega no se ha estimulado bien.
Se hace en un teatro o un lugar que posea un escenario.	Puede hacerse en un espacio amplio que facilite los movimientos: patio, hall, gimnasio, o en el propio aula.
La escenografía es idea del profesor y normalmente no la realizan los niños. El vestuario es confeccionado por las madres o alquilado.	Los actores son niños que juegan a ser y que están en situación de trabajo-juego grupal infantil.
Los actores representan con el fin de gustar a un público pasivo.	Los niños accionan por sus ganas de jugar y comunicarse con sus compañeros y eventuales espectadores.
Crítica: Se comenta en lo formal lo bien que salió el espectáculo y se oyen comentarios como “Qué bien que actuó su niño” “Qué hermoso que estaba su hijo con el traje”.	Se evalúan todos los juegos con el grupo y se estimula la actitud crítica de jugadores y espectadores.
Conclusión: Si el teatro se realiza como una obligación impuesta en la escuela. ¿Cuáles son los beneficios pedagógicos de su utilización?	

Si el trabajo se practica como juego, la expresión del niño es totalizada.¹¹⁴

FIG.5. Diferencias entre el juego dramático y el teatro.

¹¹⁴Para este aspecto, es interesante el trabajo de Dasté C., Jenger Y. Voluzan J. (1978: 19 y 20).

Podemos afirmar por tanto, que la educación dramática tiene un valor pedagógico indiscutible tanto si nos referimos a un contexto educativo formal como no formal. Pichón Riviere¹¹⁵ afirma que a través de ellas se abren puertas a la estimulación de la creatividad, se desarrolla la percepción sensorial, la imaginación, la originalidad, se consigue una mayor adaptación a los cambios, y conseguimos estimular el deseo de expresar emociones, sentimientos y estados anímicos.

La educación dramática ayuda a que el individuo pueda reorganizar los contenidos de sus pensamientos, de su imaginación y de sus vivencias. A través de este lenguaje se pueden conseguir los siguientes objetivos:

- Manifestar el sentido estético.
- Potenciar la expresión oral y escrita.
- Potenciar las capacidades cognitivas a través del análisis, la observación y la reflexión.
- Experimentar y entender a través de la acción situaciones cotidianas.
- Aprender a pensar y sentir.
- Entender diferentes roles y situaciones.
- Potenciar la interacción entre sus miembros desarrollando la colaboración y respeto mutuo.
- Posibilitar el desarrollo de la fantasía.

3.3. El laboratorio Piero Gabrielli. El teatro como herramienta integradora.

Italia posee una larga tradición en la utilización del drama en la Escuela. Por esta razón nos parece de especial interés mostrar el trabajo de investigación que realiza el Laboratorio teatral integrado Piero Gabrielli. Durante nuestra estancia investigadora en la Accademia di Belle Arti di Roma y en el mismo período en que trabajamos en el mundo de la escenografía, pudimos conocer de primera mano la tarea que este grupo de

¹¹⁵Pichón Riviere, (1987): El proceso creador, Nueva Visión, Buenos Aires.

profesionales lleva a cabo en la capital romana, con colaboraciones de los estudiantes del área de escenografía de la Accademia, además de otros grupos de teatro nacionales e internacionales que compartiendo objetivos intercambian experiencias a través de estancias o cursos para la formación de su profesorado. Las iniciativas de las personas con discapacidad ocupan una posición central en las políticas sociales, educativas y culturales de Roma, con el objetivo de reafirmar en la ciudad una cultura concreta de integración y de la igualdad de condiciones. Encontramos que justo en esta dirección trabaja el Ayuntamiento romano, uniendo al Departamento escolar regional del Lazio y del Teatro de Roma para promover el trabajo de este Laboratorio. El teatro ha sido desde la antigüedad un vehículo pedagógico de primer orden, en el que los actores se muestran como espejo de costumbres de la sociedad que les observa desde el patio de butacas. Esta virtud general y acreditada adquiere en el trabajo del laboratorio-taller Piero Gabrielli de Roma, algunos rasgos específicos que merecen ser destacados.

En primer lugar, se trata de un proyecto adaptado al nivel formativo del alumnado que lo realiza, coherentemente con los objetivos generales de la enseñanza que reciben. Y en segundo lugar, porque los ensayos de las obras según su exitosa experiencia estimulan la interacción comunicativa de los participantes en el grupo, reforzando su expresividad y fomentando su formación literaria y estética, a través del conocimiento de una amplia variedad de autores, estilos y obras.



FIG.6. Fotografía de una de las representaciones del Laboratorio Gabrielli.

Entre los objetivos que destacan los responsables del Laboratorio teatral y que han sido recogidos en numerosas publicaciones, están los que permiten el desarrollo de la sensibilidad y de la capacidad de percepción, el de la expresión y el de la creatividad; puesto que el aprendizaje se realiza a través de los sentidos, en la medida en que se potencie la actividad de éstos, aumentará la capacidad de apreciación y la disposición ante dicho aprendizaje. Además defienden, que al ponerse en contacto los órganos perceptivos con el mundo exterior, se relacionan aspectos físicos y psíquicos desde varios niveles que actúan simultánea o sucesivamente en los niveles evocativo, expresivo, productivo, activo, comunicativo e innovador.

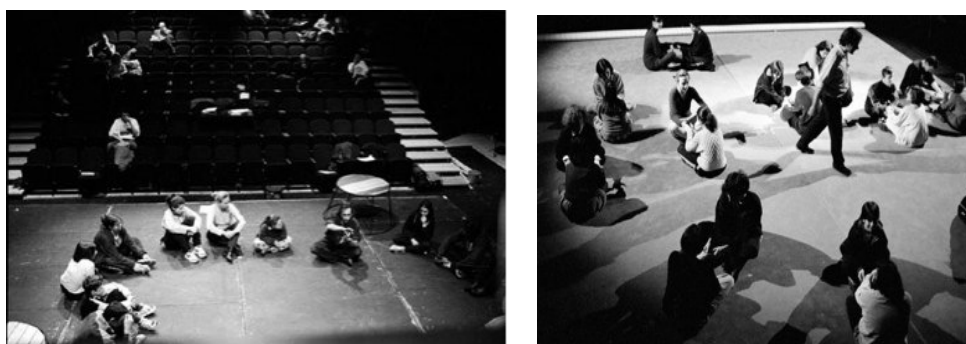


FIG.7. Ensayos del Laboratorio Gabrielli.

Actualmente, en Italia y en Europa, se han puesto en practica numerosas experiencias sobre la utilización del teatro como instrumento de integración y de educación para las personas con discapacidades y en situaciones de desventaja, que a través de sus producciones artísticas, obras plásticas, sonoras, teatrales, literarias, corporales y bailadas, generan un proceso de transformación de sí mismas. Es un trabajo sutil que toma las vulnerabilidades como material y busca desvelar las significaciones inconscientes de las producciones que permiten al sujeto recrearse en sí mismo, creándose de nuevo en un recorrido simbólico de creación en creación.



FIG.8. Componentes del grupo del Laboratorio Gabrielli.

Las intervenciones de artistas, de cuidadores, trabajadores sociales y educadores se extienden al campo social y pedagógico y permiten tratar el problema de la violencia contemporánea. El artista trabaja en el medio institucional, en el desarrollo personal, como profesional liberado o asociado, realizando sesiones individuales o en grupo.

La experiencia italiana, perteneciente al Laboratorio Gabrielli, resume en cuatro puntos fundamentales e irrenunciables el término “integración”:

- Integración de competencias y profesionalidad del grupo de trabajo establecido y coordinación del mismo.
- Integración del lenguaje comunicativo.
- Integración de las posibilidades.
- Integración de los conocimientos.



FIG.9. Actuación del grupo Piero Gabrielli.

Situando pues en un contexto de integración a los alumnos en situaciones de discapacidad en el sistema escolar ordinario, esta experiencia ha sido útilmente comparada a la de otros países, donde a menudo la educación de los alumnos con discapacidad transcurre en situaciones especiales. Al mismo tiempo se han comparado varias experiencias de actividad teatral incluidas en el sistema escolar y aquellas que transcurren fuera de los programas escolares.



FIG.10. Representación del grupo de Teatro del Laboratorio Gabrielli.

El nudo del recorrido de la integración a través de los lenguajes teatrales está en la formación de los profesores: ellos tienen que experimentar modalidades de interacción con los expertos en teatro con el fin de integrar sus propias competencias, aprovechándose de nuevos recursos en el campo de la comunicación para ampliar su proyección educativa. Aprender modos y técnicas para verificar los resultados conseguidos por los alumnos implicados en la experiencia teatral, estimulando el desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales de cada uno.

3.3.1. Nacimiento de un Laboratorio Teatral Integrado.

Según los datos que se tienen a través de la publicación que hace referencia a la historia del Laboratorio Piero Gabrielli “Nel cerchio manca il primo e non c’è l’ultimo”¹¹⁶, desde 1995 el Laboratorio lleva el nombre de quien en 1981 fue el autor de este proyecto: Piero Gabrielli, una persona que dedicó gran parte de su vida a sensibilizar sobre temas relacionados con la discapacidad. En los años 80 la política de promoción cultural del director artístico del Teatro de Roma, Luigi Squarzina, fue muy sensible a los temas sociales, e hizo de las colaboraciones con los servicios sociales de Roma, una

¹¹⁶Adamo de A.: Nel cerchio manca il primo e non c’è l’ultimo.

tradición para que las personas con discapacidad pudiesen beneficiarse de tarifas especiales. Fue desde ese momento en 1981/82 cuando Piero Gabrielli le hizo la promesa a Squarzina de un “Laboratorio teatral Integrado para personas con o sin problemas de comunicación”.

Piero Gabrielli era el presidente de una asociación llamada “*Mille bambini a via Margutta*” que desarrollaba desde 1975 una tarea de integración de personas con discapacidad así como la prevención de su exclusión social. Gabrielli había sido durante años organizador y promotor de música, teatro y revistas literarias al tiempo que vendía “pasta y judías”, como él mismo contaba en el Restaurante Margutta, donde los periodistas, pintores y actores eran de casa. Mientras la escuela italiana se debatía creando instrumentos adecuados tras la ley 517 del 1977 sobre la inserción de personas con discapacidad de forma obligatoria, Piero Gabrielli con su asociación mostraba un verdadero camino hacia la integración. El primer Laboratorio Integrado empieza su andadura con un texto teatral: la comedia de *Aristofane Gli Uccelli*. Entre febrero y mayo de 1982, veinte jóvenes de 8 a 16 años, trece de los cuales tenían algún tipo de discapacidad, se encontraban durante dos sesiones semanales en el Teatro Flaiano junto a un director guiado por logopedas y profesores. El 28 de mayo de 1982, fue el día en que se representó por primera vez en el Teatro Argentina de Roma *Gli Uccelli*. El 14 de julio los integrantes del Laboratorio teatral son llamados al Quirinale para hablar con el Jefe del Estado sobre su trabajo y su particular contribución contra el hambre en el mundo. El 22 de junio de 1983 estrenan su segundo espectáculo: *La tempesta de William Shakespeare*. En los meses sucesivos el espectáculo se repite en el *Teatro Ateneo*, con la invitación de la Universidad de Roma “*La Sapienza*”, posteriormente en el *Teatro de la Ópera* y en la *Sala Nervi* del Vaticano, con la presencia del *Papa Juan Pablo II*.

Tras haber vuelto a estrenar el espectáculo en el *Teatro Argentina*, en mayo de 1985 la compañía viaja a España donde representan *La tempesta* en el Teatro Auditorio de la *Casa de Campo* de Madrid. Tras haber demostrado con la actividad del Laboratorio, que el teatro tenía una utilidad como recurso educativo, se defendió que esta experiencia podía ser reproducida en las escuelas. Por ello, en 1987, sobre el modelo de Laboratorio Piloto, se inaugura

el primer Laboratorio Integrado descentralizado, junto a un Instituto llamado Rossini de la periferia romana.

En la obra del Mago de Oz, participan 24 protagonistas que trabajan conjuntamente durante un año entero con el resto de alumnos de un nuevo Instituto. Esto hace que todos se vean involucrados de forma improvisada en el desarrollo del Laboratorio bajo una atmósfera creativa, integrando distintas disciplinas artísticas como parte de la vida diaria de todos los participantes.

Tras una interrupción de seis años, del '88 al '93, la actividad del Laboratorio Teatral Integrado se retoma a partir del 1994 con una nueva perspectiva de continuidad. El 21 de diciembre de 1995 las tres instituciones promotoras el "*Comune, Provveditorato y Teatro di Roma*" firman un protocolo de actuación que transforma el Laboratorio en una realidad permanente de experimentación y difusión. La adjudicación formal del proyecto de parte de las tres instituciones da estabilidad al grupo de trabajo. El proyecto puede desarrollarse a una escala mayor, ampliando la experimentación y sobre todo dedicando más atención a la formación de los profesores y los profesionales que se ocuparán de los Laboratorios que formarán parte de otras escuelas (Laboratorios descentralizados).

El primer espectáculo producido en esta nueva fase es *Sogno di una notte di mezza estate*. En esta ocasión, y debido al debut en el Teatro Argentina, el Laboratorio Teatral Integrado "Piero Gabrielli" recibe la invitación al "Quirinale" del Presidente de la República Oscar Luigi Scalfaro.

El 12 de enero del 2000 fue otra fecha importante en la historia del Laboratorio que a partir de este momento, será dotado de una sede estable en la calle "*Madonna dell'Orto*", en ella se organizan cursos de formación para profesores, encuentros de difusión sobre las experiencias de los laboratorios descentralizados con alumnos de las escuelas de Roma y la provincia, cursos para actores, directores, músicos, técnicos, profesores y operadores especialistas en rehabilitación. Éste centro también se ocupará

de la documentación y videoteca sobre la historia del “Piero Gabrielli” desde el año 1994.

Tras diez años de actividad, el Laboratorio de Teatro Integrado Piero Gabrielli ya no es una experiencia reservada a unos pocos elegidos. Desde 1994, ha crecido ya sea en términos de difusión (al multiplicarse los “Laboratorios descentralizados” demandados por las escuelas romanas), como en su articulación con la ideación de nuevos proyectos (encuentros, cursos para profesores y especialistas del mundo del teatro, realizaciones de documentales para la televisión). Los operadores del Laboratorio a su vez, han ido siendo invitados a numerosos congresos y seminarios en toda Italia y en el extranjero. En 1999 el Gabrielli es objeto de una búsqueda por parte del Ministerio de la Instrucción Pública y se les ha sido reconocida la excelencia del proyecto por parte de la Unión Europea, quien ha promovido su difusión con el Proyecto Socrates, Comenius 3.I. En noviembre del 2000 los chicos del Laboratorio Piloto participaron en el Awesome International Children Festival di Perth, en Australia con el espectáculo “*L’amore delle tre melarance*”.

Durante el transcurso de los años este proyecto de integración a través de la vía del teatro ha sido reafirmado por la escuela recalcando su valor educativo y formativo y convirtiéndolo en patrimonio común para un mayor número de estudiantes. De este modo, la difusión en las escuelas de Roma ha ido creciendo hasta asumir dimensiones relevantes. Actualmente el 90% de los Laboratorios descentralizados se desarrolla en horario escolar con la implicación de todos los profesores de los centros participantes.

Durante estos años de actividad de los Laboratorios, se han ido creando departamentos especializados en realizar las escenografías y vestuarios. Si durante las improvisaciones se juega con las palabras, en la ideación de las escenas y los vestuarios se juega con los materiales, bien sea a partir de contenedores de latas, viejos engranajes, tubos de goma, etc....que hacen por ejemplo que podamos ver nacer al Dragón Brufolone...El principio de la reinvención vale también para objetos que, una vez reciclados y ensamblados, pueden asumir una función y forma diferente de aquella que tenían antes: las botellas de plástico pueden transformarse en planetas llenos de color...las

tapaderas de las ollas se convierten en escudos para el combate entre Orlando y Gano... En conclusión, un sin fin de posibilidades que nos demuestran que la imaginación y la creatividad son indispensables para la creación artística y la transformación personal.



FIG.11. Fotografía de la representación del Laboratorio Gabrielli.

Los Objetivos con los que trabaja el Laboratorio Piero Gabrielli son:

- Abrir a los chicos con problemas de comunicación una posibilidad de expresión dentro de la cultura y la comunicación.
- Derribar las barreras culturales más difusas sobre el problema social de la integración haciendo publicidad –a través de la puesta en escena de un texto teatral y de la documentación en vídeo de la experiencia- a las actividades y los resultados del laboratorio.
- Poner a disposición del mundo escolar un laboratorio piloto, respaldado por un curso de formación para profesores, que sirva como ejemplo y estímulo para la creación de laboratorios integrados en el interior de las estructuras escolares.
- Dar a todos los componentes del grupo la posibilidad para que emerjan las propias potencialidades en una actividad que no realice

comparaciones competitivas sino que deje actuar a cada en la modalidad con plena expresión de sí misma, recuperando las capacidades resúdas.

- Favorecer el desarrollo de la personalidad del alumno a través de una actividad gratificante que refuerce el nivel de autoestima y que haga evolucionar de forma positiva las relaciones en el interior de la estructura familiar y escolar.
- Promover directamente un proceso de rehabilitación visto que, finalizada la práctica teatral las intervenciones específicas sobre los distintos tipos de discapacidad están mejor aceptadas.

La señal-símbolo del laboratorio Piero Gabrielli es el círculo, que crea un espacio mágico en donde van a encontrarse, a conocerse y reconocer los distintos modos de comunicación de cada uno de los componentes. La comunicación que existe primero en el círculo, se abrirá después a quien esté fuera, en el momento del espectáculo final.

Entre los niños no existe una sustitución de las incapacidades pero sí un cambio, un enriquecimiento entre las actitudes de cada uno. Las actitudes que emergen durante el laboratorio son las que hacen crecer a los participantes, justo porque éstos son diferentes y originales entre ellos, y asumen en el proceso, el rol escénico y la interpretación del un nuevo yo (personaje), favoreciendo realmente una especie de comunicación total.

Analizando brevemente cuál es la función del componente pedagógico en el interior del laboratorio, durante el registro y verificación de las etapas de evolución, el trabajo allí realizado es el resultado de la experiencia del teatro y la realidad cotidiana de los alumnos en el interior de la estructura familiar y escolar. Esto genera la promoción de un proceso de modificación de estereotipos a los que está generalmente ligada la supervivencia de la exclusión social o la marginación.

Observemos ahora en qué ámbito y cómo viene dada esta modificación:

- Durante las fases del laboratorio vienen respetados los tiempos y los medios de cada niño, reconociéndolos como pertenencia original y no como diversidad. El niño con problemas no se siente condicionado a esconder sus propias capacidades porque, cuando se hace teatro, no existe el parámetro de valoración codificado.
- Cuando se pasa a la fase de preparación de un espectáculo, vienen señaladas las partes que respetan la potencialidad emergente, y explota la seguridad de sentirse necesario en el grupo. Una ausencia, un momento de desaliento...interrumpe el trabajo común. El sentirse necesario en el grupo, asumiendo las propias responsabilidades, hace crecer el nivel de autoestima y modifica la imagen de sí mismo.
- En esta fase es cuando el niño, frente a su familia, y a sus coetáneos, siente que forma parte de su vida cotidiana, superando pudores y miedos, reclamando el derecho de integración con los otros como sujeto y no más como objeto de la comunicación. Y los otros lo reconocen como tal.
- La mejoría que los niños registran en el ámbito teatral, escolar y familiar, confirma la validez del proyecto y todo el grupo de trabajo se adapta para exportar el modelo de laboratorio piloto a diferentes realidades escolares.

3.3.1.1. Metodología empleada en el laboratorio.

Las actividades del Laboratorio se realizan durante 7 meses (de noviembre a mayo) y se desarrollan del siguiente modo:

1º fase: conocimiento y constitución del grupo.

2º fase: aprendizaje específico de las prácticas teatrales.

3º fase: preparación de una representación.

4º fase: presentación frente al público de la representación.

La frecuencia prevee encuentros bisemanales de tres horas cada uno, durante un período de 6 meses en un espacio teatral puesto a disposición del laboratorio, y una intensificación de los encuentros en el último mes para el inminente debut.

3.3.1.2. Instrumentos de valoración.

- Encuentros entre los componentes artísticos y pedagógicos especialistas para constituir las estrategias en relación a las exigencias educativas de cada individuo que conforma el grupo.
- Definición de las intervenciones y de los eventuales recorridos alternativos para la experimentación.
- Observaciones periódicas de las modificaciones registradas en los diferentes ámbitos teatrales, escolares y familiares. Durante el laboratorio se efectuaran entrevistas sistemáticas con los profesores y con los padres de los alumnos del laboratorio.

3.3.1.3. Valoraciones finales.

Las valoraciones finales pasan a través de tres canales:

- Cuestionarios a los alumnos, profesores y familias para revelar el alcance de los objetivos y registrar los cambios experimentados respecto a la situación del principio.
- Relación de los Jefes del Instituto para verificar el interés de las escuelas respecto a la experiencia y las eventuales propuestas sugeridas por los Colegios de profesores al finalizar el laboratorio.
- Entrevistas con los profesores directamente implicados para registrar la evolución en el ámbito escolar y familiar de los alumnos y para

recoger las modificaciones didácticas y metodológicas puestas en marcha.

3.3.1.4. Objetivos comunes con los que trabajan.

Escuela, teatro e Instituciones interaccionan para:

- Una escuela europea abierta integrada para todos y cada uno.
- La integración de diferentes culturas.
- La prevención de estereotipos y prejuicios.
- El enriquecimiento del patrimonio artístico estético en presencia de todas las culturas.
- La destitución de las marginaciones sociales y personales.
- El refuerzo de la cultura de la diversidad y la difusión de la cultura de la diversidad como recurso.
- La comunicación de la democracia.
- La visibilidad del recorrido de la integración escolar, cultural y social.
- La valoración de las competencias personales y sociales.
- La modificación de las instituciones, leyes y personas.
- Cambiar los procesos de formación.
- Acrecentar la autoestima, la autorrealización, el éxito formativo.
- Integrar más sujetos, más competencias y más capacidades.
- Alcanzar resultados artísticos de calidad a través de la experimentación.
- Solicitar nuevos recorridos de formación profesional.

PARTE II

APROXIMACIÓN A LA ESCENOGRAFÍA HOY; LA EXPERIENCIA FORMATIVA DE LA ACCADEMIA DI BELLE ARTI DI ROMA.

CAPÍTULO 4
LA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LOS
TALLERES DE LA ACCADEMIA DI BELLE
ARTI DI ROMA.

CAPÍTULO 4. LA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LOS TALLERES DE LA ACCADEMIA DI BELLE ARTI DI ROMA.

4.1. Apuntes sobre la historia de la Accademia di Belle Arti di Roma. Antecedentes del método romano.

Con motivo de honrar las artes, de resaltar el prestigio de los artistas y de instituir cursos de enseñanza de alto nivel, Girolamo Muziano se vio motivado a finales del S.XVI, como posteriormente lo haría también Federico Zuccari, a promocionar la institución en Roma de una Academia que reuniese la pintura, la escultura y la arquitectura, uniéndolas entre sí por el uso del dibujo como un instrumento expresivo de primer orden. Entre sus otras principales funciones estaba la de acoger a numerosos artistas de indudable prestigio, así como involucrar a los jóvenes estudiantes en un intenso debate artístico. Ya desde sus inicios la Accademia romana hizo crecer su reputación y se convirtió en un modelo para otras instituciones de carácter similar que surgieron en toda Europa durante los siglos XVII y XVIII.

La *Accademia di Belle Arti di Roma*, formalmente y logísticamente separada de sus colecciones y de su historia, se transformó en la Academia Nacional de San Luca, pero reconstruyó su historia constituyendo una galería propia, compuesta por las obras de los jóvenes premiados y de las donaciones de los maestros que se honraban de haberlos instruido. Ésta Accademia era frecuentada por artistas de todas las nacionalidades, contribuyó a la formulación de una cultura artística internacional, abierta a las continuas aportaciones de los diversos lenguajes y de las diferentes culturas, encontrando justo en esto la característica esencial de su propia identidad.

Frente a la necesidad de transformar la enseñanza cortesana y las discusiones sobre las teorías fundamentales del arte en una transmisión más concreta de “conocimiento” como las necesidades cambiantes de los tiempos requeridos, se crea en Roma en 1754 la *Accademia Libre del Desnudo*, que bajo la dirección de la Academia de San Luca, dedica al ejercicio diario el dibujo del natural, desnudo y ropajes como primer objetivo en el aprendizaje.

Ésta se encargaba de una función específica sobre el control de lo que se trabaja en el campo histórico y artístico de Roma y del Estado Pontificio (sobre la problemática reconstrucción de la basílica de *San Paolo fuori le mura* que fue incendiada, la restauración del *Pantheon*, o del concurso para la construcción del *Sferisterio di Macerata*, así como de la opinión sobre la reestructuración del camposanto de Brescia), la Academia es dirigida bajo líneas de indiscutible profesionalidad y de gran respeto de la tradición, sin dejar al margen las consideraciones o sugerencias que podían aportar las más recientes adquisiciones técnicas o el debate crítico internacional que se hallaba en curso.

En 1870, durante la proclamación de Roma como la capital del nuevo estado, un grupo de cincuenta artistas solicitó al nuevo gobierno que llevara a cabo una reforma de la *Accademia*. Todos los anteriores profesores “académicos” fueron destituidos a favor de nuevos docentes nominados de forma estatal, a finales del mismo año, se avanzó hacia la “nacionalización” de la institución romana. Un desencuentro inevitable entre el gobierno italiano laico y la academia pontificia, se formalizó en una división de competencias: la conservación de la tradición histórica de un lado y la didáctica positivista por el otro. Pero toda la reforma de la enseñanza artística de aquellos años se encuentra en el contexto de una renovada atención por la búsqueda de la “parte positiva” del arte, por el dibujo académico y la historia del arte. Mientras tanto, el fervor de la *Accademia Romana* fue objeto de particular atención por los diferentes gobiernos que se acercaron a ella durante su mandato. La Biblioteca fue llenada de libros y revistas de arte especializadas, así como de material documental de un valor particular.

En 1883 gracias a la sensibilidad del pintor Francesco Proserpi, quien entonces era el director, la *Accademia* fue galardonada con los frisos desprendidos que cubrían las paredes de la Torre de Pablo III Farnese en el convento de Ara Coeli, temiendo su posible destrucción.

En la historia de la Academia romana, permanece insustituible el estudio de Fausto Vagnetti¹¹⁷, publicado en 1943, que ofrece la imagen viva de una institución, de una relación entre artistas y alumnos hoy completamente transformada. La historia que sigue, en la segunda mitad de nuestro siglo, está acentuada en Roma como en toda Italia por una censura (tras más de dos décadas) todavía sólidamente anclada a estructuras y enseñanzas “académicas” en la acepción noble y aristocrática del término.

Así pues, según la reflexión que hace Angela Cipriani,... “con un siglo de distancia de la “nacionalización” de estas instituciones, sería tal vez oportuno reflexionar seriamente sobre aquellos valores ya obsoletos, y sobre la particular historia de cada una de ellas que justo en la globalización difusa asumen un rol siempre más importante. Es entonces, el nivel cualitativo de la formación de los jóvenes alumnos el que constituye al final el instrumento más inmediato para evaluar, indirectamente pero casi seguro, el nivel de la institución en la cual se han formado, sugiriendo nuevas direcciones pero también reafirmando la necesidad primaria del conocimiento de los lenguajes específicos.”



FIG.12. Accademia di Belle Arti di Roma.

4.2. Aproximación primera del método de creación escénica del profesor Marcello Rossetti en la *Accademia di Roma*.

Para empezar a explicar el método en la ideación de una escenografía, me parece acertado tomar las palabras de Schopenhauer, en *Die welt als wille und Vorstellung*, en las que dice que la literatura es el “*arte de poner en juego la imaginación por medio de las palabras*” (7, supl. Al libro III, capítulo 37).

Decía también Schopenhauer que encomiaba el carácter abstracto de las palabras porque esta cualidad permite al lector suplir a través de su imaginación los detalles concretos que faltan, en consonancia con su individualidad, saber y antojo personal.

Esta afirmación nos transporta a las clases de escenografía de la Accademia de Roma, cuando por primera vez el profesor Rossetti nos hablaba sobre el valor de las palabras en la ideación de una escenografía. Sobre cómo el sonido de la música de una obra condiciona el color de la misma, o que cuando empezamos a imaginarnos a los personajes de una obra, tenemos la tarea (como el propio actor) de realizar una introspección para sentir las “*emociones y sentimientos*” que deseamos transmitir al espectador.

Esto justifica, a nuestro modo de ver, que el escenógrafo tenga la obligación de sumergirse en las palabras del autor del texto para poder empaparse de la esencia que éste quiere transmitir en su obra. Dicha esencia debe respetarse, pero será versionada por cada escenógrafo con un nuevo enfoque que la dotará de una visión más subjetiva.

En la Accademia de Roma, el profesor Rossetti, aleccionaba sobre cómo un gran escenógrafo debe poseer un conocimiento enciclopédico del arte, de la arquitectura, de la historia de la sociología y un conocimiento práctico de cómo se construye un escenario, cómo se confecciona un traje, cómo se “comportan” los materiales y de qué manera funcionan las luces o qué efecto general generará su trabajo sobre la escena. Un escenógrafo debe saber qué es la moda, porque él es capaz de crearla. De cualquier forma, y como más tarde tuvimos la ocasión de aprender durante nuestro trabajo en *Euroscena International*, el escenógrafo debe también confiar en la participación de otros profesionales –el pintor de escenarios, el modista, y todo el resto de técnicos-

para la interpretación de sus figurines y bocetos de escena, ya que la creación de una escenografía completa comporta la totalidad de un proyecto complejo.

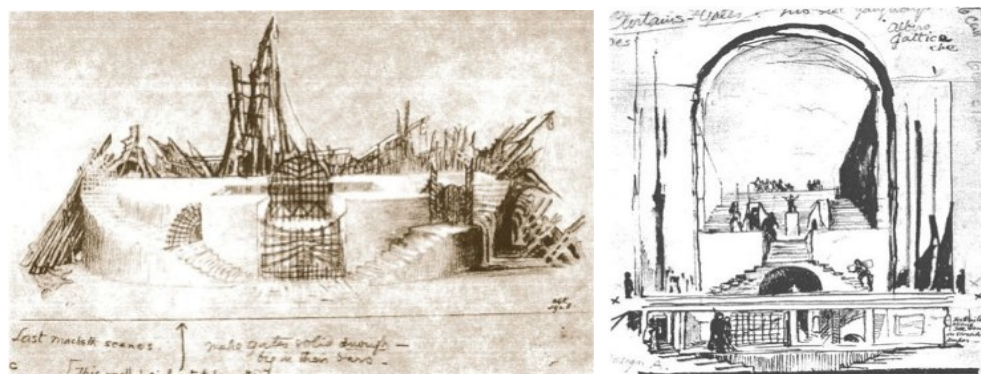


FIG. 13, 14 Bocetos escenográficos de Gordon Craig.

El arte para el espectáculo implica disciplinas como el dibujo y la pintura y requiere un trabajo muy intenso de concentración. Cada producción debe entenderse como un gigantesco mosaico donde el escenógrafo compondrá con destreza formando un conjunto significativo. La escenografía es solo un trozo del mosaico que se completa gracias al público y a los intérpretes la noche del estreno.

El escenógrafo es también un escultor y un arquitecto. Él exprime sobre el papel aquello que en su imagen mental es sólido y real. Es por tanto, un artista tridimensional (Matisse y Chagall pintaban los ornamentos textiles directamente sobre los trajes de Alicia Markova mientras los llevaba puestos).

Podríamos pensar que la realización de una escenografía es comparable a la ejecución de cualquier otra manifestación artística, con la diferencia de que el escenógrafo encuentra unos parámetros ya establecidos. Existe pues a lo largo de la historia una notable presencia de artistas que habiendo aceptado el encargo por intereses del todo ajenos al teatro, dejaron en la escena sólo un cuadro agigantado por un proyector. *“Interesantes y excitantes -escribe Schlemmer- fueron las escenografías del ballet ruso de Diaghilev, el cual proporcionó a diferentes pintores parisinos, Picasso, Deráin, Utrillo, Sert, Matisse, Braque, Ernst, Miró, De Chirico, Rober y Sonia Delaunay, Gris, Rouault, la posibilidad de representarse. Siendo interesante ver quiénes de éstos no fueron capaces de ver el cuadro escénico como otro cuadro que transportar sobre la escena y cuáles por el contrario tomaron conciencia del*

nuevo medio que se les ofrecía, y con éste, el espacio, teniéndolo en cuenta, y además partiendo de él”.

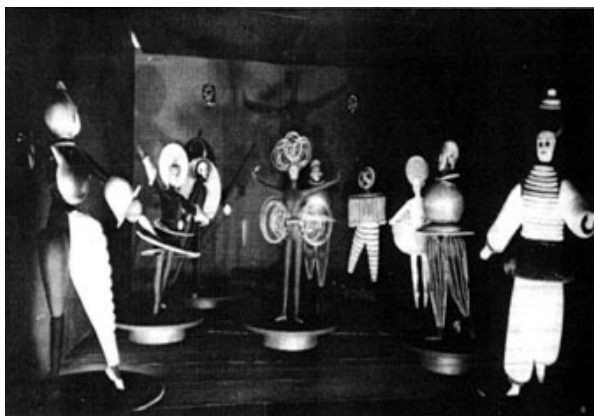


FIG.15. Escena y vestuario de Oskar Schlemmer.

Si bien la afirmación de Schlemmer se aproxima a la realidad, según la cual ninguno (excepto tal vez Max Ernst) había intuido cualquier cosa de la posibilidad ofertada por el espacio escénico, es necesario decir que hubieron otros artistas como Mikhail Larionov, Natalya Goncharova y los futuristas Giacomo Balla y Fortunato Depero para los que el teatro no significó solamente un encuentro ocasional. No por casualidad, tras las primeras experiencias y acercamientos, algunos de ellos continuaron trabajando con escenógrafos con una profundización que acabó dando soporte al auxilio de una técnica afinada en una larga práctica antes que al recurso de la intuición artística.

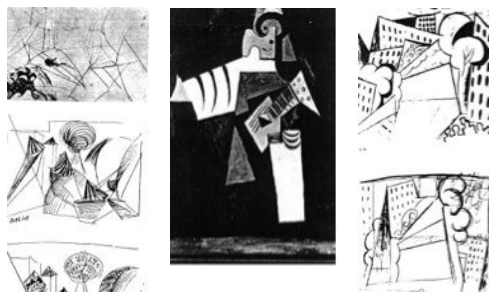


FIG.16. Bocetos escenográficos. Picasso.



FIG. 17. Boceto Figurino para *NATASHA NEL RUOLO DI LA PÉRI*. Leon Bakst.



FIG. 18. Figurino para un *PELLEGRINO*. Leon Bakst.



FIG. 19. Fantasia sul costume moderno: *ATALANTA*. L. Bakst.



FIG. 20. Fotografía escenificación para teatro.

El arte hace que el artista y su público “sientan” los estados dinámicos de una obra como “experiencias” personales. Tolstoi hablaba del arte como una actividad humana que consistía en que un hombre, conscientemente y mediante ciertos signos externos entregase a otros seres sentimientos por él vividos. A su vez, estos otros se veían contagiados por dichos sentimientos y también los experimentaban. Contraria a esta visión, Susanne Langer¹¹⁸ defiende que la dificultad estriba en darse cuenta de que lo que el arte expresa no son verdaderos sentimientos sino “ideas de los sentimientos”.

Así pues, la psicología moderna habla tanto de sentimientos como de emociones, pero a su vez reconoce que la distinción entre los dos términos no es algo sencillo, pues es algo que no interfiere en el escenógrafo, ya que la significación de estas dos palabras lleva a una misma idea de transmisión a través de elementos como el color, la luz y la forma, siendo expresados en su significado visual para crear imágenes verificables y aprehensiones por el espectador.

El término “emoción” sugiere un significado positivo; etimológicamente hace referencia a la agitación, primero física pero también mental. Algunos autores llegan a referenciar distintos “listados de emociones”. R.S. Woodworth¹¹⁹ agrupa los “sentimientos y emociones” bajo epígrafes como: placer, desagrado, regocijo, excitación, calma, espera, duda, deseo, aversión... Robert Leeper selecciona estos: miedo, ira, sentimientos de culpa, sentimientos de pesar, afecto, disfrute de la buena música y disfrute de la buena compañía. Otros autores como M.F. Meyer y E. Duffy señalaban que la emoción no es un modo particular de experiencia, sino un componente presente en toda experiencia. Muchas veces la psicología se ve impulsada a catalogar a ciertos estados mentales como “emocionales” porque está acostumbrada a distribuir todos los fenómenos psicológicos entre los tres departamentos de cognición, motivación y emoción, sin darse cuenta de que ninguna de las tres en solitario puede ser adecuadamente definida.

¹¹⁸ Langer S. (1942): *Philosophy in a new key*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.

¹¹⁹ Woodworth R.S. (1934): *Psychology*. H. Holt & Co. New York.

4.3. Estructuración de los cursos de escenografía en la Accademia di Roma. Temario del “método romano”.

Como método de formación la Accademia ofrece una línea de especialización en escenografía durante un período de cuatro años más un trabajo de “tesis” final. El resto de asignaturas son de tipo complementario y su duración es anual o bianual como es el caso de la Historia del Espectáculo. Entre otras materias se encuentra la Fotografía, Metodología de la proyección, Dirección, Escenotécnica, Elementos de arquitectura y urbanismo o Vestuario para el espectáculo.

Cada materia de especialidad, bien sea la Escenografía o Pintura, Escultura o Decoración tiene un número de horas mayor al resto de asignaturas, y están divididos por grupos, que a diferencia del modelo español no están separados por cursos, sino por profesores.

Así pues, en el grupo del profesor Rossetti encontramos unidos cuatro cursos diferentes que compartían no solo un espacio físico, sino que se vinculaban entre sí a través de sus propias experiencias. Como el modelo francés, el método italiano, se basa en el trabajo individual a través de un seguimiento tutorizado por el profesor o su asistente. Esto, en nuestra opinión, hace que el método de aprendizaje sea más rápido y convierte el aula en una especie de “laboratorio” donde a través de la práctica se estudia el espacio escenográfico en sus diferentes contextos, ya sean éstos teatrales, cinematográficos o televisivos...

Durante el primer año, se plantean cuestiones básicas para entender el espacio como concepto. A partir de la construcción de maquetas por ejemplo, utilizando sólo el blanco y negro así como una escala de grises, pudimos entender que un escenario se compone de múltiples planos y cómo se han de ordenar éstos, teniendo en cuenta el grado de perspectiva que se quiere proyectar. Por tanto, queda clara la tridimensionalidad del espacio escénico, es decir, contenedor de como máximo, tres direcciones mutuamente perpendiculares, donde deberemos integrar una experiencia estética como resultado de una representación ilusoria, resolviéndola en un despliegue de sensaciones visuales inmediatas.

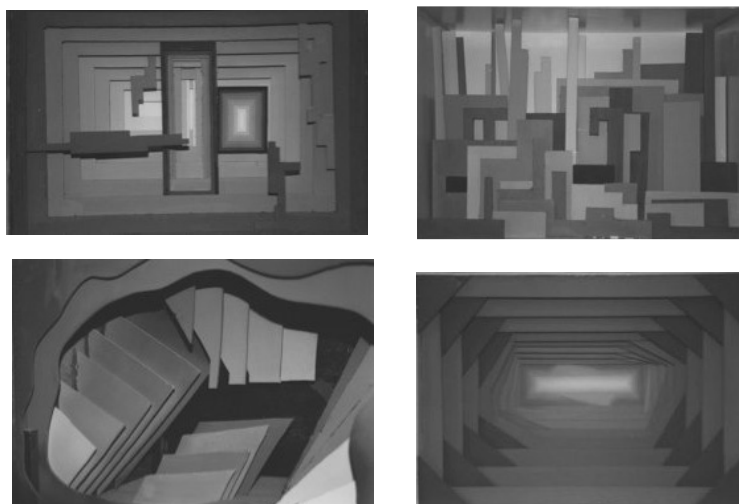


Fig.21. Maquetas realizadas por los alumnos de primer curso de la Accademia di B.B.A.A di Roma

Otra de las propuestas para los alumnos, parte de unos ejercicios en la búsqueda de la experimentación a través del color. Por medio de éste y sus diferentes gamas así como distintas escalas tonales, se crea un proyecto cuyo tema central es de carácter abstracto, por ejemplo: “el amor”.

Con respecto a la parte más vinculada con el hecho teatral en sí mismo, los alumnos deben proyectar durante este primer año una planta y sección de un Teatro de Prosa con su debida nomenclatura. Para ello, deberán tener en cuenta los siguientes puntos:

1. Lectura del texto teatral.
2. Búsqueda histórica y documentación.
3. Análisis dramático de la obra.
4. Ejecución de los bocetos de las escenas a escala, relativos a los varios actos o escenas.
5. Ejecución de los bocetos pictóricos para los vestuarios de los personajes del espectáculo.
6. Restitución escenotécnica de los bocetos.
7. Dibujos ejecutados en varias escalas adecuadas a la realización escenográfica.
8. Maqueta a escala relativa para el espectáculo.

Este trabajo se utilizará posteriormente para desarrollo de otras obras quedando de la siguiente forma:

- A lo largo del primer curso: estudio y análisis del texto de prosa “ASPETTANDO A GODOT” (1952) de S.Beckett; “L’AVARO” (1668) de Molière.
- En el segundo curso: “ L’OPERA DA TRE SOLDI” (1928) Drama de B. Brecht, música de Kurt Weill.
- Durante el tercer curso: “LA BISBETICA DOMATA” (1594) de W. Shakespeare.

En el estudio de las obras para la lírica se eligen y analizan las siguientes óperas:

- Segundo año “ELISIR D’AMORE” (1832) Opera bufa en dos actos de G. Donizzetti.
- Tercer año “OTELLO” (1887) de G. Verdi libreto de Arrigo Boito; y otro tipo de espectáculos como el de Bob Wilson “WOYZECK” de Georg Büchner, la escenografía cinematográfica de la película “UNA GIORNATA PARTICOLARE” de E. Scola y la escenografía televisiva para un “TALK SHOW”.
- En estos casos deberán seguir los siguiente puntos:

PROYECTO DE ESCENOGRAFÍA CINEMATOGRÁFICA

1. Lectura del guión cinematográfico.
2. Búsqueda histórica y documentación.
3. Análisis dramático de la acción cinematográfica.
4. Ejecución de los bocetos de las escenas a escala relativas con varios encuadres.
5. Ejecución de los bocetos pictóricos para los vestuarios de los personajes de la película.
6. Dibujos ejecutados en varias escalas adecuados a la relación escenográfica.
7. Maqueta a escala virtual relativa de la obra.

PROYECTO DE ESCENOGRAFÍA TELEVISIVA

1. Lectura del guión.
2. Análisis dramático de la acción televisiva.
3. Ejecución de los bocetos de las escenas a escala relativas a los varios encuadres.
4. Dibujos ejecutados en varias escalas adecuadas a la realización escenográfica.
5. Maqueta a escala relativa de la obra.

Durante el segundo curso, se deberá proyectar un montaje en una plaza para un concierto de música clásica. El programa propone el estudio del espacio escenográfico dedicado a la danza, género particular del espectáculo, el cual por su misma naturaleza, necesita de espacios libres que favorezcan el libre movimiento de los bailarines. Se propone el ballet de “PETROUSCHK” (1911), escenas burlescas en cuatro actos de A. Benois e I. Stranvinsky.

Una de las propuestas más complejas planteadas a lo largo de los cuatro años de especialización en escenografía, es la adaptación de un espacio escenográfico a una plaza romana llamada Piazza Farnese. Los alumnos tendrán que tener en cuenta el guión marcado por el programa anual y que consta de los siguientes puntos:

1. Documentación histórico-artística del lugar elegido.
2. Fotografías de la plaza.
3. Desarrollo de los relieves arquitectónicos y perspectivas a escala 1:50 - 1:100 de las fachadas de los palacios.
4. Particularidades arquitectónicas a escala 1:20 -1:10.
5. Representación pictórica con técnicas varias (lápices de colores, témperas, acuarelas, collage...) de las superficies arquitectónicas dibujadas a escala.
6. Maqueta a escala reproduciendo la plaza. “Montaje escénico externo para un concierto de música clásica”. Proyección de un montaje para su introducción en la plaza.
7. Estudio de un espacio con lugares depurados donde resolver la acción del espectáculo definida.

8. Proyección de la estructura-palco para la realización de un evento espectacular colocándolo en la plaza.
9. Desarrollo del proyecto de estructura-palco y del montaje escénico.
10. Documentación histórico-artístico sobre el tema del montaje.
11. Perspectivas a escala 1:50 - 1:20. Particularidades a escala 1:20 - 1:10 del montaje.
12. Representación pictórica con varias técnicas de las perspectivas del montaje.
13. Bocetos relativos al espectáculo elegido para representar los dibujos ejecutados de la escenografía con la escala adecuada.
14. Maqueta a escala del palco y de la escenografía imaginada.

Este detallado estudio ofrece a los alumnos un conocimiento muy completo del espacio que acogerá a “conocidos y forasteros”, como dicen las palabras de Pirandello, al igual que tantas otras plazas romanas, que en numerosas ocasiones se convierten en protagonistas, por formar parte como escenario en los montajes escenográficos que con frecuencia se organizan en la capital. La propuesta irá acompañada de otro desarrollo escenográfico adaptado a un concierto de música clásica para la misma plaza.

4.4. El método romano. Una experiencia personal.

Per gli uomini dotati di fantasia non c'è niente di più affascinante di un foglio di carta bianca intenso; per un pittore niente di più meraviglioso di una parete o di una tela sgombra, e per un uomo di teatro, per un regista, niente di più eccitante di una scena vuota un'ora prima della creazione! Non c'è ancora nulla e tutto può attuarsi.

Oskar Schlemmer

Es difícil resumir en unas pocas palabras toda nuestra experiencia como investigadores en la *Accademia di Roma*, y lo que ha supuesto a nivel personal en el inicio y transcurso de mi trayectoria como artista plástica, ya que no solo recibí una formación académica en mi último año de carrera, sino que también, y sin ser consciente de ello, creó un poso que ha ido transformando a través de los años mi propia percepción sobre las cosas, dando lugar al trabajo que hoy aquí presentamos. Esta posibilidad de viajar y conocer otros lugares, otras culturas, y a otras gentes ha supuesto para mi un enriquecimiento tanto en lo personal como en lo profesional.

Dentro del proceso creador de un artista, se distinguen distintas etapas en las que la investigación plástica o los acontecimientos en su vida, a mi juicio, marcan la dirección en su producción. En las diferentes ciudades que visité durante mis estancias en Italia, pude encontrar arquitecturas colosales, o pequeños rincones cargados de magia que pasando desapercibidos por un gran número de visitantes, ahora tienen un gran valor simbólico, de forma que permanecerán para siempre en mi memoria y que continúan hoy siendo un referente de inspiración en mi trabajo como creadora plástica.

Pero nada serían esos lugares sin la gente que compartió mi experiencia. En la *Accademia*, el profesor Rossetti no sólo fue mi tutor y colaborador de esta Tesis, sino también mi amigo, y sus palabras me introdujeron en el inquietante mundo del espectáculo, en un momento en el que el lenguaje de las imágenes y los sonidos sustituía al de las palabras.

Aún hoy se mantiene la amistad y este “profesor” me recibe con el mismo cariño de quien encuentra a un familiar lejano en cada visita que me lleva a

Roma. Tras quince años desde mi primera estancia, la capital italiana está llena de gente conocida y querida, que hace que ya no sea ese lugar desconocido de la primera vez. Esto me ayudó en mi decisión de empezar los estudios de Doctorado a través del programa “El dibujo y sus técnicas de expresión”, ya que en él se incluían asignaturas relativas al espacio escénico.

De esta forma y con el tiempo se ha ido gestando en mí, la continua necesidad de poder llevar al contexto educativo el concepto del espacio escenográfico a través del arte.

Durante el período de docencia de dicho doctorado, viajé por segunda vez a la capital italiana para realizar una estancia de seis meses a través de una Beca de formación Leonardo, en una empresa llamada *Euroscena Internazionale*, dedicada a la producción escenográfica para teatro, cine y televisión. Allí pude aprender cómo era el trabajo del escenógrafo, ya que mi puesto fue ser asistente del mismo. Ésta resultó de nuevo, otra maravillosa experiencia, que me mostró la parte más técnica para el desarrollo en la ideación y producción de una escenografía.

Del programa de doctorado, destacaría la asignatura “*El proyecto escenográfico: observación gráfica del espacio escénico*”, cuyo profesor es hoy Director de esta Tesis Doctoral, y que me permitió en aquel momento enlazar la experiencia docente con las prácticas que realizaba simultáneamente en Italia.

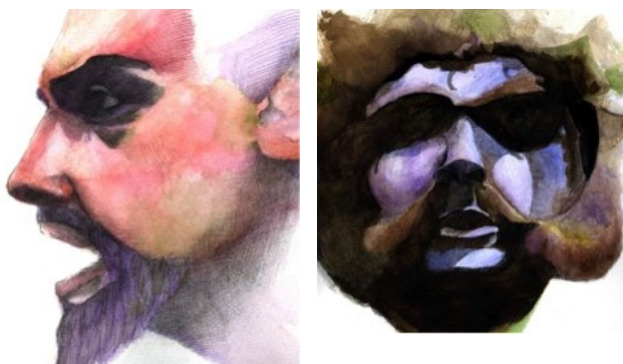


FIG.22. Bocetos para los personajes de La Sacra de la Primavera de Stravinsky.



FIG.23. Boceto para la obra *L'uomo dal fiore in bocca*, de Pirandello.

Uno de los aspectos que más me interesaba durante la ideación de una escenografía, era la iluminación y cómo ésta repercute en la visualización y el efecto psicológico de los colores empleados, siendo en la actualidad uno de los elementos competitivos más importantes en una escena.

Nos parece interesante establecer una relación directa entre la utilización de la luz así como su espectacular avance tecnológico, y la intrusión de la escenografía abstracta, en confrontación con otro tipo de escenas naturalistas o realistas para los que la luz sólo significaba un mero instrumento sin más aportación que la de iluminar la escena.

Según R. Arnheim¹²⁰, la percepción es un subconjunto que hay que situar en su contexto biológico. Lo que vemos, oímos, y olemos constantemente acaba por salir de nuestra conciencia, así que la respuesta electroquímica del órgano sensible decrece en cuanto un estímulo permanece inalterado. Continúa explicando que en un espectador pueden producirse reacciones sinestésicas, y que tales reacciones pueden ser suscitadas por la percepción de cualquier esquema expresivo en cualquier medio, tal como las formas dinámicas de la música, la arquitectura o la pintura. Sobre estas respuestas sinestésicas del observador, se ha cimentado la teoría de la empatía, es decir, la idea de que la expresión no es más que la propia experiencia del observador

¹²⁰Arnheim R.: *“Arte y percepción visual”*. Trad. Por María Luisa Balseiro, Madrid, alianza Forma. 1979.

(pasada o presente), proyectada sobre el precepto. Este precepto o huella mnemónica de un objeto real no se compone generalmente de líneas o trazos, ni es por lo general bidimensional. Es la imagen de un cuerpo tridimensional que se distingue de su entorno por diferencias de matiz y luminosidad, etc.

Las imágenes sobre la ciudad, la arquitectura de la que visualmente me empapé día a día, aquellos pequeños rincones antes mencionados...debían ser transformados a partir de su complejidad, en planos y texturas coloreadas con los tonos cálidos de la vida romana. Decía J.F. Yvars que el artista pretende construir algo nuevo a partir de un utillaje con historia- material, referencial, irónico, social en suma- desde el cual ha de establecer su personal proyección visual y proponer estrategias compositivas que considere más eficaces. Fue entonces cuando empecé a trabajar en algunos bocetos, como un modo de exteriorizar todas aquellas sensaciones y sentimientos. Esos bocetos se fueron convirtiendo en cuadros y páginas de un libro de artista, que aún hoy, considero serán de nuevo, objeto de un estudio personal, como en la parte práctica de esta Tesis se propone, y que se han ido adaptado en el tiempo a nuevos proyectos que a partir de este trabajo de investigación se han generado.

Recuerdo que intenté reflejar en un principio esa textura de la piedra vieja, en los grabados, con aguafuertes y aguainta, hasta que introduje estas sensaciones en las escenografías, cada vez más abstractas, dejando paso al color y la luz con él.

La idea del libro de artista, venía rondando en mi cabeza desde que el año anterior a finalizar los estudios en Roma, se propuso como último trabajo en la asignatura de proyectos, la realización de uno con temática y técnica libre. En mi opinión es muy interesante cuando a un artista se le plantea la posibilidad de contar y expresarse a través de sus estados de anímicos y emocionales, partiendo de las imágenes, las palabras, la música, o en este caso los alimentos.



Fotografia: Xavier Mollà

MARCO PRÁCTICO

PARTE III

PROPUESTA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN: ESTRATEGIAS DRAMÁTICAS Y CREACIÓN PLÁSTICA COMO PROCESO DE TRANSFORMACIÓN.

CAPÍTULO 5

APLICACIÓN PERSONAL DEL MÉTODO: EL PROYECTO CULINART. EDUCACIÓN ALIMENTARIA A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA SENSORIAL, ARTÍSTICA Y CULINARIA.



Fotografia: Xavier Mollà

CAPÍTULO 5. APLICACIÓN PERSONAL DEL MÉTODO: EL PROYECTO CULINART. EDUCACIÓN ALIMENTARIA A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA SENSORIAL, ARTÍSTICA Y CULINARIA.

5.1. ¿Qué es el proyecto CULINART?

CULINART es un proyecto de Educación sensorial alimentaria desarrollado por SOM3, centrado en la creación de diferentes acciones formativas culinarias y artísticas que faciliten, mediante la experimentación práctica, un aprendizaje más eficaz y profundo sobre la relación entre aquello que comemos y el modo en que nos afecta a nivel físico y emocional, es decir, a nuestra salud.

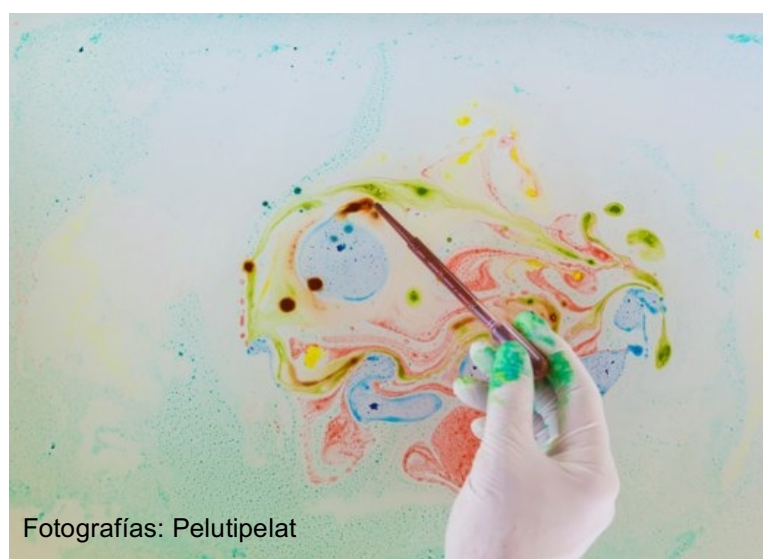


FIG.24. Actividades realizadas durante las I Jornadas CULINART.

El proyecto CULINART persigue la profundización en las posibilidades pedagógicas, educativas y de desarrollo global de las personas a través de la expresión en diferentes procesos creativos y estéticos. Esta metodología posibilita que las personas puedan expresar de forma autónoma emociones, ideas y sentimientos, independientemente de su nivel intelectual, social y religioso, favoreciendo el desarrollo de la capacidad creadora y sus procesos de integración social, promoviendo la potenciación de la observación y ejercitación de la memoria visual hacia formas, colores, sonidos, aromas,

texturas o sabores que puedan incrementar las diferentes capacidades de los participantes a través del contacto directo con los alimentos, recuperando así mismo el conocimiento sobre nuestro patrimonio alimentario, sus características, valores y propiedades, a partir del estrecho vínculo entre el mar y la montaña en su entorno más cercano.

Mediante esta propuesta de educación sensorial se pretende mostrar cómo el ser humano (especialmente en las etapas infantiles) es capaz de expresar libremente vivencias y pulsiones mediante la Dramatización y la expresión artística y corporal, estimulando la creatividad sin refugiarse en estereotipos, trabajando sobre la estructura de los contenidos propios de las artes plásticas, la imagen, la música, la danza, la historia o la cocina como paso previo a su aplicación en el proceso de enseñanza e integración social.

Además, el proyecto incluye como objetivo transversal que el participante/espectador pueda tomar conciencia de la potencialidad de las técnicas dramáticas como herramienta para el desarrollo de la creatividad individual y grupal, en un marco de trabajo abierto y flexible, utilizando la imaginación narrativa o el “taller plástico-taller masterclass de cocina” como un espacio de creación, reflexión e intercambio de ideas.



FIG. 25. Performance realizado durante las I Jornadas CULINART.

La actividad principal de dichas acciones consiste en la manipulación de diferentes tipos de productos y alimentos a partir de la experimentación sensorial, de manera participativa, ya sea autónoma o grupal, mediante talleres didácticos y actividades con los que conseguir una mejora de los hábitos alimentarios del participante. A lo largo de este proceso de desarrollo, se propone la utilización de diferentes tipos de herramientas de conocimiento

de gran capacidad estimulante, que permitan corregir o iniciar un consumo responsable, saludable y sostenible.

5.2. CULINART y sus orígenes. Propósitos fundacionales.

El proyecto Culinart es una propuesta de Educación sensorial artística y alimentaria desarrollado por SOM3 en la Comunidad Valenciana, pero no exclusivamente limitado a ella, centrado en la creación de diferentes acciones formativas culinarias y artísticas que faciliten, mediante la experimentación práctica, un aprendizaje más eficaz y profundo sobre la relación entre aquello que comemos y el modo en que nos afecta a nivel físico y emocional, es decir, cómo influye en nuestra salud.

Culinart pretende establecer una relación directa y clara entre diferentes colectivos sociales y múltiples aspectos educativos difíciles de desarrollar de manera cotidiana a través de un currículum escolar o una rutina de actividades diaria, debido en parte al alto grado de especialización de los mismos o, en ocasiones, a la falta de tiempo y recursos de entidades y asociaciones para poder desarrollarlos debidamente. Dicha propuesta trata de responder a la necesidad social de fomentar las potencialidades estéticas de las personas en diversas situaciones y contextos. Es por eso que el proyecto Culinart nace como un intento de acercamiento de distintos aspectos estéticos a escolares de edades muy tempranas (trabajando con alumnos de diversas edades) así como de promoción de la expresión artística mediante la pintura, la cocina, la música, el teatro o la danza a través de diferentes recursos didácticos materializados en forma de talleres, acciones y charlas formativas, así como materiales para el aula.

Por ello pretendemos promover un aspecto básico en cualquier sociedad que goce de “buena salud”, como es la integración social de distintos colectivos desfavorecidos, mejorando su calidad de vida en general a partir del desarrollo de sus potencialidades estéticas así como la autoafirmación propia, cambiando a su vez la percepción pública de dichos colectivos. Prestamos especial atención a la integración de personas con diferentes tipos de discapacidades, personas mayores o de la llamada “3ª edad”, enfermos crónicos y de larga duración y colectivos con especial riesgo de exclusión social.

5.3. Ámbitos funcionales:

- La salud y los buenos hábitos alimentarios.

Trabajamos para mejorar los hábitos alimentarios de la sociedad, dando respuestas y pautas de mejora a aquellas personas que por motivos de salud especiales necesitan conseguir una mayor diversidad en la oferta culinaria según sus necesidades. Entre nuestros objetivos principales se encuentran los siguientes:

- La prevención. Queremos contribuir a la prevención de enfermedades a través de una buena alimentación (sana, equilibrada y beneficiosa para nuestra salud) y la adquisición de unos buenos hábitos culinarios que potencien nuestro estilo de vida saludable.
- La mejora de los hábitos alimentarios. A través de la promoción y la difusión de diferentes acciones educativas gastronómicas, podemos conseguir mejorar la salud de las personas.
- La creación de una conciencia gastronómica colectiva. Pretendemos ayudar a que las personas tomen conciencia de lo que comen y de qué forma lo hacen.

- La recuperación y difusión de nuestro patrimonio cultural a partir del conocimiento integral de nuestro entorno.

Como parte de la investigación de CULINART, se trabaja para conocer y valorar los productos de nuestro territorio y patrimonio natural y cultural relacionado con la gastronomía.

Pretendemos hacerlo en base a los siguientes objetivos:

- Investigación histórica de nuestro entorno natural.
- Investigación y salud. Investigamos las posibles aplicaciones, así como el valor culinario de productos y materias primas de nuestro patrimonio natural, profundizando en la producción de productos susceptibles de mejorar la salud y la calidad de vida de las personas con necesidades alimentarias específicas.
- Divulgación y promoción. Damos a conocer el patrimonio agroalimentario tradicional y promocionamos los productos de proximidad y temporada, a través de las distintas posibilidades culinarias y la creación de productos alimentarios concretos, teniendo en cuenta aspectos como: las propiedades

organolépticas y sus posibilidades de aplicación culinarias, el estudio de las mejores prácticas para la manipulación y conservación de los alimentos, las técnicas culinarias de trabajo o las posibilidades con respecto a la combinación de sabores.

- Teniendo en cuenta que los productos alimentarios son herramientas importantes de identificación y dinamización de un territorio, es importante para nosotros analizar las sinergias culinarias que tienen diferentes productos de una zona para que puedan utilizarse como herramientas de promoción, experimentando con ellos, y mostrando con entusiasmo productos de calidad que por motivos diversos casi se encuentran desaparecidos de nuestra memoria colectiva culinaria.

5.4. Objetivos de CULINART

Los objetivos del Proyecto de investigación titulado CULINART: *Educación alimentaria a través de la experiencia sensorial, artística y culinaria*, son éstos:

Objetivo general.

- Entender el arte y la gastronomía como un proceso interactivo a través de la observación y ejercitación de la memoria visual hacia formas, colores, sonidos, aromas, texturas o sabores, potenciando la capacidad sensorial de los participantes y su contacto directo con los alimentos, su origen, sus propiedades, sus diferentes usos, recuperando a su vez parte de nuestro patrimonio alimentario.

Objetivos específicos.

- Expresar libremente vivencias y pulsiones mediante la dramatización y la expresión plástica y corporal, potenciando la creatividad sin refugiarse en estereotipos, trabajando sobre la estructura de los contenidos propios de las artes plásticas, la música, la danza, la historia o la cocina como paso previo a su aplicación en el proceso de enseñanza e integración social.

- Utilizar la imaginación constructiva, patente cuando el trabajo implica agrupación, ordenación y relación de los distintos elementos o partes.

- Utilizar la imaginación narrativa, que implica la representación de las experiencias del propio yo, en relación con el entorno.

- Coordinar los diferentes recursos expresivos del propio cuerpo como medios para crear y representar la acción individualmente y en grupo.
- Expresarse, comunicarse, crear y jugar, valorando la totalidad del propio cuerpo como medio.
- Percibir auditivamente el discurso musical, los parámetros del sonido y las estructuras musicales básicas.
- Organizar el material sonoro con estructuras rítmicas, melódicas, armónicas, de la forma, de carácter, etc..., que reflejan ideas musicales, así como la capacidad de interpretarlas expresivamente.
- Acceder a la vida musical como una experiencia activa, desarrollando sus capacidades musicales, (voz, oído musical, movimiento ordenado, habilidades instrumentales) como parte del proceso de su formación.
- Respetar y apreciar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio y de los modos dominantes en el entorno superando estereotipos y convencionalismos.
- Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo adoptando actitudes de flexibilidad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debidas a características personales o sociales.
- Valorar la importancia del lenguaje visual, y plástico como medio de expresión de vivencias, sentimientos e ideas, y apreciar su contribución al equilibrio y bienestar personal.
- Ser sensibles en relación con el entorno vivencial, destacando sus valores plásticos.

5.5. El aprendizaje del Arte contemporáneo como punto de partida en el Proyecto CULINART.

Creemos de manera entusiasta en la necesidad de una educación artística y plástica, en su papel para nuestra sociedad como parte esencial de la cultura y la función vital que juega en la definición de la personalidad humana. Por ello, defendemos el carácter transformador y de desarrollo de dichas potencialidades a través de los distintos lenguajes artísticos, sus innumerables técnicas y los posibles recursos didácticos para la comprensión de los mismos. La sensibilidad artística debe promocionarse de manera natural como clave para poder explicar y entender la interrelación de distintos aspectos de nuestra cultura, muy a menudo tratados de manera inconexa en nuestra sociedad de la información.

Tomamos los planteamientos de la Tesis doctoral¹²¹ “La enseñanza del arte contemporáneo a través del dibujo en la ESO (planteamientos que pueden servir de base a un acercamiento al arte contemporáneo) y coincidimos con su autor en cuanto a la necesidad de:

- Experimentar la contemplación y reflexión que aportan las obras artísticas, valorando su carácter innovador como consecuencia de una indagación y un proceso acordes con un contexto.
- Comprender los valores del arte como algo versátil, distinto en diferentes épocas, relacionados con su tiempo, ya que son su reflejo y a la vez influyen en él, pero con la posibilidad de ser apreciados de manera diferente según los individuos y los contextos.

A partir de estos objetivos podrían alcanzarse las siguientes metas con respecto a la educación social:

- Crear un ambiente de respeto y comprensión hacia las obras artísticas actuales, mediante la comprensión de los procesos que las producen.
- Crear una sensibilidad también hacia formas cotidianas naturales para entender la ecología como una relación del hombre con el medio que lo rodea a través de la sensibilidad estética.

¹²¹“La enseñanza del arte contemporáneo a través del dibujo en la ESO

Dentro del contexto de una enseñanza abierta y diversa que ya vienen observándose en algunas corrientes europeas, como por ejemplo en Francia, Gilber Pelissier¹²², inspector general de educación, refiriéndose a la didáctica del arte contemporáneo, comenta que “el arte está hecho para turbar, no para dar seguridad”, y ésta es la forma de crear un verdadero mestizaje y tolerancia mutua.

Esta metodología contribuye a poner en relevancia la conexión entre la obra de arte y todos los aspectos sociales del individuo. La capacidad integradora del arte es el principal valor del que se puede servir la enseñanza. Eisner nos comenta que la inteligencia cualitativa, que es la utilizada en la creación artística, “ se emplea en el más amplio espectro de actividades de la vida” .¹²³

La educación artística contribuye en el desarrollo de este tipo de inteligencia, reflejando los procesos que realizan los artistas, fomentando el intercambio de opiniones y la interacción con el entorno y las situaciones. Además promueve la multidisciplinariedad, que facilita los distintos tipos de pensamiento y lenguaje artístico. De esta forma, nuestra educación debería valorar más los procesos y destacar sus desigualdades y afinidades, creando un ambiente positivo de aceptación y tolerancia.

La aproximación a los distintos procesos en los que el artista interactúa con su obra, sus métodos de investigación y creación, sus contenidos y motivaciones, pueden permitir al participante evitar la extrañeza que suele provocar la obra artística contemporánea.

Nuestra posición con este proyecto es la defensa de que el arte contemporáneo sirva de vehículo de empatía, para que pueda aparecer en el individuo una identificación con las emociones y sentimientos ajenos, así como la identificación de los propios. La familiarización con las formas y los contenidos de las obras más recientes, debe llevar al participante a un posicionamiento con tendencia a la desaparición de sus posibles prejuicios hacia este tipo de arte, de manera que pueda empezar a disfrutar de él y pueda aprovecharlo como experiencia y valor cultural. Es por esto, que desde CULINART, diseñamos y adaptamos recursos formativos referentes a artistas y/o movimientos relacionados con el arte contemporáneo; ejemplo de ello es

¹²²PELISSIER, G. (1995): “Artes plásticas y cultura mestiza”. En *Europeai Artis Amatoris*. Bruselas, p.5.

¹²³EISNER, E.W. (1995): *Educación la visión artística.*, Barcelona: Paidós, p.100

la actividad “ORGANIC ACTION PAINTING” la cual hace referencia al famoso movimiento artístico y a su máximo precursor Jackson Pollock. Nosotros hemos recuperado este planteamiento adaptándolo con materiales y utensilios relacionados con la actividad culinaria y la hemos hecho más integradora, a partir de la utilización de la robótica, que permite la participación de personas con movilidad reducida.

La aproximación al arte contemporáneo no es sólo una forma de adquirir un mayor nivel cultural artístico, sino también visual, en su sentido más amplio. Los procesos de creación artística, lo son también de crítica y reflexión, por lo que enseñan a ver y entender el mundo que nos rodea y a nosotros mismos. Los contenidos de las obras de arte pueden identificarse con los de los diseños curriculares de la educación artística, y es así como desde el proyecto CULINART hemos querido enfocar las actividades del Laboratorio plástico, y los contenidos utilizados para el diseño de las Masterclass y vídeos que forman parte de los talleres didácticos. Así lo defienden Hurwitz y los Wilson: “Un programa escolar de dibujo debería basarse en los temas, ideas, cuestiones, cualidades expresivas, estilos, medios, procesos, técnicas, problemas y soluciones esenciales presentes en la obra de los artistas”.¹²⁴ Si además estas obras son contemporáneas, estaremos educando en los temas de nuestro tiempo.

José Jiménez¹²⁵ señala cinco puntos que diferencian el arte actual de lo que tradicionalmente se ha considerado una obra artística:

1. La obra ha dejado de ser necesariamente un objeto, es una estructura dinámica que puede tener múltiples soportes, no siempre perdurables.
2. De la concepción espiritual y sublime se ha pasado a propuestas y estéticas de carácter mundano.
3. Se ha perdido la necesidad de la obra definida y acabada, el azar y la indeterminación pueden ser componentes de lo artístico.
4. La estructura de la obra pasa de ser cerrada a ser abierta, cambiante e incluso aleatoria.

¹²⁴WILSON, B., HURWITZ, A. y WILSON, M. (2004): *La enseñanza del dibujo a partir del arte*, Barcelona: Paidós Ibérica.

¹²⁵JIMÉNEZ, J. (2002): *Teoría de arte*, Madrid: Tecnos, pp.111 a 114.

5. La originalidad y unicidad como aura de la obra de arte se pierden con los nuevos soportes y su fácil reproducibilidad técnica.

Éste concepto de arte está más cerca de unos procesos cambiantes e inestables, convirtiéndose en un acto que interacciona con diversos elementos y no puede ser fijado.

5.6. Colaboraciones.

5.6.1. El Restaurante Quique Dacosta.

El motivo por el que el Chef Quique Dacosta fue elegido como padrino del proyecto CULINART, queda totalmente justificado si analizamos el resultado de una de sus últimas aventuras; la exposición **“PAISAJES TRANSFORMADOS”** en el MuVIM. Con este ejemplo queda patente como Dacosta crea sus elaboraciones gastronómicas a través del arte y cómo podemos evidenciar multitud de similitudes en los procesos creativos de ambas disciplinas. Según sus palabras “Las obras comestibles del restaurante entran en el museo como conceptos que crean un lenguaje en el que participan otras disciplinas”. En ella se pueden encontrar vídeos, fotos, escenografías y reproducciones de platos esenciales de su carrera culinaria. Ésta exposición está estructurada en seis bloques temáticos:

- Paisajes de la Exterioridad;
- Espiral. El Viaje del Argonauta;
- Paisajes Recorridos;
- Cocina-Studio de Creatividad;
- Paisajes Científicos;
- Paisajes de la Interioridad;

La exposición está construida como un “túnel del tiempo” en torno a la influencia que en Dacosta han ejercido paisajes exteriores como el Parque Natural del Montgó, La Marjal de Pego, la Albufera y el Mar Mediterráneo, y que el cocinero considera como “despensas naturales de su entorno”. Una

gran estructura de madera “El tunel del tiempo” hace de hilo conductor de la exposición en cuyo interior se puede observar el proceso creativo de 7 platos esenciales en la trayectoria del chef: Rosa, creado en 2012; Cubalibre de foie (2001); Salmonetes azafrán ‘Mark Rothko’ 1957 (2008); El Bosque animado (2003), Arroz cenizas (2009), Ostra Guggenheim (2005) y La gamba.

Según la Biografía de Quique Dacosta, de origen extremeño y valenciano de adopción, desarrolla desde 1988 su carrera profesional como cocinero en su restaurante, El Poblet, (hoy Quique Dacosta Restaurante) que en sus inicios ofrecía cocina castellana y pasa después a una oferta gastronómica marinera local. En él se empieza a construir y contextualizar una cocina alicantina, valenciana y española innovadora. Éste tipo de cocina es actualizada con nuevas técnicas, creando desde los productos locales, como *leitmotiv* de la obra, siempre con una ventana abierta al mundo, a las culturas de otros países, así como a su cocina y sus productos.

En el transcurso de los primeros años trabaja sobre un eje central, que es el “Respeto al producto, fuente de toda virtud”. La importancia que se le otorga al producto fresco y de calidad, así como la máxima atención a las diferentes materias primas y la creación de iconos culinarios como la gamba roja de Dénia definirán sus líneas de trabajo. Su manera singular de entender la cocina y su propia vida le llevan, desde casi sus inicios, a desarrollarse desde un enfoque evolutivo, hasta llegar a ser referencia en el mundo de la vanguardia gastronómica mundial.

La influencia que ejerce su entorno y aquello que enamora a Quique Dacosta de él marca el devenir de muchas de las creaciones, el mar Mediterráneo y el parque natural del Montgó, así que éste enclave ha sido determinante en su cocina: la riqueza inagotable de sus fondos marinos y la particularidad geográfica del mismo. El Montgó alberga gran variedad de ecosistemas que recogen centenares de especies y por tanto es una fuente natural de recursos culinarios. Supone pues, el epicentro de la cocina vegetal de Dacosta. Su cocina está marcada por la temporalidad de las más de 600 especies y variedades de plantas comestibles que utiliza. Las plantas se convierten en el hilo conductor de su cocina.

“Quique desarrolla una cocina de alto nivel creativo que encierra alusiones permanentes a lo que para él es su esencia, su origen, sus raíces y su manera de contemplar el entorno que le rodea, su forma de interpretar y elevar, como pocos, lo mejor de las materias primas que tiene a su alcance más inmediato”.

Del 2001 al 2009 trabaja con una “memoria del gusto” de clara inspiración en los paisajes y las artes, y desde 2011 desarrolla una nueva estructura de construcción de menús y platos, dividida en actos y secuencias de degustaciones que llevan a construir un menú de unas 40 tapas.

En 2012 deja a un lado corrientes como el naturalismo y el paisajismo, el barroquismo y la influencia del arte. Se centra en el ecosistema y el producto, para llegar a un punto mucho más esencial, sin la necesidad de usar tantos ingredientes en un plato. Un torbellino de bocados y sabores, así como texturas y emociones. Una investigación técnico-conceptual apoyada en el ecosistema, sus productos y la excelencia en todos los sentidos.

En este momento es reconocido en todo el mundo por su expresión mas artística de la cocina. Una persona que hace bandera de su territorio, cultura y formas de vida; que pone imagen a la calidad y a la excelencia, a la innovación y a la tradición, a la proyección turística de la Comunidad Valenciana desde la cultura y la vanguardia.

El 2013 es un año caracterizado por la introspección. *“Ya no encontramos la inspiración y el punto de partida en el exterior, en la naturaleza, el arte, los paisajes, como era regla habitual antes (ahora es algo excepcional). Nuestra inspiración está en encontrarnos a nosotros mismos, mirándonos hacia dentro, gestionando nuestros gustos, formas, sentimientos y expresándonos desde el corazón, apoyándonos en todo el soporte aprendido e invertido para materializar esas ideas que vienen desde nosotros mismos”* dice Dacosta.

La decoración para las mesas en 2014 es muy especial. El restaurante Quique Dacosta nos propone, junto con la asociación **APROSDECO**, la realización de un proyecto colaborativo que tendrá como objetivo fomentar la visibilidad de este colectivo a través del arte. Para ello se pintan y decoran una serie de cabezas de cristal que servirán de centros para las mesas del restaurante. Los beneficios de su venta son destinados íntegramente a la

asociación **APROSDECO**. Dacosta apoya también diferentes causas con UNICEF y Acción contra el hambre.



FIG.26. Cabezas pintadas por miembros de APROSDECO

A lo largo de toda su carrera Dacosta ha sido merecedor de todo tipo de premios y menciones entre los que queremos destacar las tres estrellas Michelin que le otorga la Guía Michelin (máximo reconocimiento que puede obtener un restaurante) y la investidura Doctor Honoris Causa en Bellas Artes por la Universidad Miguel Hernández de Elche. Dacosta y parte del equipo colaboran con EASD, una de las mejores y más prestigiosas escuelas de diseño de España (Se trata de un proyecto liderado por el departamento de Diseño de producto, donde el objetivo final es acercar a los profesionales recién egresados a las necesidades reales de la empresa, en este caso desde la visión de la cocina), el “Premio a la creatividad”, “*Mejor cocinero del año*” por la *Guía Gourmetour*, “*Mejor cocinero europeo*” por las Academias Internacionales de Gastronomía, “*Premio al plato más bello del año*”, por LMG. En Estados Unidos es considerado parte de la trilogía de grandes cocineros Españoles junto a Arzak y Adrià. Situado entre los 10 mejores cocineros del mundo y el N° 3 en la lista de los mejores restaurantes de Europa por “*Opinionated About Dinning*”, y N° 39 del mundo en la lista *The World’s 50 best restaurants by The Restaurant Magazine*.

El Chef en su tarea divulgativa publica numerosos libros como “Más allá de los Sabores”, “Arroces Contemporáneos. Tratado sobre el arroz”, “Quique Dacosta 2000/2006” y “3. Quique Dacosta”.

Sobre la temática de sus menús podemos ver que el título hace referencia como si de una obra se tratase a aquello que podemos encontrar en ellos:

- *“Naturaleza y técnicas”*.
- *”Universo Local”*.
- *“Sale el sol”*.
- *“El sabor del Mediterráneo”*.
- *“Made in the Moon. Cocina de Vanguardia Española”*.
- *“Tomorrowland”*.
- *“Estados de ánimo”*.

Sobre este último menú se ha proyectado a raíz de la colaboración del Restaurante, **APROSDECO** y nuestro trabajo, una acción englobada en CULINART, a partir del binomio Arte y Gastronomía que más adelante comentaremos con detalle.

5.6.2. La colaboración de CULINART con APROSDECO y otras entidades de carácter social.

Desde el proyecto CULINART pretendemos promover un aspecto básico en cualquier sociedad que goce de “buena salud”, como es la integración social de distintos colectivos desfavorecidos, mejorando su calidad de vida en general a partir del desarrollo de sus potencialidades estéticas así como la autoafirmación propia, cambiando a su vez la percepción pública de dichos colectivos. Para ello, prestamos especial atención a la integración de personas con diferentes tipos de discapacidades, personas mayores o de la llamada “3ª edad”, enfermos crónicos y de larga duración y colectivos con especial riesgo de exclusión social.

A partir de nuestra primera experiencia con la Asociación **APROSDECO**, su participación en las I Jornadas de CULINART en Dénia, y a través de ellos así como con la ayuda de otros colaboradores, el Proyecto Culinart pretende

que las personas con Discapacidad Intelectual o del desarrollo y sus familias puedan perfeccionar su proyecto de calidad de vida de manera íntegra y con las mismas oportunidades que cualquier otro ciudadano de nuestra sociedad, trabajando por la promoción de la dignidad y los plenos derechos de las personas con discapacidad.

Compartimos la principal finalidad de **APROSDECO**: la atención a personas con discapacidad intelectual o del desarrollo que bien por su situación socio-familiar, bien por sus características personales específicas, requieren una atención especializada. Y en dicho marco de actuación, pretendemos ser una herramienta útil para reforzar los servicios y programas que ofrece la asociación y que permiten garantizar el apoyo necesario para el máximo desarrollo posible de la autonomía de sus miembros y familiares. Así mismo asumimos como propios los valores que orientan la actividad de la Asociación, como el Código Ético de FEAPS que anuncia valores, principios y normas, es decir, un compromiso ético, así como el fomento de la dignidad y valor de la persona con discapacidad intelectual, el máximo desarrollo de su calidad de vida, la transparencia en la gestión de todo tipo de actividades y ayudas en todo el proceso de apoyo y trabajo conjunto, siempre entorno a una actitud positiva y transformadora.

Debido al éxito social que han generado estas acciones, lo que pretendemos en un futuro, desde **APROSDECO** y SOM3, es poder crear una serie de recursos perdurables que puedan facilitar la difusión y movilidad de las propuestas a partir de la consecución de una “Unidad móvil de Arte y producción creativa” que funcione de manera individualizada en diferentes puntos geográficos de la Comunidad Valenciana u otras regiones del Estado español, unificando en una unidad móvil tanto el transporte de los materiales necesarios como de parte de la infraestructura que demandan algunas de las actividades y talleres parte del proyecto.

Esto permitiría atender a la demanda individualizada de un mayor número de asociaciones, colectivos y centros educativos cuyo principal handicap es el desplazamiento y transporte de un grupo numeroso de individuos para poder participar del proyecto. Además, dicha “Unidad móvil de Arte y producción creativa” permitiría una mejor coordinación del trabajo en red con diferentes Ayuntamientos, entidades locales y provinciales, escuelas y profesorado, asociaciones y monitores para preparar las visitas y participación

en las actividades y talleres, reduciendo costes y otros gastos derivados de la participación e incrementando la capacidad de difusión tanto en cantidad de público asistente como en localidades y ámbito geográfico.

Durante el transcurso de las II Jornadas de CULINART en la población de Alcoy, Som3 trabajó conjuntamente con el centro de educación especial CEE de la Vall Blanca y el Instituto Andreu Sempere en colaboración con la Red de Acción Magistral BBVA UNESCO FAD para la integración de personas con discapacidad física o intelectual mediante un proyecto llamado “Cocina con Arte”, que sumando esfuerzos de diferentes departamentos (Dibujo, Geografía e Historia, Música y Orientación), pretende dar al alumnado herramientas que les permitan ser más conscientes, por tanto, más críticos con aquella realidad que les rodea entorno a la gastronomía y todo lo que ello comporta.

Otras asociaciones con las que se ha empezado a trabajar siguiendo la trayectoria de la Fundació Alícia (Alimentación y ciencia) como centro de investigación dedicado a la innovación tecnológica en cocina y la mejora de los hábitos alimentarios; son: ASFIAL (Asociación de Fibromialgia) y AECC (Asociación española contra el Cáncer) con el fin de encontrar soluciones culinarias a las necesidades alimentarias de las personas afectadas por trastornos de salud. La ayuda de otros profesionales del mundo gastronómico, así como de expertos en el campo de la medicina y la nutrición, puede facilitar a los participantes el volver a disfrutar de la comida y tener la oportunidad de conocer otra forma de preparación y presentación de los alimentos que resultan ser beneficiosos en el tratamiento de sus enfermedades, como también paliar algunos de los efectos secundarios que estas personas sufren mientras reciben los tratamientos para las mismas.

5.7. Actividades educativas de las I y II Jornadas CULINART.

El proyecto didáctico CULINART cuenta con la colaboración del prestigioso Chef Quique Dacosta, así como el asesoramiento de otros muchos expertos en este campo, que pretenden, a través de la elaboración de esta iniciativa, poder trabajar con mayor periodicidad desde el aula los hábitos alimentarios saludables en relación con una dieta sana y equilibrada partiendo de la base del conocimiento de las propiedades organolépticas de los diferentes alimentos que utilizamos en nuestra cocina. Una de las finalidades del proyecto CULINART es, de hecho, establecer diferentes tipos de colaboración con algunos de los máximos representantes del panorama culinario de nuestro territorio sirviendo como una herramienta útil en la divulgación de una serie de principios comunes a partir de los cuales llegar, en especial, a los más jóvenes.

Trabajamos para adquirir unos buenos hábitos alimentarios, a partir de la multidisciplinariedad utilizando recursos propios de la dramatización (mediante una intervención-performance), así como de la creación plástica, relacionando los procesos creativos de las artes y la cocina.

Entendemos que, la integración de propuestas como ésta suponen para el alumnado la realización desde el centro educativo de un conjunto de actividades complementarias al currículo de gran poder motivador, ya que permite a los estudiantes un grado de participación total. Suscita un alto nivel de interés en los participantes al permitirles crear sus propios platos y poder probarlos, así como diferentes tipos de técnicas artísticas y expresivas, potenciando a su vez un aprendizaje significativo, pues aprovechamos la experiencia que tienen en su entorno familiar próximo para introducirles nuevos conceptos referidos al tema, persiguiendo una mayor transferencia de contenidos.

Las I Jornadas CULINART se desarrollaron a lo largo de 3 días con una programación de tres sesiones diarias, dos de carácter matinal y otra vespertina. La duración media de una sesión de desarrollo del taller didáctico “DEL PRAT AL PLAT” es de dos horas y cuarto (2h 15’), en las cuales el recorrido se divide en tres partes diferenciadas.

La primera actividad con la que se encuentra el participante, después de una breve introducción a la sesión, es la proyección de un montaje audiovisual que, acompañado de una música evocadora, una voz en off (que recita breves

fragmentos poéticos en relación a las imágenes), y una intervención a modo de performance (a partir de la expresión corporal y la danza), pretende transportar al espectador a un estado de atención y concentración respecto a aquello que ve y oye, sugiriendo a su vez una reflexión sobre los contenidos expuestos (el inicio de la vida, diferentes disciplinas artísticas, científicas, así como la importancia del respeto hacia los hábitats naturales en los que vivimos, y por extensión la preservación de las especies, tanto fauna como flora, que en ellos habitan, pues resultan imprescindibles para nuestra propia supervivencia.



FIG. 27. Performance realizado durante las I Jornadas CULINART.

En segundo lugar, se realiza una masterclass de cocina de la mano del Restaurante del reconocido Chef Quique Dacosta, en la que se enlaza de nuevo con la importancia que supone para nuestra alimentación (y en particular también para el oficio de la restauración culinaria) el cuidado extremo que debemos tener con nuestro medio natural, fuente de aprovisionamiento de diferentes materias primas naturales (de origen animal y vegetal) cuya calidad y buen estado están en estrecha relación con el potencial efecto beneficioso sobre nuestra salud. A partir de esta premisa, a través de la elaboración de diferentes platos en los cuales los asistentes no sólo observan y escuchan sino que también participan manipulando alimentos e instrumentos de manera activa, pretendemos establecer el nexo de conexión con las diferentes fases de la tarea culinaria (en este caso de la comúnmente llamada “alta cocina”). Pero no sólo eso. Además, la elección de una cocina de alto nivel en cuanto a selección, elaboración y presentación del plato final no es una cuestión baladí en el proyecto CULINART. Precisamente

la elección de dicho tipo de cocina está íntimamente relacionada con la búsqueda de los valores estéticos en su proceso de creación, conjugando técnicas, instrumentos y productos que garanticen un resultado final impactante para nuestros sentidos, enlazando pues con una función básica en toda disciplina artística. En este momento, se busca establecer la relación entre la cocina y el proceso creativo artístico (pintura, escultura...) de manera clara, siendo a su vez esta parte del proyecto la antesala de la propuesta final.



Fotografías: Pelutipeiat

FIG.28. Masterclass Quique Dacosta realizada durante las I Jornadas CULINART.

La última fase del taller, puramente artística en el sentido tradicional del término, consiste en una propuesta al alumnado de un “Laboratorio plástico” que permite al participante intervenir en un proceso de trabajo abierto y flexible, enfatizando la comunicación interpersonal y el proceso de creación de una obra artística. La obra bien hecha debe ser un principio fundamental de la pedagogía expresiva, sin embargo, al ser flexible, permite el poder expresar de forma autónoma emociones, ideas y sentimientos, favoreciendo el desarrollo de las capacidades creadoras y sus procesos de socialización e integración.

Dentro de este “Laboratorio plástico” se escogieron varias actividades diferentes. Una de ellas, a la que llamamos “PINTAR EL AGUA”, trata de mostrar cómo pintar sobre un soporte material (papel) a partir del uso de diferentes tipos de pigmentos naturales obtenidos de diversas plantas y los diferentes efectos dinámicos producidos sobre una base acuosa.



FIG.28. Actividades plásticas realizadas durante las I Jornadas CULINART.

La otra, basada en el movimiento artístico abstracto norteamericano, la llamamos “ORGANIC ACTION PAINTING”, y también trata de mostrar las diferentes particularidades de un tipo de pintura intuitiva, automática, a partir de elementos abstractos no figurativos, utilizando como materiales creativos multitud de productos de uso cotidiano en una cocina.



Fotografía: Xavier Mollà

FIG.29. Actividades Lab. Plástico “Organic Action Painting” realizadas durante las I Jornadas CULINART.

Para acabar, otra de las propuestas que lanzamos a los asistentes es la realización de un taller denominado GYOTAKU, en el cual desarrollamos una adaptación de una actividad artística de origen japonés en el cual se intenta reproducir la huella de un animal marino (originalmente peces capturados por marineros durante el siglo XIX) mediante fricción sobre soportes como la tela o el papel, manteniendo una relación de respeto y reconocimiento por el animal y el medio del cual era capturado, promoviendo la concepción artística de dicha huella o ictiograma.

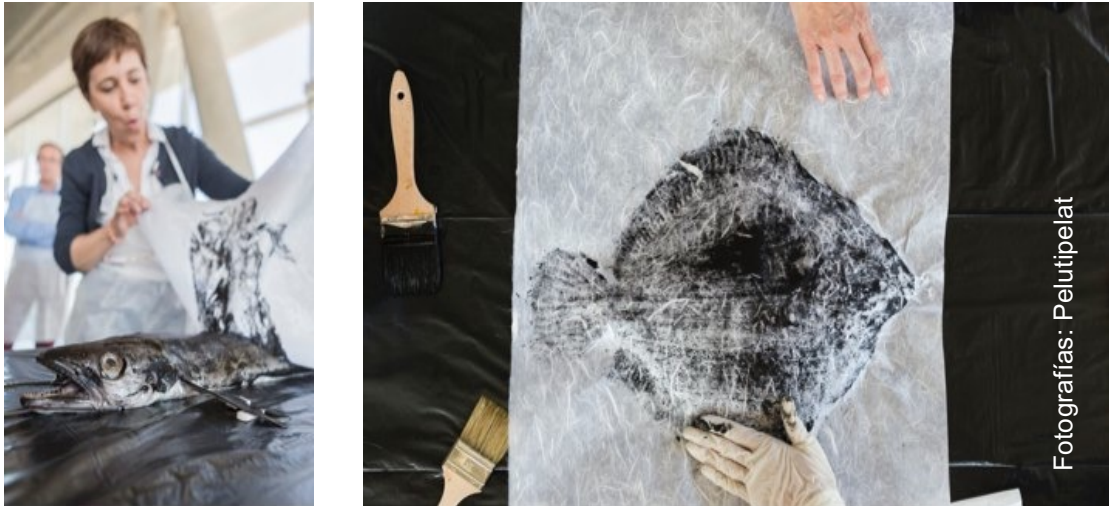


FIG.30. Actividades Lab. Plástico “Gyotaku” realizadas durante las I Jornadas CULINART.

Las II Jornadas CULINART desarrolladas en la ciudad de Alcoy se llevaron a cabo para los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria a lo largo de 9 días con un total de 14 sesiones. La duración media de una sesión del taller didáctico “RECARGA TU ENERGÍA. La importancia de un desayuno saludable” es de dos horas (2h), en el cual el recorrido se dividió en dos partes diferenciadas. En esta ocasión se contó con la presencia del Repostero Jose Montejano quién coordinó la totalidad de los espacios de las Masterclass, junto a la colaboración de una enfermera y una especialista en nutrición, quienes facilitaban y orientaban a los participantes sobre los beneficios de unos buenos hábitos dentro de un desayuno saludable.

La primera zona en la que se encuentra el participante, tras una breve introducción a la realización del taller didáctico, es el espacio de la masterclass de cocina. En esta ocasión se elaboraron tres tipos de preparaciones “contemporáneas” en base a los ingredientes que componen un desayuno saludable: cereales, lácteos y fruta. De esta forma los alumnos fueron capaces de aplicar su propio gusto estético y creativo a la hora de componer las mismas, para pasar luego al momento de la degustación.

A continuación durante la puesta en escena del Laboratorio Plástico, los participantes realizaron las actividades de GYOTAKU y PINTAR EL AGUA. Estos recursos se plantearon bajo las mismas premisas que en otras ediciones, y una vez más debemos destacar que el factor “sorpresa” ejerció

una gran motivación en los alumnos y profesores, algo que se vio reflejado en el resultado final de las obras.

Para la sesión de inauguración se modificó el formato del taller didáctico. Éste se realizó en una sesión de tarde para las asociaciones AECC y ASFIAL, así como para patrocinadores y colaboradores del proyecto.

Además de empezar con una breve introducción al taller, se realizó una performance inspirada en la bailarina Loie Fuller y la Danza de las Vanguardias. El color, la luz y el movimiento fueron una característica fundamental en la misma.

A continuación, durante el espacio de la masterclass, la temática se adaptó al público, ya que en su mayoría eran personas enfermas o que habían superado ya la enfermedad pero todavía tenían secuelas físicas de la misma. Para ello, se diseñó un menú especial, que por sus características y su alto valor nutricional suponía poner el acento en el tema de la nutrición saludable, sin que por ello tuviese que perderse ese componente estético y diferente que la alta gastronomía nos brinda.

Del mismo modo que en el resto de sesiones para escolares, los contenidos del Laboratorio plástico, no se vieron modificados, sino que se adaptaron los niveles según sus participantes.

5.7.1. Actividades educativas de las I Jornadas CULINART infantil.

El proyecto CULINART también ha estado presente como hemos comentado en el punto anterior en los niveles de infantil con la realización de una Jornada con un total de 93 participantes (entre los que se encontraban también padres y profesores interesados), adaptando el programa y el taller “RECARGA TU ENERGÍA. La importancia de un desayuno saludable” a los niños de edades comprendidas entre los 3 y los 5 años. En este caso consideramos muy importante empezar en las edades más tempranas a trabajar sobre el consumo responsable de fruta, lácteos y cereales. Las características singulares de esta nueva adaptación del taller didáctico, hicieron que su formato se convirtiese en una Jornada de tres horas de duración.

Durante la misma, quisimos introducir “la educación emocional” a través de nuestro Laboratorio Plástico. Para ello, utilizamos los cuentos y el juego a través de la dramatización, en el desarrollo de las actividades plásticas y visuales mediante actividades como: *Gyotaku a través del cuento del Pez arco iris*, *El punto a través del Light Painting*, y una nueva actividad relacionada con el *Masaje y relajación infantil*.

La programación quedó de la siguiente forma:

10:00 - 10:30 h - Masterclass “RECARGA TU ENERGÍA”. Aplicación de la creatividad en la cocina.

10:30 - 11:00 h - Desayuno.

11:00 - 11:45 h

- Taller de Gyotaku a través del cuento del Pez arco iris (edades 4 y 5 años + padres).

- Taller de El punto a través del Light Painting (edad 3 años+padres).

11:45 - 12:15 h - Taller de masaje y relajación (todos los asistentes).

12:15 - 13:00 h

- Taller de El punto a través del Light Painting (edad 4 y 5 años+padres).

- Taller de Gyotaku a través del cuento del Pez arco iris (edades 3 años + padres).



Fotografía: Toni Miranda

Fig.31. Actividades realizadas durante las II Jornadas CULINART infantil en Alcoy.



Fotografía: Toni Miranda

FIG.32. Actividades “*Light painting*” realizadas durante las II Jornadas CULINART infantil en Alcoy.

5.7.2. Xàbia. La adaptación de CULINART al mundo de la arqueología. El Jaciment de la Cova del Migdia



FIG.33. Portada y contraportada Guía didáctica para la exposición “ART I MORT AL MONTGÓ”.

El proyecto CULINART durante sus II Jornadas en las localidades de Xàbia y Dénia, se vinculó a un proyecto arqueológico llamado “ART I MORT AL MONTGÓ. LA COVA DEL BARRANC DEL MIGDIA”. Nos parece importante exponer de una manera más exhaustiva y detallada la información referente a este proyecto arqueológico, y cuál ha sido nuestro posicionamiento en referencia al mismo al rediseñar el taller didáctico de CULINART dando soporte como proyecto educativo a aquellos museos que no están dotados de un departamento especializado. Del mismo modo justificamos la importancia de la inclusión en el ámbito educativo de este tipo de proyectos que tratan aspectos relacionados con el cuidado y la conservación de nuestro patrimonio natural y cultural como bien artístico, concienciando desde las edades más tempranas y haciendo a las personas más humanas en base a la autocrítica hacia la construcción de una sociedad más justa con el medio ambiente. De esta forma el lector podrá imaginar la cantidad de contenidos con los que trabajamos y cómo este proyecto ha enriquecido la adaptación del mismo, resultando un éxito para la totalidad de los centros que nos han visitado.

La exposición de este yacimiento se encuentra de forma permanente en el Museo arqueológico de Xàbia, tras haber sido expuesto en diferentes museos y fundaciones de diversas poblaciones, entre las que cabe destacar el MARQ (Museo Arqueológico provincial de Alicante). Uno de los motivos principales

por el que se pensó que sería interesante la vinculación de estos dos proyectos, fue porque el Museo arqueológico de Xábia carece de departamento didáctico ya que es un museo pequeño. Esto impulsó la idea de que CULINART podía trabajarse conjuntamente desde la vertiente del arte, la arqueología y la gastronomía a través del museo, ya que también con anterioridad habíamos diseñado la Guía didáctica para esta exposición y realizado algunos talleres didácticos, en una fase previa a la creación de CULINART. Si atendemos a la definición que en 1956, el Consejo Internacional de Museos (ICOM), con sede en París, hace acerca de los mismos: es “todo establecimiento permanente, creado para conservar, estudiar, poner en valor por medios diversos y esencialmente exponer, para la deleitación y la educación del público, las colecciones de interés artístico, histórico, científico o técnico (ICOM, Art. 1 Estatutos 1956)”, vemos que esta definición recoge la función didáctica de los museos pero que el concepto ha ido evolucionando hacia una noción de servicio público que ha impulsado dicha función. Para el desarrollo de esta faceta didáctica los museos crearon los departamentos didácticos especializados en “divulgar el contenido cultural de fondo del museo, adaptándolo a las necesidades según la edad y los intereses de los visitantes sin que por ello se vea degradada su información”. Los departamentos son también considerados como “un servicio a disposición del público generados por el propio museo con la intención de darlo a conocer y difundirlo”. El personal encargado de estos departamentos ha sido de origen muy diverso, sobre todo museólogos y expertos en educación, aunque nuestro estudio aboga por formar equipos mucho más interdisciplinares que puedan trabajar sobre las estructuras que implican los diseños expositivos y didácticos realizados por los departamentos pedagógicos, y donde el arte pueda convertirse en un hilo conductor.

El tema de la recuperación y difusión de nuestro patrimonio cultural a partir del conocimiento integral de nuestro entorno nos parecía fundamental, ya que es uno de los principales ámbitos de actuación en CULINART. Defendemos el papel que puede desarrollar el patrimonio en la enseñanza, y sus aportaciones en la educación, así como la función que debe realizar la didáctica de las ciencias sociales y su inclusión en los modelos educativos de

la sociedad. Tomamos la presentación de González Monfort¹²⁶ en los capítulos tres y cuatro de su tesis doctoral donde analiza este tema:

- El patrimonio cultural es una construcción que incluye todos aquellos elementos materiales o inmateriales que cada grupo (colectivo, comunidad, pueblo o sociedad) reconoce, selecciona, adopta voluntariamente como legado de su pasado. Es su bagaje cultural en el presente.

- El patrimonio cultural en la enseñanza tendría que configurarse como la herencia que se transmite a las generaciones futuras para que puedan disfrutar y aprender, para que puedan utilizarlo en la comprensión de las raíces históricas de su presente y tengan elementos de decisión para el futuro.

- La enseñanza del patrimonio cultural puede ayudar a crear conciencia histórica en los jóvenes, ya que su aprendizaje les permitirá comprender mejor el pasado que los rodea, valorar la historicidad del presente y participar conscientemente en la construcción de su futuro personal y social. Por eso, desde la didáctica de las ciencias sociales se tendría que potenciar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales mediante el patrimonio cultural, porque puede facilitar la implicación y el compromiso de los ciudadanos para actuar de manera crítica, democrática y responsable en consonancia con sus valores, principios y necesidades. Una obra reciente, que también parte de la definición del concepto de patrimonio para adentrarse en el ámbito de la educación patrimonial es la de Bortolotti, Calidoni, Mascheroni y Mattozzi¹²⁷.

En ella nos dicen que el patrimonio es:

“ - diffuso, perché i suoi componenti sono parti integranti degli spazi esistenziali, in divenire e relativo, perche continuamente ricomposto e ripensanto nel tempo e al variae dei punti di vista culturali, polivalente, perché i componenti del patrimonio sono portatori di significati e valir plurimi, una dimensione declinabile per me, per noi, per gli altri.

¹²⁶GONZÁLEZ-MONFORT, N. : *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2007.op.cit., pág. 126.

¹²⁷BORTOLOTTI, A., CALIDONI, M., MASCHERONI, S. y MATTOZZI, I.: op.cit., pág. 19.

- interdisciplinare e complesso, perché oggetto di studio e risorsa formativa per molteplici discipline, che congiuntamente possono avviare un approccio conoscitivo ed educativo corretto ed efficace.

- identitario e storico in prospettiva diacronica, perché connesso alla percepción de sé que hanno le colectividades humanas, referida al ambiente e alle contingencias, en específicos de su historia”.

En la obra de Cuenca López, el autor define al patrimonio como “el conjunto de todos aquellos elementos que, por razón geohistórica (desde su concepción más abierta), estética y, en ocasiones, de excepcionalidad, se convierten en símbolos que configuran los referentes identitarios de las estructuras sociales, en función a unos valores mayoritariamente asumidos y legitimados por ellas, representando los aspectos culturales relevantes del pasado y del presente, articulándose, de esta forma, como fuentes básicas para el conocimiento social, a través de su interpretación desde una perspectiva holística”¹²⁸.

Estos elementos son un legado, una herencia cultural colectiva, que relaciona a los seres humanos del pasado, con los del presente y con los del futuro, que constituye un activo útil a las sociedades que sirve a distintos propósitos, teniendo por un lado el derecho de gozar de sus valores y por otro lado el deber de traspasarlos a las futuras generaciones en las mejores condiciones para que también puedan disfrutarla¹²⁹.

¹²⁸Cuenca López, J.M.: *El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de las concepciones, dificultades y obstáculos para la integración en las enseñanzas obligatorias*, Universidad de Huelva, Tesis doctoral, 2002.op. cit., pág. 12.Ibíd., pág. 141.

¹²⁹BALLART HERNÁNDEZ, J. y JUAN I TRESSERRAS, J.: *Gestión del Patrimonio Cultural*, Barcelona, Ariel Patrimonio, 2001, págs. 11-12.

5.7.2.1. Sobre la difusión e interpretación del Patrimonio.

Actualmente podemos encontrarnos con un grave problema en la difusión del patrimonio cuyas razones son de diversa índole, así como de una amplia complejidad: existe un desarraigo de las personas con respecto a su patrimonio cultural y esto parece persistir a pesar de que hace ya algunos años que podemos encontrar iniciativas que lo dan a conocer desde diversos ámbitos. Algunos documentos internacionales plasman esta realidad y lo hacen constatar en sus textos:

“Con un propósito de colaboración internacional que tuviera presentes a la vez el carácter universal de la cultura y la necesidad de los intercambios para conseguir que todos tengan la posibilidad de aprovechar el patrimonio cultural de la humanidad, cada Estado Miembro debería emprender una acción a fin de despertar y fomentar entre sus nacionales el interés y el respeto por el patrimonio cultural de todos los países. Esta acción debería encomendarse a los servicios competentes en cooperación con los de enseñanza, con la prensa y los otros medios de información y difusión, con las organizaciones de juventud y de educación popular y con las agrupaciones o personas que se dediquen a actividades culturales¹³⁰.”

Como hemos dicho, este no es el único ejemplo:

“Constatando que el patrimonio cultural y el patrimonio natural están cada vez más amenazados de destrucción, no sólo por las causas tradicionales de deterioro sino también por la evolución de la vida social y económica que las agrava con fenómenos de alteración o de destrucción aún más terribles.

¹³⁰Punto 19 del Capítulo V sobre Acción Educativa en la Recomendación sobre medidas encaminadas a prohibir e impedir la exportación, importación y transferencia de propiedad ilícitas de bienes culturales, París, 1964.

Considerando que el deterioro o la desaparición de un bien del patrimonio cultural y natural constituye un empobrecimiento nefasto del patrimonio de todos los pueblos del mundo ... ”¹³¹.

También recoge esta idea la Carta del Patrimonio Vernáculo Construido (1999):

“La continuidad de esa tradición se ve amenazada en todo el mundo por las fuerzas de la homogeneización cultural y arquitectónica. Cómo esas fuerzas pueden ser controladas es el problema fundamental que debe ser resuelto por las distintas comunidades, así como por los gobiernos, planificadores y por grupos multidisciplinares de especialistas.”¹³²

En este sentido, podemos deducir que el valor de los elementos patrimoniales parece ser ignorado por una gran parte de la sociedad y, como consecuencia, hay un mayor proceso de destrucción de los referente patrimoniales¹³³. Esta fenomenología ha sido, según Ma Rosario Alonso Ibáñez, especialmente intensa en nuestro país, donde de una forma tradicional “... el escaso aprecio que los españoles hemos sentido hacia todo aquello que tuviera algo que ver con los vestigios del pasado, y en general, con todo tipo de manifestaciones culturales¹³⁴” ha generado graves problemáticas de destrucción sobre el patrimonio.

Ya en el momento en que diseñamos la Guía didáctica para la divulgación de este proyecto, nos pareció indispensable añadir una ficha que trabajase sobre la Conservación y restauración de los bienes culturales, debido a que fueron encontradas pintadas vandálicas en forma de grafitis, en la parte exterior de la cueva del yacimiento. Apostamos pues, por educar en valores desde edades muy tempranas, ya que el patrimonio tiene en la Educación uno de sus medios más importantes para su conocimiento, difusión y conservación. Sólo si desde su infancia, el individuo conoce, experimenta y

¹³¹Introducción de la Convención para la protección del Patrimonio mundial cultural y natural, París, 1972.

¹³²Refiriéndose al Patrimonio Vernáculo o Tradicional en la Introducción de la Carta del Patrimonio Vernáculo construido, México, 1999

¹³³Cuenca López relaciona este hecho con las problemáticas existentes en la didáctica del Patrimonio. CUENCA LÓPEZ, J.M.: op. cit., pág. 12.

¹³⁴Alonso Ibáñez, M.R. (1992): *El Patrimonio histórico. Destino público y valor cultural*, Madrid, Universidad de Oviedo, Civitas S.A., op. cit., pág. 47.

disfruta de su patrimonio, podrá en la edad adulta, considerar a esos monumentos de su ciudad y del mundo, y al paisaje urbano y natural, y como en los últimos tiempos está considerándose también a la gastronomía como parte de sí mismo. De esta forma lo recoge la Carta Internacional sobre Turismo Cultural (1999): “Para asegurar la participación activa e implicar a sus habitantes, se debe realizar un programa de información desde la edad escolar¹³⁵”. Muchos estudiosos del patrimonio coinciden en esta idea. Ejemplo de ello es la afirmación de Marcelo Martín: “El éxito a largo plazo de una política de conservación del patrimonio se basa antes que nada en la educación del público y de los profesionales¹³⁶”.

Bortolomi, Calidoni, Mascheroni y Mattozzi lo manifiestan así:

“Il patrimonio é un elemento costitutivo dell’ambiente nel quale viviamo. Esso si offre a tutti come risorsa, come oggetto di studio, come punti di riferimento temporale e spaziale per la comprensione delle collettività umane e dei loro contesti culturali e ambientali, Per questo é elemento significativo ed essenziale da includere nei processi educativi, allo scopo di dare significato umano e sociale alle conoscenze apprese, consistenza ai metodi di indagine e di studio ed efficacia alle strategie di progettazione e di attuazione [...] A tal fine é indispensabile elaborare e svolgere un’azione dedicata, con adeguate finalità e strategie, un’attività formale e informale, che si rivolga non solo al pubblico scolastico ma a tutti gli individui ...¹³⁷”.

Creemos que la difusión es un medio indispensable para garantizar la pervivencia de las manifestaciones patrimoniales a través de la inculcación de ese aprecio del que hablamos anteriormente, y éste no puede resultar efectivo sólo a través de campañas puntuales y aisladas. Es por esto que, en la tarea del docente debe ponerse especial énfasis en este tipo de labores, no sólo logrando que los alumnos conozcan y valoren el patrimonio, sino también

¹³⁵ Punto 5.5 de la Carta Internacional sobre Turismo Cultural, 1999.

¹³⁶ MARTÍN GUGLIELMINO, M.: “La Interpretación incluida en el vínculo patrimonio-sociedad...”, op.cit., págs. 5-7.

¹³⁷ BORTOLOTTI, A., CALIDONI, M., MASCHERONI, S. y MATTOZZI, I.: op.cit., pág. 24. Más adelante, al analizar la finalidad de la educación patrimonial, se analiza los aspectos y dimensiones de la persona que fomenta la educación patrimonial (págs. 27-20).

“enseñándoles a analizar críticamente las huellas del pasado¹³⁸”. Creemos que Alfonso Ruiz y Ricardo Ruiz resumen muy bien los valores educativos que aportan el patrimonio en un esquema y un cuadro¹³⁹ que aparece en su artículo sobre la utilización educativa de los itinerarios patrimoniales.

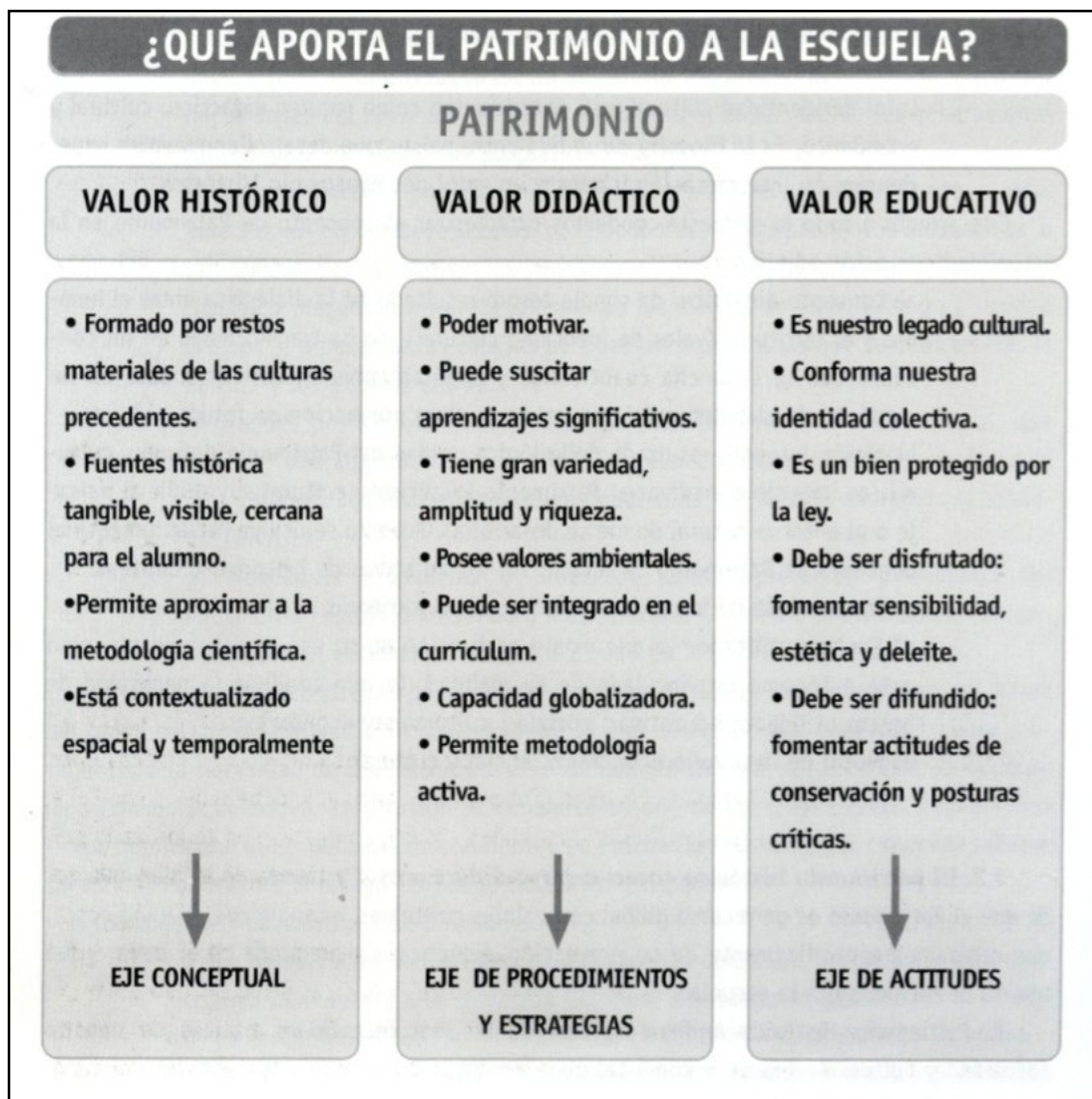


FIG. 34. Cuadro resumen realizado por Alfonso Ruiz García y Ricardo Ruiz Pérez en relación al patrimonio histórico como recurso didáctico.

¹³⁸ÁVILA ÁLVAREZ, A. y ESPÍN GUTIÉRREZ, A.: “Asociación de profesores Ben Baso para la difusión y protección del Patrimonio Histórico”, VI Jornadas Andaluzas de Difusión del Patrimonio Histórico... op.cit., págs. 195-196.

¹³⁹RUIZ GARCÍA, A. y RUIZ PÉREZ, R.(2002): “Hacia una pedagogía para el conocimiento del Patrimonio Histórico a través de los itinerarios”, III, IV y V Jornadas Andaluzas de Difusión, Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, op.cit., pág. 164-165.

Apostamos por esos valores como esenciales no sólo para el ámbito escolar, sino que podemos hacerlos extensibles a todos los ámbitos educativos, en un sentido más amplio al del sistema educativo oficial. Estos valores están relacionados también directamente con los distintos tipos de conocimientos que deben incluirse en un proceso de enseñanza-aprendizaje: los conocimientos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales.

La posibilidad de trabajar desde el museo, a partir de su guía didáctica, de la visita a su exposición permanente, así como los otros materiales que forman parte del proyecto y la inclusión de los mismos al taller didáctico de CULINART, ha permitido crear una experiencia pionera en la didáctica y la relación como mencionamos anteriormente dentro de los campos de la arqueología, la gastronomía y el arte. Debemos tener en cuenta que el hecho de que los visitantes pudiesen ver, tocar y apreciar de una manera diferente los objetos concretos pertenecientes a esta exposición, a partir de réplicas por ejemplo de los paneles de resina que reproducen las pinturas rupestres, así como los juegos de realidad aumentada, tienen una serie de funciones en el campo didáctico¹⁴⁰:

- Fijan la imagen del concepto.
- Se transforman en elementos de referencia (la dificultad para comprender el pasado, en muchas ocasiones, no es de índole histórica sino lingüística, por lo que la presencia de un objeto le permite expresarse mejor).
- Atraen la atención del público.
- Son enigmas para resolver.
- Su uso permite situaciones empáticas.
- Mediante los objetos se pueden formular hipótesis y desarrollar el método de análisis (método hipotético-deductivo).
- Permiten desarrollar inducciones históricas (uso del método inductivo).
- Contribuyen a desarrollar la imaginación.

¹⁴⁰SANTACANA MESTRE, J.: "Museografía didáctica, museos y centros de interpretación...", op.cit., pág. 84.

- Actúan como inclusor (el docente puede ayudarse de estos objetos para crear una densa red de conceptos).
- Permiten las aportaciones personales de los visitantes.
- Son un soporte para la memoria.

Según Bosi¹⁴¹ el museo pasaría a formar parte de un sistema junto a las otras dos instituciones educativas por antonomasia, la escuela y la familia (incluso colaborando en los desfases que muchas veces existen entre ellas), sistema que debe proporcionar las herramientas para formar en los individuos una conciencia crítica sobre la realidad que les rodea.

5.7.2.2. Sobre la Cova del Barranc del Migdia.

La Cova del Barranc del Migdia se encuentra abierta a 375 m sobre el nivel del mar en la vertiente meridional del macizo del Montgó de Xàbia. El acceso a cualquiera de sus tres bocas debe hacerse mediante la escalada. Esta importante dificultad es la que ha permitido la conservación del conjunto arqueológico que alberga su interior. La boca más accesible es la que se abre a levante. El acceso a la misma exige una escalada de 12m. En el interior de la cueva y tras realizar un recorrido de unos 8 m de angosto pasillo se puede encontrar la sala de las pinturas, ámbito más grande e iluminado por la luz solar. Sabemos que no es por casualidad que en el interior de la cueva se pueda encontrar un yacimiento arqueológico, ya que los motivos artísticos y la referencia que para los habitantes prehistóricos del entorno supondría saber ahí inhumanos a sus ancestros, hacen del enclave un lugar sagrado con un enorme valor social.

Como materiales para la exposición de los restos encontrados en esta cueva, se prepararon unas reproducciones en resina de los calcos en 3D realizados a las pinturas rupestres, lo que hace posible que los visitantes puedan tocarlos sin peligro de ser dañadas. Los restos óseos encontrados en la Cova del Barranc del Migdia se acompañan de cerámicas, cuentas de collar, varillas óseas o pasadores para el cabello, un punzón metálico e instrumentos como hachas y azuelas en piedra pulimentada y puntas de

¹⁴¹BOSI, P.: "Il progetto scuola territorio" en SACCHETTO, P. y TOVOLI, S.: op.cit., págs, 13-15.

flecha y cuchillos en sílex. Los motivos rupestres encontrados en la sala de las pinturas se adscriben al Arte Esquemático ya que se pueden observar motivos que permiten considerar su posible contemporaneidad con respecto a los enterramientos.

Sabemos que este proyecto arqueológico que se combina con la tecnología, es un proyecto pionero en España, ya que consta también de un programa de realidad aumentada y un videojuego que permitirá que cualquier persona visite el yacimiento y casi puedan excavar en él. Para la tarea de divulgación del yacimiento, se realizó una guía didáctica para los niveles de primaria y secundaria. El punto de vista y la diferencia de esta guía con respecto a otras que tratan el tema de la arqueología es, que está diseñada tanto en su contenido (actividades didácticas y pedagógicas) como en su apariencia externa, con un mismo hilo conductor: el ARTE. La guía cuenta con una primera parte donde aparecen los textos científicos a modo de exposición y la información sobre el yacimiento así como las investigaciones más recientes del mismo. A continuación se muestra el contenido de la misma:

- Introducción
- El montgó. El entorno natural.
- La cueva del Barranco del Migdia. Geomorfología.
- Descubrimientos y primeras investigaciones.
- Entorno de la cueva en el Calcolítico. El estudio de los restos vegetales.
- Neolítico y Calcolítico. La investigación reciente.
- El mundo funerario. Cuevas de inhumación múltiple.
- Las necrópolis de inhumación múltiple. El ritual.
- Cueva del Barranco del Migdia. Características de los restos humanos.
- Cueva del Barranco del Migdia. Paquetes de individuos y ajuares.
- Las pinturas rupestres esquemáticas de la cueva del Migdia.
- Cueva del Barranco del Migdia. Registro material.
- Las ocupaciones de la cueva en época antigua y medieval.
- Cueva del Barranco del Migdia. Documentación arqueológica con nuevas tecnologías.

- Para la segunda parte se diseñó un bloque de actividades divididas a su vez en tres propuestas:

- **PROPUESTA 1 EL LENGUAJE MÁGICO DE LOS SÍMBOLOS.**

- Antes de la visita
- Objetivos
- Observaciones para el profesorado
- Ficha 1 Primaria

LOS POBLADORES EN EL CALCOLÍTICO

- Ficha 2 Primaria

COMO ERAN LOS POBLADORES EN EL CALCOLÍTICO. Busquemos los errores..

- Ficha 3 Primaria

EL ARTE DE LOS CALCOLÍTICOS

- Ficha 1 Secundaria

UNA ÉPOCA DE CAMBIOS

- Ficha 2 Secundaria

EL ARTE DE LOS CALCOLÍTICOS

- Ficha 3 Secundaria

ESCOGE LA RESPUESTA CORRECTA A CADA PREGUNTA...

- **PROPUESTA 2 LA ARQUEOLOGÍA: DESCUBRE LA RIQUEZA Y LOS MISTERIOS DEL MUNDO QUE TE ENVUELVE.**

- Durante la visita
- Objetivos
- Observaciones para el profesorado
- Ficha 1 Primaria y Secundaria

EL MISTERIO DE LA ARQUEOLOGÍA

- Ficha 2 Primaria- Reino vegetal

EL ENTORNO DE LA CUEVA EN EL CALCOLÍTICO

- Ficha 3 Primaria -Reino animal

DESCUBRIENDO EL MONTGÓ

- Ficha 2 Secundaria- Reino vegetal

LABORATORIO DE ARQUEOBOTÁNICA

- Ficha 3 Secundaria- Reino vegetal

DESCUBRIENDO EL MONTGÓ

- **PROPUESTA 3 NUESTRO PATRIMONIO: LA CAJA DE AHORROS DEL FUTURO.**

- Tras la visita
- Objetivos
- Observaciones para el profesorado
- Ficha 1 Primaria

CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN DE LOS BIENES CULTURALES

- Ficha 2 Primaria

APARICIÓN DE LA CERÁMICA

- Ficha 3 Primaria y Secundaria

RESTAURACIÓN DE LA CERÁMICA

- Ficha 1 Secundaria

EL GRAN TEST DE LOS CALCOLÍTICOS

- Ficha 2 Secundaria

CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN DE LOS BIENES CULTURALES

- Ficha 3 Secundaria

APARICIÓN DE LA CERÁMICA

Previamente a la visita de los escolares a las Jornadas CULINART, se facilitó este material didáctico a los colegios para que pudieran trabajar sobre los contenidos referentes al período Calcolítico. Durante las Jornadas, se realizó una visita al museo arqueológico y la exposición con todos los materiales anteriormente citados. A continuación los escolares realizaron el taller “RECARGA TU ENERGÍA”. La importancia de un desayuno saludable,

iniciándolo con la visualización de un vídeo y adaptando la masterclass y el Laboratorio plástico de la siguiente forma:

- Para la masterclass se tomó como punto de partida los datos sobre los restos de cereales encontrados, así que se decidió que una de las preparaciones fuese una barrita energética del Calcolítico. Para ello se fabricaron moldes según uno de los símbolos perteneciente a una pintura rupestre encontrada en el interior de la cueva. El resto de las elaboraciones trabajaban aspectos relacionados con los lácteos y la fruta.
- En el Laboratorio plástico se realizaron tres tipos de actividades:
 - **Gyotaku.** La actividad se dividió en dos tiempos. La primera parte fue dirigida por una Bióloga que explicó con qué tipo de especies se iba a trabajar, su temporalidad, la importancia de su morfología en su adaptación al medio, así como qué especies locales son características de la zona de Xàbia o Dénia. Ya durante la segunda parte se pasaba a la técnica propiamente dicha, conducida por una persona experta en el campo artístico, que explicaba tanto los orígenes de la técnica como las pautas en cuanto a la cuestión manipulativa referente a la tinta, el tipo de papel o la forma de realizar el frotado.
 - **Cerámica prehistórica.** A través de la arcilla se fabricaron recipientes y vasos contenedores de almacenaje que como en el calcolítico servían para guardar los excedentes de cereales etc.. y que posteriormente se decoraban.
 - **Fibras vegetales.** Durante el desarrollo del taller los niños aprendieron cuál se cree que era el modo en el que los pobladores del período Calcolítico utilizaban las fibras vegetales para desarrollar el tejido.



FIG. 35. Cartel de las II Jornadas de CULINART Xàbia.

5.8. CULINART y el MuVIM de Valencia.

La experiencia de CULINART en el MuVIM se contextualiza en el marco de las III Jornadas de Teatro y Educación en los museos “La educación social y emocional mediante el arte”, dedicadas a mostrar investigaciones, comunicaciones y talleres de proyectos educativos relacionados con el arte, que se están llevando a cabo en centros educativos y de formación. Nuestra participación se puso en práctica con el taller “DEL PRAT AL PLAT”. El enfoque que dimos en esta ocasión fue diferente ya que el público al que nos dirigimos también lo era. Éste estaba compuesto por un grupo de docentes de la Educación Primaria y Secundaria, y quisimos mostrarles cómo podemos potenciar nuestra creatividad en beneficio de nuestras necesidades, así como dar a conocer la importancia que para nosotros tiene la multidisciplinariedad aplicada en la educación. Los participantes tuvieron la ocasión de versionar uno de los platos emblemáticos del Restaurante Quique Dacosta “La Bruma”, y a partir de éste realizar una nueva composición con el título “Ensalada de otoño”.

A través de un juego se debía crear un nuevo plato equilibrado tanto a nivel nutricional como cromático, utilizando para ello las texturas y los sabores de los alimentos proporcionados. El resultado fue evaluado en su apariencia estética, en cuanto a su sabor y en lo relativo a su equilibrio nutricional. En el mismo espacio realizamos el Laboratorio de olores, con el que estimular el sentido del olfato a través de las esencias naturales, generando con este sentido, curiosidad y conocimiento sobre los olores característicos de los montes de la Comunidad Valenciana. Durante el espacio del Laboratorio plástico, queríamos destacar cómo el factor sorpresa de los recursos utilizados supuso un valor añadido en cuanto al factor de motivación durante el mismo, ya que los participantes del taller al provenir de disciplinas alejadas al mundo del arte y la gastronomía, descubrieron en él un conjunto de estrategias y valores aplicables en sus aulas.

En estas jornadas también se tuvo la oportunidad de contar con conferenciantes como Mariola Ponce que explicó cómo se están realizando en diferentes tipos de espacios, ya sean centros educativos o museos, actividades sobre “Lienzos de Luz, el Arte de actuar en la sombra”. Tomás Motos, acercó al público a través de una conferencia el tema de sus recientes investigaciones “El impacto de la experiencia artística en el desarrollo social y

emocional de los jóvenes”. Con la participación de Teatro Playback Inestable se dio la posibilidad de conocer una modalidad de teatro informal, improvisado y sin texto en el que los espectadores relatan experiencias, recuerdos, deseos, sueños o fantasías, para inmediatamente verlos representados por un grupo de actores y un músico. Éste tipo de espectáculo no sólo pretende divertir al público, sino también poder crear una comunidad libre de tensiones provocando que el espectador se cuestione su propia identidad y que papel que juega en su entorno social cercano. Precisamente, ésta sería una de las funciones de los museos, (como hemos visto en el punto anterior de forma más ampliada), la de provocar en los visitantes la necesidad de dialogar con los objetos artísticos expuestos generando nuevas preguntas sobre nuestra identidad personal y social. Por otra parte, nos parece importante reseñar que además de la participación de otros muchos ponentes y talleristas, el alumnado de Teatro del Bachiller Artístico del IES Tirant lo Blanc de Torrente (Valencia) ofreció el espectáculo de clausura y reflexión “FAHRENHEIT 451 (Democrápolis)”.

Nuestra experiencia como participantes y talleristas en este tipo de Jornadas supone un impulso y una motivación extra, ya que nos proporciona la posibilidad de exponer nuestra particular visión y nuestro trabajo a profesionales del mundo de la educación, así como recoger otras experiencias relacionadas con el desarrollo de la dramatización en la formación de los profesores.



Fotografía: Rut Mud

FIG.36. Fotografías del Taller CULINART realizado en el MvVIM de Valencia.

5.9. La implicación del yo como sujeto de la acción en CULINART.

A partir de la puesta en marcha del proyecto CULINART sentimos como artistas la necesidad de poder expresarnos con esta iniciativa como telón de fondo, ya que pensamos que aunque nuestro espíritu estaba presente entre las ideas y los recursos que habíamos creado para las actividades que se trabajaban, esto no era suficiente. Como creadores, llevamos en nuestro interior una vida, una experiencia, un silencio reflexivo que nos permite captar con toda su intensidad, a partir de una sensibilidad aprendida, aunque también innata y desarrollada, todo aquello que nos rodea. Utilizamos una mirada más penetrante, y a través del color, las materias plásticas y nuestra imaginación, elaboramos ideas e imágenes signo de lo que nos desborda.

En el arte, el artista se expresa y compromete: si no se expresa, no se realiza, y si no se realiza, no se expresa. Como consecuencia, el arte lo hace la persona y habla de todas las personas. El arte no sólo expresa sentimientos, sino a toda persona: vida, ideas, valores, técnica. En el sentimiento, no sólo se expresa el espíritu absoluto o la totalidad del cosmos, sino también ese pequeño mundo interior de la persona concreta¹⁴².

Estamos de acuerdo con estas afirmaciones y pensamos que en la obra de arte se manifiestan, los sentimientos, las pasiones, los pensamientos y en definitiva, toda la persona del autor. Nosotros quisimos hacerlo a través de la fotografía y la pintura. Pretendimos dejar patente nuestra sensibilidad y nuestros valores, nuestra realidad personal, nuestro modo de ser presente en la obra como energía y modo de formar, como gesto, como huella imborrable y personal, y finalmente, después de su producción, como resultado ya formado. La obra es expresión del artista, de la persona, por lo tanto, una compenetración entre artista y su trabajo hasta el punto que se puede afirmar que él es la proyección y manifestación del mismo.

Tomamos las palabras de P. Blanco para explicar esta necesidad interior:

¹⁴²BLANCO SARTO, P., Hacer arte, interpretar el arte. Estética y hermenéutica en Luigi Pareyson. Barañáin. (Navarra).EUNSA. 1998. p.105.

El artista se siente necesitado de sacar a la luz su interior. Lo que ese impulso creador le fuerza a construir y le crea una necesidad de realizarlo y darle en cierta medida su forma, ya sea real o abstracta. Reconocible o intuible hacia otros conceptos. El receptor es quien tiene la última palabra, ya que cualquier obra es de diferente lectura para cada persona, porque ésta dispone de una sensibilidad y experiencia diferentes. Tanto en el campo social, cultural, histórico, y vivencial. Todo obrar del artista está impregnado de su propia personalidad. El pintor, a su vez, es su pintar, y su pintar continúa su ver, pintar y mirar tienden a coincidir. Su ver, su pensar, su sentir, su pintar coinciden en un solo y único acto de la misma persona: el hacer arte. No hay creación artística sino como acto personal, no hay obra de arte sino como expresión de la persona. La persona es, al mismo tiempo, sujeto y objeto del arte. Como objeto del arte toda la persona se hace presente en la obra bella, en el sentido que se concentra, se condensa y se expresa allí. Como sujeto del arte, la persona no se agota en la obra bella¹⁴³.

Proponemos la lectura del texto “LA EXPERIENCIA CULINARIA COMO PROCESO CREATIVO Y ARTÍSTICO” que el crítico de arte David Rico escribió para el catálogo de la exposición en la Sala Unesco de Alcoy, realizada a propósito de esta intervención sobre CULINART.

LA EXPERIENCIA CULINARIA COMO PROCESO CREATIVO Y ARTÍSTICO

En el día a día como artista plástica, la alcoyana Beatriz Rico ha ido encontrándose con diferentes retos, investigaciones, problemas y descubrimientos que han ido construyendo su personalidad artística. Hasta aquí, nada nuevo. Ahora bien, de un tiempo a esta parte, ha encontrado en la experiencia culinaria, entre fogones y platos, en el camino que va desde el huerto, la montaña y el mar hasta la mesa, una especie de proceso paralelo a las diferentes vías artísticas exploradas por ella al largo de los años. En este proceso de descubrimiento, ha querido identificar y reconocer una confluencia

¹⁴³ Ibidem

de pensamientos entre diferentes disciplinas, como la Filosofía, la Ciencia, el Arte y la Gastronomía.

Se ha dejado seducir por la belleza, a menudo infinita, de los diferentes elementos y materias primas, técnicas manipulativas y métodos compositivos empleados por diferentes profesionales del panorama culinario actual en sus quehaceres cotidianos. Cocineros y cocineras considerados de máximo nivel internacional, en la llamada “Alta cocina” o “cocina de autor”. En palabras de Ferrán Adriá, se trata de una “cocina tecnoemocional” donde juegan un papel crucial la técnica empleada así como las emociones o sentimientos generados en el espectador. La artista plástica comparte junto a otros profesionales culinarios, un interés por reivindicar la inclusión del componente intelectual en relación a la experiencia sensorial provocada por este tipo de cocina donde, paradójicamente, la propuesta gastronómica trasciende la función básica puramente fisiológica o de nutrición.

La “cocina de autor”, ha cambiado sus pretensiones en pos a un cliente dispuesto a “comer para degustar”, y no sólo para nutrirse, quedando abierto a una experiencia culinaria entendida como proceso artístico y creativo, con contenidos estéticos plenamente intencionales por parte del cocinero (ahora con categoría de artista), que derivan en una experiencia sensorial completa por parte del público. Este planteamiento rompe con algunos autores clásicos como Platón, que relegaban el gusto, el olfato o el tacto a la categoría de “sentidos menores” por debajo de otros como la vista o el oído (estos últimos vinculados al verdadero desarrollo de la sabiduría). Por tanto, en este proceso artístico se pone de manifiesto la necesidad de incluir el uso de todos los sentidos equiparados en cuanto a importancia (aunque revertiendo esta jerarquización sensorial a favor del sentido del gusto sobre el resto) para un mayor goce de la experiencia sugerida, en la línea de autores como Carolyn Korsmeyer o Michel Onfray. Sin duda, una curiosa coincidencia (descubierta de manera accidental, según la artista) con sus propuestas estéticas a través de la pintura.

De vez en cuando, Beatriz Rico ha podido constatar que el ciclo empieza con la selección de los diferentes productos con los que configurar la obra. Elementos naturales susceptibles de ser manipulados, modificados o no, en virtud de las intenciones plásticas del autor de la obra, mercados y huertos,

lonjas y tiendas donde recopilar los materiales compositivos que harán del plato final una verdadera obra de arte efímera. Eso sí, previo paso por el taller artístico o espacio de trabajo creativo (cualquiera de estas cocinas son en realidad una especie de laboratorio de investigación y ensayo con alimentos). Es por esto que, si miramos hacia nuestro pasado más reciente, podremos encontrar que la gastronomía, así como la danza, la danza, la interpretación, o ciertas manifestaciones gráficas públicas con mayor o menos carga política, han sido el *leitmotiv* de numerosas obras a lo largo de nuestra tradición artística, durante el periodo de las vanguardias y durante toda la postmodernidad, desde los artificios manieristas de Archimboldo o los bodegones barrocos de Luis Egidio Meléndez, hasta las instalaciones de marcado tema político de la segunda mitad del s.XX.

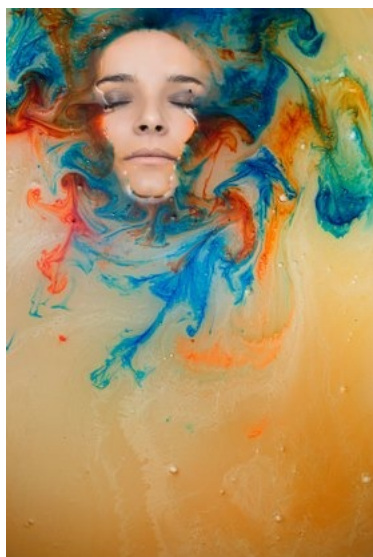
Estamos delante de un concepto abierto de arte. Una modalidad contemporánea de pintura y escultura, en la cual el espacio y el soporte que contiene la obra también juega un papel eminentemente protagonista, pues forman parte de esta. El espacio es en este caso soporte de la obra, como lo es la tela en un cuadro de óleo, o la madera, el hierro o la piedra en una talla tradicional. El cocinero-artista expresa sobre un plato (que como soporte o espacio creativo, también elige con una intencionalidad puramente estética) sus ideas y sentimientos. Para conseguir este objetivo puede valerse de las técnicas de la antigua tradición culinaria o de las más avanzadas técnicas científicas y de laboratorio para conseguir la transformación de las materias primas en cualquier cosa diferente que pueda sorprender o estimular los diferentes sentidos del espectador. Los valores plásticos asociados al plato presentado se parecen a los de cualquier pintura o escultura, adquiriendo una profunda intencionalidad estética, sobrepasando, incluso, la estimulación sensorial que en espectador despiertan estas dos disciplinas artísticas, pues se ve obligado a utilizar todos y cada uno de sus sentidos para gozar plenamente de la experiencia. Así, para apreciar el componente artístico de un plato, se consideran las relaciones mutuas del aspecto, los sabores y aromas entre ellos y no de uno en uno, como una simple suma de elementos aislados. De esta manera se entienden las relaciones entre la pintura y la cocina. El juego (inteligente e intuitivo) con los aromas y los sabores, con los

colores y la disposición de elementos en el plato será necesario así como el pintor juega con los colores y los tonos, con las texturas o la composición. La dimensión “artística” de la cocina no se puede basar en una simple presentación del plato más o menos estética o sobre la representación figurativa, un tanto *naif* o *kitch* de la obra de un artista. Los nexos que puedan existir entre estas actividades (pintura/escultura y cocina) deben tener similitudes a modo de *performance*. La actividad culinaria y gastronómica puede asumir una dimensión artística con sus propios recursos (complejidades gustativas, aromáticas, texturales, visuales e incluso conceptuales). No se trata de comer la representación de una pintura sin más, sino de sentir una sensación y emoción placenteras cuando se degusta un plato, comparable al placer de contemplar una pintura o una escultura.

Por eso, en las obras presentes en esta exposición la artista ha intentado dar un pequeño homenaje a la actividad culinaria como actividad artística, recorriendo un camino paralelo donde intenta revisar todo el proceso creativo de la obra a partir del contacto personal con los materiales de trabajo,, también elementos orgánicos y alimentos con los que poder elaborar su propuesta, eligiendo colores, las tonalidades, los sabores y aromas de los elementos que utilizan, sus diferentes texturas o la disposición sobre el lienzo, que provocarán diferentes reacciones en el espectador. Algunas de las obras de esta exposición hacen referencia, necesaria por otra parte, a sus propias emociones a lo largo del proceso creativo del Proyecto Culinart (pintura, escultura, cocina, fotografía, danza, vídeo, talleres y actividades variadas...), viviéndolas en primera persona como creadora y como objeto de representación. No solo imagina estas pinturas como un testimonio de la hibridación de géneros artísticos, al rededor de la cocina y la pintura o la escultura. Además testimonia su relación íntima con los elementos de sus obras, con las actividades que configuran el proyecto, con la actividad culinaria y su manera de proceder, con el entorno natural que lo envuelve a partir de sus elementos más básicos. ¿Por qué no formar parte de esta diversión sensorial? ¿Por qué no formar parte de la misma obra como objeto representado, fusionado con otros productos, pigmentos, alimentos o elementos naturales, intentando comunicar las propias sensaciones a lo largo del proceso artístico? Se trata de hacer un descubrimiento de la artista desde

el interior de su visión plástica, y ser capaces de ver el nivel de implicación e interiorización de las actividades, técnicas e instrumentos representativos empleados en el proyecto Culinart.

Bea Rico se representa a sí misma como parte de sus talleres y actividades, como un elemento humano objetivado por la artista. En algunas de sus obras es el resultado de una pintura orgánica sobre un soporte acuoso, cambiante, vivo, pero también es una huella de ella misma, una imagen de la artista transferida desde su propio cuerpo, como pretende la técnica original del *gyotaku* con diferentes animales marinos, en una especial relación del ser humano-naturaleza. Es, sin embargo, el referente de diferentes obras donde se fusiona con los alimentos, forma parte de ellos y a ellos acude para alimentarse de manera animal, salvaje, primitiva¹⁴⁴.



Fotografías: Toni Miranda



FIG.37.Fotografías para la exposición CULINART en la Sala Unesco de Alcoy.

¹⁴⁴Texto catálogo. Culinart David Rico



FIG.38. Fotografías para la exposición CULINART en la Sala Unesco de Alcoy.

5.9.1. La obra plástica como expresión del inconsciente.

“Tierra” ...Paisajes naturales:

“Tierra” es un cuento, es un relato lleno de aquellos colores de las tierras húmedas, de las hojas secas, una composición hecha de setas, trufas, frutos, hierbas..., es la vivencia de un recuerdo, con él pretendemos sumergir al comensal en un simple paseo por el bosque y utilizar la sugestión mental para transmitirle estas sensaciones a través de su percepción sensorial. La sugestión es una herramienta y una forma de interpretar la cocina sobre la que llevamos algunos años trabajando. Este plato se adentra en la línea de los paisajes naturales como vía de inspiración y expresión. En esa línea nace como icono de este movimiento en nuestra cocina siendo uno de las creaciones que mejor ha plasmado el equilibrio natural entre paisaje rural, aromaterapia y sugestión mental. Intentamos transportar a los comensales a un universo imaginario haciéndoles partícipes de nuestras propias emociones a partir de momentos y sensaciones, así como de nuestra reinterpretación del entorno.

La aromaterapia. Hablar de aromaterapia en la cocina, implica pensar en la exaltación olfativa de los elementos. Estos pueden estar integrados en el plato como ingredientes físicos o como elementos no físicos pero si olfativos, para especiar, aromatizar o buscar la redondez gustativa en la comunicación entre el olfato y el gusto. Las formas y los medios pueden ser múltiples, pero las metas también. Una de ellas, la que más nos interesa es la que permite transportarnos olfativamente a los recuerdos o a ciertos momentos concretos a través de la potenciación de los ingredientes mediante golpes olfativos y gustativos, que dan lugar a una mayor comprensión y disfrute de la propuesta culinaria en su conjunto.

La relación entre el gusto y el olfato es evidente pero, ¿de que manera podemos realzar el sabor de los ingredientes a partir del olfato? Nuestra investigación se centra en crear una memoria del gusto, un tipo de cocina del territorio en donde el olor de los paisajes así como de todos sus elementos naturales (rocas, minerales...etc.) se puedan expresar a través de una

creación culinaria, transmitiendo emociones o recuerdos y evocando paisajes de una forma comestible¹⁴⁵.

Para esta colaboración hemos tomado el cuadro pictórico de la artista Beatriz Rico y lo hemos reinterpretado bajo estas premisas. Los ingredientes que hemos utilizado son los siguientes:

- Cremoso de parmesano
- Jugo de pichon y trufa con infusión de hierbas
- Destilado de tierra
- Quinoa cocida y aliñada con aceite de trufa
- Quinoa frita
- Setas de temporada crudas y tostadas
- Praline de piñones
- Piñones crudos
- Tupinambur
- Cortezas crujientes de tupinambour
- Hierbas frescas
- Tirabeques
- Edamames (judías de soja)
- Papeles de ceps
- Ralladura de trufa negra
- Arenas de trompetas de los muertos
- Arenas de boletus
- Polvo de boletus liofilizado
- Polvo de tomate seco.
- Aceite esencial de tomillo y romero. (aromaterapia)
- Hielo seco y agua caliente para provocar la aromaterapia.

¹⁴⁵Juanfra Valiente. Jefe de Creatividad del Restaurante Quique Dacosta.



Fotografías: Xavier Mollà

FIG.39. Proceso de creación de un nuevo plato a partir de una obra pictórica.

5.9.2. Propuesta de intervención y creación: aproximación vivencial al proyecto. Fases.

INTRODUCCIÓN

El espacio del restaurante QD se convierte en un espacio escénico donde la acción tiene lugar no sólo a través de la cuestión culinaria, sino también de la creación plástica. Con este proyecto experimental enlazamos el trabajo del restaurante en su nueva temporada titulada “ESTADOS DE ÁNIMO” y llevamos a sus comensales un paso más allá haciéndoles partícipes de una interacción real entre la ARTISTA, el CHEF, y los chicos de APROSDECO, a partir de la proyección personal que se refleja mediante diferentes acciones. Este nuevo concepto de trabajo, se enmarca entre las acciones ya realizadas por el proyecto CULINART.

OBJETIVOS

El objetivo principal conforme al planteamiento de nuestro proyecto CULINART es:

- Entender el arte como parte de un proceso interactivo entre artista, individuo y contexto, que se establece a través de la obra y permite tanto la reflexión como la emoción, incluidas por las inquietudes de un entorno concreto.

Otros objetivos que pretendemos conseguir:

- Valorar en el arte contemporáneo la capacidad de expresión emocional y sus múltiples posibilidades lúdicas, así como la estimulación del sentimiento estético, que unidas a la reflexión permiten la interpretación de estas expresiones.
- Entender las obras artísticas como un proceso no cerrado, con valores formales, expresivos y cognitivos puestos en relación con su entorno, sin prejuicios y sin sobrevalorar las técnicas y habilidades.
- Entender el arte como un método de conocimiento que puede llevarnos a la reflexión sobre las inquietudes humanas, y en el que la construcción de significados se establece a partir de la creación, la percepción y la reflexión de las obras y sus propios procesos.

A través de estos objetivos podremos alcanzar las siguientes metas sociales:

- Romper el círculo cerrado formado entre mercado, élite cultural y obra de arte, mediante el acercamiento de la obra a nuestra realidad cotidiana.
- Contribuir en definitiva a la formación y la integración de las personas con algún tipo de discapacidad o sin ella en una sociedad más tolerante a través de la sensibilidad estética.

El proyecto consta de tres fases:

- En la primera Fase. Realización de un libro de artista como libro-objeto.

El libro de artista estará compuesto por un número indeterminado de sub-libros. Cada uno de ellos hará referencia a un estado de ánimo o un sentimiento: la alegría, la tristeza, el amor... En cada libro habrá una correspondencia de color según el sentimiento del que se esté hablando, tomando como referencia a artistas citados anteriormente en esta Tesis de investigación, como Joseph Albers, Mark Rothko o R.Marquina, así como los estudios de Appia o Craig sobre la iluminación escenográfica, por lo que la intensidad de los colores variará a partir de sus páginas en ligeras gradaciones. Los libros se iniciarán por la artista, que propondrá al resto de participantes pautas y activadores para la acción, de modo que ellos puedan reinterpretarla en una continua intervención, que hará que los libros permanezcan inacabados hasta el cierre de la temporada. En las páginas se vuelcan a través de las imágenes, los signos, los símbolos y los grafismos, los sentimientos que provocan las vivencias personales o las impresiones sensitivas que el menú "Estados de ánimo" pueda sugerir. Los olores, los colores, las texturas, las composiciones... son factores que motivarán distintas sensaciones que poder trasladar al papel y a cada uno de los libros según los sentimientos que transmitan a cada persona en su aspecto más íntimo. Al final de la temporada todos los libros se unirán y formarán una única obra. Será el resultado plástico definitivo de esta experiencia.

Las referencias iniciales estarán vinculadas a los propios estados de ánimo de la artista y a los estados de ánimo del resto de los participantes. Como fruto de la experiencia en la Accademia de Roma, se escogieron dos de las escenografías más representativas durante la estancia: *La sacra de la primavera* de Stravinsky y *L'uomo dall fiore in boca* de Pirandello. Otras

referencias son: los viajes, las personas, lo que nunca se dijo, y las ausencias de los que ya no están. Referencias al amor incondicional hacia los hijos, a las obras creativas que produce nuestro trabajo. Al entorno, a la belleza de un paisaje o un animal, a lo esencial de la vida y lo trascendente de la muerte. Referencias también al erotismo en el arte a través de la obra de un amigo, el artista Antoni Miró.



FIG.40. Libro de artista realizado para la temporada del Rte. QD. “Estados de ánimo”.



Fotografías: Xavier Mollà

FIG.41. Libro de artista realizado para la temporada del Rte. QD. “Estados de ánimo”.

MATERIAL Y MÉTODO

Descripción técnica de los libros de artista.

El papel del libro-objeto, es un papel fabricado a mano. Se conservan sus barbas en los contornos y tiene un tamaño de 30 x 30 cm en cada una de sus caras. La mayor parte de ellos tiene una estructura de plegado en acordeón, por lo que las páginas funcionarán por ellas mismas de forma independiente, así como en su conjunto creando dípticos, trípticos y polípticos haciendo que el diálogo de los materiales y aquello que se quiere contar a través de la plástica, las imágenes y los grafismos tengan un hilo argumental a través de un lenguaje común.

Las técnicas que se utilizarán son variadas: para los fondos aguadas con tintas de colores. Sobre estos fondos, collages, transferencias, grafitos, tintas...etc.

- La caja-objeto

Se realizarán diversas cajas-objeto a partir del reciclaje de materiales, que tendrán la función de contener aquellos recursos necesarios para la intervención de los diferentes libros de artista. Algunas serán simples y en otras se construirán pequeñas escenografías con cajas de música que podrán transportar al participante a un estado de reflexión.



Fotografía: Xavier Mollà

FIG.42. Cajas objeto para la temporada del Rte. QD. "Estados de ánimo".

- La segunda fase de la propuesta, constará de un SHOW COOKING dirigido por QD en el espacio culinario ATICCOK de Pepe Cabrera. En él, se presentará el proyecto a un público empresarial, con la finalidad de sensibilizar sobre este tipo de cuestiones y atraer a posibles inversores para proyectos futuros. Del mismo modo se realizará una comida enlazada con el Show cooking, así como un taller creativo, donde se trabajarán las emociones a partir de los sentidos, presentes en el Arte y la Alta gastronomía.

_ 3ª Fase. La silla-espacio APROSDECO.

La silla APROSDECO se trata de la otra parte de este proyecto. El objetivo es tomar una silla de diseño a partir de nuestra colaboración con el Estudio de arquitectura e interiorismo Pepe Cabrera de Dénia y que algunos de los chicos de la asociación la intervengan a nivel pictórico. Cada una de estas sillas estará dispuesta en cada una de las mesas del Rte. QD. Convivirán con el resto, se dialogará sobre ellas, se opinará, se apoyará y de este modo se creará el espacio APROSDECO, un espacio constructivo, creativo, un espacio de unión que hará patente y visible el trabajo de este colectivo, sus pensamientos y sus proyecciones artísticas para de este modo estar presente en la vida cotidiana de otras personas. Habrá otros objetos “customizados” con los mismos grafismos como servilletas, platos, etc... todo un trabajo de diseño e ilustración aplicado al objeto, donde el comensal que se sienta y forme parte del espacio APROSDECO será quien decida qué porcentaje de su cubierto será destinado para esta asociación.



Fotografías: Toni Miranda

FIG.43. Silla-espacio APROSDECO

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Con nuestro estudio concluimos que gracias al arte, podemos comprender el mundo con toda su belleza y total complejidad. Hemos demostrado con este estudio, que el arte se vive y se transmite a través de la pasión mediante los gestos y que así como la alimentación mantiene la vida, el arte enriquece el espíritu, por lo que es de vital importancia que el público que a priori se encuentra alejado de él (personas desfavorecidas o en riesgo de exclusión social, gente mayor, habitantes de entornos rurales, etc.), tenga acceso al mismo mediante una educación estética y artística, de manera que pueda desarrollar una mirada crítica de su propia sociedad como factor de enriquecimiento propio esencial en el desarrollo humano.

Pensamos que el arte debe ejercer como motor de la ciudadanía dialogando con todos los públicos, descubriendo nuevas formas de expresión con el modo de vida contemporáneo; que el artista, debe ser capaz de crear las reglas del juego, ya que su papel está relacionado con la elaboración del juego artístico. Como parte de la experiencia creadora, el individuo aceptará el azar como un método más dentro de la creación, en un proceso de investigación y experimentación, ya que éste será capaz de proporcionar nuevas vías y enfoques que resuelvan su problema.

Por otra parte, afirmamos que el juego nos ayuda a entender el origen de la cultura y la tendencia innata del hombre hacia el arte. En él, creemos que está el origen del arte, podemos mantener que tiene importantes analogías con él y que así mismo aporta al arte una parte importante de creatividad. Esto implicaría el reconocimiento de que en la creatividad se encuentran unidos el juego y el sentimiento estético que dan sentido a la obra de arte, viendo en el juego estético el punto de partida para entender el modo de ser de la propia obra, ya que justamente en el arte es donde el juego alcanza su idealidad y con ella su pleno significado.

Nos parece importante y demostrado que debemos plantear una educación artística utilizando el juego como forma de motivación para nuestros alumnos, ya que éstos proporcionan aprendizajes que pueden ser transferidos a diferentes niveles de conocimiento, y pueden aplicarse con distintas técnicas en diversos campos artísticos. Además, su desarrollo como estrategia metodológica en la educación es susceptible de ser aplicada en el laboratorio o taller, en museos o en el aula.

Pensamos firmemente que el juego facilita el pensamiento creativo y este, a su vez el comportamiento artístico. La creatividad es un nexo de unión entre el juego y el arte. Las performances son experiencias de arte participativo con un marcado componente lúdico, y combinadas con otras actividades artísticas mantienen al participante en un compromiso estético que le lleva a transformar su pasividad inicial en actividad creadora, desencadenando un proceso de aprendizaje mediante la propia acción.

Reivindicamos y reafirmamos la importancia de la Dramatización como un recurso motivador en todo tipo de educación en general, sea ésta formal o no formal. La educación estética a través de la creatividad y el arte proporcionará una nueva perspectiva al proceso según la cual vale más desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo que formar una mente receptiva en cuanto a lo que otros dicen. Si educamos a las personas en esa idea de no aferrarse a lo establecido, de reformular nuevas hipótesis ante resultados extraños, y ver como problema cualquier alteración del orden habitual en busca de una actitud positiva. Tomaremos pues, como hemos mencionado anteriormente el azar como aliado en nuestra educación creativa, permitiéndonos entonces poder modificar nuestra actitud ante la vida y crearnos como individuos, transformándonos de nuevo una y otra vez.

Con respecto a la parte más práctica de nuestro proyecto educativo CULINART y pese a la dificultad que supone generar un análisis objetivo de la experiencia estética vivida por los diferentes grupos participantes de todas las ediciones en las “Jornadas CULINART”, especialmente por el carácter heterogéneo de los mismos (atendiendo a la disparidad de edad, nivel formativo o capacidades cognitivas) podríamos destacar, de manera general, el alto grado de aceptación y satisfacción señalado por los participantes, tanto escolares como profesorado de los diferentes centros educativos, personal sanitario, administrativo, pacientes y personas de la 3º edad, así como diferentes miembros de APROSDECO (Asociación Pro-deficientes Psíquicos de La Marina Alta) y otras asociaciones como ASFIAL (Asociación de enfermos de Fibromialgia) o AECC (Asociación Española contra el cáncer).

En general, la casi totalidad de participantes ha valorado la experiencia como positiva o muy positiva, mostrándose interesados o muy interesados en

volver a repetir la participación de manera regular a lo largo del año, sugiriendo a su vez la posibilidad de ampliación horaria así como un cambio en el formato general, pasando de unas jornadas de varios días a un proyecto educativo desarrollado a lo largo de más tiempo, pudiendo dar cabida a un mayor número de participantes de diferentes colectivos.

En cuanto a la adecuación de contenidos al nivel formativo del público participante, se ha manifestado unánimemente la correcta adecuación de la información, contenidos y actividades propuestas, adaptadas en cada caso a un público adulto autónomo, público adulto con algún tipo de limitación o dependencia o un público escolar en sus distintos niveles. Aproximadamente un 10% del público adulto ha indicado que podrían desarrollarse más actividades en la misma línea de trabajo a la planteada en el Proyecto CULINART dada la falta de acciones formativas de carácter práctico-manipulativo, tanto individual como colectivo dentro del ámbito propuesto.

La práctica totalidad de los asistentes ha destacado la idoneidad en la conjugación de diferentes áreas (arte, naturaleza, historia, salud, cocina...) dentro de una propuesta que incida en un hilo conductor entre todas ellas, ofreciendo una visión de conjunto a pesar de las particularidades y aparentes diferencias existentes entre las mismas.

Asimismo, se ha valorado de manera especialmente positiva la colaboración y asesoramiento de reputados profesionales de la medicina, la cocina o el arte a nivel expositivo y conductor de la iniciativa, mostrando un alto grado de satisfacción.

A partir del desarrollo de las diferentes actividades y talleres, así como de las propuestas expositivas y clases culinarias magistrales, hemos detectado diferentes necesidades y resultados como:

- La generación de nuevos intereses en el alumnado, orientados a la repetición de nuevas experiencias así como el desarrollo de formas de expresión plástica a partir de las actividades y talleres propuestos, mediante el trabajo manipulativo de pigmentos, sustancias y productos de origen natural con los cuales comunicar a través del arte abstracto y la no-figuración ideas o sentimientos utilizando diferentes soportes y técnicas.

- Mejora en la relación comunicativa con otros compañeros/as mediante la actividad artística, bien a través de la propia producción de la obra o la verbalización de la idea o proyecto a desarrollar por el participante.
- Fomento de la capacidad creativa y artística a través de la materialización de una pequeña obra material, o la observación directa de otras propuestas simultáneas de diferentes compañeros/as, incluso potenciando el desarrollo de estrategias en acciones conjuntas.

A lo largo de la experiencia “I Jornadas CULINART” (en un formato de tres días, y tres sesiones diarias) se trabajó con un grupo heterogéneo formado por:

Un total de 410 escolares (niños y niñas) de diversos centros de la localidad de Dénia (Marina Alta) de diferentes edades y niveles educativos (80 alumnos del Tercer Ciclo de Primaria y 330 de Primer Ciclo de Secundaria). Unos 30 miembros del personal médico, sanitario y administrativo del Hospital Marina Salud de Dénia, así como 30 pacientes y personas de la 3ª edad vinculadas al mismo. También se contó con la participación de 25 miembros de la Asociación Pro-deficientes Psíquicos de La Marina Alta de diferentes edades.

Durante las “II Jornadas CULINART” en Xàbia (en un formato de once días y dos sesiones diarias) se trabajó con un grupo escolar en su totalidad formado por:

Un total de 1200 escolares (niños y niñas) de diversos centros de las localidades de Xàbia y Dénia (Marina Alta) de diferentes edades y niveles educativos (635 alumnos de Tercer Ciclo de Primaria y 570 de Primer Ciclo de Secundaria).

En la localidad de Alcoy (en un formato de nueve días, durante un total de 14 sesiones) se trabajó con un grupo escolar en prácticamente su totalidad a excepción del día de inauguración que también se trabajó con público adulto, (miembros de asociaciones de enfermos, patrocinadores y otros colaboradores). Los visitantes quedaron registrados de la siguiente forma:

Un total de 624 escolares (niños y niñas) de diversos centros de Alcoy, (54 alumnos del Primer Ciclo de Infantil, 29 adultos, 240 alumnos de Tercer Ciclo de Primaria y 330 de Primer y Segundo Ciclo de Secundaria). Unos 50 miembros de distintas asociaciones, patrocinadores y otros colaboradores.

También se contó con la participación de 10 miembros del CEE Vall Blanca d'Ontinyent, de diferentes edades.

Para finalizar este capítulo quisiéramos mencionar de forma breve algunas de las acciones en las que el proyecto CULINART ha participado, además de las menciones, premios recibidos o futuras acciones a desarrollar durante el próximo año y que consideramos de mayor interés debido a su carácter divulgativo dentro del campo de la educación:

- 2014 CULINART participa con una comunicación, en el II Congreso Internacional Espacios de Arte y Salud organizado por la Cátedra DKV Arte y Salud de la Universidad Politécnica de Valencia y el Departamento de Salud de Dénia.
- 2015 Selección de Culinart como proyecto educativo en el Programa de Acciones Culturales de la UPV (PAC 2015).
- 2014 Premio "Alcoi impuls2". CULINART es premiado como proyecto de Dinamización económica de la ciudad de Alcoy, en el programa "Emprende".
- 2014-2015-2016 CULINART recibe el apoyo institucional de sus socios patrocinadores (ayuntamientos Dénia, Xàbia y Alcoy) y su compromiso para que el proyecto pueda mantener su actividad y desarrollarla durante el curso académico 2015-2016.
- 2015-2016 CULINART recibe el apoyo de la Cátedra de arte contemporáneo Antoni Miró de la Universidad de Alicante.
- 2015-2016 CULINART es invitado al programa de actividades de la UGM (Cátedra Internacional de Gastronomía Mediterránea) de la Universidad Católica de Murcia, así como de otras empresas de carácter privado.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ALCAIDE, C. (2003): *Expresión plástica y visual para educadores*. Madrid: Publicaciones ICCE.

AGIRRE, Imanol (2005): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*, Barcelona, Octaedro.

AGUILAR, C. (1980): *La creatividad y el proceso creativo*. Edamex. México.

ALONSO IBÁÑEZ, M.R.: *El Patrimonio histórico. Destino público y valor cultural*, Madrid, Universidad de Oviedo, Civitas S.A., 1992.op. cit., pág. 47.

ÁLVAREZ, C. et al. GRUPO EXPRESIÓN DRAMÁTICA DE ACCIÓN EDUCATIVA (1995): “*Un análisis comparativo*”. Cuadernos de Pedagogía.

ARNHEIM, RUDOLF. “*Arte y percepción visual*”. Trad. Por María Luisa Balseiro, Madrid, alianza Forma. 1979.

ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós Estética. • *Según la ley del contraste, las imágenes de objetos opuestos tienden a reproducirse conjuntamente.*

ÁVILA ÁLVAREZ, A. y ESPÍN GUTIÉRREZ, A.: “*Asociación de profesores Ben Baso para la difusión y protección del Patrimonio Histórico*”, VI Jornadas Andaluzas de Difusión del Patrimonio Histórico... op.cit., págs. 195-196.

AYMERICH, C. (1970): *Expresión y Arte en la escuela*. Barcelona, Teide.

BACHELARD, G. “*La poética del espacio*”. México. Fondo de Cultura Económica, 1983.

BACHRACH, E.; (2012): *Ágil-mente*, Conecta.

BALLART HERNÁNDEZ, J. y JUAN I TRESSERRAS, J. (2001): *Gestión del Patrimonio Cultural*, Barcelona, Ariel Patrimonio, págs. 11-12.

BARRET, G. (1979): *Reflexión para la enseñanza de la expresión dramática: práctica, didáctica y teoría*. París, Le Grand Robert.

BARRET, G. (1981): *Pédagogie de l'expression dramatique*. Montreal. Edition privée (traducción al español en 1991, *Pedagogía de la Expresión Dramática*. Quebec, Recherch en Expresión).

BERCEBAL, F. (1995): *Drama. Un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ciudad Real, Ñaque.

BERCEBAL, F. (2003): "Teatro y educación: 10 propuestas ¿distintas?", Ñaque, Teatro, Expresión, Educación, 32: 10-15.

BERCEBAL, F., DE PRADO, D., LAFERRIÈRE, G. y MOTOS, T. (2000): *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo*. Ciudad Real. Ñaque.

BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*, Praxis, Barcelona.

BLANCO SARTO, P., *Hacer arte, interpretar el arte*. Estética y hermenéutica en Luigi Pareyson. Barañáin. (Navarra). EUNSA. 1998. p.105.

BODEN, M. (1994): *La mente creativa. Mitos y mecanismos*, Gedisa, Barcelona, p.75.

BOLLNOW, OTTO, (2001): "Hombre y espacio". Trad. Por Jaime López de Asiain y Martín. Barcelona, Editorial Labor.

BORJA, M. (1980): *El juego infantil*. Organización de las ludotecas, Oikos-Tau, Barcelona.

BORTOLOTTI, A., CALIDONI, M., MASCHERONI, S. y MATTOZZI, I.:
op.cit., pág. 19.

BOSI, P.: “*Il progetto scuola territorio*” en SACCHETTO, P. y TOVOLI, S.:
op.cit., págs, 13-15.

BOZZETTI DI SCENA E COSTUME. Schouvaloff Alexander, Collezione
Thyssen Bornemisza.

BRUNER, J. (1984): “Juego, pensamiento y lenguaje”, en LINAZA, J. (Ed.):
Jerome Bruner: Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid, Alianza Psicología.

BRUNER, J. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge, MA, Harvard University
Press.

CAILLOIS R. (1958): *Teoría de los juegos*. Biblioteca breve. Seix Barral.
Barcelona.

CALAF, R., NAVARRO, A. Y SAMANIEGO, J. A. (2000): *Ver y comprender
el arte del siglo XX*. Madrid: Síntesis Educación.

CALLE, R. DE LA (1978): *Actividad creadora y Hecho artístico*. Revista
Innovación Creadora, 8, pp. 27-39.

CALLE, R. DE LA (1981): *La originalidad de los planteamientos estéticos
contemporáneos*. Innovación Creadora 10-11, pp. 41-58.

CAÑAS, J. (1984): *Actuar para ser*. Jaén, Fundación Paco Natera.

CAÑEQUE, H. (1991): *Juego y Vida. La conducta lúdica en el niño y el
adulto*, El Ateneo, Buenos Aires.

CAÑEQUE, H. (1991): op.cit.; Poblador, A. y Del Río, D. (1971): *Historia de
la educación*, BIE Paraninfo, Madrid.

CARBALLO, C. (1995): *Teatro y Dramatización. Didáctica de la creación colectiva*. Málaga, Aljibe.

CARBALLO, C. (1997): “*Didáctica de la Creación colectiva*” en I Jornadas Nacionales de Estudio sobre teatro infantil y juvenil. Granada. Aula de teatro y Universidad de Granada.

CARBALLO, C. (2001): “*Teatro y Educación*”. *Hacia una pedagogía del corazón*”, *Homo artísticos*, 5: 11-14.

CERVERA, J. (1981): *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid, Cincel.

CERVERA, J. (1991): “*La creatividad dramática*” en Marín Ibáñez, R. y de la Torre, S. (coord.): *Manual de la Creatividad*. Barcelona, Vicens Vives, pp. 419-423.

CERVERA, J. (1996): *La dramatización en la escuela*. Madrid. Bruño.

COLOR. *Bases del Diseño*. Ed. Parramón.

COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Laia. Barcelona.

CORBALÁN, F.J.; TEJERINA, M. y MARTÍNEZ, F. (2001): *¿Es posible una medida más objetiva de la creatividad?* Actas del I Congreso de Creatividad y Sociedad, p. 66. Barcelona.

CRAWFORD R. (1954): *Techniques of Creative, Thinking Hawthorn Books*, New York.

CUENCA LÓPEZ, J.M.: *El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de las concepciones, dificultades y obstáculos para la integración en las enseñanzas obligatorias*, Universidad de Huelva, Tesis doctoral, 2002.op. cit., pág. 12.

DALLA SCENOGRAFÍA ALLO SPAZIO SCÉNICO. Sicario di teatro, scenografía, cinema, balletto e televisione.

DAVIS, TONY. “*Escenógrafos*”. Ed. Océano, Barcelona.

DAVIS, C. (2001): “*What is Discipline-Based Art Education?*”, Advisory NAEA (National Art Education Association). Reston, VA, pp 1-7.

DAVIS, J.H. y BEHM, T. (1978): “Terminology of drama/theatre with and for children: A redefinition”, *Children´s Theatre Review* XXVII, 1: 10-11.

DE BONO, E. (1986): *El Pensamiento Lateral*. Manual de creatividad. Paidós, Barcelona.

DE PRADO, D. (1997): *Técnicas creativas y lenguaje total en la educación infantil*. Madrid, Narcea.

DERRIDA, JACQUES, “*Teoría literaria y reconstrucción*”. Trad. Manuel Asensi, Arcos, libros 1990.

DILLON, G. A. (2001): “Educación Artística y Creatividad” *Homo Artisticus*, 4: 12-14.

DIZIONARIO DELLO SPETTACOLO DEL ´900. TERMINI. A cura di Felice Cappa e Piero Gelli.

DREVDAHL, J.E. & CATTELL, R.B. (1958): *Personality and creativity in artists and writers*. *Journal of Clinical Psychology*, 14 107-111.

DUFRENNE, MIKEL, “*Fenomenología de la experiencia estética*. Vol. 1, *El objeto estético*”. Valencia. Fernando Torres. 1982.

DUVIGNAUD, J. (1988): *Sociología del arte*. Barcelona: Ediciones Península.

EDWARDS, B. (1994): *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*, Barcelona, Urano, p. 16

EISNER, E. W. (1995): *Educación de la visión artística.*, Barcelona: Paidós, p.100

EINES, J. y MANTOVANI, A. (1980): *Teoría del juego dramático*. Madrid, MEC, INCE.

ELKONIN, D.B. (1980): *Psicología del juego*, Pablo del Río, Madrid.

EYSENCK, H. (1995): *Genius. The natural history of creativity*. Cambridge University Press, pp. 20-21

FAO (Organización de Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación) (2003): *FAO, el estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2003*. Organización de Naciones Unidas.

FREUD, S. (1910): *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*, Obras completas, Biblioteca Nueva, Madrid.

FURTH, G. M. (1992): *El secreto mundo de los dibujos*. Barcelona: Luciérnaga.

GARDNER, H. (1993): *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona.

GARDNER, H. (1997): *Arte, mente y cerebro*. Barcelona, Paidós.

GARDNER, H. (1998): *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Paidós. Barcelona.

GARRET, R. (1988): *Resolución de problemas y creatividad: Implicaciones para el currículum de ciencias*. Enseñanza de las ciencias.

GERVILLA, A. (1980): *La Creatividad y su evolución*, en Revista Española de Pedagogía, N° 149.

GERVILLA, A.(1992): *Dinamizar y educar. Metodologías propuestas por la Reforma*, Dykinson, Madrid, p.220.

GETZELS, J.W.; y JACKSON, P.W. (1962): *Creativity and Intelligence*, University of Utah Press, Salt Lake City.

GIBSON, J. "*La percepción del mundo visual*". Buenos Aires, Ed. Infinito, 1974.

GÓMEZ, JUAN JOSÉ. "*Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo*". Ed. Madrid, Ed. Cátedra, 1999.

GONZÁLEZ-MONFORT, N.: *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural, tesis doctoral*, Universidad Autónoma de Barcelona, 2007.op.cit., pág. 126.

GORDON CRAIG, E. (1987): *El arte del teatro*. Gaceta. México.

GORDON, W.J. (1961): *Synectics: The development of creative capacity*, Harper, New York.

GORDON W. J. (1963): *Sinéctica. Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Ed. Herrero Hermanos. México.

GOWAN, J.C., DEMOS, G.F. y TORRANCE, E.P. (1978): *Implicaciones educativas en la creatividad*. Anaya. Madrid.

GREENACRE, P. (1960): *Estudios psicoanalíticos sobre la actividad creadora*. Pax. México.

GREENE, Maxine (2005): *Liberar la imaginación*, Barcelona, Graó, p. 14

GROSS, R. (1988): *Psicología: la ciencia de la mente y la conducta*. El Manual Moderno. México.

GUILFORD, J.P. (1950): *Creativity*. *American Psychologist*. 5.

GUILFORD, J.P. y otros (1978): *La creatividad: presente, pasado y futuro en Creatividad y Educación*. Paidós, Buenos Aires, p.25.

GUILFORD, J.P. (1986): *La naturaleza de la inteligencia humana*, Paidós, Barcelona.

GUILFORD, J.P. (1991): *Creatividad y Educación*. Ed. Paidós. Barcelona.

GUTIÉRREZ, M.P. (1982): *Técnicas de creatividad*. en Revista Alta Dirección. Nº 18 (102).

HALLMAN, R.J. (1973): *Principios de enseñanza creadora*. Educación Hoy, 3, pp.101-107.

HARMAN, W. y RHEINGOLD, H. (1986): *Máxima creatividad*. Aletheia. Buenos Aires.

HARE, A.P. (1985): *Creatividad y grupos pequeños*. Pirámide. Madrid.

HAUSER, A. (1875): *Sociología del arte*. Ed. Guadarrama. Madrid.

HERNÁNDEZ SAGRADO, I. y OTROS (1991): *Jugando a ser. Propuesta para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*. Amarú. Salamanca.

HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. (1997): "Howard Gardner. Del proyecto Cero a la comprensión" en Cuadernos de Pedagogía, nº 261:8-15.

HUIZINGA, J. (1984): *Homo Ludens*, Alianza Editorial/ Emece Editores, Madrid.

JIMÉNEZ, J. (2002): *Teoría de arte*, Madrid: Tecnos, pp.111 a 114

JUNG, C.G. (1928): *Contributions to Analytical Psychology*. Aldus Books Ltd. London.

JUNG, C.G. (1959): *The archetypes and the collective unconscious. En Collected Works*. Vol. 9, Part. I. Princeton University Press. Princeton, N.J.

JUNG, C.G. (1962): *Teoría del psicoanálisis*. Ed. Plaza & Janes. Barcelona.

JUNG, C.G. (1999): *Sobre el fenómeno del espíritu del Arte y la Ciencia*, Trotta S.A.

KANDINSKY V. “*Punto y línea sobre plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*”. Ed. Labor 1991.

KANDINSKY V. “*Cursos de la Bauhaus*”. Alianza Forma.

KANDINSKY V. “*Cartas de Artistas. El sonido amarillo y otras composiciones escénicas*”. Trad. Gabriela di Milia.

KANDINSKY Y SUS CONTEMPORÁNEOS. ANALOGÍAS MUSICALES. Museo Thyssen Bornemisza.

KANT, I. (1978): *Critica de la razón pura*. Alfaguara. Madrid.

KAUFFMAN. Ch. (1985): *Creatividad, crecimiento personal y educación*.

KAUFFMAN, A. (1994): *La creatividad en la gestión de empresas*. Ed. Pirámide. Madrid.

KEEN, L. (1988): *Cómo desarrollar el poder de la intuición*. Edaf. Madrid.

KLEE, PAUL. “*Pädagogisches Skizzenbuch*”. Bauhaus Buch 2, 1925

KRIS, E. : *Psychoanalytic explorations in art*. International University Press. Nueva York.

LAFERRIÈRE, G. (1996): “*Artista-Pedagogo (Teatro para representar y para educar)*”, en GARCÍA HOZ, V.: *Enseñanzas Artísticas y Técnicas*. Madrid, Rialp, S.A., pp. 307-322.

LAFERRIÈRE, G. (1997): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica. La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real, Ñaque.

LANGER, S. (1942): *Philosophy in a new key*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.

LE CORBUSIER, C. “*El Modulor*”. Trad. Por Rosario Vera, 2º Ed. Buenos Aires, Ed. Poseidón, 1961.

LOMBROSO, C. (1981): *The man of Genius*. Walter Scott. London.

LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (1992): *La comunicación humana*. Madrid: Tecnos. C. Lombroso, C. (1891): *The man of genius*, Scott, London

LOWENFELD, V. (1958): *El niño y su arte*. Kapelusz. Buenos Aires.

LOWENFELD, V. Y BRITAIN, V. L. (1972): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

LOWENFELD y LAMBERT (1972): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos aires. Kapelusz.

LOWENFELD, V. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.

LUPTON ELLEN Y MILLER ABBOTT. “*El ABC de la Bauhaus y la teoría del diseño*”. Gustavo Gili, 1994.

MADERUELO, JAVIER. *“El espacio raptado”*. México. Ed. Era, 1974.

MCKINNON, D.W. (1961): *Creativity in architects. Proceedings of the Conference on the Creative Person*. Lake Tahoe, California. University of California Extension.

MANCINI, FRANCO. *“Evoluzione dello spazio scenico. Dal naturalismo al teatro èpico”*.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1991): *“Manual de la creatividad: Aplicaciones educativas”*. Vicensie Vives, Barcelona.

MARÍN IBÁÑEZ, R., LÓPEZ-BARAJAS, E. y MARTÍN GONZÁLEZ, M^a T. (Coor.) (1998): *Creatividad polivalente*. UNED. Madrid.

MARTÍN GUGLIELMINO, M.: *“La Interpretación incluida en el vínculo patrimonio-sociedad”*, op.cit., págs. 5-7.

MASLOW, A.H.(1987): *La personalidad creadora* (3^aed.), Kairós, Barcelona, p.127.

MERLEAU PONTY, M. *“Fenomenología de la percepción”*. Barcelona, Ed. Planeta Agostini, 1985.

MELLO, B. *“Trattato di scenotécnica”*. De Agostini.

MENCHÉN, F. (1998): *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*, Pirámide, Madrid, p.175.

MOLES, A. *“Psicología del espacio”*. Madrid. Ed. Aguilar, 1975.

MONREAL, C. (1982): *Autonomía afectiva y creatividad*, Universidad Complutense, Madrid.

MONREAL, C.A. y CORBALÁN BERNA, E.J. (1997): *Psicología Diferencial*. Guía de Estudios, Diego Marín, Murcia, p.84

MOLINARI, C. “*Lo spettacolo drammatico nei momento della sua storia dalle origini ad oggi*”. Ed. Arnoldo Mondadori.

MORINA, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO.

MOTOS, T. (1983): *Iniciación a la Expresión Corporal, Teoría, Técnica y Práctica*. Barcelona, Humanitas.

MOTOS, T. (1999): “*Los objetos desencadenantes de la expresión*”, en *Creatividad Dramática*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela, pp.73-92.

MOTOS, T. (2003): “*Bases para el taller creativo expresivo*”, en GERVILLA, A. (Ed.) y otros. *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid, Dykinson.

MOTOS, T. y NAVARRO, A. (2003): “*El papel de la dramatización en el currículum*”, *Articles*, 29: 10-28.

MOTOS, T. y G. ARANDA, L. “*Práctica de la expresión corporal*”. Ed. Ñaque.

MUNTANÉ, M^a. D. (1991) *Biología del arte y de la creatividad*. Barcelona, S.D.M. de Ediciones.

NICOLL, A. “*Lo spazio scénico*”. Roma, Bulzoni, 1971.

OSBORN, A.(1953): *Applied imagination: principles and procedure of creative thinking*, Scribner's Songo, New York.

PAVIS, P. (1980): *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética*, Paidós, Barcelona.

PASSATORE, F., DESTEFANIS, S., FONTANA, A. Y DE LUCIS, F. (1985): *Yo soy el árbol (tú, el caballo)*. Barcelona: Hogar del Libro y Editorial Fontanella.

PARÁMETRO. Revista especializada en teatro.

PELISSIER, G. (1995): “*Artes plásticas y cultura mestiza*”. En *Europeai Artis Amatoris*. Bruselas, p.5.

PIAGET, (1959): *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México.

PICHÓN RIVIERE, E. (1987): *El proceso creador*, Nueva Visión, Buenos Aires.

PUERTA, F. “*Análisis de la forma y sistemas de representación*”. Ed. U.P.V.

ROGERS (1961): *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos aires.

RUNCO, M.A., SAKAMOTO, (1999): *Experimental Studies of creativity*. En Stemberg, R. (1999): *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, p.62.

RUIZ GARCÍA, A. y RUIZ PÉREZ, R.: “*Hacia una pedagogía para el conocimiento del Patrimonio Histórico a través de los itinerarios*”, III, IV y V Jornadas Andaluzas de Difusión, Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Cultura, 2002, op. cit., pág. 164-165.

RUSSEL, A. (1985): *El Juego de los niños*. Herder. Barcelona.

SABATER, J.M. (1974): *La creatividad*. Caja A. Insular. Las Palmas.

SANTACANA MESTRE, J.: *"Museografía didáctica, museos y centros de interpretación"*, op.cit., pág. 84.

SÁNCHEZ, J. A. *"La escena moderna. Manifiestos y textos sobre teatro de la época de las vanguardias"*.

SÁNCHEZ GALA, M^a D.: *"La Dramatización en E. Primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo"*. Tesis Doctoral.

SÁNCHEZ MENDEZ, M. (1978): *"Creatividad plástica en EGB. Vida Escolar"*, 199-200, pp.27-31

SÁNCHEZ, M. De (1991): *"Desarrollo de habilidades del pensamiento"*. Editorial Trillas. México.

SANDBLOM, PH. (1995): *"Enfermedad y Creación. Cómo influye la enfermedad en la literatura, la pintura y la música"*. Fondo de Cultura Económica. México.

SORIANO ORDUÑO, J. (1997): *"Un modelo de espacio educativo en el museo de arte moderno"*, p.110.

STEMBERG, R.J. (1964), MARTÍN (1950, 1952) y MADDI (1965), citados en Corbalán, F. J. (2003): *"Claves para el desarrollo de la Creatividad personal. Programa Crea, TEA, Universidad de Murcia"*.

STEMBERG, R.J.; Lubart, T.I. (1997): *"La creatividad en una cultura conformista. Un desafío de las masas"*, Paidós, Barcelona, p.27.

STEMBERG, R.J.; Lubart, T.I. (1997): *"La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas"*. Paidós, Barcelona, pp.295-298.

STERN, A. (1962): *"Comprensión del arte infantil"*. Kapelusz. B. Aires.

STERN, A. (1969): "*Interpretación del arte infantil*". Kapelusz. B. Aires.

STERN, A. (1977): "*La expresión*". Promoción Cultural. Barcelona.

STERN, A. (1977): "*La vía de la Creatividad*". Cuadernos de Pedagogía. (33), pp.46-47.

TAYLOR, I. A. (1975): "*A retrospective view of creative investigation, en Perspectives in creativity*", Aldine, Chicago.

TORRANCE, E. P. (1977): "*Educación y Capacidad Educativa*", Ed. Marova. Madrid.

TORRANCE, E. P. (1977): "*La Enseñanza creativa*". Madrid. Santillana.

TORRANCE, E. P. (1978): "*Creatividad en el proceso Educativo*", Ed. Trillas, México.

TORRANCE, E. P. (1988): "*The Nature of Creativity as Manifest in its Testing*". En STERNBERG, R.J. (Ed.). "*The Nature of Creativity*". Cambridge University Press. New York.

TORRE, S. DE LA (1982): "*Educación en la creatividad. Recursos para el medio escolar*". Narcea. Madrid.

TORRE, S. DE LA (1983): "*Temas e interrogantes capitales de la creatividad: clasificación taxonómica para investigar la creatividad con perspectivas educativas*". Revista Innovación Creadora. 16, pp.55-70.

TORRE, S. DE LA y MORAES, M.C. (2005): "*Senitpensar*", Aljibe, Málaga.

UCAR, X. (1992): "*El teatro en la animación sociocultural. Técnicas de Intervención*". Madrid, Diagrama.

UCAR, X. (1993): *Animació sociocultural; Teatre: avaluació de la intervenció sociocultural amb tècniques elements teatrals*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

UNESCO (1997): *Declaración Final del Congreso Mundial sobre la condición del Artista*.

VANISTENDAEL, S.; Lecomte, J. (2002): *La felicidad es posible*, Gedisa, Barcelona.

VYGOTSKY, L.S. (1972): *Psicología del arte*, Barral, Barcelona.

VYGOTSKY, L.S. (1988): *La imaginación y el Arte en la infancia*. Ed. Akal. Madrid.

VYGOTSKY, L.S. (1982): *La creación teatral en la edad infantil. Infancia y aprendizaje* 17, pp 86-88.

WADIA, D.; NEWELL, J.M. (1963): *An investigation of convergent and divergent thinking by high and low anxious subjects*. American Psychologist, 18, 361.

WALLACH, M.A. y KOGAN, N. (1965): *Modes of thinking in young children: A study of the creative intelligence distinction*. Holt, Rinehart & Winston. New York.

WALLACH, M.A. (1971): *The intelligence/creativity distinction*. General Learning Press. New York.

WALLACH, M.A. y KOGAN, N. (1975): *Creatividad e inteligencia en los niños*. Psicodeia, 7. pp.3-6.

WEISSMAN, P.H. (1967): *La creatividad en el teatro. Estudio psicoanalítico. Siglo XXI*. México.

WERTHEIMER, M. (1991): *El pensamiento productivo*. Paidós. Madrid.

WILSON, B., HURWITZ, A. y WILSON, M. (2004): *La enseñanza del dibujo a partir del arte*, Barcelona: Paidós Ibérica.

WINNICOTT, D.W. (1986) *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona.

WOLF, N. (2003): *Ernst Ludwig Kirchner. 1980-1938. En el abismo del tiempo*. Barcelona: Taschen: pp.14.

WOODWORTH, R.S. (1934): *Psychology*. H. Holt &Co. New York.

YVARS J. F. (1987): "*Paradoja y creatividad*". Noesis. Barcelona.

YVARS J. F. (2005) "*El espacio intermedio. Apreciaciones sobre arte moderno*". Ed. Debolsillo.

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.

FIG.1 Estadios principales de Piaget en el desarrollo evolutivo del niño.....	P.62
FIG.2 Las tres formas de representación de Bruner.....	P.65
FIG.3 Extracto del Cuadro “Técnicas Dramáticas”.....	P.115
FIG.4 Diferencias entre el teatro convencional y la Dramatización.....	P.117
FIG.5 Diferencias entre el juego dramático y el teatro.....	P.119
FIG.6 Fotografía de una de las representaciones del Laboratorio Gabrielli.	P.121
FIG.7 Ensayos del Laboratorio Gabrielli.....	P.122
FIG.8 Componentes del grupo del Laboratorio Gabrielli.....	P.122
FIG.9 Actuación del grupo Piero Gabrielli.....	P.123
FIG.10 Representación del grupo de Teatro del Laboratorio Gabrielli.....	P.124
FIG.11 Fotografía de la representación del Laboratorio Gabrielli.....	P.128
FIG.12 Accademia di Belle Arti di Roma.....	P.140
FIG.13 Bocetos escenográficos de Gordon Craig.....	P.142
FIG.14 Bocetos escenográficos de Gordon Craig.....	P.142
FIG.15 Escena y vestuario de Oskar Schlemmer.....	P.143
FIG.16 Bocetos escenográficos. Picasso.....	P.143

FIG.17 Boceto Figurino para <i>NATASHA NEL RUOLO DI LA PÉRI</i> . Leon Bakst.....	P.144
FIG.18 Figurino para un <i>PELLEGRINO</i> . Leon Bakst.....	P.144
FIG.19 Fantasia sul costume moderno: <i>ATALANTA</i> . L. Bakst.....	P.144
FIG.20 Fotografía escenificación para teatro.....	P.144
FIG.21 Maquetas realizadas por los alumnos de primer curso de la Accademia di B.B.A.A di Roma.....	P.147
FIG.22 Bocetos para los personajes de La Sacra de la Primavera de Stravinsky.....	P.152
FIG.23 Boceto para la obra <i>L' uomo dal fiore in boca</i> , de Pirandello.....	P.153
FIG.24 Actividades realizadas durante las I Jornadas CULINART.....	P.162
FIG.25 Performance realizado durante las I Jornadas CULINART.....	P.163
FIG.26 Cabezas pintadas por miembros de APROSDECO.....	P.175
FIG.27 Performance realizado durante las I Jornadas CULINART.....	P.180
FIG.28 Masterclass Quique Dacosta realizada durante las I Jornadas CULINART.....	P.181
FIG.29 Actividades plásticas realizadas durante las I Jornadas CULINART.....	P.182
FIG.30 Actividades Lab. Plástico "Gyotaku" realizadas durante las I Jornadas CULINART.....	P.183


FIG.31 Actividades realizadas durante las II Jornadas CULINART infantil en Alcoy.....	P.185
FIG.32 Actividades “ <i>Light painting</i> ” realizadas durante las II Jornadas CULINART infantil en Alcoy.....	P.186
FIG.33 Portada y contraportada Guía didáctica para la exposición “ART I MORT AL MONTGÓ”	P.187
FIG.34 Cuadro resumen realizado por Alfonso Ruiz García y Ricardo Ruiz Pérez en relación al patrimonio histórico como recurso didáctico.....	P.194
FIG.35 Cartel de las II Jornadas de CULINART Xàbia 2015.....	P.200
FIG.36 Fotografías del Taller CULINART realizado en el MvVIM de Valencia.....	P.202
FIG.37 Fotografías para la exposición CULINART en la Sala Unesco de Alcoy.....	P.208
FIG.38 Fotografías para la exposición CULINART en la Sala Unesco de Alcoy.....	P.209
FIG.39 Proceso de creación de un nuevo plato a partir de una obra pictórica.....	P.212
FIG.40 Libro de artista realizado para la temporada del Rte. QD. “Estados de ánimo”	P.215
FIG.41 Libro de artista realizado para la temporada del Rte. QD. “Estados de ánimo”	P.216
FIG.42 Cajas objeto para la temporada del Rte. QD. “Estados de ánimo”	P.217
FIG.43 Silla-espacio APROSDECO.....	P.218

ANEXOS

Anexo I

- Dossier fotográfico I Jornadas CULINART





Som3 es un equipo heterogéneo de profesionales formado en varias disciplinas como las Bellas Artes, la Hª del Arte, la Expresión corporal y la Danza o la Biología. A partir de nuestra experiencia docente hemos decidido poner en relación nuestros conocimientos y aptitudes en pro de la creación de una serie de recursos didácticos que puedan ayudar a transmitir valores relacionados con la historia, la expresión artística, los hábitos alimentarios y la salud, proclamando la estrecha relación entre ellos.

Para ello, SOM3 cuenta con el inestimable apoyo de diferentes profesionales e instituciones de reconocido prestigio relacionadas con el mundo de la cocina, la salud, el arte y el medioambiente cuyo asesoramiento técnico y experiencia garantizan la rigurosidad de los contenidos así como de los procedimientos a seguir.

A lo largo de las jornadas "CULINART: DEL PRAT AL PLAT" pretendemos mostrar la escasa distancia existente entre una obra de arte contemporánea y la creación de una receta de cocina, destacando la similitud entre el aspecto de los materiales, las texturas e incluso las técnicas creativas presentes en el proceso creativo culinario como una forma más de expresión artística y plástica a partir de elementos de la naturaleza que, en el pasado, hemos utilizado frecuentemente como parte de nuestra dieta habitual o debido al beneficio de sus propiedades.

Todo ello lo haremos a partir de materiales audiovisuales y performances, talleres y actividades manipulativas en los que pueda observarse la integración de diferentes disciplinas y planteamientos relacionados entre sí como el conocimiento, recuperación y preservación de nuestro patrimonio natural (mar y montaña), la importancia de unos buenos hábitos saludables en una actividad como la culinaria y en nuestra alimentación en general o la investigación culinaria y artística (pintura, escultura, fotografía...) vinculadas al proceso de creación plástica y experimentación sensorial, en esta ocasión mediante diferentes clases magistrales impartidas por profesionales de primer nivel como Quique Dacosta y Juanfra Valiente.

PROGRAMACIÓN >>

PROGRAMACIÓN

DÍA 5 de mayo 2014

MAÑANA: Escolares

09:00-09:20: Introducción y Visualización video-performance
 09:20-10:10: 1ª Masterclass Juanfra Valiente
 10:10-11:15: Talleres plásticos y actividades
 11:00-11:20: Introducción y Visualización video-performance
 11:20-12:10: 2ª Masterclass Juanfra Valiente
 12:10-13:15: Talleres plásticos y actividades

TARDE: Personal sanitario y administrativo

16:30-16:50: Introducción y Visualización video-performance
 16:50-17:50: 3ª Masterclass Juanfra Valiente
 17:50-18:30: Talleres plásticos y actividades

DÍA 6 de mayo 2014

MAÑANA: Escolares

09:00-09:20: Introducción y Visualización video-performance
 09:20-10:10: 1ª Masterclass Quique Dacosta- Juanfra Valiente
 10:10-11:15: Talleres plásticos y actividades
 11:00-11:20: Introducción y Visualización video-performance
 11:20-12:10: 2ª Masterclass Quique Dacosta- Juanfra Valiente
 12:10-13:15: Talleres plásticos y actividades

TARDE: APROSDECO y Escolares

15:00-15:30: Introducción y Visualización video-performance
 15:35-16:20: 3ª Masterclass Quique Dacosta- Juanfra Valiente
 16:25-17:15: Talleres plásticos y actividades

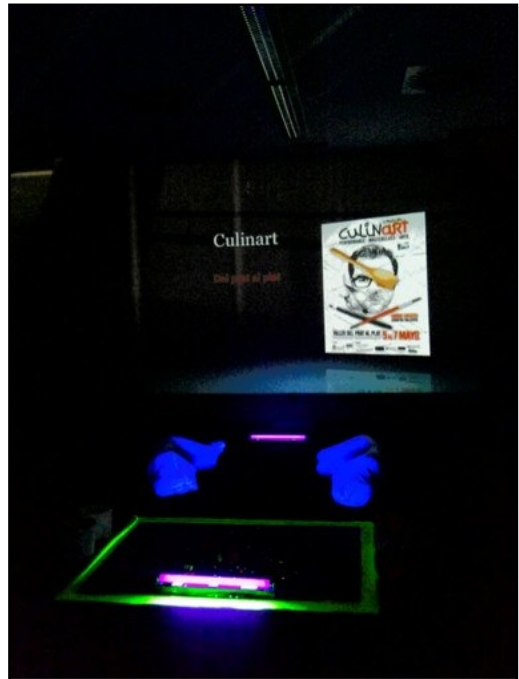
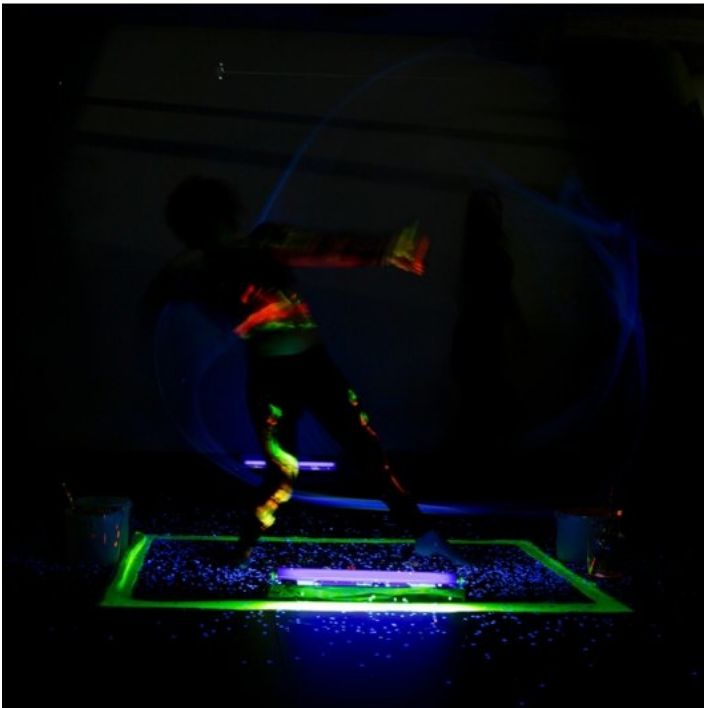
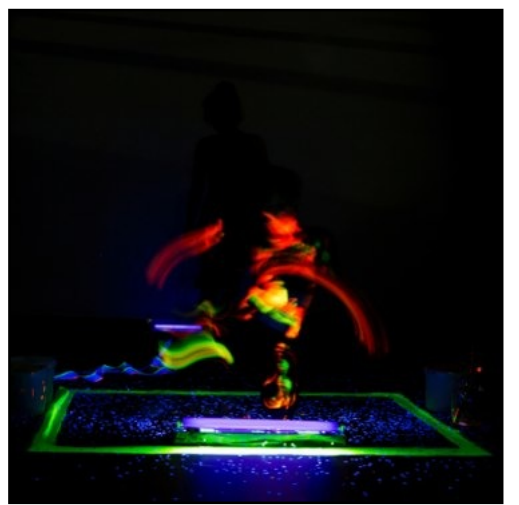
DÍA 7 de mayo 2014

MAÑANA: Escolares

09:00-09:20: Introducción y Visualización video-performance
 09:20-10:10: 1ª Masterclass Juanfra Valiente
 10:10-11:15: Talleres plásticos y actividades
 11:00-11:20: Introducción y Visualización video-performance
 11:20-12:10: 2ª Masterclass Juanfra Valiente
 12:10-13:15: Talleres plásticos y actividades

TARDE: Pacientes y 3ª edad

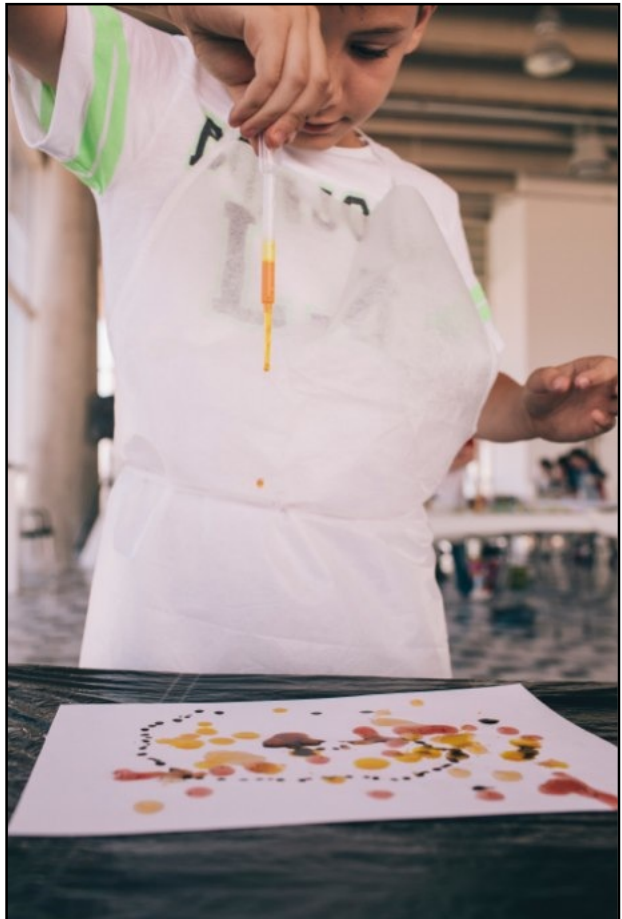
16:30-16:50: Introducción y Visualización video-performance
 16:50-17:50: 3ª Masterclass Juanfra Valiente
 17:50-18:30: Talleres plásticos y actividades



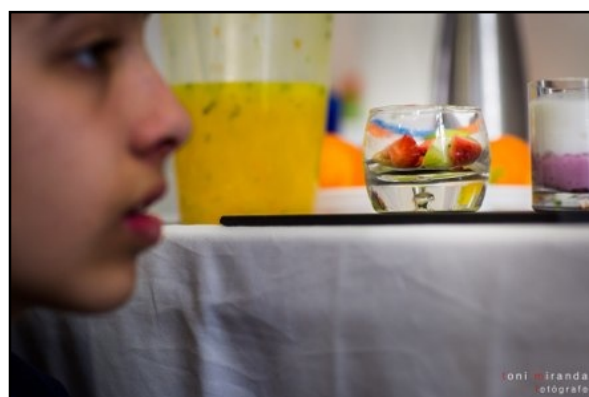
Fotografias: Pelutipelat







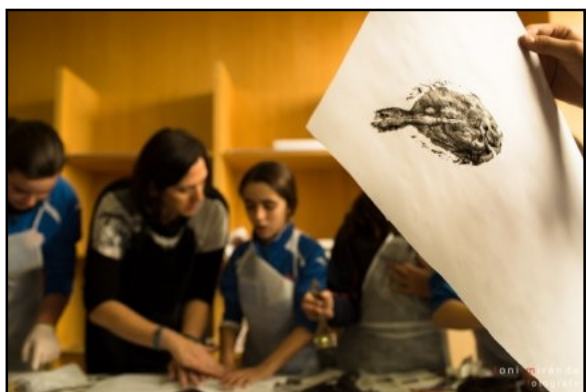
Fotografías: Toni Miranda



Fotografías: Toni Miranda



Fotografías: Toni Miranda



- Dossier fotográfico II Jornadas CULINART Alcoy.

Fotografías: Toni Miranda







- Dossier fotográfico I Jornadas CULINART infantil.

Fotografías: Toni Miranda





Anexo II

- Catálogo Exposición CULINART. Sala UNESCO.



L'EXPERIÈNCIA CULINÀRIA COM A PROCÉS CREATIU I ARTÍSTIC

En el dia a dia com a artista plàstica, l'artista Bea Rico ha anat treballant amb diferents repers, investigacions, problemes i descobriments que han anat construint la seva personalitat artística. Fins aquí, res nou. Ara bé, d'un temps ençà, ha trobat a l'experiència culinària, entre l'aportat, plat, en el cuart que ve des de l'art, la matèria i el mar fins la cuina, una sort de pont o punt de les diferents vies artístiques explorades per ella al llarg dels anys. En aquest procés descobridor, ha volgut identificar i reconèixer una conflüència de pensament entre disciplines diferents, com són: la Filosofia, la Ciència, l'Art i la Gastronomia.

S'ha anat solant per la bellesa, gairebé religiosa, dels elements i moltes preguntes, idees i manipulacions i mètodes compostos emprats per diferents professionals del panorama cultural actual en els seus afers quotidians. Cuinar i cuinar considerats de nivell internacional, en l'assessorat "de cuina" o "cuina d'autor". En paral·lel de l'Art, en tracta d'una "cuina reconstruïda", en la qual un paper crucial la térica emprada així com les emocions o sensacions generades en l'espectador. L'artista plàstica comparteix amb aquest darrer, així com amb altres professionals culturals, un interès per reivindicar la inclusió del component intel·lectual en relació a l'experiència sensorial provocada per aquest tipus de cuina en, generalment, la proposta gastronòmica reconstruïda la funció bàsica purament fisiològica o de nutrició.

La "cuina d'autor", ha convertit les seves propostes en un client disposat a "menjar per degustar", i no només per mostrar, restant obert a una experiència culinària encesa com a procés artístic i creatiu, amb continguts estètics plenament intencionats per part del cuiner (ara amb categoria d'Artista), que deriven en una experiència sensorial complexa per part del públic. Aquest plantejament trenca amb alguns autors clàssics, com ara Plató, que relegava el gust, l'olfacte o el tacte a la categoria de "sentits menors" per ser d'altre costat que la vista o l'audició (aportats clars i vinculats al verticil·lor observacional de la realitat). Per tant, en aquest procés artístic es posa de manifest la necessitat d'afegir l'ús de tots els sentits equiparats en quant a importància (fins i tot revertint aquesta jerarquització sensorial a favor del sentit del gust per sobre de la vista) per un millor gaudi de l'experiència suggerida, en la feta d'autor com: Carolya Karmelner o Michel Orlay. Sens dubte, una curiosa coincidència (descoberta de manera accidental, segons l'artista) amb les seves propostes estètiques a través de la cuina.

De mica en mica, Bea Rico ha pogut constatar que el cicle comença amb la selecció dels diferents productes amb els que configurar l'obra. Elements naturals susceptibles de ser manipulats, modificats o no, en virtut de les intencions plàstiques de l'autor de l'obra. Mercats i horts, lloges i botigues d' on recopilar els materials compostos que faran del plat final una veritable obra d'art efímera. Així sí, previosos pel taller artístic o espai de treball creatiu (quaderns d'aquelles cuines on es realitza una mena de laboratori d'investigació i menjar amb aliment) és per així que, si mirant cap al nostre passat més recent, podem trobar que la gastronomia, així com la dansa, la interpretació, o altres manifestacions gràfiques públiques amb major o menor càrrega política, han estat el resultat de nombrosos afers al llarg de la nostra tradició artística, durant el període de les avantguardes i fins i tot al llarg de la postmodernitat, des dels artistes manieristes d'Arnhem i els holandesos barrocs de Lutz Eggen Molinier. Fins a les instal·lacions de marcat caràcter polític de la segona meitat del XX.

Farem el capdamunt d'un concepte obert d'art. Una modalitat contemporània de pintura i escultura, en la qual l'espai i el suport que contenen l'obra també juguen un paper essencialment protagonista, doncs formen part d'aquesta. L'espai és en aquest cas el suport de l'obra, com ho és la tela en un quadre a l'oli, o la feta, el ferro o la pedra en una talla tradicional. El cuiner-artista expressa a sobre un plat (que com a suport o espai creatiu, també té una intencionalitat pararament crítica) les seves idees i intencions. Per a l'assoliment d'aquest objectiu pot valer-se de les tècniques de l'artística tradicional culinària o de les més avançades tècniques científiques i de laboratori per aconseguir la transmissió de les intencions presents en qualsevol element que pugui sorprendre o estimular els diferents sentits de l'espectador. Els valors plàstics associats al plat presenten i successos els de qualsevol pintura o escultura, adquirint una profunda intencionalitat estètica, ultrarrecorrid, fins i tot, l'intencionalitat sensorial que en l'espectador despenen aquells darts disciplinats artístiques, doncs en veu obligat a fer servir tots i cadascun dels seus sentits per gaudir plenament de l'experiència. Així, per aconseguir el component artístic d'un plat, es consideraran les relacions mútues de l'aspecte, els sabors i aromes entre ells i no d'un en si, com una simple suma d'elements aïllats. D'aquesta manera s'entenen les relacions entre la pintura i la cuina. El joc (físiològic i estètic) amb les aromes i els sabors, amb els colors i la disposició d'elements al plat són reconstruïts així com el paper jugat amb els colors i els tons, amb les textures o la composició. La dimensió "artística" de la cuina no es pot basar en una simple presentació al plat més o menys estètica o sobre la representació figurativa, en tant que el plat és una obra d'art. Els sentits que passen existeixen entre aquestes activitats (gastronomia i escultura) i caldrà buscar una sensibilitat més profunda que la de menjar un plat que sembla un quadre d'art o un acte de recreació o de crear una "obra d'art" amb aliments a mode de performance. L'activitat culinària i gastronòmica pot assolir una dimensió artística amb els seus propis recursos (complexitats gustatives, aromàtiques, sensorials, visuals i fins i tot conceptuals). No es tracta de menjar la representació d'una pintura sense més, sinó de sentir una sensació i emoció pluriestats que en l'espai del plat, compatible al plat de constituir una pintura o una escultura.

Per això, en les obres presents en aquesta exposició l'artista ha intentat ser un petit homenatge a l'activitat culinària com a activitat artística, reconstruint un cert paral·lelisme en intente revisar el procés creatiu de l'obra a partir del contacte personal amb els materials de treball, també elements orgànics i aliments amb els que poder elaborar la seva proposta, tractant els colors, les textures, els sabors i aromes dels elements que fa servir, les seves diferents textures o la disposició sobre el plat, que provoquen diferents reaccions en l'espectador.

Algunes de les obres d'aquesta exposició fan referència, necessària d'alta banda, a les seves pròpies intencions al llarg del procés creatiu del projecte Culinar (pintura, escultura, cuina, fotografia, dansa, vídeo, tallers i activitats variades...), vivint-lo en primera persona com a creadora i com a objecte de representació. No són imatges aquelles primeres com a testimoni de la liberació de gèneres artístics, al voltant de la cuina i la pintura o l'escultura. A més a més testimonien la seva relació íntima amb els elements de les seves obres, amb les activitats que configuren el projecte, amb l'activitat culinària i la seva manera de procedir, amb l'entorn natural que l'artista a partir dels seus elements bàsics. Per què no formar part d'aquest diversitat sensorial? Per què no formar part de la matèria obra com a objecte representat, fossin amb d'altres productes, pigments, aliments o elements naturals, intentant comunicar les seves sensacions al llarg del procés artístic? Ho tracta de fer una descoberta de l'artista des de dintre la seva vida plàstica i un camí de veure al nivell d'implícit i interiorització de les activitats, idees i instruments representatius emprats al projecte Culinar.

Bea Rico és representada a sí mateixa com a part dels seus tallers i activitats, com un element humà objectiu per l'artista. Un algunes de les seves obres és el resultat d'una pintura aplicada sobre un suport aigua, carvenc, via, però també és una peça de tela mateixa, una imatge de l'artista transferida des del seu propi cos, com preta la tècnica oriental del gòstaba amb els aliments actuals mateixos, en una especial relació ésser-humà-natura. És, tanmateix, el referent de diferents obres on es fascina amb els aliments, forma part d'ells i a ells sol per alimentar-se de manera autòntica, solament, primitiva.

David Rico i Tortosa
Historiador i crític d'art.



CULINART és un projecte d'educació artística i alimentària desenvolupat a diverses ciutats, com ara Dènia i València, que consisteix en la creació de diferents tallers artístics a partir dels quals faciliten, amb la pràctica, un aprenentatge més eficaç i profund sobre la relació entre allò que mengem i la manera en què ens afecta a nivell físic i emocional.

L'activitat principal d'aquests tallers consisteix en la manipulació de diferents tipus de productes i aliments del nostre entorn proper (mar i muntanya) a partir de l'experimentació sensorial de l'alumnat, de manera participativa, ja sigui autònoma o grupal, mitjançant activitats creatives de càire pictòric, escultòric o culinari, entre d'altres.

Tot això a partir d'un millor coneixement del nostre entorn, de la relació ancestral entre l'ésser humà i el medi natural, en especial amb les nostres muntanyes i els seus recursos naturals.

El projecte didàctic CULINART compta amb la col·laboració del prestigiós xef Quique Dacosta, així com l'assessorament d'altres experts en aquest camp, que pretenen, a través de l'elaboració d'aquests tallers, poder treballar amb major periodicitat des de l'aula els hàbits alimentaris saludables en relació amb una dieta sana i equilibrada a partir de la base del coneixement de les propietats organolèptiques dels diferents aliments que utilitzem en la nostra cuina. A més, ens basem en que aquest coneixement retorni als seus orígens a partir de la relació sensorial directa, manifestant a través de la pràctica culinària l'estret vincle amb moltes altres arts plàstiques i visuals, com la pintura, l'escultura, la dramatització o l'expressió corporal i la dansa.

A partir de fotografies i pintures pretenc explicar la relació que hi ha entre els processos creatius de l'alta gastronomia en relació a l'art, i com, a partir d'aquesta idea inicial, es realitzen recerques experimentals que generen composicions d'una bellesa plàstica singular. Com a artista he intentat reinterpretar aquestos impulsos utilitzant la meua imatge com un ingredient més a partir del retrat com a símbol d'identitat.

Beatriz Rico

2



Activitats realitzades durant les Jornades Culturals a l'Espai Marítim Dènia a Dènia (Màg. 2014)

3



Activitats realitzades durant les Jornades Culturals a l'Espai Marítim Dènia a Dènia (Màg. 2014)

4



Proiecció d'abstracció de la fotografia



5



EL NAIXIMENT DE LES COSSES SECRETES, 2014 (fotografia 100 x 100 cm)

8



AL·LÓ QUE RESTA, 2014 (fotografia 100 x 100 cm)

9



SENTINT LA MAR, 2014 (fotografia 100 x 100 cm)

10

11

Anexo III

- Notas de prensa sobre las Jornadas CULINART.

Ajuntament de Dénia
 MARTES, 06 DE MAYO DE 2014
PAGO ON-LINE
 Pago de impuestos, recibos, multas e multas. Apartado «Dénia» - Transferir Ahora - Pagar on-line

Actualidad
Las jornadas Culinart proclaman la estrecha relación que existe entre arte, cocina y salud
 Se celebran en el edificio Baleària Port de Dénia, del 5 al 7 de mayo
 30/64/2014

El grupo multidisciplinar Somó, integrado por profesionales formados en Belleza Artes, Historia del Arte, expresión corporal, danza y biología, ha organizado con la colaboración de los concejales de la Agenda 21 Local y del Educació del Ajuntament de Dénia, el cocinero Quique Dacosta, la Universidad Politécnica de Valencia y otros profesionales e instituciones de diversos ámbitos, una jornada que, con el nombre de Culinart, pretende mostrar la estrecha relación que existe entre la expresión artística, los hábitos alimentarios y la salud. Las jornadas, patrocinadas por Marina Salud y Radio Dénia Ser, se celebrarán en el edificio Baleària Port de Dénia del 5 al 7 de mayo.

La directora del proyecto, Beatriz Rico, indica que el equipo Somó ha creado una serie de recursos didácticos para trasladar a los colectivos participantes –escuelas, personal sanitario, discapacitados y personas mayores- la estrecha relación entre una obra de arte contemporánea y un plato de cocina, destacando la similitud entre el aspecto de los materiales, las texturas e incluso entre las técnicas creativas presentes en ambos procesos.

Entre estos materiales didácticos que se utilizarán en las jornadas Culinart destacan vídeos y performances, talleres plásticos, actividades manipulativas y clases magistrales impartidas por el cocinero con tres estrellas Michelin Quique Dacosta y Juantxo Valera, jefe de Creatividad del Quique Dacosta Restaurant.

La presentación de Culinart ha tenido lugar esta mañana en el Ajuntament de Dénia con la presencia de la alcaldesa Ana Kizina, la directora de las jornadas, Beatriz Rico, Quique Dacosta, el concejal de la Agenda 21 Local, Vicente Chela, el director gerente de Marina Salud, Argel Giménez y el director de informativos de Radio Dénia Ser, Plàncer Aba.

lasprovincias.es
 Noticias de las provincias de España
 Periodo: Comunidad Valenciana | Deportes | Economía | Más Actualidad | Cultura y TV | Opinión | Política | Energía | Servicios | Noticias
 Ciudad: Valencia | España | Castellón | Comarca: L'Horta Nord | País: España | La Meca: La Meca-La Coruña | Idioma: Castellano

Culinart mostrará la relación entre el arte y la cocina con ayuda de Dacosta

Dénia, 6 de mayo del 2014. Las jornadas Culinart, que pretenden mostrar la estrecha relación que existe entre el arte y la cocina, se celebrarán en el edificio Baleària Port de Dénia del 5 al 7 de mayo y contarán con la colaboración de los concejales de la Agenda 21 Local y de Educación de Dénia, la Universidad Politécnica de Valencia y otros profesionales e instituciones de diversos ámbitos. Además contará con el patrocinio de Marina Salud y Radio Dénia Ser.

La directora del proyecto, Beatriz Rico, indica que el equipo Somó ha creado una serie de recursos didácticos para trasladar a los colectivos participantes, entre los que se encuentran escuelas, personal sanitario, discapacitados y personas mayores, la estrecha relación que existe entre una obra de arte contemporánea y un plato de cocina, destacando la similitud entre el aspecto de los materiales, las texturas e incluso entre las técnicas creativas presentes en ambos procesos.

Entre estos materiales didácticos que se utilizarán en las jornadas Culinart destacan vídeos y performances, talleres plásticos, actividades manipulativas y clases magistrales impartidas por el cocinero con tres estrellas Michelin Quique Dacosta y Juantxo Valera, jefe de Creatividad del Quique Dacosta Restaurant.

En la presentación, el director gerente de Marina Salud, Argel Giménez, declaró que es una iniciativa interesante porque mezcla el arte con la gastronomía y la promoción de la salud y de los alimentos que se consumen. Asimismo, ha resaltado la importancia de este tipo de iniciativas para promover la salud, la dieta mediterránea y los hábitos saludables.

Por su parte, el director de informativos de Radio Dénia, Plàncer Aba, puso de relieve la importancia de la propuesta y sus contenidos como gran atractivo de Culinart.

A la presentación también asistió la alcaldesa de Dénia, Ana Kizina, quien calificó las jornadas como una forma de poner en valor la gastronomía y mejorar la salud.

DENIA.COM
 Noticias de Dénia y alrededores
La FAO se fija en "Culinart" para exportar la experiencia a todo el mundo
 14 de mayo de 2014

La Unidad de Comunicación del Departamento Forestal de la FAO, María de Crespillo, ha visitado Dénia expresamente para conocer de primera mano la evolución y desarrollo de las jornadas Culinart, que este día se celebran en el Edificio Marítimo de la ciudad.

Accompanied by the alderman of Dénia, Ana Kizina, having conducted the workshop workshop and the extensive cooperation of the jornadas, Quique Dacosta and Beatriz Rico, de Culinart ha estado muy interesada en la experiencia que se vive en esta actividad que se celebra en Dénia, en la que se introduce a los niños en la importancia de la alimentación en sus vidas y a día, que va de la mano del respeto al medio ambiente.

Según ha explicado la representante de la FAO, ésta es una gran iniciativa que muestra la importancia de cuidar a los niños y niñas de Dénia, como la comida, y que los ayude a conocer la conexión entre la comida y la actividad, especialmente en esta época.

María de Crespillo ha explicado que espera poder colaborar próximamente con Quique Dacosta y la ciudad de Dénia en otros proyectos y exportar la experiencia a nivel global porque es un buen ejemplo que sirve para demostrar el potencial de lo que se puede lograr si se pone a exportar en la educación de la juventud en estos días.

El concejal de Agenda 21, Vicente Chela, expresó la intención del ayuntamiento de Dénia de colaborar con la FAO para trasladar ese mensaje a nivel mundial y exportar la idea central de Culinart en diferentes actos.

Culinart, del que al día se celebra desde el inicio y ha sido el motor de la iniciativa. Por la mañana está dirigida a alumnos de los centros educativos de Dénia, y por la tarde a personal del Hospital Marina Salud, personal de la tercera edad y colectivos como ANEMAD (CIV).

A través de las actividades artísticas programadas, los participantes aprenden cómo hacer la vida, la importancia de la alimentación y el fomento de crear nuevos espacios naturales.



Anexo IV

- Fotografías realizadas durante el taller de “identidades” con miembros de APROSDECO.

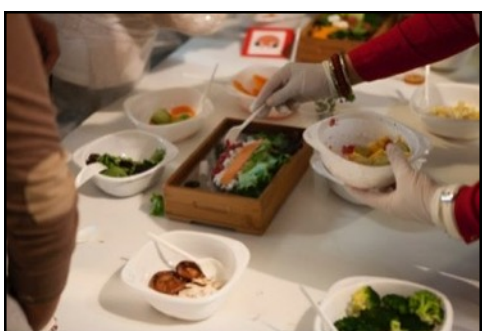
Fotografías: Rut Mud



Anexo V

- Dossier fotográfico Taller CULINART en el MuVIM.

Fotografías: Rut Mud



Anexo VI

- Encuestas para los asistentes a las I Jornadas CULINART.



- Projecte CULINART -

ENQUESTA DE SATISFACCIÓ DELS ASSISTENTS

Jornades Culinart: del Prat al Plat

1-Gens	4-Bastant
2-Poc	5-Totalment
3-Terme mitjà	

1- Estàs satisfet/a amb la informació rebuda sobre les Jornades Culinart abans del seu desenvolupament?	1	2	3	4	5
2- Estàs satisfet/a amb les explicacions de monitors i personal col·laborador durant el desenvolupament de les diferents activitats?	1	2	3	4	5
3- Estàs satisfet/a amb la durada de les diferents activitats i tallers durant les Jornades Culinart?	1	2	3	4	5
4- Estàs satisfet/a amb els objectius de les activitats i tallers proposats al Projecte Culinart?	1	2	3	4	5
5- Estàs satisfet/a amb la metodologia docent seguida al Projecte Culinart?	1	2	3	4	5
6- Estàs satisfet/a amb el plantejament artístic de les activitats i tallers proposats al Projecte Culinart?	1	2	3	4	5
7- Estàs satisfet/a amb el plantejament històric de les activitats i tallers proposats al Projecte Culinart?	1	2	3	4	5
8- Estàs satisfet/a amb el plantejament culinari de les activitats i tallers proposats al projecte Culinart?	1	2	3	4	5
9- Estàs satisfet/a amb la promoció d'hàbits saludables proposats al Projecte Culinart?	1	2	3	4	5
10- Estàs d'acord amb l'adequació de l'espai físic en el que s'ha desenvolupat el Projecte Culinart?	1	2	3	4	5
11- Estàs satisfet/a amb els recursos materials utilitzats al Projecte Culinart?	1	2	3	4	5
12- Recomanaries la participació al Projecte Culinart a companys, familiars i/o amics?	1	2	3	4	5
13- Estàs satisfet/a amb els processos d'avaluació del Projecte Culinart?	1	2	3	4	5



- Proyecto CULINART -

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DE LOS ASISTENTES

Jornadas Culinart: del Prat al Plat

1-Nada	4-Bastante
2-Poco	5-Totalmente
3-Término medio	

1- ¿Estás satisfecho/a con la información recibida sobre las Jornadas Culinart antes de su desarrollo?	1	2	3	4	5
2- ¿Estás satisfecho/a con las explicaciones de monitores y personal colaborador durante el desarrollo de las diferentes actividades?	1	2	3	4	5
3- ¿Estás satisfecho/a con la duración de las diferentes actividades y talleres durante las jornadas Culinart?	1	2	3	4	5
4- ¿Estás satisfecho/a con los objetivos de las actividades y talleres propuestos en el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
5- ¿Estás satisfecho/a con la metodología docente seguida en el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
6- ¿Estás satisfecho/a con el planteamiento artístico de las actividades y talleres propuestos en el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
7- ¿Estás satisfecho/a con el planteamiento histórico de las actividades y talleres propuestos en el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
8- ¿Estás satisfecho/a con el planteamiento culinario de las actividades y talleres propuestos en el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
9- ¿Estás satisfecho/a con la promoción de hábitos saludables propuestos en el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
10- ¿Estás de acuerdo con la adecuación del espacio físico en el que se ha desarrollado el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
11- ¿Estás satisfecho/a con los recursos materiales utilizados en el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
12- ¿Recomendarías la participación en el proyecto Culinart a compañeros, familiares y/o amigos?	1	2	3	4	5
13- ¿Estás satisfecho/a con los procesos de evaluación del proyecto?	1	2	3	4	5

- Encuestas para los asistentes a las III Jornadas CULINART.



- Projecte CULINART -

ENQUESTA DE SATISFACCIÓ DELS ASSISTENTS

**Jornades Culinart: La mar de fruites
SECUNDÀRIA**

1-Gens
2-Poc
3-Terme mitjà
4-Bastant
5-Totalment

1- Estàs satisfet/a amb la informació rebuda sobre les Jornades Culinart abans del seu desenvolupament?	1	2	3	4	5
2- Estàs satisfet/a amb les explicacions de monitors i personal col·laborador durant el desenvolupament de les diferents activitats?	1	2	3	4	5
3- Estàs satisfet/a amb la durada de les diferents activitats i tallers durant les Jornades Culinart?	1	2	3	4	5
4- Estàs satisfet/a amb els objectius de les activitats i tallers proposats al Projecte Culinart?	1	2	3	4	5
5- Estàs satisfet/a amb la metodologia docent seguida al Projecte Culinart?	1	2	3	4	5
6- Estàs satisfet/a amb el plantejament artístic de les activitats i tallers proposats al Projecte Culinart?	1	2	3	4	5
7- Estàs satisfet/a amb el plantejament històric de les activitats i tallers proposats al Projecte Culinart?	1	2	3	4	5
8- Estàs satisfet/a amb el plantejament culinari de les activitats i tallers proposats al projecte Culinart?	1	2	3	4	5
9- Estàs satisfet/a amb la promoció d'hàbits saludables proposats al Projecte Culinart?	1	2	3	4	5
10- Estàs d'acord amb l'adequació de l'espai físic en el què s'ha desenvolupat el Projecte Culinart?	1	2	3	4	5
11- Estàs satisfet/a amb els recursos materials utilitzats al Projecte Culinart?	1	2	3	4	5
12- Recomanaries la participació al Projecte Culinart a companys, familiars i/o amics?	1	2	3	4	5
13- Estàs satisfet/a amb els processos d'avaluació del Projecte Culinart?	1	2	3	4	5



- Projecte CULINART -

ENQUESTA DE SATISFACCIÓ DELS ASSISTENTS

Jornades Culinart: La mar de fruites
PRIMÀRIA

1-Gens	4-Bastant
2-Poc	5-Totalment
3-Terme mitjà	

1- Estàs satisfet/a amb la informació rebuda sobre les Jornades Culinart abans del seu desenvolupament?	1	2	3	4	5
2- Estàs satisfet/a amb les explicacions de monitors i personal col·laborador durant el desenvolupament de les diferents activitats?	1	2	3	4	5
3- Estàs satisfet/a amb la durada de les diferents activitats i tallers durant les Jornades Culinart?	1	2	3	4	5
4- Estàs satisfet/a amb l'atenció de monitors i personal col·laborador envers l'alumnat durant el desenvolupament de les diferents activitats i tallers?	1	2	3	4	5
5- Estàs satisfet/a amb els objectius de les activitats i tallers proposats al Projecte Culinart?	1	2	3	4	5
6- Creus que les persones necessitem millorar la nostra salut canviant allò que mengem cada dia?	1	2	3	4	5
7- Creus que es pot cuinar i menjar millor creant un plat que pugui ser una obra d'art?	1	2	3	4	5
8- Creus que el projecte Culinart és útil per aprendre altres formes d'expressió artística?	1	2	3	4	5
9- Quina activitat t'ha agradat més del projecte Culinart?					
- Taller de cuina (Masterclass)	1	2	3	4	5
- Taller Pintar l'aigua	1	2	3	4	5
- Taller Gyotaku (peixos)	1	2	3	4	5
10- Recomanaries la participació al Projecte Culinart a companys, familiars i/o amics?	1	2	3	4	5
11- Repetiries la participació al Projecte Culinart amb companys, familiars i/o amics?	1	2	3	4	5
12- En quin aspecte o aspectes milloraries el Projecte Culinart?	1	2	3	4	5



- Proyecto CULINART -

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DE LOS ASISTENTES

**Jornadas Culinart: La mar de frutas
PRIMARIA**

1-Nada	4-Bastante
2-Poco	5-Totalmente
3-Término medio	

1- ¿Estás satisfecho/a con la información recibida sobre las Jornadas Culinart antes de su desarrollo?	1	2	3	4	5
2- ¿Estás satisfecho/a con las explicaciones de monitores y personal colaborador durante el desarrollo de las diferentes actividades?	1	2	3	4	5
3- ¿Estás satisfecho/a con la duración de las diferentes actividades y talleres durante las jornadas Culinart?	1	2	3	4	5
4- ¿Estás satisfecho/a con el trato de monitores y personal colaborador con el alumnado durante las diferentes actividades y talleres?	1	2	3	4	5
5- ¿Estás satisfecho/a con los objetivos de las actividades y talleres propuestos en el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
6- ¿Crees que las personas necesitamos mejorar nuestra salud cambiando aquello que comemos cada día?	1	2	3	4	5
7- ¿Crees que se puede cocinar i comer mejor creando un plato que pueda ser considerado una obra de arte?	1	2	3	4	5
8- ¿Crees que el proyecto Culinart es útil para aprender otras formas de expresión artística?	1	2	3	4	5
9- ¿Qué actividad te ha gustado más del proyecto Culinart?					
- Taller de cocina (Masterclass)	1	2	3	4	5
- Taller Pintar el agua	1	2	3	4	5
- Taller Gyotaku (pescados)	1	2	3	4	5
10- ¿Recomendarías la participación en el Proyecto Culinart a compañeros, familiares y/o amigos?	1	2	3	4	5
11- ¿Repetirías la participación en el Proyecto Culinart con compañeros, familiares y/o amigos?	1	2	3	4	5
12- ¿Qué mejorarías del Proyecto Culinart?	1	2	3	4	5



- Proyecto CULINART -

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DE LOS ASISTENTES

**Jornadas Culinart: del Prat al Plat
SECUNDARIA**

1- Nada	4- Bastante
2- Poco	5- Totalmente
3- Término medio	

1- ¿Estás satisfecho/a con la información recibida sobre las Jornadas Culinart antes de su desarrollo?	1	2	3	4	5
2- ¿Estás satisfecho/a con las explicaciones de monitores y personal colaborador durante el desarrollo de las diferentes actividades?	1	2	3	4	5
3- ¿Estás satisfecho/a con la duración de las diferentes actividades y talleres durante las jornadas Culinart?	1	2	3	4	5
4- ¿Estás satisfecho/a con los objetivos de las actividades y talleres propuestos en el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
5- ¿Estás satisfecho/a con la metodología docente seguida en el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
6- ¿Estás satisfecho/a con el planteamiento artístico de las actividades y talleres propuestos en el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
7- ¿Estás satisfecho/a con el planteamiento histórico de las actividades y talleres propuestos en el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
8- ¿Estás satisfecho/a con el planteamiento culinario de las actividades y talleres propuestos en el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
9- ¿Estás satisfecho/a con la promoción de hábitos saludables propuestos en el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
10- ¿Estás de acuerdo con la adecuación del espacio físico en el que se ha desarrollado el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
11- ¿Estás satisfecho/a con los recursos materiales utilizados en el proyecto Culinart?	1	2	3	4	5
12- ¿Recomendarías la participación en el proyecto Culinart a compañeros, familiares y/o amigos?	1	2	3	4	5
13- ¿Estás satisfecho/a con los procesos de evaluación del proyecto?	1	2	3	4	5

